

La gestion de la classe durant un stage d'initiation à l'enseignement et l'émergence d'une communauté virtuelle axée sur la résolution de problème

Frédéric Legault

Volume 25, Number 3, 1999

La gestion de classe

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/032015ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/032015ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Legault, F. (1999). La gestion de la classe durant un stage d'initiation à l'enseignement et l'émergence d'une communauté virtuelle axée sur la résolution de problème. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 593–618. <https://doi.org/10.7202/032015ar>

Article abstract

This paper presents an exploratory study of exchanges relating to classroom behavior problems which were identified and noted by 160 students in the third year of a Bachelor of Secondary Education (BES) program during their initial practicum. The study examines classroom management problems which beginning teachers encounter and reviews the definition of a professional development model, specifically reflective analysis, which can contribute to teacher training. The research examined several questions regarding students' preoccupations and problem resolution processes operating during the practicum.

La gestion de la classe durant un stage d'initiation à l'enseignement et l'émergence d'une communauté virtuelle axée sur la résolution de problème

Frédéric Legault
Professeur

Université du Québec à Montréal¹

Résumé – Ce texte présente une étude exploratoire dans laquelle sont analysés les échanges relatifs aux problèmes de conduite de la classe tels que 160 étudiants inscrits en troisième année de Baccalauréat en enseignement secondaire (BES) les ont identifiés et décrits au cours de leur stage d'initiation à l'enseignement. En ce sens, l'étude traite des problèmes de gestion de classe que rencontrent des débutants, revient sur la définition d'un modèle de développement professionnel, en particulier sur l'analyse réflexive qui est susceptible de contribuer à la formation des apprenants. L'expérimentation a porté sur plusieurs thèmes de discussion concernant les préoccupations des stagiaires et sur les processus de résolution de problème mis en cause dans leur stage.

Introduction

Ce texte présente une étude exploratoire² dans laquelle sont analysés les échanges qui portent sur des problèmes de conduite de la classe tels relevés par des étudiants du Baccalauréat en enseignement secondaire (BES) au cours d'un stage d'initiation à l'enseignement. Sont décrits aussi les efforts qu'ils déploient collectivement afin de mieux en saisir les enjeux et de tenter de les résoudre. Si les conceptions initiales des futurs enseignants ont intéressé plusieurs chercheurs (Calderhead et Robson, 1991; Weinstein, 1989) et si les problèmes des enseignants débutants durant leurs premières années de pratique ont fait l'objet d'une recension importante il y a quinze ans (Veenman, 1984), ceux que vivent les étudiants lors de leur tout

premier stage d'enseignement ont été fort peu étudiés. Or, une meilleure connaissance de la nature de ces problèmes et une compréhension plus fine des perspectives qu'adoptent les étudiants lorsqu'ils en discutent devraient procurer aux formateurs universitaires des informations utiles pour comprendre la source de certaines de leurs difficultés et pour assurer durant la formation initiale un meilleur accompagnement des futurs enseignants. Par ailleurs, l'analyse des échanges qui portent sur ces situations problématiques constitue une bonne occasion d'explorer les processus en jeu lorsqu'une communauté de pratique se donne pour objectifs l'entraide, la résolution de problème, la réflexion sur l'action et la coconstruction de connaissances.

La présente recherche consiste essentiellement en une analyse de contenu des échanges effectués au sein de forums électroniques mettant en réseau une cohorte d'étudiants de troisième année du BES, durant un stage d'une durée de cinq semaines dans des classes du secondaire. Ces forums sont organisés de façon à faire la jonction entre les objectifs de la formation pratique et ceux qui sont proposés dans un cours de gestion de classe, de façon à favoriser une intégration théorie-pratique dans une perspective de professionnalisation des enseignants.

Les problèmes de gestion de classe des débutants

La gestion de la classe au secondaire est une activité complexe, dynamique et de nature multidimensionnelle (Duke, 1982; Good et Brophy, 1987). Du fait de cette complexité, elle est perçue d'une part comme un des plus gros problèmes des enseignants débutants et expérimentés (Cruickshank, Kennedy et Meyers, 1974; Veenman, 1984), ce qui a amené plusieurs spécialistes à proposer qu'elle soit formellement incluse dans les programmes de formation initiale (Ministère de l'Éducation du Québec, 1992; Pigge, 1978). D'autre part, les défis que doivent relever les enseignants s'accroissent, alors que les élèves du secondaire sont de plus en plus sollicités à l'extérieur de l'école et que des phénomènes sociaux nouveaux affectent l'organisation de la société.

Une définition précise de ce concept est encore source de certains désaccords entre les spécialistes, mais à peu près tous s'entendent aujourd'hui sur le fait qu'elle englobe et dépasse les concepts de discipline et d'exercice de l'autorité (Latz, 1992). Cohen, Intili et Robbins (1979) proposent une définition suffisamment englobante selon laquelle la gestion de la classe comprend «les dispositifs et les procédures nécessaires pour établir et maintenir un environnement dans lequel l'enseignement et l'apprentissage peuvent se produire».

Selon MacKinnon (1987), qui se base sur les travaux de Fuller et Brown (1975), quatre types de préoccupations affecteraient successivement les enseignants

débutants durant leur formation initiale et au début de leur carrière. Tout d'abord, avant leur première expérience d'enseignement, leurs préoccupations auraient trait aux difficultés à s'identifier au rôle d'enseignant. Plus tard, leurs premiers contacts avec les élèves les amèneraient souvent à connaître des moments difficiles et des inquiétudes touchant leur survie immédiate comme professionnels. Ensuite, confrontés aux limites de leur travail, les jeunes enseignants tendraient à se centrer surtout sur les questions d'approches et de méthodes pédagogiques. Enfin, après avoir réussi à surmonter les premiers obstacles, ils en arriveraient progressivement à s'intéresser, dans leur pratique, à la qualité des apprentissages et aux besoins sociaux et affectifs de leurs élèves. Si l'on s'appuie sur ce modèle développemental, on peut présumer que ce sont surtout les premiers types de préoccupations qui affecteront les étudiants durant leur stage d'initiation à l'enseignement.

En ce qui concerne la discipline, deux objectifs qu'ils perçoivent comme contradictoires préoccupent les novices: bien contrôler leur classe et être aimés de leurs élèves (Fuller et Brown, 1975). C'est pourquoi ils vont tenter de résoudre ce dilemme, soit en recourant à une approche copain-copain, soit en adoptant une attitude autoritaire, plutôt que d'adopter une gestion préventive fondée sur les règles (Johnson, 1993). Ces deux façons de faire ont souvent un impact destructeur sur le climat de la classe. De plus, même s'ils admettent avoir des lacunes dans leurs capacités d'organisation de la classe et de gestion des interactions, ils ont tendance à blâmer leurs élèves plutôt qu'eux-mêmes lorsque surviennent les problèmes de discipline (Fernandez-Balboa, 1990) et ainsi à se déresponsabiliser par rapport à ces aspects de leur rôle d'enseignant. Ce genre d'attitude risque fort d'affecter leurs dispositions durant leurs recherches de solutions.

Veenman (1984), dans une synthèse qui s'appuie sur les résultats de 83 études, identifie 68 problèmes différents qui affectent les enseignants durant leur première année de pratique. Les plus importants sont la discipline en classe, la motivation des élèves, la prise en compte des différences individuelles, l'évaluation de leur travail, les relations avec les parents, l'organisation du travail en classe et l'insuffisance de matériel et de ressources. Au-delà de cet inventaire, il relève trois cadres théoriques qui permettent de situer les problèmes des débutants selon une perspective développementale. Il s'agit de la théorie du développement des préoccupations des enseignants (Fuller, 1969; Fuller et Brown, 1975), de l'approche de la socialisation des enseignants (McArthur, 1981) et du modèle cognitif développemental (Sprinthall et Thies-Sprinthall, 1983).

Fuller indique que les préoccupations des enseignants se développent par étapes durant les premières années de leur formation et que ce développement consiste essentiellement en une décentration progressive des préoccupations, lesquelles seraient tout d'abord orientées sur eux-mêmes, pour en venir à se porter sur les

élèves lorsque les problèmes initiaux sont réglés. Cette théorie souligne l'importance pour les formateurs universitaires de procurer aux étudiants un cadre sécurisant afin de les aider à identifier et à traiter leurs problèmes au fur et à mesure qu'ils se présentent. L'approche de la socialisation des enseignants envisage les changements chez le novice à travers les stratégies d'ajustement qu'il développe afin de réconcilier ses besoins, ses capacités et ses aspirations avec les contraintes institutionnelles qui s'exercent sur lui. Cette voie de recherche, même si elle est fort prometteuse pour l'étude des différentes formes d'insertion professionnelle, fournit assez peu de concepts vraiment adaptés à l'analyse des expériences que vivent des étudiants durant un stage de quelques semaines. Le troisième cadre théorique, appelé modèle cognitif développemental, provient des études piagétienne sur le développement cognitif; il l'élargit en l'appliquant aussi à la période de la vie adulte. Piaget soutient que les enseignants qui possèdent des structures cognitives plus complexes et des répertoires d'habiletés plus vastes font preuve d'une meilleure coordination des perspectives lorsqu'ils ont à réagir à des incidents disciplinaires et démontrent plus de flexibilité, de tolérance et d'empathie pour leurs élèves, ce qui d'ailleurs semble se vérifier empiriquement (Maccallum, 1993; O'Keefe et Johnston, 1989).

À la recherche d'un modèle de développement professionnel

Le modèle cognitif développemental apparaît comme une base théorique féconde pour mieux comprendre le développement professionnel des enseignants. Il prend son inspiration des nombreux travaux de Piaget, de Kohlberg, de Loevinger, de Hunt et de Perry sur le développement sociocognitif (voir Sprinthall et Thies-Sprinthall, 1983). Une question qui se pose alors est de savoir si le développement cognitif des adultes peut être suscité ou accéléré. On sait que pour Piaget, la source du développement est avant tout interne, mais plusieurs études montrent que les adultes peuvent parvenir à développer des capacités de raisonnement hypothético-déductif dans un domaine d'activité qu'ils pratiquent depuis longtemps. Se basant sur ces considérations, Sprinthall et Thies-Sprinthall proposent quelques lignes de conduite à suivre dans un programme qui vise le développement cognitif et l'acquisition d'habiletés professionnelles: amener les étudiants à assumer un rôle nouveau qui les oblige à se charger de tâches interpersonnelles complexes, ajuster les demandes en fonction des niveaux de développement des étudiants, favoriser et guider une réflexion continue sur les expériences vécues tout en préservant une alternance régulière entre la pratique et la réflexion, de même que la continuité des interventions à travers tout le programme, procurer un contexte à la fois stimulant sécurisant et, enfin, développer des outils d'évaluation valides.

Ce modèle a connu des développements récents qui comportent une synthèse des travaux de Piaget, de Vygotsky et de Mead (Reiman, 1999) et qui suggèrent un nouveau cadre pour analyser et guider la pratique réflexive durant la formation des enseignants. Aux concepts piagétiens de stades de développement et d'équilibration des structures cognitives s'ajoutent la conviction apportée par Vygotsky de la primauté de la culture et du langage (sous ses formes orales et écrites) sur la croissance, ainsi que la notion de zone de développement proximal, avec ses nombreuses implications pour l'étude de la réflexion guidée. Mead (1934) complète ce point de vue en affirmant que l'expérience d'avoir à assumer un nouveau rôle social impliquant aide et prise de perspective d'autrui constitue un contexte favorable au développement sociocognitif.

Prenant appui sur ces bases théoriques, les chercheurs de la North Carolina State University proposent une grille qui sert à catégoriser les propos des étudiants dans leurs journaux professionnels, ainsi que les réponses écrites par les formateurs de maîtres (Reiman, 1999; Reiman et Thies-Sprinthall, 1993). Cette grille comporte sept catégories: 1) accepter les sentiments; 2) féliciter ou encourager; 3) recevoir et clarifier les idées; 4) chercher à approfondir l'analyse; 5) procurer de l'information; 6) donner une direction; 7) attribuer la responsabilité d'un problème. Elle sert aussi à guider les interventions des étudiants et des formateurs, ce qui a été fait dans un certain nombre d'études réalisées depuis 1988. Une synthèse quantitative de ces études (Reiman, 1999) montre que la réflexion guidée durant une période suffisamment longue est associée à des gains appréciables sur les plans du jugement moral et du développement de l'égo. On peut cependant regretter que les auteurs de ces études aient recouru essentiellement à des tests standardisés de développement socio-cognitif pour mesurer les progrès des étudiants, plutôt que d'analyser directement la teneur de leurs réflexions et de leurs analyses des situations concrètes de pratique.

L'analyse réflexive: un élément essentiel de la formation

Depuis la parution des travaux de Schön (1983; 1987; voir St-Arnaud, 1992), nul ne songe plus à contester l'importance de la pratique réflexive ou à nier qu'on apprend grâce à une dialectique continue entre l'action et la réflexion. Beaucoup de programmes de formation des enseignants sont d'ailleurs fondés sur la prémisse que l'analyse réflexive conduit à une pratique plus efficace. Cependant, le concept de pratique réflexive est encore plus ou moins bien circonscrit. Certains chercheurs présentent des modèles développementaux selon lesquels les types de réflexion sont ordonnés en plusieurs niveaux hiérarchiques (Ross, 1989; Sparks-Langer et Colton, 1991; Sumsion et Fleet, 1996). Par contre, d'autres chercheurs proposent que les différents types de réflexion correspondent plutôt à des objectifs spécifiques distincts (Sibbet, 1996).

Un exemple d'approche développementale de la réflexion qui réconcilie partiellement ces modèles est celle de Louden (1991). Selon lui, les étudiants passeraient par quatre niveaux de réflexion fortement liés aux intérêts qui ressortent à différentes étapes de leur cheminement. À un premier niveau, celui de la réflexion personnelle, les étudiants font référence à leur vie personnelle dans leurs descriptions des événements. Au deuxième niveau, soit la réflexion technique, leur intérêt se porte sur les règles ou prescriptions nécessaires pour atteindre un but éducatif. Pour s'engager au troisième niveau, celui de la réflexion problématisée, il faut s'immerger dans des situations complexes et chercher des cadres de référence appropriés à la situation. Enfin, au quatrième niveau, celui de la réflexion critique, la personne tend à mettre en cause les conventions et aborde les dimensions éthique et morale de sa pratique.

Copeland, Birmingham, De La Cruz et Lewin (1993) relèvent un certain nombre de caractéristiques importantes en lien avec la pratique réflexive. Tout d'abord, un problème qui résulte d'une situation concrète liée à la pratique doit être identifié d'une façon explicite et consciente par le praticien, avoir du sens pour lui et être suffisamment important pour que sa résolution contribue à la réussite du processus d'enseignement-apprentissage. Ensuite, il faut générer des solutions au problème; ces solutions doivent avoir des conséquences positives sur l'apprentissage des élèves, être enracinées dans des théories, des postulats, des résultats de recherche, qui engagent l'enseignant dans un examen critique de ses propres actions professionnelles. Il doit s'ensuivre une sélection des solutions dont la cohérence est examinée par le praticien et le choix d'une solution particulière qui est évaluée en fonction de ses effets sur les actions ciblées et de ses conséquences sur l'apprentissage des élèves. Enfin, le processus réflexif mène à une amélioration de la compréhension du contexte professionnel dans lequel le problème a été identifié.

Les stratégies employées dans les programmes de formation des maîtres pour encourager le développement de la réflexion incluent notamment les principes directeurs suivants: a) dire et répéter que le savoir est une construction sociale, b) assurer le modelage de la réflexion, c) procurer des occasions de pratique guidée (Comité d'implantation du programme de Baccalauréat en enseignement secondaire, 1993; Ross, 1989). C'est dans ce cadre que plusieurs dispositifs sont mis en place par les responsables de la formation pratique de la Faculté des sciences de l'éducation de l'université Laval pour favoriser le développement de la pratique réflexive en lien avec un réseau d'écoles associées. Un ensemble de partenaires: directeurs d'écoles, groupes de stagiaires, professeurs d'université, chargés de formation pratique, enseignants associés ou jumelés et élèves constituent des sources de rétroaction disponibles aux stagiaires. Ces rétroactions se font par l'intermédiaire de rencontres préparatoires, de séminaires de réflexion, de journaux professionnels,

de discussions formelles et informelles, de microenseignement, d'études de cas. Utilisé comme un outil permettant de pratiquer systématiquement la démarche réflexive et aussi comme une source de dialogue entre le stagiaire et les personnes affectées à sa formation (Holborn, 1992; Reiman, 1999), le journal professionnel est un instrument privilégié à chaque étape de la formation. De plus, depuis quelques années, la mise en réseau des étudiants par l'intermédiaire de la technologie Internet avec son architecture distribuée permet de renforcer la dimension communautaire de l'expérience des stages et d'accélérer le remplacement des vieux paradigmes éducatifs par de nouveaux paradigmes centrés sur l'apprenant et favorisant l'exploration et la responsabilité individuelle, l'apprentissage en contexte et la résolution de problème.

L'émergence d'une communauté apprenante

Nul ne conteste plus la nécessité que les futurs enseignants recourent activement aux nouvelles technologies dans leur pédagogie et dans leur développement professionnel. Les conférences ou forums électroniques sont utilisés de plus en plus fréquemment comme environnement favorisant l'apprentissage collaboratif et leur grande facilité d'emploi en font des outils à la portée de tous et qui, de ce fait, n'engendrent plus les processus d'exclusion qui ont pu être constatés dans le passé.

Même si les avantages des forums de discussion sont de plus en plus reconnus dans divers domaines, leur intégration dans les programmes de formation des maîtres fait encore face à des résistances et peu de recherches encore ont examiné leur apport potentiel à ces programmes. Pourtant, les forums électroniques peuvent favoriser la réflexion critique et le développement professionnel (Harrington et Hathaway, 1994). Ils procurent des occasions de discussion et de collaboration égalitaires entre des participants de même statut, ce qui constitue un contexte plus sécurisant que celui qui caractérise un dialogue entre un formateur et un étudiant. Le mode écrit donne à chacun le temps de formuler sa pensée. Avec un bagage limité de connaissances et d'expériences, les étudiants pris individuellement ne peuvent pousser très loin leurs analyses, mais, en mettant en commun leurs ressources, ils réussissent à identifier, à analyser et à résoudre collectivement les problèmes qui se présentent à eux. Les plus compétents aident leurs partenaires à cheminer tout en gagnant un meilleur accès à leurs propres processus cognitifs, du fait qu'ils s'efforcent de prendre en compte la perspective d'autrui (Cohen, Kulik et Kulik, 1982).

Mais la façon d'analyser les processus par lesquels les participants à un forum coconstruisent leurs connaissances reste encore peu étudiée. Les modèles décrits précédemment s'appliquent au développement individuel, mais ils ne rendent pas

assez compte de la contribution de partenaires. Gunawardena, Lowe et Anderson (1997) font une analyse critique de quelques procédés d'analyse de la qualité des interactions dans des conférences électroniques, pour proposer un modèle hiérarchique fondé sur une perspective socioconstructiviste. Ces chercheurs postulent que la construction collective de connaissances peut être conceptualisée comme un processus en cinq phases qui laisse une place importante à l'exploration des conflits cognitifs et à la négociation des significations entre les partenaires. Cependant, leur modèle passe sous silence les aspects affectifs inhérents aux situations de pratique. De plus, quelques études empiriques qui ont utilisé ce modèle laissent entendre que très peu de conflits cognitifs et de négociations sont observés, ce qui pose soit le problème de l'ajustement de leur modèle soit celui de l'adéquation des dispositifs pédagogiques destinés à faire émerger ces processus.

Objectifs de la recherche

Premièrement, examiner la nature des problèmes de gestion de classe perçus et décrits par les étudiants à l'intérieur de forums électroniques lors de leur stage d'initiation à l'enseignement et rendre compte de la posture adoptée par les étudiants lorsqu'ils en traitent.

Deuxièmement, examiner les stratégies de collaboration axées sur la résolution des problèmes de gestion de classe et vérifier la capacité des forums électroniques à susciter les débats ou à contribuer à la réflexion sur l'action.

Troisièmement, vérifier comment les usagers eux-mêmes évaluent la contribution de ces forums à leur développement professionnel, comparativement à celle d'autres dispositifs traditionnellement utilisés.

Méthodologie

Sujets

Cent soixante étudiants de troisième année du Baccalauréat en enseignement secondaire de l'Université Laval, qui, à la session d'hiver 1999, étaient inscrits à un stage d'initiation à l'enseignement d'une durée de cinq semaines, ont été invités à participer aux forums de discussion. Les 154 étudiants qui ont accepté ont été répartis en huit forums caractérisés par un champ d'enseignement et par un niveau scolaire. L'analyse a porté sur deux de ces forums (Français-premier cycle et Sciences-deuxième cycle), auxquels étaient inscrits 38 étudiants répartis

dans douze écoles secondaires de la grande région de Québec. Comme il n'y avait pas de restriction concernant les lieux virtuels de participation, 19 autres étudiants ont envoyé quelques messages dans ces deux forums.

Contexte du stage

Chaque étudiant doit assumer l'équivalent d'une demi-tâche d'enseignement dans une matière. Selon le document d'introduction à la formation pratique et aux stages de l'Université Laval (Desgagné, Bélanger, Asselin et Barbeau, 1996), le stage d'initiation à l'enseignement «implique la réalisation par le novice de séquences d'enseignement, incluant comme il se doit, les phases de préparation, d'intervention et d'évaluation. [...] Le futur enseignant a la responsabilité d'une partie d'un programme d'enseignement de son champ d'études, mais il l'accomplit en présence et sous la supervision d'un enseignant expérimenté» (p. 15).

À l'occasion de ce stage, les novices sont appelés à acquérir des connaissances sur les élèves, à utiliser ces connaissances pour modifier et reconstruire leur image de soi comme enseignant et à développer des routines procédurales standards qui intègrent la gestion de classe et l'intervention pédagogique (Kagan, 1992). Cette activité d'enseignement implique donc une «démarche de résolution de problèmes complexes et mal définis qui nécessite une formation des enseignants à la pratique réflexive» (Legendre, 1998*b*, p. 89).

Déroulement

L'Univirtuelle (Virtual-U), un logiciel aménagé sur le serveur de l'Université Simon Fraser de Vancouver, permet le développement de cours sur le Web. L'Univirtuelle comprend plusieurs outils qui servent à structurer et à administrer les cours, ainsi qu'un système de conférences qui relie les participants entre eux et leur permet de constituer des communautés d'apprentissage. Le site web est facilement accessible par l'intermédiaire d'un logiciel de navigation (Netscape ou Explorer). Comme les écoles associées disposaient toutes d'un certain nombre d'ordinateurs branchés, la plupart des étudiants pouvaient travailler le jour sur un poste de l'école ou le soir sur le leur. Une session d'initiation d'environ une heure suffit à habiliter les participants à cette technologie.

Les étudiants étaient invités à former une communauté d'apprentissage avec des enseignants expérimentés, des chargés de formation pratique et des universitaires, afin de partager différents points de vue, conceptions et analyses à propos de situations problématiques qui survenaient durant leur stage d'enseignement. Les forums avaient lieu durant la période des stages, mais ils étaient arrimés, sur le plan

scolaire, à un cours de gestion de classe d'un crédit. Des points étaient attribués pour la participation, mais la qualité des messages n'était pas évaluée comme telle. Un message devait comporter un titre et quelques mots clés. Il était considéré comme valide s'il avait une longueur minimale (environ 300 mots) et s'il avait un rapport direct avec la vie en classe ou à l'école. Un neuvième forum a été créé pour permettre aux étudiants de faire diverses annonces au groupe, de façon à libérer les huit autres forums. Les enseignants associés furent invités à participer; comme la période de formation avait été faite assez tardivement, très peu d'entre eux en ont eu l'occasion et les rares messages envoyés n'ont pas été retenus dans les analyses. Un court texte contenant des pistes pour guider les interventions a été distribué aux stagiaires. Ce guide insistait entre autres sur l'importance de pousser les débats le plus loin possible en réagissant aux messages reçus et cela, dans la mesure du possible, jusqu'à épuisement du sujet de discussion. De plus, deux étudiantes au doctorat en éducation avaient pour tâches de s'assurer que les règles d'éthique étaient respectées, de faire parvenir aux participants une synthèse des débats dans chaque forum durant la troisième semaine, de recueillir certaines données et d'animer des débats s'il leur restait du temps. Les synthèses des animatrices ont été exclues des analyses.

Instruments

— Nature des thèmes de discussion

Une analyse de contenu des thèmes abordés a été faite afin de dégager les modèles de perceptions des problèmes de gestion de classe. L'analyse initiale s'est centrée sur les préoccupations des stagiaires en respectant leur propre façon de poser les problèmes. Pour chaque message de premier niveau, nous avons accolé un ou quelques descripteurs. Dans un deuxième temps, nous avons relu les messages en nous appuyant sur la grille de Veenman (1984), mais nous l'avons progressivement modifiée pour qu'elle corresponde plus étroitement aux données recueillies. Ainsi, certaines catégories de la grille originale ont disparu, comme le manque de matériel et de fournitures, les relations avec la direction de l'école, les différences culturelles des élèves, la taille des classes, etc. Une fois que les messages ont été catégorisés par le chercheur principal, une assistante de recherche a appliqué la grille à 20 % des messages. La fidélité interjuge s'est révélée immédiatement supérieure à 90 %. La grille est présentée au tableau 1 avec quelques statistiques descriptives.

Nous avons aussi cherché à savoir quels types d'attributions faisaient les participants. Nous avons alors catégorisé les messages selon que la responsabilité des problèmes était attribuée au stagiaire lui-même, à des élèves de la classe, ou à d'autres personnes, comme un enseignant, un autre stagiaire, le directeur, le bureau des stages, des parents, etc. Les attributions pouvaient aussi porter sur divers éléments

de contexte (la température, par exemple) ou sur le hasard. Lors des analyses, les attributions ont été regroupées en deux catégories: les attributions internes et les attributions externes.

— Processus de résolution de problème

La grille que nous avons développée vise à faire ressortir les types d'interventions susceptibles de provoquer la réflexion de leurs partenaires dans leurs échanges sociaux. Elle est en partie basée sur les instruments proposés par Reiman et al. (1993) et par Bales (1950), ainsi que sur les comportements des tuteurs répertoriés par Ponticell et Zepada (1996). Nous avons ajouté quelques catégories liées au contexte particulier de notre expérimentation, comme le recours explicite à la communauté. La grille comporte 15 catégories divisées en deux grandes aires: l'aire socioaffective et l'aire de la tâche.

Pour analyser le contenu des messages, nous les avons découpés en unités de sens qui ont été catégorisées selon la grille présentée au tableau 2. Il était essentiel de procéder à un tel découpage, vu qu'un message comporte généralement plusieurs idées. Une unité de sens peut correspondre à une seule affirmation de quelques mots ou elle peut englober plusieurs paragraphes. Vingt pour cent des messages de l'un des deux forums ont été codés par deux personnes. Comme le pourcentage d'accord interjuge dépassait 85 %, il a été possible, après discussion, de réaliser le codage de tous les messages. Ce sont seulement les réponses à un message qui ont fait l'objet de cette analyse.

— Bilan des stagiaires

Au retour à l'université, les étudiants ont évalué huit dispositifs pédagogiques qui leur avaient été proposés durant le stage selon le degré d'atteinte de différents objectifs reliés à leur développement professionnel. Ces dispositifs comprennent des activités comme des discussions avec le chargé de formation pratique, la participation aux séminaires de réflexion, la participation aux forums de discussion, etc. La liste complète est inscrite au tableau 3. Les objectifs étaient au nombre de 12. Les étudiants devaient attribuer une cote (échelle de Likert allant de 0 à 10, selon le degré d'atteinte des objectifs avec tel ou tel dispositif). Ils avaient donc à remplir une grille de 8×12 cases. Huit analyses factorielles ont permis d'obtenir entre un et cinq facteurs qui expliquaient jusqu'à 84 % de la variance. Nous avons retenu la solution à cinq facteurs à des fins de comparaison des dispositifs: la réflexion problématisée (4 items: mieux identifier les problèmes, mieux connaître les élèves, développer des stratégies efficaces de résolution de problème, apprendre à analyser les situations en classe dans toute leur complexité), l'autocritique

(deux items: pouvoir remettre en question certaines de mes pratiques, examiner de façon critique mes propres actions professionnelles), le développement du rôle d'enseignant (trois items: passer du statut d'étudiant à celui d'enseignant, mieux connaître mes valeurs et croyances comme enseignant, me faire confirmer mon choix professionnel), la réflexion technique (deux items: apprendre de nouvelles techniques pour améliorer ma gestion de la classe, acquérir de nouveaux savoirs d'expérience) et le soutien affectif (un item: obtenir du soutien et me faire aider quand j'en ai eu besoin).

Résultats

Analyse structurelle des interactions

Un total de 428 messages ont été transmis sur les deux forums, soit 398 messages par les participants inscrits et 30 messages par des étudiants provenant d'un autre forum. La contribution des participants s'est révélée assez équilibrée; elle s'est étendue d'un minimum de 5 messages à un maximum de 20, pour une moyenne de 10,5 par personne. Ainsi, le participant le plus actif a été responsable de 5 % de l'ensemble des messages.

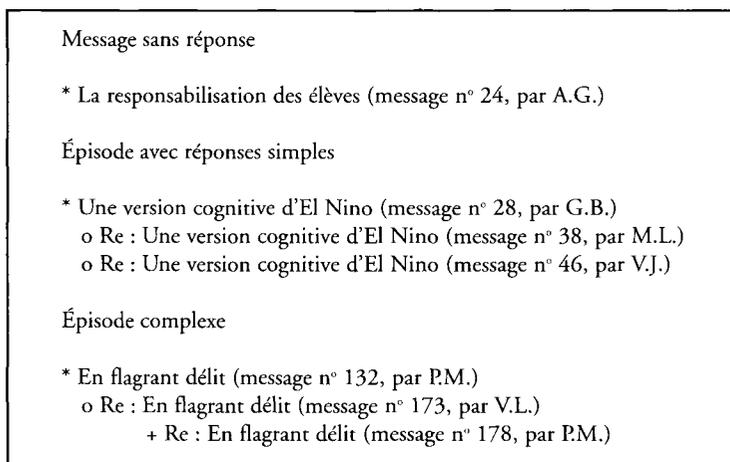


Figure 1 – Illustration des différents types d'épisodes de communication

Les messages étaient structurés en épisodes de communication, au nombre total de 125, chaque épisode comprenant 3,4 messages en moyenne. Trois sortes d'épisodes sont ressorties à l'analyse: les messages sans réponse, au nombre de 25 (20 % des épisodes); les épisodes comprenant un message ainsi qu'un certain nombre de réponses, au nombre de 66, soit un peu plus de 52 % des épisodes; 35

épisodes complexes (28 % du total), correspondant à une « vraie interaction » au sens de Marttunen (1998), soit une interaction en trois phases. Dans une première phase, la personne A présente de l'information; dans une seconde phase, la personne B répond à la personne A; dans une troisième phase, A répond à B. Des exemples des trois types d'épisodes sont illustrés à la figure 1.

Analyse thématique

Le tableau 1 présente en ordre d'importance décroissante les problèmes identifiés par les stagiaires. Comme c'est le premier message d'un épisode qui en fixait le thème, les 126 épisodes ont été catégorisés dans une des 13 catégories retenues. Les quatre plus importants types de problèmes perçus par les stagiaires (66 % de l'ensemble des thèmes) sont la discipline en classe, la motivation des élèves, l'organisation du travail en classe et la relation avec les élèves.

Tableau 1
Nature des problèmes perçus par les stagiaires

Rang	Problèmes	Nombre et % d'épisodes (N = 125)		Nombre et % de messages (N = 428)	
1	Discipline en classe	44	35,2	137	32,0
2	Motivation des élèves	15	12,0	47	11,0
3	Organisation du travail en classe	12	9,6	48	11,2
4	Relations avec les élèves	11	8,8	44	10,3
5	Problèmes personnels des élèves	8	6,4	28	6,5
6	Différences individuelles	6	4,8	20	4,7
7	Relations avec les enseignants	5	4,0	27	6,3
8	Planification des cours	5	4,0	18	4,2
9	Relation avec les parents	4	3,2	14	3,3
10	Préoccupations sociales ou profes.	4	3,2	7	1,6
11	Doutes sur ma compétence	3	2,4	15	3,5
12	Évaluation des élèves	3	2,4	10	2,3
13	Autres problèmes	5	4,0	13	3,1

Discipline – La discipline (32 % des messages) compte pour plus du tiers des sujets abordés. Sachant que la discipline est un concept qui reste assez flou (Veenman, 1984), nous avons emprunté la définition de Seeman (1988) selon qui, pour identifier un problème de discipline, il faut :

un comportement (pas seulement l'expression d'un sentiment) qui dérange (réellement ou potentiellement) l'apprentissage des élèves de la classe (et non seulement celui de l'élève dérangeant), ou qui dérange l'enseignant dans son rôle (et non seulement ses sentiments personnels) (p. 42).

Cette définition semble suffisamment précise et rigoureuse pour permettre l'élimination de tous les phénomènes apparentés, tels qu'une faible motivation, les difficultés personnelles, etc. que les enseignants confondent parfois avec des problèmes de discipline. On peut donc supposer que le nombre de problèmes de disciplines que nous rapportons constitue un minimum. La plupart d'entre eux correspondent à des dérangements mineurs, comme un groupe peu attentif et dissipé, des bavardages, de la circulation dans les rangées, des tentatives de manipulation du stagiaire, un élève envahissant, etc. Un petit nombre de problèmes plus sérieux, notamment des attitudes de défi et des confrontations plus ou moins larvées pouvant mener à des escalades verbales. Les problèmes de discipline semblent affecter beaucoup plus les stagiaires du premier forum (français, 1^{er} cycle) que ceux du deuxième forum (sciences, 2^e cycle). En effet, ils occupent un total de 87 épisodes sur 193, soit 45 % dans le premier forum, contre 50 sur 235, soit 21 % dans le deuxième forum.

Nous avons aussi analysé les sentiments et les attitudes qu'éprouvent les stagiaires et qui se dégagent de leurs comptes rendus. Un certain nombre de particulières émergent de cette analyse. Une première thématique a trait à la frustration de se faire traiter de la sorte par les élèves :

Après avoir pris du recul face à ça, je me suis dit que je dois les avertir que je n'ai pas aimé la dernière période qu'ils m'ont offerte. Je vais leur dire que je ne suis pas obligée de donner des cours intéressants et que je pourrais leur donner des notes à copier tout le cours et les empêcher de travailler en équipe! Qu'en pensez-vous? Eux autres, ils se sont faits du fun, mais pas moi! Il faut dire que ce n'était pas le bordel, mais c'est juste que ça faisait très différent d'une première période le mardi matin!

La question que je me pose est la suivante... Comment fait-on pour garder un minimum d'amour des élèves alors qu'on passe nos journées confrontés à des situations difficiles émanant d'eux? Comment fait-on pour ne pas prendre personnel tous ces écarts de conduite dans nos classes afin de ne pas en venir à avoir de l'aversion pour la clientèle étudiante? Je ne vois vraiment aucune réponse à ces questions que je me pose depuis quelque temps... Je vous lance donc une bouteille à la mer...

Chez bon nombre de stagiaires, un autre thème touche les difficultés à intervenir rapidement après avoir pris conscience d'un problème.

Maintenant, quand j'y repense, je me dis que j'aurais dû lui répondre que je n'enseigne pas juste pour elle et que sa question est aussi pertinente pour les autres. Mais, il est trop tard! Est-ce que ça vous arrive de bouillir de rage et de ne pas savoir quoi dire ou de vous censurer de peur d'être un peu trop directe?

On peut aussi remarquer une très forte tendance à attribuer les problèmes de discipline à des causes externes. En effet, 86,4 % des incidents auraient une cause externe selon les stagiaires. Ce sont les élèves qui sont les premiers responsables; le contexte compte aussi pour une part des raisons.

Les éléments pouvant être en cause dans cette situation sont nombreux. Effectivement, c'était la dernière période de la journée. Il est donc possible que les élèves aient été plus fatigués et que, par le fait même, ils aient été plus agités. De plus, c'était la première fois que Micheline s'absentait de la classe lorsque je donnais des explications théoriques. En me dérangeant à plusieurs reprises, les deux garçons ont peut-être voulu « tester » mes limites et voir si j'allais ou non me fâcher contre eux et perdre patience. [...] Il faut ajouter à ces trois éléments celui de la température. Effectivement, dehors, il y avait une petite tempête et plusieurs enseignants sont d'accord pour dire que les élèves sont de vrais baromètres, que lorsque la température change, cela se sent immédiatement dans leurs comportements. Je tiens aussi à mentionner que ces deux élèves sont, habituellement, peu attentifs, s'appliquent très peu quand je leur demande d'effectuer un travail et ne semblent pas très motivés, ce qui peut aussi influencer leur comportement en classe.

S'ensuit dans certains cas une attitude qui se développe progressivement vers l'autoritarisme:

Au début de mon stage, je me surprénais presque lorsque j'élevais la voix pour avertir un élève récalcitrant ou si, permettez-moi l'expression, je faisais « une face de bœuf » en classe... J'étais beaucoup moins ferme que maintenant, car j'avais une forte tendance à justifier l'élève dans ma tête, à me mettre dans sa situation, à le plaindre, bref. Maintenant, je ne me gêne plus du tout pour remettre les élèves à leur place... J'emploie toutes les tactiques qui me paraissent appropriées sans plaindre les élèves... Quand je me moque un peu d'un élève pour qu'il arrête de parler, je n'ai plus la frousse qu'il me réplique quelque chose de blessant ou etc. Ce que je retire de cette constatation, c'est que, sans aucun doute, les semaines passant, je m'étonne de moins en moins des écarts de conduite des élèves et des interventions que je dois faire afin de garder le contrôle sur la classe. Par ailleurs, je me rends compte que j'ai de moins en moins de pitié pour les élèves indisciplinés qui se font punir. D'ailleurs, très souvent, je constate que j'ai maintenant tendance à me dire: « Il-elle l'a bien cherché, il-elle dérangeait toute la classe! »

Lorsque j'étais étudiante, je trouvais vraiment stupides les professeurs qui donnaient des travaux supplémentaires à leurs élèves. Cependant, maintenant que je me retrouve de l'autre côté du miroir, [...] je vois bien qu'on ne peut pas éternellement donner de simples avertissements. C'est pour cette seule et unique raison, et pratiquement contre mon gré, que j'ai usé de la menace du travail supplémentaire. Je suis cependant forcée de constater que c'est une façon efficace d'obtenir ce qu'on veut des élèves. J'espère cependant acquérir rapidement l'expérience et le savoir-faire qui me permettront de gérer ma classe sans avoir à user de telles méthodes punitives qui me répugnent tant.

Motivation – Les problèmes de motivation arrivent en deuxième position. Ils occupent près de 13 % des thèmes et des messages. Deux préoccupations tracassent les stagiaires. Tout d'abord, ils se demandent comment ils pourraient amener leurs élèves à accorder plus de valeur aux activités qui leur sont proposées. En effet, aux dires des stagiaires, leurs élèves semblent avoir peu d'intérêt pour les sciences physiques ou pour les leçons de grammaire et de syntaxe. Ce constat amène même certains d'entre eux à se sentir démotivés.

En plus, j'essaie d'éliminer le plus de fautes de français possible des chères copies... Oufff! Pas facile! Bien entendu, j'adore ce que je fais. J'adore travailler avec les jeunes. Je me sens bien et je me sens utile, mais c'est parfois décourageant de constater que nos enseignements ne semblent pas porter fruit. Comment se motiver? Il est possible de se dire que nous faisons notre possible, que nous donnons des efforts considérables, que les élèves semblent nous apprécier à notre juste valeur, mais après?

Une seconde préoccupation consiste à chercher des façons d'amener leurs élèves à persévérer dans l'effort. En effet, plusieurs ne font pas leurs devoirs et certains vont même jusqu'à refuser de terminer leurs laboratoires en classe. Une majorité de stagiaires ont tendance à faire porter aux élèves le poids des responsabilités pour ces problèmes. Devant ces deux préoccupations, les attitudes des stagiaires sont empreintes de surprise et de dépit. Quelques-uns d'entre eux tentent de se protéger en tournant leurs déconvenues en dérision comme en font foi les titres suivants: Diagnostic: endormite chronique, maudite grammaire, *Alice au pays des merveilles*, *La Terre appelle la Lune*.

Le problème est que je ne sais pas comment faire pour motiver des élèves à faire une expérience sur les ressorts... ou pour les motiver à étudier le mouvement d'un objet en chute libre... Comment faites-vous pour motiver vos élèves en sciences?

Le problème: comment faire pour rendre intéressantes les notions de grammaire? Est-ce que c'est possible? Quand il s'agit de parler de l'écriture de texte comme celui d'opinion, il est plus facile d'aborder la matière de façon intéressante et d'amener les élèves à s'intéresser à un sujet qui peut les toucher réellement. Mais quand il est question de la subordonnée relative et de l'accord de l'adjectif, comment faire? Se mettre à danser à l'avant en récitant les fonctions du pronom relatif? Faire un *work-out* de l'accord des différents adjectifs en genre et en nombre? Il me semble que les cours traditionnels restent la seule véritable façon de faire. Bien sûr, on peut amener les élèves à participer davantage en leur demandant de répondre au tableau et à tour de rôle à des questions sur la matière enseignée, mais y a-t-il d'autres options?

Organiser le travail des élèves en classe – Ce type de problème est mentionné dans environ 10 % des thèmes et 11 % des messages. Trois situations particulières semblent affecter les stagiaires. Tout d'abord, l'organisation du travail en équipes

ne semble pas toujours aller de soi. Même si ce type d'organisation pédagogique jouit de la faveur des stagiaires, la composition des équipes fait régulièrement problème. Soit qu'on laisse les élèves choisir eux-mêmes leurs partenaires et l'on se retrouve avec des groupes très inégaux, soit qu'on attribue les rôles par tirage au sort, ce qui donne des appariements artificiels et augmente les risques d'incompatibilités. Une deuxième situation a trait à la clarté des consignes et des directives. Dans certains cas, c'est la quantité de consignes à donner qui fait problème, alors que dans d'autres cas, c'est la difficulté à expliquer clairement la marche à suivre ou à attirer l'attention des élèves qui sont déjà au travail. La troisième situation se rapporte à l'organisation du temps durant la période. Dans ces deux cas, c'est le manque de temps qui amène le stagiaire à escamoter certaines consignes, à presser les élèves et en bout de ligne à perdre le contrôle du groupe. En poussant un peu l'analyse, trois constatations s'imposent. Tout d'abord, les stagiaires s'attribuent clairement la responsabilité des échecs et des difficultés.

Dès le début du cours, je m'étais précipitée à donner mon atelier sans me donner le temps de respirer et, par le fait même, sans leur donner la chance de se calmer. Ils étaient survoltés et rien de ce qui avait été prévu n'a fonctionné de la bonne façon.

Ensuite, l'engouement pour le travail d'équipe, même s'il est bien réel, ne semble pas reposer sur un projet d'enseignement très articulé. En effet, on privilégie ce type d'organisation parce qu'on croit que ça fera plaisir aux élèves, parce que cela devrait les motiver, parce qu'on est en stage et que c'est une bonne occasion d'essayer diverses méthodes. Enfin, certains stagiaires mettent l'accent sur l'aspect innovateur de leurs idées et n'hésitent pas à bousculer les «vieilles habitudes» de leurs enseignants associés.

Dans le fond, tu veux apprendre et essayer les formules pédagogiques que nous avons apprises et c'est super! Le problème, c'est que ton enseignante associée ne semble pas ouverte à cela! Peut-être ne fait-elle pas de travail en équipe, car elle ne sait pas comment gérer ça! Si tu lui proposes d'en faire à certaines occasions et que tu lui expliques la manière dont tu t'y prendrais pour que les élèves travaillent tout en placotant, je ne vois pas pourquoi elle ne voudrait pas! De toute façon, ils sont supposés être au courant que nous sommes là pour apporter du neuf sans tout changer dans leur cours!

Entrer en relation avec les élèves – Ce type de situation touche environ 9 % des thèmes et 10 % des messages. La situation la plus fréquente est celle du stagiaire qui se préoccupe de l'impression qu'il laisse lors de la première rencontre avec un groupe d'élèves. Plusieurs stagiaires cherchent à se présenter en tant qu'enseignant, en affirmant que les règles de l'enseignant associé s'appliquent toujours, alors que d'autres se présentent comme des étudiants qui sont là pour apprendre, qui seront évalués (comme les élèves), somme toute, qui sont de leur bord, etc. La question

de savoir si on est plus près de l'enseignant associé ou des élèves tracasse plusieurs stagiaires; les opinions semblent partagées.

Je ne sais pas si vous êtes comme moi, mais lorsque j'ai commencé mon bac, je me disais que je comprendrais toujours les élèves, que je serais à l'écoute de chacun, que je resterais un peu comme eux. Le temps a passé. Les stages de deuxième année sont passés [...] puis, un jour, dans l'autobus, je me retrouve proche de quelques jeunes qui se rendaient l'école... Je suis devenue bleu marine. Je n'en revenais pas de ce qu'ils pouvaient se dire, du manque de respect de chacun envers les autres et envers eux-mêmes. Que s'était-il passé? Et mes belles résolutions? J'ai l'air jeune et pourtant, il me semble que je suis loin de penser comme les jeunes de 16-18 ans. Malgré tout, depuis que j'ai commencé mon stage, je recommence à voir les bons côtés des élèves. Parfois, je les trouve extrêmement vulgaires ou irrespectueux, mais j'essaie de les prendre comme ils sont.

La question de la distance entre l'enseignant et ses élèves découle naturellement de ce thème. Par exemple, plusieurs rapportent leurs mésaventures qu'engendre la trop grande distance qu'ils ont mise entre eux et les élèves. Un second problème se rapporte aux relations des stagiaires masculins avec les élèves de sexe féminin. À ce sujet, les stagiaires font consensus sur l'attitude professionnelle à adopter dans ces cas et plusieurs mettent les comportements des jeunes filles sur le compte de la recherche d'attention. Nous avons remarqué à ce propos un engouement réel autour de ces messages, chacun d'entre eux ayant reçu plus de trois réponses.

Les autres problèmes comptent pour environ un tiers des sujets abordés et des messages. Huit comptes rendus portent sur les problèmes personnels des élèves, six sur les différences individuelles. Les autres thèmes portent sur les relations avec les enseignants et avec les parents des élèves, sur la planification des cours, sur l'évaluation des élèves. Enfin, les préoccupations d'ordre social et des doutes sur leur compétence comptent respectivement pour quatre et pour trois thèmes abordés par les stagiaires.

En ce qui concerne les attributions causales des stagiaires, leurs 428 messages ont pu être catégorisés. Un total de 143 communications était caractérisé principalement par des attributions internes et 285 par une tendance à expliquer l'origine des problèmes par des causes externes, les responsables tout désignés étant avant tout les élèves eux-mêmes (162 communications).

Processus de résolution de problème

Le tableau 2 présente la fréquence des différents processus de résolution de problème employés dans les réponses des stagiaires. Elle correspond au nombre

moyen de telle ou telle approche de résolution de problème par message. Ainsi, les stagiaires expriment de la satisfaction 0,60 fois par message. On constate aussi que sur le plan socioaffectif, les participants expriment beaucoup de sentiments positifs (1,19 fois par message) et très peu de sentiments négatifs. En ce qui concerne l'aire de la tâche, fournir une explication est la catégorie qui possède de loin la plus haute fréquence. Deux autres catégories sont assez fréquentes, soit les prescriptions et la description de faits (expériences personnelles). Les sept autres catégories sont beaucoup plus rares. Ensemble, elles ne comptent que pour 0,58 des occurrences par message. On peut, par exemple, s'étonner de la rareté des questions posées et de la quasi-absence de confrontation amicale des points de vue.

Tableau 2
Approches de résolution de problèmes utilisées par les participants
Bilan des stagiaires

Catégories	Fréquence (par message)
1. Aire socioaffective	
1.1 Exprimer de la satisfaction.	0,60
1.2 Exprimer de l'insatisfaction.	0,08
1.3 Sympathiser avec l'interlocuteur.	0,12
1.4 Procurer des renforcements à l'interlocuteur.	0,39
1.5 Exprimer de l'antagonisme à l'égard de l'interlocuteur.	0,02
2. Aire de la tâche	
2.1 Décrire des faits.	0,59
2.2 Poser une questions.	0,15
2.3 Fournir une explication.	3,21
2.4 Prescrire une façon de procéder.	0,72
2.5 Suggérer une ressource.	0,11
2.6 Confronter un point de vue.	0,05
2.7 Exprimer ses difficultés.	0,11
2.8 Expliciter une démarche d'ordre métacognitif.	0,03
2.9 Recourir à la communauté d'apprentissage.	0,05
2.10 Formuler un souhait.	0,08

Le tableau 3 présente les résultats de l'évaluation qu'ont faite les stagiaires des huit dispositifs pédagogiques proposés durant le stage pour favoriser leur développement professionnel. Ces dispositifs sont ordonnés en fonction du degré d'atteinte de l'ensemble des objectifs des stages. Trois d'entre eux se démarquent des autres. Ce sont les rétroactions des enseignants associés, les prestations en classe et les discussions avec les autres stagiaires de l'école qui sont les mieux évaluées. Les discussions avec les chargés de formation pratique viennent en quatrième place et les quatre autres dispositifs, dont les forums électroniques, se situent plus loin.

Tableau 3
Évaluation des dispositifs par les stagiaires

Dispositifs	Résultats					
	A (2 it.)	B (4 it.)	C (2 it.)	D (3 it.)	E (1 it.)	Moy. (12 it.)
1. Rétroactions de l'enseignant associé	8,8	8,6	8,6	8,4	9,0	8,7
2. Prestations en classe	9,0	8,7	8,5	9,4	4,5	8,6
3. Discussions avec les stagiaires de l'école	8,0	7,9	7,9	7,5	8,6	7,9
4. Discussions avec le chargé de formation pratique	6,4	6,0	7,4	6,8	7,0	6,7
5. Participation aux forums électroniques	6,2	5,8	6,2	4,5	6,3	5,7
6. Vidéoscopie	5,5	5,5	7,6	5,5	3,6	5,7
7. Rédaction au journal professionnel	4,5	6,0	7,3	5,3	3,4	5,6
8. Participation aux séminaires	5,6	5,0	5,4	4,9	5,2	5,2

Légende : A. Réflexion technique
 B. Réflexion problématisée
 C. Autocritique
 D. Développement du rôle d'enseignant
 E. Soutien affectif

En comparant les profils d'évaluation des huit dispositifs, nous avons pu les regrouper en deux grands types d'activités. Un premier regroupement comprend quatre activités, soit les rétroactions de l'enseignant, les discussions avec les stagiaires, la participation aux forums électroniques et la participation aux séminaires de réflexion. Ces activités sont hautement cotées sur le plan du soutien affectif et sur celui de la réflexion technique. Cependant, elles contribuent moins, selon les étudiants, au développement du rôle d'enseignant. Un deuxième regroupement comprend les prestations en classe, la vidéoscopie, la rédaction du journal professionnel et, dans une moindre mesure, les discussions avec le chargé de formation pratique. Ces activités constituent de bonnes occasions de retour critique sur ses pratiques, mais de faibles sources de soutien affectif.

Discussion

Cette étude était guidée par trois objectifs généraux. Tout d'abord, nous voulions analyser la nature des problèmes de gestion de classe perçus par les étudiants lors de leur stage d'initiation à l'enseignement et décrire la posture qu'ils

adoptaient lorsqu'ils décrivaient ces problèmes. Ensuite, nous voulions examiner les stratégies de collaboration axées sur la résolution des problèmes de gestion de classe et vérifier la capacité des forums électroniques à susciter les débats ou à aider la réflexion sur l'action. Nous voulions enfin vérifier comment la contribution de ces forums pouvait se comparer aux autres dispositifs proposés dans le dessein de favoriser le développement professionnel. Nous estimons tout d'abord que le fait que les échanges aient été dégagés de toute évaluation sommative a pu contribuer à faire des forums électroniques d'excellents outils de recueil des problèmes vécus en classe par les stagiaires.

L'aspect le plus difficile et le plus dérangeant de l'expérience d'enseignement est, pour ces novices qui en sont à leurs toutes premières prises en charge, la discipline et les élèves indisciplinés. Ce « choc de la réalité » vécu par les stagiaires provoque chez eux comme chez les enseignants débutants, frustrations, colère et, pour certains, une certaine dérive autoritaire (Johnson, 1993; Veenman, 1984). Plus encore que pour les enseignants débutants, le contexte dans lequel ils s'inscrivent les pénalise assurément. En effet, ils surgissent au milieu de l'année scolaire, dans une position claire de subalterne par rapport à l'enseignant associé, pour une période limitée (cinq semaines). Ils sont alors sujets à des mises à l'épreuve répétées par les élèves. Si on se réfère au modèle de Fuller, on peut clairement dire que ce sont des préoccupations liées à la survie qui dominent. De plus, d'autres problèmes identifiés par les stagiaires, comme la motivation des élèves et les problèmes de relations (proximité-distance), sont étroitement reliés aux problèmes de discipline.

Il faut noter aussi que ce type de problème touche nombre d'enseignants expérimentés, comme en font foi les nombreux reportages diffusés dans les médias depuis quelques années. Cela laisse entendre qu'on ne peut pas attribuer ces problèmes seulement aux caractéristiques des étudiants, à leur manque de préparation, à des lacunes des programmes de formation ou à des circonstances uniques et particulières. Il s'agirait plutôt d'une caractéristique inhérente à la profession enseignante, dans un contexte social qui semble se dégrader de façon perceptible depuis quelques années. Il est surprenant que, sauf exception, les étudiants n'en profitent pas pour faire une réflexion plus critique sur la condition enseignante. Leur réflexion est plutôt de l'ordre de la remise en question personnelle et de la réflexion technique, une position qui apparaît dictée par des circonstances éminemment menaçantes pour eux et qui constitue sans doute une étape normale de leur développement professionnel.

Nous avons constaté aussi que les problèmes du premier cycle ne sont pas les mêmes que ceux du deuxième cycle (Brophy et Evertson, 1978). En effet, au premier cycle, les élèves entrent dans leur période d'adolescence et cessent petit à petit de s'identifier à l'adulte pour adopter leur groupe de pairs comme référence, ce

qui amène de nombreuses manifestations de défi à l'autorité. Les stagiaires sont alors des cibles toutes désignées, du fait, entre autres, de leur statut incertain. Au second cycle, la plupart des élèves ont dépassé leur phase de rébellion et, le développement cognitif aidant, se montrent plus habiles dans leur traitement des matières à l'étude, ce qui apparaît nettement en sciences. Plusieurs vont alors chercher à augmenter leur statut dans le groupe en tentant de rivaliser avec des stagiaires à peine supérieurs à eux sur le plan des compétences intellectuelles.

Quoique l'accent ait été mis sur l'analyse réflexive, les fonctions liées au soutien et à l'entraide semblent avoir pris beaucoup de place dans les forums électroniques. Un témoignage que rapportent souvent les stagiaires est le soulagement qu'ils ressentaient lorsqu'ils se rendaient compte que d'autres qu'eux vivaient les mêmes genres de problèmes. Ceci n'est sans doute pas dû exclusivement au format des forums, mais plutôt au contexte dans lequel étaient plongés les étudiants, soit un stage d'initiation à l'enseignement, avec son lot de difficultés et les insécurités qui en découlaient. Pourtant, le même phénomène s'est produit dans d'autres contextes. Ainsi, Kenny et Andrews (1996) rapportent le même genre de glissement lors de séminaires de discussion dirigés par les professeurs.

Sur le plan de la tâche, le type d'intervention privilégié par les stagiaires a été de fournir des explications sur les phénomènes exposés. Ceci dénote un effort certain pour aider le partenaire à mieux comprendre les enjeux des situations auxquelles il fait face. Cependant, ces explications ne s'accompagnent pas de demandes d'informations supplémentaires. Le petit nombre de questions posées ne concourt certainement pas à clarifier les situations ou à aider l'interlocuteur à « construire » les problèmes au sens de Schön (1983). Les propos des stagiaires risquent alors de rester un peu superficiels et de porter sur des impressions et des états d'âme plutôt que sur des analyses précises.

Un autre processus fréquemment observé a été le fait de prescrire une façon de procéder. Ce type d'intervention procède sans doute des meilleures intentions, mais on peut douter de son efficacité réelle. En effet, les prescriptions seules peuvent difficilement contribuer au développement de schèmes cognitifs plus complexes (Ponticell et Zepada, 1996), surtout lorsqu'elles sont écrites en réponse à des problèmes plus ou moins bien construits. Or, la précision et l'exactitude des rappels et des descriptions sont des précurseurs nécessaires à la réussite d'une réflexion efficace.

Un dernier processus assez fréquemment observé est la description des faits. Il s'agissait en général de réponses dans lesquelles l'interlocuteur décrivait des expériences personnelles ou d'autres témoignages analogues à l'expérience qui lui était soumise dans le premier message de l'épisode. Ce type d'intervention peut avoir plusieurs fonctions comme celle de montrer à l'autre qu'il n'est pas seul à

vivre ce genre de problème ou celle de lui procurer une connaissance pratique d'un phénomène. C'est, selon nous, une des forces des communautés de jeunes praticiens que de pouvoir constituer collectivement le bagage d'expériences qui fait défaut à chacun des individus.

Enfin, force est de constater la relative rareté des autres processus de construction de connaissances, tels que la confrontation des points de vue, les questions, les réflexions d'ordre métacognitif, la suggestion de ressources et le recours explicite à la communauté. Tout comme le soutiennent Gunawardena et al. (1997), les discours professionnels informels, malgré leur valeur, n'impliquent pas nécessairement une construction active de nouvelles connaissances. La rareté de ces processus que nous considérons plus efficaces impliquent qu'il faut accorder une attention importante à l'organisation et à l'animation de ces forums. L'impact limité des animatrices, qui n'avaient pas reçu le pouvoir d'agir comme professeurs et qui n'avaient pas la disponibilité requise pour amener les étudiants à défendre régulièrement leurs points de vue et analyses, laisse entendre qu'il faut se résoudre à y consacrer encore plus d'énergie.

Lorsque nous avons demandé aux étudiants d'évaluer les dispositifs qui leur étaient proposés, nous avons vu que comme source de soutien, les forums se sont révélés intéressants, mais moins que d'autres sources, comme les enseignants associés. De plus, pour développer la réflexion, ils apparaissent comme un outil parmi plusieurs. Il faut en conclure que, dans leur forme actuelle, les forums électroniques ne peuvent prétendre remplacer les autres dispositifs mis en place pour favoriser le développement professionnel, à part la rédaction du journal professionnel qui a été jugée comme faisant double emploi avec les forums, sans toutefois en posséder la convivialité.

Plusieurs éléments nous amènent tout de même à conserver notre engouement pour cette formule. Tout d'abord, la participation enthousiaste des étudiants (95% de participation) et le fait que 30% des épisodes aient mené à une réelle interaction constituent un terrain fertile sur lequel bâtir de futures interventions. Ensuite, la distribution assez égale des contributions, associée à l'interchangeabilité des rôles des participants (tout le monde est tour à tour tuteur et tutoré) nous conduit à entrevoir l'émergence d'une véritable communauté de pratique, à condition de consacrer les énergies nécessaires pour développer des façons appropriées d'étayer le cheminement des étudiants.

NOTES

1. Cette recherche a été réalisée en majeure partie lorsque l'auteur était professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.
2. Nous tenons à remercier Thérèse Laferrière, professeure à l'Université Laval, pour son soutien logistique et professionnel, Annie Malo et Judith Lapointe, étudiantes de troisième cycle, pour leur travail d'animation des forums de discussion, Sandrine Turcotte, étudiante de deuxième cycle, pour son aide précieuse lors de la saisie de données, ainsi que les étudiants du BES qui ont participé à cette expérience avec enthousiasme. Cette recherche a été effectuée dans le cadre d'une subvention du Fonds FCAR, du gouvernement du Québec, attribuée à l'auteur, ainsi que d'une subvention du CRSHC attribuée à la professeure Laferrière.

Abstract – This paper presents an exploratory study of exchanges relating to classroom behavior problems which were identified and noted by 160 students in the third year of a Bachelor of Secondary Education (BES) program during their initial practicum. The study examines classroom management problems which beginning teachers encounter and reviews the definition of a professional development model, specifically reflective analysis, which can contribute to teacher training. The research examined several questions regarding students' preoccupations and problem resolution processes operating during the practicum.

Resumen – Este texto presenta un estudio exploratorio en el cual son analizados los intercambios relativos a los problemas de conducción de la clase tales como identificados y descriptos por 160 estudiantes del tercer año del Baccalauréat en enseignement secondaire (BES), durante su pasantía de iniciación a la enseñanza. En este sentido, el estudio trata sobre los problemas de gestión de la clase que los principiantes encuentran, volviendo luego sobre la definición de un modelo de desarrollo profesional, en particular sobre el análisis reflexivo, el cual es susceptible de contribuir a la formación de los estudiantes. La experiencia se llevó a cabo sobre temas de discusión relacionados con las preocupaciones de los estagiarios y sobre los procesos de resolución de problemas utilizados durante la pasantía.

Zusammenfassung – In dieser Arbeit wird eine Perspektivstudie vorgelegt, deren Grundlage die Beiträge zum Klassenverhalten bilden, wie sie von 160 Studenten im dritten Studienjahr ihres Baccalauréat-Ausbildungsprogramms für Sekundarschullehrer (BES) während ihres Lehrpraktikums erfahren und artikuliert wurden. Die Studie befasst sich vor allem mit Problemen der Klassenleitung, mit denen Lehramtsanfänger konfrontiert werden. Im Anschluss daran wird ein Modell beruflicher Entwicklung vorgestellt, das in erster Linie auf der Erfahrungsanalyse basiert, die ihrerseits wesentlich zur Lehrerbildung beiträgt. Dem Experiment lagen verschiedene Diskussionsthemen zu Grunde, darunter allgemeine Probleme der Praktikanten sowie spezifische Zweifel an den während des Praktikums verwendeten Problemlösungsverfahren.

RÉFÉRENCES

- Bales, R.F. (1950). *Interaction process analysis: A method for the study of small groups*. Chicago (IL): Chicago University Press.
- Brophy, J.E. et Evertson, C. (1978). Context variables in teaching. *Educational Psychologist*, 12, 310-316.

- Calderhead, J. et Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7, 1-8.
- Cohen, E.G., Intili, J.-A.K. et Robbins, S.H. (1979). Task and authority: A sociological view of classroom management. In D.L. Duke (dir.), *Classroom management* (p. 116-143). Chicago (IL): Chicago University Press.
- Cohen, P.A., Kulik, J.A. et Kulik, C.C. (1982). Educational outcomes of tutoring: A meta-analysis of findings. *American Educational Research Journal*, 19, 237-248.
- Comité d'implantation du programme de Baccalauréat en enseignement secondaire (1993). *Programme de Baccalauréat en enseignement secondaire. Dossier de présentation au comité d'agrément*. Québec: Université Laval.
- Copeland, W.D., Birmingham, C., De La Cruz, E. et Lewin, B. (1993). The reflective practitioner in teaching: Toward a research agenda. *Teaching and Teacher Education*, 9, 347-359.
- Cruickshank, D.R., Kennedy, J.J. et Meyers, B. (1974). Perceived problems of secondary teachers. *Journal of Educational Research*, 68, 154-159.
- Desgagné, S., Bélanger, J.D., Asselin, C. et Barbeau, R. (1996). *La formation pratique et les stages*. Document d'introduction. Québec: Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- Duke, D. (1982). Introduction: Let's look at classroom management. In D.L. Duke (dir.), *Helping teachers manage classrooms* (p. vii-ix). Washington (DC): Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fernandez-Balboa, J.-M. (1990). Helping novice teachers handle discipline problems. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61, 50-54.
- Fuller, F.F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Fuller, F.F. et Brown, O.H. (1975). Becoming a teacher. In K.Ryan (dir.), *Teacher education* (p. 25-52). Chicago (IL): University of Chicago Press.
- Good, T.L. et Brophy, J.E. (1987). *Looking in classrooms*. New York (NY): Harper and Row.
- Gunawardena, C.N., Lowe, C.A. et Anderson, T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17, 397-431.
- Harrington, H.L. et Hathaway, R.S. (1994). Computer conferencing, critical reflection, and teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 10, 543-554.
- Holborn, P. (1992). Devenir un praticien réflexif. In J. Heynemand et D. Gagnon (dir.), *Devenir enseignant. D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle* (Tome 2) (p. 85-103). Montréal: Les Éditions Logiques.
- Johnson, V.G. (1993). *Student teachers' conceptions of classroom control*. Conférence présentée au congrès annuel de l'American Educational Research Association, avril, Atlanta (A).
- Kagan, D.M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169.
- Kenny, R.F. et Andrews, B.W. (1996). Reflection and preservice teachers: Development of a reflective seminar. *Journal of Professional Studies*, 3, 74-81.
- Latz, M. (1992). Preservice teachers' perceptions and concerns about classroom management and discipline: A qualitative investigation. *Journal of Science Teacher Education*, 3, 1-4.
- Legendre, M.-F. (1998a). Pratique réflexive et études de cas: quelques enjeux à l'utilisation de la méthode des cas en formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 379-406.
- Legendre, M.-F. (1998b). Entre théorie et pratique: former à la pratique réflexive par les études de cas. In C. Gervais, C. Garant, F. Gervais, et C. Hopper (dir.), *Formation des maîtres entre cours et stages: un partenariat intra-universitaire* (p. 87-98). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Louden, W. (1991). *Understanding teaching: Continuity and change in teachers' knowledge*. New York (NY): Teacher's College Press.

- McArthur, J. (1981). *The first five years of teaching* (ERDC Report No 30). Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Maccallum, J.A. (1993). Teacher reasoning and moral judgement in the context of student discipline situations. *Journal of Moral Education*, 22, 3-17.
- MacKinnon, A.M. (1987). Detecting reflection-in-action among preservice elementary science teachers. *Teaching and teacher education*, 3, 135-145.
- Marttunen, M. (1998). Electronic mail as a forum for argumentative interaction in higher education studies. *Journal of Educational Computing Research*, 18, 387-405.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago (IL) : University of Chicago Press.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1992). *La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues*. Québec: Gouvernement du Québec.
- O'Keefe, P. et Johnston, M. (1989). Perspective-taking and teacher effectiveness: A connecting thread through these developmental literatures. *Journal of Teacher Education*, 40, 14-20.
- Pigge, F.L. (1978). Teacher competencies: Need, proficiency, and where proficiency was developed. *Journal of Teacher Education*, 29, 70-76.
- Ponticell, J.A. et Zepada, S.J. (1996). Making sense of teaching and learning: A case study of mentor and beginning teacher problem solving. In D.J. McIntyre et D.M. Byrd (dir.), *Preparing tomorrow's teachers* (p. 115-130). Thousand Oaks (CA) : Corwin Press.
- Reiman, A.J. (1999). The evolution of the social roletaking and guided reflection framework in teacher education: Recent theory and quantitative synthesis of research. *Teaching and Teacher Education*, 15, 597-612.
- Reiman, A.J. et Thies-Sprinthall, L. (1993). Promoting the development of mentor teachers: Theory and research programs using guided reflection. *Journal of Research and Development in Education*, 26, 179-185.
- Ross, D.D. (1989). First steps in developing a reflective approach. *Journal of Teacher Education*, 40, 22-30.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York (NY) : Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco (CA) : Jossey-Bass.
- Seeman, H. (1988). *Preventing classroom discipline problems. A guide for educators*. Lancaster: Technomic.
- Sibbet, J. (1996). *Reflection in practice: Preservice teachers engage in dialogical reflection*. Conférence présentée au congrès annuel de l'American Educational Research Association, avril, New York.
- Sparks-Langer, G.M. et Colton, A.B. (1991). Synthesis of research on teachers' reflective thinking. *Educational Leadership*, 48, 37-44.
- Sprinthall, N.A. et Thies-Sprinthall, L. (1983). The teacher as an adult learner: A cognitive-developmental view. In G.A. Griffin (dir.), *Staff development* (Eighty-second Yearbook of the National Society for the Study of Education) (p. 13-15). Chicago (IL) : University of Chicago Press.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Sumsion, J. et Fleet, A. (1996). Reflection: Can we assess it? Should we assess it? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21, 121-130.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- Weinstein, C.S. (1989). Teacher education students' preconceptions of teaching. *Journal of Teacher Education*, 40, 53-60.