

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR
SUSANNE ARSENEAU (B.A.A.)

**Le développement des compétences sociales des élèves :
récits de pratiques d'une enseignante du primaire
dans une perspective de développement professionnel**

Mars 2004



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

La porte du changement s'ouvre de l'intérieur.

(Jacques Chaize)

RÉSUMÉ

Le choix de développer des compétences disciplinaires et transversales au sein d'une communauté d'apprenants et l'attention portée à la démarche d'apprentissage de l'élève caractérisent le nouveau Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001). De ce cadre, ressortent une vision renouvelée de l'enseignement et une conception de l'apprentissage d'inspiration socioconstructiviste. Les compétences personnelles et sociales des élèves devraient, à ce titre, être développées, non plus de façon traditionnelle, en s'inspirant principalement de techniques behavioristes, mais dans une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage.

Notre recherche, s'inscrivant dans ce cadre réformateur et, plus particulièrement, dans la mission de socialisation de l'école québécoise, a tenté d'y apporter quelques contributions en essayant de mieux comprendre le phénomène des croyances des enseignants relatives à la socialisation des élèves et leur impact sur leurs pratiques éducatives. Cette recherche s'est intéressée, particulièrement, à l'approche biographique comme soutien au développement professionnel en éducation. Reprenant le vieil adage « On enseigne ce qu'on est et non pas ce qu'on a », qui donne à penser que plusieurs des actions que nous posons quotidiennement relèvent, en fait, de notre personnalité et des croyances qui nous habitent, nous avons proposé à une enseignante du primaire de faire son récit de pratiques, et de voir en quoi cette expérience peut être formatrice et porteuse de changement au regard de ses conceptions des rôles de l'enseignant et de l'élève. En fait, nous nous demandions si, dans le contexte actuel de la mise en œuvre de la réforme scolaire au Québec, l'approche du récit de pratiques, qui permet un retour sur soi, pouvait représenter un exercice réflexif valable et un éventuel tremplin à la mise en place de la réforme scolaire en matière de socialisation des élèves.

L'analyse (verticale et horizontale) de la démarche proposée (trois récits : introspectif, rétrospectif et prospectif) et de son évolution nous a permis de mettre au jour un témoignage révélateur à plusieurs égards, qui nous amène à prendre en considération le phénomène de la résistance au changement et ce qui le sous-tend, particulièrement dans le contexte d'une réforme scolaire planifiée, orchestrée et imposée de l'extérieur. Nous avons constaté, de plus, que l'enseignante, invitée à considérer l'éventuelle adéquation entre ses pratiques actuelles de socialisation des élèves (behavioristes) et les attentes du « Programme de formation » en cette matière (socioconstructivistes), (ré)concilie ces visions opposées, et justifie, ainsi, la nécessité de maintenir le *statu quo* en matière de gestion de la classe et ce, malgré une certaine prise de conscience de l'importance de l'aspect relationnel en enseignement.

De cette analyse, se dégagent, également, des résultats qui montrent que l'invitation faite aux enseignants (nous pouvons penser que l'enseignante de la recherche n'est vraisemblablement pas la seule à résister) de changer de paradigme se heurte à des conceptions ancrées depuis longtemps, et qu'il est difficile de prétendre les changer du jour au lendemain. Il convient de se demander, alors, si un encouragement ou même, une formation systématique (initiale et continue) à une pratique de gestion de la classe réflexive (Chouinard, 2001) pourraient représenter une proposition valable afin d'aider les enseignants à changer de paradigme et à envisager un renouvellement de leur pratique de gestion de la classe. Ils devront pour cela, éclaircir le flou théorique dans lequel ils semblent baigner au regard des fondements épistémologiques de la réforme et prendre conscience de leur pratique devenue, au fil des années, automatisée (Chouinard, 2001), sans repères théoriques. Dans le cas contraire, force nous est de reconnaître qu'il peut s'écouler encore plusieurs années avant que les enseignants n'acquièrent une maîtrise des savoirs professionnels suffisante pour pouvoir expliciter leurs choix didactiques et pédagogiques et peut-être, ainsi, se reconnaître dans les nouvelles références mises de l'avant dans le « Programme de formation » et se sentir en accord avec elles sur le plan des valeurs et des pratiques.

De plus, et à la lumière des résultats de la recherche, nous pensons que le développement de la compétence professionnelle en gestion de la classe et le basculement vers une autre conception de la socialisation des élèves passent, également, par le développement des compétences personnelles et sociales de l'enseignant, c'est-à-dire, par le développement de la « personne » de l'enseignant. Ceci se traduit par la possibilité, pour l'enseignant, de commencer là où il se trouve, avec son bagage personnel et son expertise professionnelle, de progresser selon son rythme et son style d'apprentissage et de se rendre là où l'analyse de ses pratiques et la construction de ses propres compétences personnelles et sociales peuvent le mener.

REMERCIEMENTS

À l'origine de cette recherche, de ce projet d'étude

Il y avait un désir, un vieux désir

De pousser plus loin ma réflexion

D'en apprendre davantage

Sur ce monde merveilleux

Qui est le mien

Depuis bon nombre d'années :

L'éducation

Ce désir

S'est transformé peu à peu

En une grande aventure

Qui a duré...disons-le, quelques années.

Qui dit aventure dit aussi

Des hauts et des bas

Des défis et des obstacles

De grands moments de satisfaction mais aussi parfois...

De petits moments de découragement

Mais chose rassurante

Il y avait aussi des personnes extraordinaires sans qui...

Ce projet n'aurait pu être mené à terme.

Merci à ma directrice de recherche, **Lucie Deslauriers**,

Professeure au Département des sciences de l'éducation et de psychologie

de l'Université du Québec à Chicoutimi,

Pour sa précieuse collaboration, son professionnalisme,

Son dévouement et son enthousiasme.

Merci, Lucie, d'avoir cru en moi.

J'ai pu, alors, à mon tour, croire en moi.

Merci à mon co-directeur de recherche, **Renaud Gagnon**,

Professeur au Département des sciences de l'éducation et de psychologie,

de l'Université du Québec à Chicoutimi,

Sa clairvoyance et ses conseils m'ont été d'une grande aide.

Merci à la narratrice, merci à **vous**

Sans qui cette recherche n'aurait pu être ce qu'elle a été :

Une merveilleuse incursion dans le monde de l'enseignement

Avec ses joies, ses défis ...et sa réforme !

Merci pour votre force, votre courage et votre honnêteté.

Merci à **Johanne Beaumont**,

secrétaire de la Maîtrise en éducation

du Département des sciences de l'éducation et de psychologie

de l'Université du Québec à Chicoutimi

pour sa précieuse collaboration et ses encouragements.

Merci à Chantale Lamontagne

Pour les nombreuses heures passées à transcrire les enregistrements.

Merci à Annie Larochele

Pour les heures passées à la mise en page.

Enfin,

Merci du fond du cœur

À mes parents et amis,

À mon époux, **Marco**, et à mes enfants adorés, **Marc-André et Noémie**,

Pour leurs encouragements, leur grande compréhension, leur amitié et leur amour.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	iii
REMERCIEMENTS	v
TABLE DES MATIÈRES	viii
LISTE DES FIGURES	ix
LISTE DES TABLEAUX	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I : Problématique	6
1.1 Réforme scolaire au Québec	7
1.2 Répondre aux nouvelles attentes relatives à la mission de socialisation	11
1.3 Buts et importance de la recherche	14
1.4 Question générale de la recherche	16
CHAPITRE II : Cadre conceptuel	17
2.1 Socioconstructivisme	18
2.2 Approche par compétences et communauté d'apprentissage	22
2.3 De la discipline à la gestion de la classe : définitions et survol historique	25
2.4 Développement des compétences personnelles et sociales des élèves ...	46
2.5 Gestion de la classe à l'enseigne de la réforme	51
2.6 Récit de pratiques comme soutien au développement professionnel en éducation	58
2.7 Objectif et question spécifique de recherche	70

CHAPITRE III : Cadre méthodologique	72
3.1 Positions épistémologiques	74
3.2 Cadre de recherche	81
3.2.1 Type de recherche : une recherche-action-formation	82
3.2.2 Démarche de recherche	85
3.2.3 Mode d'investigation	92
3.2.4 Instrumentation	96
3.2.5 Critères de scientifilité	109
3.2.6 Caractérisation du type de recherche et présentation de la participante	112
3.3 Cadre d'analyse	114
CHAPITRE IV : Présentation des données et interprétation de résultats	121
<i>Première partie : Présentation des données</i>	<i>122</i>
4.1 Thèmes du premier entretien : le récit introspectif	122
4.1.1 Pratiques actuelles relatives au développement des compétences sociales des élèves	123
4.1.2 Évaluation introspective de sa compétence professionnelle en gestion de la classe	141
4.2 Thèmes du deuxième entretien : le récit rétrospectif	148
4.2.1 Rapprochements, liens et influences de son cheminement personnel et professionnel sur ses pratiques actuelles de gestion de la classe	149
4.2.2 Questionnaire « Mon profil de gestion de classe » (Chouinard, 2001)	170
4.3 Thèmes du troisième entretien : le récit prospectif	174
4.3.1 Pratiques actuelles de gestion de la classe et la réforme scolaire	175
4.3.2 <i>Statu quo</i> nécessaire	182
4.3.3 Expérience du récit de pratiques	193
<i>Deuxième partie : Interprétation des résultats</i>	<i>196</i>
CONCLUSION	216
APPENDICE A : Guides d'enquête et protocole d'entrevue	228
APPENDICE B : Questionnaire « Mon profil de gestion de classe » (Chouinard, 2001)	238
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	240

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
3.1 Grille de lecture horizontale des données	120

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
3.1	Cadre méthodologique	73
3.2	Grille de lecture verticale des données	118
4.1	Tableau de comportement	125
4.2	Système de motivation complémentaire pour les comportements	131
4.3	Système de motivation par la lecture	133
4.4	Système de motivation pour travailler en équipe	134
4.5	Système de motivation pour de bons résultats scolaires	134
4.6	Systèmes de motivation et de comportement pour un élève intégré	137
4.7	Système de comportement complémentaire (affiches)	138
4.8	Système de comportement complémentaire (agenda scolaire)	139
4.9	Système de comportement pour un élève régulier	139
4.10	Souvenirs de scolarisation et influences sur ses pratiques de gestion de la classe	151
4.11	Souvenirs reliés à l'éducation familiale et influences sur ses pratiques de gestion de la classe	154
4.12	Souvenirs reliés à la formation initiale et à l'entrée dans la profession et influences sur ses pratiques de gestion de la classe	158
4.13	Souvenirs en lien avec la formation continue et influences sur ses pratiques de gestion de la classe	160

4.14	Souvenirs reliés aux formations en lien avec la réforme et influences sur ses pratiques de gestion de la classe	163
4.15	Points forts et points à améliorer	170
4.16	Constats relatifs à l'exercice du questionnaire « Mon profil de gestion de classe » (Chouinard, 2001)	174
4.17	Réforme scolaire : obstacles et mécontentement	178
4.18	Aspects positifs de la réforme	179
4.19	Intentions professionnelles de l'enseignante au regard de la réforme scolaire	182
4.20	Raisons pour maintenir le <i>statu quo</i> en matière de gestion de la classe ...	185
4.21	Deux systèmes, deux utilités : une coexistence nécessaire	189
4.22	Deux visions paradigmatiques opposées : une accommodation nécessaire	194
4.23	Retour sur l'expérience du récit de pratiques	197
4.24	Obstacles au renouvellement des pratiques de gestion de la classe	205
4.25	Évolution de l'enseignante à travers les récits	214

INTRODUCTION

Instaurer et maintenir un milieu éducatif véritablement socialisant où il est possible d'aider les élèves à structurer leur identité et à développer leur capacité de travailler sur une base de véritable coopération a toujours été, est encore et restera pour tous les intervenants du monde de l'éducation un défi de taille à relever, une préoccupation réelle à laquelle il faut attacher de l'importance, et un des éléments centraux de la mission de toute école. En effet, l'éducation est ce processus qui aide l'enfant à se développer comme personne à part entière et à développer progressivement sa capacité à entrer en relation avec les autres et de maintenir, par la suite, des relations harmonieuses.

Le ministère de l'Éducation du Québec veut offrir aux élèves la chance d'apprendre à vivre ensemble dans une société pluraliste et leur permettre de développer un sentiment d'appartenance à la collectivité. Il propose à l'école et à ses partenaires (enseignants, direction, parents et communauté) de jouer, comme agents de cohésion, un rôle fondamental pour promouvoir les valeurs qui fondent la démocratie et préparer les jeunes, sur le plan des compétences personnelles et sociales, à devenir des citoyens responsables. Le « Programme de formation de l'école québécoise » (MEQ, 2001) privilie^g une approche par compétences et une orientation socioconstructiviste dans le développement de celles-ci. Dans ce cadre, l'école actuelle se transforme et prend un nou-

veau virage pour devenir non seulement un agent éducatif efficace sur le plan des apprentissages d'ordre cognitif mais aussi de tous les autres ordres regroupés sous les compétences transversales. Au nombre de celles-ci, deux sont d'ordre personnel et social. Ces compétences se retrouvent non seulement au cœur de la mission de l'école mais également au cœur de la classe, de la communauté d'apprenants qu'est l'école, au cœur du « apprendre à apprendre ensemble », du domaine général de formation du vivre-ensemble et de la citoyenneté, enfin, au cœur des émotions et de la vie quotidienne de chacun. Étant porteur de nombreux changements, tant dans les programmes d'études que dans l'organisation scolaire et les approches pédagogiques proposées, le « Programme de formation » amène les enseignants à envisager de nouvelles perspectives et de nouveaux éclairages en ce qui concerne leurs pratiques éducatives actuelles, y compris celles qui relèvent des aspects reliés à la gestion éducative de la classe et à la socialisation des élèves.

Le présent projet de recherche s'inscrit donc dans la mission de socialisation de l'école québécoise et tente d'y apporter quelques contributions en essayant de mieux comprendre le phénomène des croyances des enseignants relatives à la socialisation des élèves et leur impact sur leurs pratiques actuelles. Découvrir le sens de leurs actions professionnelles quotidiennes peut non seulement permettre aux enseignants de s'engager dans une démarche de changement de pratique mais pourrait constituer, en fait, un éventuel tremplin à la mise en place de la réforme scolaire en cette matière. Cette recherche s'intéresse particulièrement au récit de pratiques comme soutien chez les enseignants en développement professionnel. Reprenant le vieil adage « On enseigne ce qu'on est et non pas ce qu'on a », qui donne à penser que plusieurs des actions que nous posons quotidiennement relèvent en fait de notre personnalité et des croyances qui nous habitent,

l'approche du récit de pratiques peut s'avérer intéressante pour qui désire s'engager dans la voie du changement.

Afin de mieux cerner la problématique du renouvellement des pratiques de gestion de la classe et de socialisation des élèves, nous présentons au chapitre premier le contexte et les ancrages épistémologiques de la réforme québécoise du curriculum et ce qu'ils sous-tendent sur le plan des nouvelles attentes relatives à la mission de socialisation et au développement des compétences personnelles et sociales des élèves. La problématique émerge ainsi d'un questionnement portant sur le bien-fondé des pratiques de socialisation actuelles et sur le comment les transformer à la lumière des nouvelles références (socioconstructivistes) mises de l'avant dans le « Programme de formation de l'école québécoise » (MEQ, 2001).

Nous présentons, au chapitre deux, les principaux concepts qui fondent et positionnent notre démarche en termes de processus à mettre de l'avant pour accompagner une enseignante dans la transformation de ses pratiques de gestion de la classe. Nous présentons ce cadre conceptuel en le divisant en plusieurs volets, qui, de par leur évolution logique, déclinent les différents aspects explicatifs de notre démarche de recherche. Nous examinons, en premier lieu, le cadre socioconstructiviste et l'approche par compétences proposés dans le « Programme de formation » et comment ils se traduisent dans l'application de la nouvelle réforme au regard du développement des compétences personnelles et sociales des élèves. Nous procédons, également, à un survol historique des principaux modèles théoriques et pratiques de gestion de la classe qui ont occupé l'avant-scène éducative à un moment ou à un autre durant les cinquante dernières années. Nous complétons ce chapitre en accordant une attention particulière aux études

et recherches faisant état de l'usage du récit de pratiques comme soutien au développement professionnel en éducation.

Le chapitre trois précise les éléments méthodologiques qui nous semblent les plus pertinents pour mener à bien le processus de recherche que nous proposons : accompagner une enseignante du primaire dans la transformation de ses conceptions et de ses pratiques au regard de la socialisation des élèves. S'inscrivant dans une perspective constructiviste, notre démarche fait appel au récit de pratiques et à ses fonctions formatrices. Nous présentons, à ce titre, nos positions épistémologiques et le cadre de notre recherche. Nous terminons en décrivant les deux volets (vertical et horizontal) du cadre d'analyse, cadre qui nous permettra d'apporter des éléments de réponse à notre question de recherche.

Dans le but de témoigner du processus de recherche dont nous avons décrit les diverses étapes au chapitre précédent, nous présentons et interprétons dans ce quatrième et dernier chapitre les données recueillies au cours des récits de pratiques auxquels nous avons convié l'enseignante. Dans une première partie, nous proposons une description des données recueillies qui fait ressortir, sous forme de catégories thématiques et de tableaux-synthèse, les récurrences quant aux propos de la narratrice, les passages pertinents et les aspects signifiants de son témoignage. Nous avons voulu, lors de cette présentation des données, respecter, le plus possible, l'ordre, l'esprit et le contexte dans lesquels les récits de pratiques ont été produits. Toutefois, certains impératifs relevant de la logique compréhensive nous ont obligés à regrouper, afin de pouvoir interpréter les résultats, certains passages ou épisodes dont les propos se rejoignaient au plan des idées. La deuxième partie de ce chapitre présente l'interprétation des résultats. Cette dernière

se distingue par ses deux volets. Le premier, au cours duquel nous présentons en quoi l'expérience du récit de pratiques peut être porteuse de renouveau et, aussi, révélatrice d'éléments dont la prise en compte semble nécessaire afin de mieux comprendre les aspects qui facilitent ou encore, qui freinent la mise en place de la réforme scolaire et, le deuxième volet, qui fait état de l'évolution de l'enseignante à travers la démarche proposée en mettant en relief les moments-charnières, les éléments récurrents et les aspects plus prégnants de son expérience du récit de pratiques.

Enfin, nous présentons, en conclusion, un regard rétrospectif sur nos prémisses de départ, c'est-à-dire, sur notre question de recherche et sur ce qui la motivait. Ceci nous amène, en plus de dégager les éléments de réponse que nous avons pu apporter à notre questionnement de départ, à faire certains constats, qui, eux, à leur tour, engendrent d'autres questionnements ou encore, s'ouvrent sur d'autres perspectives. Nous profitons de cette tribune, également, pour faire part, au lecteur, des limites inhérentes au type de recherche que nous avons adopté et pour proposer certaines avenues palliatives.

Nous invitons le lecteur, maintenant, à ouvrir cette porte du changement et à entrer dans ce monde de la transformation des pratiques éducatives.

CHAPITRE PREMIER

Problématique

Le Québec, à l'instar de bien d'autres communautés dans le monde, est à revoir son curriculum de formation de l'école primaire et secondaire. Le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CRIE) de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) étudie depuis dix ans les réformes des programmes d'études entreprises dans les différents pays membres. Ce fait montre l'intérêt porté actuellement par plusieurs pays à la réforme des curriculums d'études de l'enseignement primaire et secondaire. Davantage préoccupés, il y a 30 ou 40 ans, par l'accessibilité à l'école pour tous, les pays se penchent, depuis une quinzaine d'années, sur les performances de leur système éducatif et, plus récemment, sur les aspects portant plus particulièrement sur les curriculums d'études et la réussite pour tous. À ce sujet, le Groupe de travail Inchauspé (MEQ, 1997) sur la réforme du curriculum québécois de formation explique les raisons de cette préoccupation par la place inégalée qu'occupent désormais les savoirs dans l'organisation matérielle et sociale de nos collectivités et par le fait qu'on demande à l'école, dorénavant, d'être une institution favorisant la cohésion sociale. Ce groupe avance également que, si les regards se déplacent de cette façon, c'est en réponse, en quelque sorte, à deux des problèmes sociaux les plus aigus de notre société : l'exclusion et le chômage. Ces problèmes sont tous deux liés aux savoirs. La jonction entre

l'échec scolaire et la situation sociale apparaît évidente : la position de chaque personne par rapport au savoir marquera désormais de plus en plus sa place dans la société. Il faudra également, soutient-il, se préoccuper de préparer nos jeunes à l'exercice d'une citoyenneté responsable au sein d'une société pluraliste où il faut être conscient des enjeux collectifs, soucieux de participer à la vie démocratique et au partage des valeurs communes.

1.1 Réforme scolaire au Québec

Nous sommes actuellement à élaborer, comme le mentionne Gagnon (2000), responsable, à l'époque, du Programme des programmes au ministère de l'Éducation, notre propre réponse à la question énoncée par l'OCDE (voir Gagnon, 2000) : « De quelles compétences les jeunes adultes arrivés en fin de scolarité auront-ils besoin pour être capables de jouer un rôle constructif dans la société en tant que citoyens? » (p.10) et par l'UNESCO (voir Gagnon, 2000) qui souligne que « l'éducation est avant tout formation du jugement pour une véritable compréhension des événements » (p.11) .

Porté par ce courant orienté vers la notion de compétences et ouvert aux idées de fond partagées par les pays de l'OCDE, le Québec, depuis plusieurs années, chemine vers une transformation de son curriculum afin qu'il réponde plus adéquatement aux besoins de formation des futurs citoyens. Déjà, dans les années 60, une réforme scolaire prend place suite aux recommandations du Rapport Parent (MEQ, 1964) et vise fondamentalement à démocratiser l'école. À la fin des années 70, le ministère de l'Éducation élabore, dans le document *L'École québécoise – Énoncé de politique et plan d'action* (MEQ, 1979), la dernière refonte majeure du curriculum de l'école primaire et secondai-

re du Québec. La société québécoise subit donc de nombreux changements depuis 40 ans et, aujourd’hui, il faut repenser l’école, autant dans ses orientations que dans son organisation, pour « accélérer le passage d’une démocratisation de l’enseignement vers la démocratisation de l’apprentissage. » (MEQ, 2001, p.2). Parmi les nombreux groupes de travail qui marquent la route de ce cheminement collectif, rappelons les principaux travaux des trois derniers. Le premier d’entre eux est le Groupe Corbo, à qui la ministre de l’Éducation du Québec confie, en 1994, le mandat d’étudier les profils de formation au primaire et au secondaire. Son rapport « *Préparer les jeunes au 21^e siècle* » (MEQ, 1994) propose une réflexion sur la mondialisation, l’explosion des connaissances, le développement accéléré des technologies et la complexité de la vie sociale et comprend un ensemble de propositions et de pistes de réflexion portant notamment sur les finalités et les rôles de l’école, les grands domaines d’apprentissage et les profils de formation à la fin du primaire et du secondaire. Le deuxième groupe de travail considéré est celui des États généraux sur l’éducation (MEQ, 1995) qui mobilisent tout le Québec autour de la question de l’avenir de nos jeunes et de notre système éducatif. De nouvelles intentions éducatives voient le jour alors qu’on constate l’insuffisance de l’acquisition d’un large bagage de connaissances disciplinaires. Les jeunes devront, à l’avenir, acquérir des compétences leur permettant de fonctionner et de s’adapter à une société « du savoir » complexe. Enfin, le troisième groupe est celui d’Inchauspé (MEQ, 1997), à qui la ministre de l’Éducation du Québec confie le mandat d’indiquer les changements à apporter au curriculum et de proposer une réforme du plan de formation de l’éducation préscolaire et de l’enseignement primaire et secondaire. Pour s’acquitter de son mandat, ce groupe de travail s’appuie sur les travaux des États généraux, sur les avis du Conseil supérieur de l’éducation et sur les rapports de plusieurs groupes de travail. Dans son rapport « *Réaffirmer l’école* » (1997), en plus de donner des orientations au regard de la formation dis-

cipinaire, le groupe propose l'élaboration d'un Programme des programmes constitué des compétences transversales et des domaines d'expérience de vie (qui se nommeront, en 2001, les domaines généraux de formation). Sur la base des récentes découvertes en psychologie cognitiviste, ce comité de travail privilégie une conception de l'apprentissage, de l'enseignement et de l'évaluation d'inspiration socioconstructiviste. Il préconise surtout le choix d'une approche par compétences et l'instauration d'une communauté d'apprenants au sein de l'école. Le Rapport Inchauspé (MEQ, 1997) rend compte à ce sujet de quatre préoccupations majeures qui doivent être prises en compte et inspirer la refonte du curriculum d'études :

Une attention particulière doit être accordée à la maîtrise par les élèves des savoirs essentiels dans l'école de base.

Une attention particulière doit être accordée au développement chez l'élève de l'activité de l'esprit. [...] Cette conception favorise une pédagogie de l'activité intellectuelle: découverte, construction et non simple réception des savoirs. De plus, il faut rappeler que le plaisir d'apprendre, nécessaire pour continuer à apprendre, se développe quand l'activité de l'esprit est sollicitée. Une telle préoccupation doit donc être présente dans l'élaboration même des contenus des programmes d'études. Cette préoccupation doit aussi inspirer les formes d'évaluation qui seront proposées.

Une attention particulière doit être accordée au développement de l'intérêt pour la culture chez l'élève. [...] Le goût, l'intérêt pour la connaissance se développe chez l'élève quand il entre activement en contact avec d'autres esprits actifs. D'ailleurs, la formation de l'esprit à l'école ne peut se faire à vide: activité de l'esprit et isolement sont antinomiques.

Une attention particulière doit être accordée à tout ce qui peut favoriser l'intégration des savoirs. [...] Enfin, les nouvelles situations de travail exigent le développement de compétences de type cognitif larges et des capacités qui n'ont rien à voir avec l'application étroite, stéréotypée et mécanique des choses apprises. Intégrer des savoirs, c'est aussi les greffer sur des savoirs antérieurs, c'est aussi les restructurer, c'est-à-dire les replacer dans un ensemble qui est autre, c'est aussi établir des liens entre des savoirs différents. Dans tous les cas, intégrer les savoirs, c'est établir des liens. (p.8).

Toujours en 1997, le ministère de l'Éducation publie son énoncé de politique éducative « *L'école, tout un programme* ». Le rapport de la consultation publique tenue lors des États généraux ainsi que celui du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, « *Réaffirmer l'école* » (MEQ, 1997), constituent les principales assises de cet énoncé qui donne les grandes orientations de la présente réforme scolaire. Essentiellement, cet énoncé de politique vise la réussite pour tous. Pour ce faire, il prône une réforme de l'école québécoise relativement à trois grands chantiers de travail : les programmes d'études, la diversification des parcours scolaires et l'organisation de l'enseignement. On redéfinit aussi la mission de l'école : instruire, avec une volonté réaffirmée; socialiser, pour apprendre à mieux vivre ensemble et qualifier, selon des voies diverses.

En 2000, grâce à la collaboration de tout le milieu de l'éducation du Québec et après une mise à l'essai dans 16 écoles ciblées en 1999, le « Programme de formation de l'école québécoise » (MEQ, 2000) prend forme et est rendu disponible aux organismes scolaires pour application obligatoire au 1^{er} cycle du primaire à compter de l'année scolaire 2000-2001. Il comprend plusieurs visées dont, entre autres, le découpage de l'enseignement primaire en trois cycles de deux ans. Organiser l'enseignement par cycles plutôt que par années d'études permet de mieux individualiser et différencier l'enseignement et d'éviter, ainsi, les trop nombreux redoublements. L'enseignement par cycles suppose un travail d'équipe puisqu'un groupe d'enseignants est collectivement responsable de la progression de l'ensemble des élèves d'un même cycle. Cette forme d'organisation implique donc, pour les enseignants, la maîtrise de situations complexes, un travail de coopération et une attitude d'ouverture à l'innovation et à la transformation de certaines pratiques pédagogiques. Le « Programme de formation de l'école québécoise » vise le développement de compétences transversales, la prise en compte des domaines

généraux de formation et retient un programme d'éducation préscolaire, ainsi que des programmes d'enseignement primaire regroupés en cinq domaines d'apprentissage. En proposant un ensemble de compétences transversales, le « Programme de formation de l'école québécoise » reconnaît la nécessité de développer, chez tous les élèves, des compétences intellectuelles, méthodologiques, personnelles et sociales ainsi que la capacité à communiquer (MEQ, 2001). Cet ensemble de compétences transversales est marqué par nos valeurs, nos choix et notre réflexion en tant que collectivité et constitue donc un référentiel qui s'actualise à travers les différentes disciplines et les différents domaines généraux de formation qui font désormais partie de la vie quotidienne des écoliers.

1.2 Répondre aux nouvelles attentes relatives à la mission de socialisation

La mission de l'école québécoise s'articulant autour de trois axes : instruire, socialiser et qualifier, on retrouve au cœur même de la réforme scolaire une mission de socialisation, une mission de développement de compétences sociales. On demande à l'école de renforcer la cohésion sociale. Le groupe de travail Inchauspé (MEQ, 1997) parle de l'école comme d'un lieu où l'élève construit sa personnalité, où il se construit comme sujet personnel, donc, d'un lieu aussi où on s'instruit en vivant ensemble avec d'autres qui sont différents. Vivre à l'école, c'est donc déjà faire l'apprentissage de la vie en société. Cette question de la socialisation doit être abordée, ainsi que la question des moyens pour renforcer cette cohésion, car elle a une incidence sur le curriculum d'études et sur l'orientation de l'enseignement. Les moyens de socialisation pratiqués actuellement visent davantage à favoriser l'adaptation des élèves à la vie de l'école et à la société en général qu'à leur fournir un cadre de référence, des outils et des éléments qui leur permettraient, toute leur vie durant, de faire des choix éclairés, d'envisager des solu-

tions à des problèmes divers et d'agir en société de façon active, autonome et responsable. À ce propos, Bélair (1999) nous livre une réflexion sur l'importance pédagogique et la pertinence sociale que nous devrions accorder non seulement au développement des compétences sociales de nos enfants mais également à l'analyse de nos propres pratiques en cette matière :

[...] compte tenu du fait que les programmes d'études sont peu bavards sur ces aspects reliés aux relations interpersonnelles et qu'ils mettent davantage l'accent sur les connaissances en lien avec les disciplines scolaires, ils laissent supposer que le développement d'attitudes et de valeurs liées au respect des sujets dans leur diversité, est secondaire. Cette situation peut alors expliquer l'élaboration, par le personnel enseignant, d'actes pédagogiques et évaluatifs surtout axés sur les connaissances facilement comptabilisables et vérifiables, au détriment de l'apprentissage à la socialisation.

Or, si l'on est convaincu que l'école se présente comme un lieu de socialisation favorisant d'abord les justes rapports entre sujets pour ensuite leur permettre d'apprendre et de travailler « ensemble », il faut se distancier des orientations élitistes pour s'orienter vers la construction d'un savoir permettant d'accéder à une société démocratique et à en comprendre les exigences. Pour ce faire, il devient urgent d'analyser ses propres pratiques à la lumière des différents éclairages pédagogiques et des diverses conceptions éducatives, car elles ont un impact direct sur la formation des citoyens de demain. (p.9)

Cette mission de socialisation inscrite dans la réforme scolaire vise essentiellement le développement d'un ensemble intégré de compétences cibles que nous retrouvons dans le « Programme de formation » (MEQ, 2001). Deux des neuf compétences transversales sont d'ordre personnel et social et c'est à partir de celles-ci que cette recherche prend tout son sens : structurer son identité et coopérer.

À l'instar des autres compétences du « Programme de formation de l'école québécoise », ces compétences d'ordre personnel et social ne sont pas indépendantes l'une de l'autre ; elles sont complémentaires et constituent un cadre de référence pour la transformation des pratiques pédagogiques en matière de socialisation. En effet, appren-

dre ne se fait pas tout seul; nous avons besoin des autres, de ceux qui nous entourent, d'où la communauté d'apprenants (MEQ, 2001). Cela nous amène dès lors à trouver, comme le fait remarquer Gagnon (2000), de nouvelles façons de vivre ensemble fondées sur le recours au travail en coopération, sur une meilleure connaissance du système de valeurs qui constitue la base de l'identité personnelle de l'élève ainsi que sur la capacité d'établir et d'entretenir des relations interpersonnelles harmonieuses. Comme l'auteure le remarque, la conjugaison de la mondialisation, de l'explosion des connaissances et des technologies fait émerger un autre défi pour les individus, soit celui de la complexité des relations interpersonnelles. Les individus, les familles et les communautés doivent conjuguer sans cesse avec un monde où les valeurs, les idées, les mœurs évoluent à un rythme effarant. On voudra, par le développement de ces compétences, que chaque citoyen soit en mesure d'avoir prise sur le monde, d'être capable d'agir et d'interagir avec autrui de façon éclairée, c'est-à-dire avec jugement. Afin d'atteindre ces objectifs qui ne peuvent se réaliser sans la conjugaison des forces de chacun, le MEQ (2001) vise l'émergence, chez les élèves, d'une compétence sociale qui soit en accord avec des valeurs telles que l'affirmation de soi dans le respect de l'autre, la présence sensible à l'autre, l'ouverture constructive au pluralisme et à la non-violence. Il est également important, selon le MEQ (2001), de chercher à prévenir le plus possible les risques d'exclusion ou de rejet qui compromettent l'avenir de trop de jeunes.

L'école publique, en tant qu'agent éducatif, a toujours tenté de développer, chez les élèves, cette compétence sociale; par ailleurs, les moyens mis de l'avant et les pratiques utilisées relevaient de plusieurs approches. Le behaviorisme, courant de pensée qui domine largement la scène éducative depuis plusieurs décennies, a marqué et marque encore notre conception de l'apprentissage et de l'enseignement. Cependant, plusieurs

éléments du « Programme de formation de l'école québécoise » font appel à des pratiques basées sur une conception de l'apprentissage d'inspiration socioconstructiviste dans laquelle l'apprentissage est considéré comme un processus dont l'élève est le premier artisan (MEQ, 2001). La réforme scolaire préconise, dorénavant, le développement des compétences recherchées chez les élèves, dont les compétences sociales. Toutefois, la seule prise en compte d'un apprentissage qui se construit n'est en rien garante d'une transformation des pratiques en classe. Comme le soutiennent Bissonnette et Richard (2001), opter pour une orientation socioconstructiviste du développement des compétences chez les élèves oblige les enseignants à se tourner vers un travail réflexif apte à favoriser le développement de nouvelles attitudes, valeurs et habiletés. Dans ce contexte, les enseignants en place souhaiteront peut-être mieux comprendre leur pratique ... pour mieux la transformer. En effet, la réforme scolaire propose aux enseignants de parfaire leurs connaissances, de développer de nouvelles compétences, de réviser leurs pratiques éducatives et de s'engager dans une démarche de développement professionnel.

1.3 Buts et importance de la recherche

À l'instar de Bélair (1999) qui nous fait part de l'urgence de réviser nos pratiques évaluatives, et considérant la question des moyens mis de l'avant pour la socialisation des élèves comme un des points les plus prégnants de cette problématique, il importe donc maintenant de s'interroger sur le bien-fondé des pratiques pédagogiques actuelles en matière de socialisation dans la visée d'en tracer les grandes lignes d'un questionnement. En effet, comme le remarque Bélair (1999), il y a lieu de se demander comment peut-on envisager l'école comme un lieu de socialisation permettant aux élèves de s'ouvrir au monde en apprenant à être, faire, connaître et vivre ensemble malgré les différences

ces, si les moyens d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation en place freinent ou court-circuitent pour une large part ce développement de la compétence sociale? Cette interrogation a donné naissance à cette recherche. La problématique appelle un travail exploratoire qui nous permettra, nous l'espérons, de faire émerger pensées, actions et décisions qui sous-tendent les modèles d'action (Bourassa *et al.*, 1999) que l'enseignant met en œuvre, au quotidien, souvent de façon inconsciente, pour assurer la gestion des comportements de ses élèves. Une exploration de ces modèles peut-elle permettre à l'enseignant de mieux comprendre sa pratique et d'assurer un certain éclairage sur les enjeux actuels de la réforme lui permettant, ensuite, de « se mettre en projet »?

Voilà une question à laquelle cette recherche tentera de répondre. Se raconter dans une perspective de développement professionnel, mettre au jour ses croyances, ses conceptions, faire émerger ses représentations, réfléchir sur sa pratique, voilà autant de façons de proposer une objectivation du vécu enseignant afin de, peut-être, susciter une prise de conscience qui permettra à l'enseignant de s'engager dans une démarche de transformation de ses pratiques. Cette réflexion puisera sa source, pour certains, dans les expériences professionnelles antérieures à la carrière d'enseignant, les connaissances théoriques et pratiques développées et acquises au cours des études universitaires et des stages professionnels, ainsi que dans la pratique quotidienne et les échanges avec les pairs et collègues. Pour d'autres, elle impliquerait ou reposera davantage sur les expériences personnelles, le passé d'étudiant, le vécu familial, les valeurs transmises, les réflexions, les découvertes et les constats faits au cours d'une vie. La dynamique d'ensemble de la construction des représentations ou de l'édification du système personnel de croyances d'une personne est complexe et il n'est pas aisément d'en comprendre toutes les composantes. Ainsi, cette recherche tentera de mieux saisir cette dynamique d'ensemble

en mettant en relation construits culturels et conceptions tirées de l'expérience personnelle. Ce travail réflexif, cette prise de conscience accrue, réalisée dans le contexte de changement planifié qu'est la réforme, permettra peut-être aux enseignants de réussir ce que le président de la compagnie General Electric, Jack Welch, qualifierait de «*changer une roue sans arrêter la voiture* » (Chaize,1998).

1.4 Question générale de recherche

Nous sommes en présence d'un défi à relever car développer des **compétences sociales** chez des élèves demande de la part de l'enseignant un éventuel changement de cap, la reconnaissance qu'un nouveau paradigme émerge, laissant, derrière lui, le paradigme classique des systèmes et techniques bémorristes de discipline et de gestion de classe. En ouvrant le chemin à de nouvelles préoccupations, le « Programme de formation de l'école québécoise » appelle inévitablement des transformations au plan des pratiques éducatives en enseignement, en évaluation et en gestion de classe. Ces transformations auront vraisemblablement plus de chance de se réaliser si nous leur permettons de prendre place dans une réflexion plus large portant sur les représentations que l'on se fait de ses pratiques pédagogiques quotidiennes. Dans ce contexte, il s'avère donc pertinent de soulever la question de recherche suivante:

Comment une prise de conscience de ses actions professionnelles quotidiennes et des origines de celles-ci peut-elle permettre à l'enseignant de s'engager dans une démarche de transformation de ses pratiques éducatives?

CHAPITRE II

Cadre conceptuel

Dans le but de mieux saisir les différents concepts qui sous-tendent cette recherche, une recension des écrits est présentée. Nous examinons d'abord le contexte actuel de la réforme mais surtout ce qui la fonde, c'est-à-dire la conception de l'apprentissage d'inspiration socioconstructiviste basée sur les sciences cognitives, et l'approche par compétences, qui sont mises de l'avant dans le « Programme de formation de l'école québécoise ». Nous poursuivons cet examen en décrivant comment cette conception se traduit dans l'application de la réforme, mais en privilégiant un aspect particulier du nouveau programme de formation : la socialisation des élèves. Nous continuons en confrontant le développement des compétences sociales des élèves et le rôle de l'enseignant dans ce « paradigme de l'apprentissage » à d'autres courants de pensée relevant plus particulièrement du « paradigme de l'enseignement », et qui ont marqué et marquent encore notre façon de socialiser les élèves. Dans le but de mieux préciser l'orientation de la recherche, nous terminons en accordant une attention particulière à l'usage du récit de pratiques en formation continue et en procédant à un examen approfondi des approches biographiques et autobiographiques utilisées dans les études relatives à la pratique enseignante dans un contexte de développement professionnel.

2.1 Du bélaviorisme au socioconstructivisme

Tardif (1997, 1998, 1999), dont les ouvrages ont inspiré la réforme de l'éducation au Québec en ce qui a trait au nouveau curriculum, nous rappelle que l'enseignement et l'apprentissage sont fondamentalement des activités de traitement d'informations et concernent essentiellement des interactions avec des êtres humains, en particulier des enfants et des adolescents. Selon Tardif (1997), la psychologie cognitive a actuellement, par ses préoccupations par rapport à la compréhension du traitement de l'information chez l'humain, des répercussions d'envergure sur l'enseignement et l'apprentissage. La psychologie a toujours eu une grande influence sur la pédagogie, et ses contributions sont nombreuses. La psychologie cognitive n'est donc pas la première à revendiquer une réelle contribution au champ de connaissances en sciences de l'éducation. La psychologie bélavioriste, d'abord, puis la psychologie humaniste, ensuite, sont reconnues, selon Tardif (1997), pour avoir eu l'influence la plus grande et la plus prolongée. Il ajoute également qu'il est intéressant de voir dans ces influences les conceptions qui marquent profondément l'action professionnelle quotidienne de l'enseignant et qui, malheureusement, demeurent souvent implicites chez lui, l'empêchant ainsi d'envisager des transformations au niveau de ses pratiques éducatives :

La conception que l'enseignant a de l'enseignement et de l'humain, implicite ou explicite, commande ses actions en classe, et la conscience de sa conception lui permet non seulement d'analyser ses actions professionnelles et de comprendre leurs origines, mais également de générer plus facilement de nouvelles stratégies, voire de nouvelles avenues. (1997, p.63)

Cet auteur s'est attardé à préciser les principales zones d'influence de ces différentes écoles de pensée sur notre conception de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation, et sur le rôle de l'enseignant et de l'apprenant. Puisqu'elles peuvent peut-

être permettre de mieux comprendre les raisons de l'influence croissante de la psychologie cognitive et son impact sur la pédagogie et la didactique, nous présentons, dans les paragraphes qui suivent, les grandes lignes des influences de la psychologie sur l'enseignement et l'apprentissage telles que mises en lumière par Tardif (1997).

La psychologie bélavioriste

Le paradigme éducatif actuel repose en grande partie sur les postulats mis de l'avant dans le bélaviorisme. La psychologie bélavioriste a largement imprégné la conception de l'enseignement et de l'apprentissage. Comme le remarque Tardif (1997), cette orientation de la psychologie fait en sorte que le produit des activités humaines soit privilégié comme objet d'analyse, ce qui se traduit, en enseignement, par une prédominance des résultats sur les processus qui ont permis l'atteinte de ceux-ci. L'enseignant se préoccupe plus de la performance de l'élève, du comportement observable, du produit fini que des stratégies qui conduisent à cette performance. Selon cette vision du monde, il est préférable d'accorder la priorité à ce qui est observable, seule façon de découvrir ce monde objectif, cette réalité indépendante de l'esprit humain et ce, de manière fiable. Selon cette conception, en procédant par hypothèse et par déduction, on pourra catégoriser et mieux comprendre la logique, les règles, les principes et les lois qui gouvernent le monde. Pour procéder à cette catégorisation du monde et être en mesure d'examiner ou d'étudier des unités observables, les bélavioristes décomposent de façon minutieuse les comportements et les séquences de comportements. Appliquée à l'enseignement, cette façon de voir et de faire les choses a pour conséquence de conduire les concepteurs de programmes scolaires et les enseignants à morceler les tâches d'apprentissage, à diviser les contenus en objectifs et sous-objectifs, à décomposer l'ensemble en plusieurs parties

et unités, le plus souvent indépendantes les unes des autres. L'école reproduit ainsi, en grande partie, le modèle industriel ou le modèle de la chaîne de montage relevant du behaviorisme. En définissant des contenus et en utilisant les techniques appropriées pour que l'élève assimile ces contenus, l'évaluation est fréquente et porte sur de petites unités d'apprentissage. L'enseignant révèle le savoir et l'élève reçoit. Ensuite, on demande à l'élève de restituer ce savoir le plus fidèlement possible. L'école devient alors un lieu de transmission du savoir où mémoire et résultats scolaires sont les deux valeurs qui fondent les pratiques pédagogiques. En d'autres mots, le processus d'apprentissage se fond dans le processus d'enseignement. L'élève reproduit, par cœur, le contenu d'un enseignement rigoureux et systématique. Tout part des notions ou des connaissances à transmettre. On privilégie un savoir encyclopédique, une connaissance étendue dans des domaines variés, une connaissance qui n'a pas nécessairement été soumise à l'opinion de l'élève, qui n'a pas été construite par lui, qu'il ne s'est pas appropriée pour lui. Celui-ci est plutôt réactif, répond aux stimuli provenant de son environnement et est motivé par des renforcements extérieurs. Individualisme et relations de compétition constituent souvent la base des attitudes et des relations attendues de la part des élèves.

La psychologie humaniste

Bien que moins perceptibles dans le monde de la pédagogie, les influences de la psychologie humaniste sur nos conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage sont pourtant non négligeables. La théorie de Carl Rogers (1976) est de loin celle qui est la plus connue pour son application au monde scolaire. Selon lui, la personne est réputée connaître ce qui est nécessaire pour assurer sa croissance personnelle. Comme le mentionne Tardif (1997), la psychologie humaniste a contribué, dans certains types d'écoles

ou de classes, à ce que l'enseignant adopte une attitude non interventionniste à l'égard de l'élève puisque celui-ci sait ce qui est utile à sa croissance cognitive tout autant qu'affective. On privilégie des activités qui correspondent aux goûts, aux intérêts et à la motivation de l'élève plutôt que de définir un niveau statique de connaissances auxquelles l'apprenant doit accéder. Dans cette conception de l'apprentissage, l'enseignant porte une attention particulière aux composantes affectives. Il se préoccupe de l'évolution de l'élève comme personne globale ayant une identité propre qu'il importe non seulement de respecter mais également de stimuler. L'apprenant est actif, choisit lui-même les activités et a une motivation intérieure issue de ses besoins de croissance personnelle.

La psychologie cognitive

Comme le remarque Tardif (1997), la place grandissante de la psychologie cognitive dans la réflexion pédagogique actuelle pourrait s'expliquer, entre autres, par une certaine forme d'insatisfaction au regard des promesses des courants psychologiques présentés ci-haut. L'influence de la psychologie cognitive sur l'enseignement et l'apprentissage tient principalement au fait que l'accent est mis sur les stratégies cognitives et métacognitives qui permettent l'apprentissage. Selon cette conception, il est essentiel de se préoccuper des stratégies que l'élève utilise afin de mener à bien une tâche et non seulement du produit ou de la performance atteinte. Les pratiques pédagogiques sont cohérentes au regard de cette vision de l'enseignement et de l'apprentissage et visent à permettre le plus possible à l'élève de construire ses connaissances et son système cognitif. Selon Tardif (1997), l'enseignant qui s'inspire des principes de la psychologie cognitive estime que son rôle consiste non seulement à organiser un environnement propice aux apprentissages significatifs mais également à faire émerger les connaissances antérieures

de l'élève et à faire travailler ce dernier sur ses stratégies. L'enseignant, selon lui, conçoit que le système cognitif de l'élève doit non seulement contenir des données factuelles, mais également des stratégies cognitives et métacognitives. L'enseignant participe et travaille à la construction active des connaissances en collaboration avec l'élève. Il aide aussi ce dernier à acquérir de plus en plus d'autonomie face à sa réussite scolaire en le guidant dans le développement graduel d'une gestion active de ses stratégies. Il accompagne l'élève dans le développement de la conscience de ses propres processus mentaux et de son pouvoir sur leur déroulement.

Les composantes affectives de l'élève sont aussi prises en compte. L'élève n'est pas que cognitif, il est aussi affectif et social. Sa motivation est en partie déterminée par sa perception de la valeur de la tâche et du contrôle qu'il peut avoir sur sa réussite. On mise sur la qualité de la compréhension et la transférabilité des apprentissages, c'est-à-dire que l'élève soit en mesure de les réutiliser de façon fonctionnelle dans des contextes variés ou hors des murs de l'école. L'élève est invité également à développer des attitudes d'entraide et de collaboration ainsi que des relations d'interdépendance avec ses pairs, ces dernières jouant un rôle prépondérant dans la construction des connaissances et dans le développement des compétences.

2.2 Approche par compétences et communauté d'apprentissage

La construction graduelle du savoir est une caractéristique fondamentale que la psychologie cognitive attribue à l'élève. Ses influences et ses applications possibles au domaine des sciences de l'éducation prennent place graduellement. La réforme du système éducatif québécois s'inscrit dans cette foulée et propose une conception cognitiviste

et plus particulièrement, socioconstructiviste de l'apprentissage. Cela n'est pas sans entraîner des répercussions sur la façon dont l'enseignant enseigne et sur la façon dont l'élève apprend. Privilégier les compétences, selon le MEQ (2001), c'est établir un rapport différent aux savoirs et se recentrer sur la formation de la pensée. L'idée de compétence dénote le souci d'initier tôt l'élève au développement d'habiletés complexes qui seront essentielles à l'adaptation ultérieure de celui-ci à un environnement changeant. Elle suppose le développement d'outils intellectuels flexibles, aptes à s'ajuster aux transformations et à favoriser l'acquisition de nouvelles connaissances. D'ailleurs, le ministère de l'Éducation (2001) définit la compétence comme étant « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources ». Le savoir-agir est la capacité de recourir de manière appropriée à une diversité de ressources tant internes qu'externes, notamment aux acquis réalisés en contexte scolaire et à ceux qui sont issus de la vie courante. La compétence mobilise donc plusieurs ressources (expériences, habiletés, intérêts, acquis scolaires, pairs, professeur, sources documentaires, etc.) et se manifeste dans des contextes d'une certaine complexité, contrairement à un savoir-faire qu'on appliquerait isolément dans un seul contexte. Les idées de mobilisation et d'utilisation efficaces suggèrent que le savoir-agir propre à la compétence dépasse le niveau du réflexe ou de l'automatisme. Ce savoir-agir suppose une appropriation et une utilisation intentionnelles de contenus notionnels et d'habiletés tant intellectuelles que sociales.

Parmi les principales incidences d'un programme axé sur le développement de compétences, on retrouve, entre autres, la reconnaissance du caractère professionnel de l'enseignement et l'instauration, au sein de la classe et de l'école, d'une communauté d'apprentissage. Dans une perspective développementale d'un rapport d'autorité à un rapport d'aide, le MEQ (2001) reconnaît ce caractère professionnel et convie l'ensei-

gnant à jouer un rôle de médiateur entre l'élève et les savoirs. Il doit le stimuler, soutenir sa motivation intrinsèque et exiger de lui le meilleur. Il lui revient de créer un environnement éducatif qui incite l'élève à jouer un rôle actif dans sa formation, de l'amener à prendre conscience de sa démarche d'apprentissage et de ses propres ressources, de l'encourager à les exploiter et, enfin, de le motiver à effectuer le transfert de ses acquis d'un domaine disciplinaire à l'autre, de l'école à la vie courante. L'enseignant n'est toutefois pas seul et, à ce titre, il est invité à travailler en collaboration avec tous les membres de l'équipe-école (élèves, enseignants, direction d'école et parents). Le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001) propose de faire de la classe et de l'école une véritable communauté d'apprentissage et en ce sens, il invite toute l'équipe-école à aborder l'apprentissage dans une perspective de coopération : concertation pédagogique, collaboration interdisciplinaire, projets partagés, activités communes, sont autant de formules à exploiter pour faire en sorte que l'apprentissage soit l'objectif vers lequel tendent toutes les énergies.

Bâtir une véritable communauté d'apprentissage demande que soit privilégiée une approche socioconstructiviste dans le développement des compétences personnelles et sociales des élèves. Toutefois, dans la pratique quotidienne, cet apprentissage à la socialisation peut revêtir plusieurs formes, qui se traduisent dans les différentes conceptions éducatives des enseignants. Nous présentons, à la section suivante, un survol des pratiques de gestion de la classe dont, certaines, d'orientation constructiviste ou socio-constructiviste, vont dans le sens de la refonte du curriculum, alors que d'autres, s'inspirant davantage des théories behavioristes, s'en éloignent et peuvent représenter, à ce titre, un frein possible à la mise en place de la réforme. Mais ce survol demande que

soient explicitées, d'abord, les différentes définitions et appellations attribuées, au cours des années, au concept de « discipline ».

2.3 De la discipline à la gestion de la classe : définitions et survol historique

Il y a longtemps que la discipline (gestion des comportements) en classe figure au nombre des préoccupations majeures, non seulement des enseignants et des directions d'école, mais aussi des parents et de la société en général. Selon Charles (1997), les cinquante dernières années ont vu se succéder plusieurs conceptions et pratiques différentes de la gestion de classe ou traditionnellement appelée discipline en classe. Historiquement, l'évolution du concept de gestion de classe s'explique en grande partie par les changements sociopolitiques majeurs qui ont pris place au Québec et qui se sont répercutés dans l'école. Dans les années d'avant-guerre, la discipline en classe (gestion des comportements) occupait une place prépondérante. Comme le remarquent Nault et Fijalkow (1999), les enfants, avant même de fréquenter l'école, étaient formés et soumis au respect des valeurs religieuses et morales de la société. À cette époque, les visites de l'inspecteur, attendues mais le plus souvent craintes, étaient pour l'enseignante et ses élèves, l'occasion de démontrer, non seulement les progrès accomplis sur le plan scolaire mais, également, la bonne tenue et l'attitude respectueuse des élèves. Selon ces mêmes auteurs, « Une classe qui fonctionnait bien était d'abord une classe bien disciplinée, bien ordonnée » (p.454). Ils ajoutent également qu'à cette époque, il était facile pour l'enseignant, qui avait un statut social reconnu dans la communauté, de « maîtriser sa classe grâce au concours d'une culture sociale sans équivoque, renvoyant à un code unique de références pour le maître et pour les élèves » (p.454). Dans les décennies qui ont suivi, ajoutent-ils, de nouveaux facteurs sont apparus et, avec eux, des changements qui

ont fait leur chemin et qui ont transformé nos écoles et, plus particulièrement, la gestion de la classe. Un de ces facteurs, la démocratisation de l'école, a fait augmenter considérablement les clientèles scolaires. S'en est suivie la parution de nombreux écrits, populaires et scientifiques, prônant la non-frustration et la communication dans l'éducation des enfants. Parallèlement à cela, de nouveaux courants pédagogiques alternatifs, proposant des méthodes actives et une éducation nouvelle, ont pris de plus en plus de place, tant en Europe qu'en Amérique du Nord, et ont influencé grandement les conceptions et les pratiques en enseignement. Nault et Fijalkow (1999) résument ainsi l'influence qu'ont eue ces différents facteurs et leur concours pour l'émergence d'une problématique de la gestion de la classe :

Confronté à des publics plus larges, porteurs de codes sociaux différents et éduqués de manière plus libérale dans le cadre familial et soumis à des pressions vers une pédagogie plus ouverte, l'enseignant s'est trouvé devoir affronter une réalité scolaire différente dans laquelle les problèmes de discipline se sont posés avec une tout autre acuité que dans la période précédente. Il s'est vu dès lors confier le rôle de premier responsable de l'éducation au respect des normes sociales. Il semble que ces différents facteurs aient eu pour effet de poser davantage de problèmes disciplinaires et aient fortement infléchi le rôle de l'enseignant vers une gestion de classe plus centrée sur ces aspects » (p.455).

Au fil des années, certains auteurs ont commencé à faire une distinction entre les concepts de discipline et de gestion de la classe. On a réservé le terme discipline surtout « à la conduite de l'élève, au respect des règles établies et aux interventions de l'enseignant pour corriger l'inconduite » (Legault, 1993, p.13). En revanche, le concept de gestion de la classe renvoie à « tout ce qui préside à la planification et à l'organisation des situations d'enseignement-apprentissage [...] pour établir et maintenir un bon climat de travail et un environnement favorables à l'apprentissage » (Nault et Fijalkow, 1999, p.451). Martineau *et al.* (1999), quant à eux, situent la gestion de la classe en référence à tous les énoncés qui ont trait à l'implantation, à la communication et au maintien d'un

ordre général de la classe qui favorise en grande partie, sinon exclusivement, les apprentissages des élèves.

Archambault et Chouinard (1996), pour leur part, définissent la gestion de la classe comme « L'ensemble des pratiques éducatives utilisées par l'enseignant afin d'encourager chez ses élèves le développement de l'apprentissage autonome et de l'autocontrôle. » (p.xvi). Cette définition dépasse largement le simple maintien de l'ordre et de la discipline en classe et renvoie même au concept de compétence comme ces mêmes auteurs le remarquent : « Les comportements adaptés qui doivent assurer le bon fonctionnement de la classe constituent, en fait, des compétences de nature sociale » (p.xvi). Ils ajoutent également, allant encore plus loin, que « la gestion de la classe ne se limite pas à l'acquisition de compétences sociales, d'habiletés dans la communication interpersonnelle et de la capacité à gérer les conflits; la gestion de la classe devient surtout une façon de favoriser l'apprentissage dans ce contexte particulier qu'est la classe » (p.xvi). Dans le cadre de la présente recherche, et afin de mieux situer notre propos, nous faisons notre la définition de la gestion de la classe proposée, ci-haut, par Archambault et Chouinard (1996).

Dans un souci de mieux comprendre l'évolution du concept de discipline vers ceux de gestion de la classe et de développement des compétences sociales des élèves, nous décrivons certains modèles théoriques et pratiques qui ont guidé bon nombre d'enseignants. Tous ces modèles fondamentaux rassemblent des concepts importants, et leur présentation, bien que brève et ne s'attardant qu'aux idées principales, nous permettra de mieux cerner l'origine, sinon l'orientation générale, des modèles de gestion de la classe en usage aujourd'hui. Nous développerons ce point en nous inspirant en grande partie,

mais non exclusivement, de l'ouvrage de Charles (1997), *La discipline en classe : de la réflexion à la pratique*. Répertoriés dans une perspective historique, les modèles sont présentés selon l'ordre chronologique dans lequel ils ont commencé à exercer une influence sur la pratique de l'enseignement. Les quatre premiers modèles présentés constituent les premiers efforts déployés en vue d'élaborer des méthodes permettant d'établir une meilleure discipline en classe. Plus théoriques que pratiques, aucun de ces modèles ne constitue en lui-même un système de discipline complet. Les modèles pratiques décrits à la suite sont assez complets pour servir de système de gestion du comportement en classe et ce, à tous les niveaux scolaires.

Modèles théoriques

Selon Charles (1997), l'apport de Redl et Wattenberg au domaine de la gestion des comportements a été important car ils ont été les premiers à présenter un ensemble d'éléments fondés sur une théorie et visant spécifiquement à aider les enseignants à comprendre la mauvaise conduite en classe et à y faire face. Ces deux chercheurs, dont les premiers travaux remontent aux débuts des années cinquante, proposent une approche systématique de l'amélioration du comportement des élèves en classe, en suggérant aux enseignants d'éviter autant que possible ce qui prévalait à l'époque, c'est-à-dire les menaces, les punitions, l'intimidation et les paroles blessantes et, au lieu, voir à l'établissement de relations positives avec les élèves et au maintien d'une attitude flexible. Plusieurs théories et modèles de gestion de la classe développés subséquemment se sont inspirés en partie du modèle de Redl et Wattenberg. En effet, plusieurs auteurs ont intégré dans leur modèle des éléments tels que l'établissement d'un lien entre le comporte-

ment et ses conséquences logiques ou encore, faire preuve de prudence dans l'emploi de la punition.

Charles (1997) rappelle ensuite le modèle de discipline néoskinnérien, ainsi nommé parce qu'il s'inspire en très grande partie des travaux du chercheur américain B.F. Skinner. Ce modèle fait appel au modelage du comportement souhaité pour assurer discipline et ordre dans la salle de classe. Ce modèle fondamental de discipline dérive des nombreux ouvrages d'auteurs qui ont repris l'essentiel des découvertes de Skinner sur la modification du comportement humain et qui en ont proposé l'application et l'utilisation en salle de classe, ce dernier n'ayant pas développé, à proprement parler, un modèle de la discipline en classe. L'auteur nous rappelle que, depuis le début des années soixante, les principes relatifs au modelage du comportement humain au moyen du renforcement ont joué un rôle de premier plan dans l'élaboration de plusieurs modèles contemporains de discipline. Les modèles de discipline s'inspirant de ces principes usent de renforcement positif ou négatif. Les renforçateurs positifs consistent souvent en des commentaires, des compliments et de l'approbation dispensés par l'enseignant, des sourires, des récompenses, des priviléges, des notes ou encore des objets comme des autocollants, de petits cadeaux ou de la monnaie scolaire. Les renforçateurs négatifs, contrairement à ce que nous pourrions penser, ajoute-t-il, ne constituent pas nécessairement des punitions, mais consistent plutôt en l'élimination d'une chose désagréable pour l'élève comme par exemple, d'être dispensé de devoirs et de leçons pour une semaine à l'obtention de la note de passage à un examen. Si l'élève trouve le renforçateur (positif ou négatif) agréable, il aura tendance à répéter le comportement à l'origine de la récompense.

Selon Charles (1997), de nombreux enseignants, encore de nos jours, ont recours à la modification du comportement comme stratégie de contrôle même si ce modèle a

fait l'objet de très nombreuses critiques et a été au cœur de plusieurs débats de fond sur la question de la conduite de la classe. Comme le remarque l'auteur, parmi les principales critiques se retrouve la question de la récompense, que la majorité des spécialistes dénonce. Ces derniers soutiennent que « cette stratégie va à l'encontre du but recherché : en effet, elle diminuerait la motivation intrinsèque de l'élève (l'élève travaillerait alors uniquement en vue d'obtenir la récompense), en remplaçant le désir réel d'apprendre par une motivation extrinsèque et un strict contrôle du comportement » (p.50). Ils se demandent, également, selon Charles (1997), « si la modification du comportement aide réellement l'élève, et dans quelle mesure, ou bien si elle ne constitue pas plutôt pour l'enseignant un moyen d'exercer un contrôle plus strict sur la pensée et les actions de l'élève » (p.50).

Dans un même ordre d'idées, Archambault (1994) soutient que les systèmes d'émulation, dont les modalités reposent essentiellement sur l'utilisation de récompenses et la mise en valeur d'un mode d'apprentissage compétitif, sont inefficaces car ils ne favorisent pas la motivation intrinsèque de l'élève, donc, les liens naturels avec l'activité. Ils agissent plutôt comme motivation extrinsèque. Il y a absence de lien naturel avec l'apprentissage ; des liens artificiels, temporaires, et difficiles à maintenir sont ainsi créés. Un système de discipline basé sur le renforcement est plus souvent, selon Archambault (1994), voué à l'échec « puisqu'il n'aidera pas l'élève à aimer ce qu'il fait et à devenir responsable de ses apprentissages. Il s'ensuit que la motivation de l'élève devra toujours être soutenue par des récompenses. C'est un peu comme prendre un tonique à longueur d'année ! » (p.11). En tout état de cause, la modification du comportement, selon Charles (1997), est encore très présente dans nos écoles, et les enseignants qui l'utilisent de façon systématique s'en montrent généralement satisfaits : « Ils en viennent à considérer

cette méthode non comme un outil de manipulation des élèves, mais comme un procédé grâce auquel les élèves ont la liberté d'adopter des comportements qui leur assureront succès et considération » (p.50).

Selon Charles (1997), le modèle de Kounin, la discipline par la gestion de classe, a eu, et continue d'avoir, une grande influence ; ses enseignements ont été intégrés aux modèles les plus efficaces de la gestion de la classe actuellement en usage. Son modèle a largement aidé à clarifier le rôle de la gestion dans le maintien du comportement approprié. Nombreux sont les ouvrages portant sur la gestion disciplinaire qui font état de l'apport de Kounin. Selon l'auteur, Kounin fut le premier chercheur à présenter une analyse scientifique détaillée de la relation entre certains comportements des enseignants en classe et les comportements des élèves qui y répondent. Les travaux de Kounin ont porté plus particulièrement « sur l'identification des comportements de l'enseignant susceptibles, à la fois d'amener les élèves à participer activement aux cours, et de réduire la déviance, c'est-à-dire le mauvais comportement » (p.57). Kounin a d'abord étudié l'effet des commentaires dissuasifs de l'enseignant sur le comportement de l'ensemble de la classe mais il est arrivé à la conclusion qu'il n'existe qu'un faible lien entre ceux-ci et le comportement des élèves, surtout les plus âgés. Kounin s'est ensuite intéressé aux comportements des enseignants qui peuvent avoir une influence sur ceux des élèves et il a noté que les élèves se conduisent rarement mal lorsqu'ils sont captivés par une activité. Il propose alors « des techniques de gestion de classe susceptibles de contribuer à intéresser l'élève à la leçon et à diminuer par le fait même le mauvais comportement » (Charles, 1997, p.57). Selon le modèle de Kounin, l'efficacité de la discipline ne réside pas dans l'usage de réprimandes et de punitions adressées aux élèves mais résulte plutôt

de la mise en œuvre de techniques de gestion de classe qui favorisent l'application de l'élève au travail et l'empêche ainsi de se laisser aller à de mauvais comportements.

Charles (1997) présente ensuite Ginott qui fut le premier à souligner le rôle primordial de la communication dans le maintien d'une bonne discipline en classe. Son modèle, la discipline par la communication congruente, préconise « un mode de communication exempt d'attaques et qui tient compte au contraire des sentiments des élèves » (p.76). S'intéressant aux difficultés de communication entre adultes (parents et enseignants) et enfants, Ginott montre que la communication a un rôle primordial et déterminant à jouer sur l'estime de soi des enfants. Cette influence peut être négative et destructive ou, au contraire, positive et constructive. Ses recherches, dont la thèse fondamentale encourage l'adulte qui s'adresse à un enfant de le faire, non pas en traitant du caractère de l'enfant, mais de la situation, ont vu le jour alors qu'il était jeune enseignant et qu'il en était venu à cette conclusion (qu'il a qualifiée d'horrifiante) :

Je suis l'élément décisif de la classe. L'approche que j'adopte crée le climat qui y règne. Chaque jour, mon humeur détermine l'atmosphère. En tant qu'enseignant, je détiens un pouvoir absolu, celui de rendre la vie d'un enfant triste ou joyeuse. Je peux être un instrument de torture ou un objet d'inspiration. Je peux humilier ou ménager, blesser ou guérir. Quelle que soit la situation, c'est ma réaction qui fera qu'une crise s'intensifiera ou diminuera et qu'un enfant sera humanisé ou déshumanisé. (Charles, 1997, p.76-77)

Comme le mentionne Charles (1997), c'est Ginott qui a popularisé l'idée que les parents devraient montrer à leur enfant qu'ils l'aiment même s'ils désapprouvent son comportement. Ginott était persuadé que l'adulte, parent ou enseignant, détient le pouvoir d'influencer le concept de soi d'un enfant, et que ce pouvoir s'exerce au moyen de la communication. Ginott propose, pour maintenir un climat d'apprentissage qui procure un sentiment de sécurité, un modèle de communication fondé sur des rapports

humains et favorable à la productivité de l'élève. Ginott souligne également le fait que la punition ou les techniques aversives n'entraînent chez les élèves que rancœur, hostilité, ressentiment et désir de vengeance ; qu'elles ne les incitent jamais à s'améliorer mais plutôt qu'elles diminuent leur désir de coopération. Il est donc essentiel, selon lui, de trouver des solutions de rechange. Il ajoute aussi que l'essence même de la discipline réside dans la recherche de mesures de remplacement à la punition. La vraie discipline, c'est-à-dire l'autodiscipline pour Ginott, ne s'acquiert pas du jour au lendemain. Les vrais changements ont besoin de temps pour se manifester. Cela est aussi vrai pour l'enseignant dont l'autodiscipline, c'est-à-dire le fait qu'il n'adopte pas lui-même les comportements qu'il cherche à éliminer chez ses élèves, constitue le facteur le plus déterminant de ce processus.

À l'instar de Kounin, Ginott rappelle aux enseignants que les élèves sont sensibles et qu'il leur faut centrer leurs interventions sur la situation, et non sur le caractère de l'enfant. L'enseignant démontre ainsi qu'il est au courant de ce qui se passe et qu'il a conscience des sentiments des élèves. Néanmoins, Charles (1997) mentionne que de nombreux enseignants, bien qu'ils approuvent et ont recours aux enseignements et aux techniques préconisées par Kounin et Ginott, considèrent que tout cela ne leur est pas d'un grand secours lorsqu'ils ont à faire face à des élèves hostiles, provocants et violents, phénomène plutôt rare autrefois mais de plus en plus courant de nos jours.

Modèles pratiques

Dreikurs est l'auteur de nombreux livres sur la discipline en classe et, selon Charles (1997), il fut l'un des premiers à étudier les causes sous-jacentes au mauvais comportement de l'élève en classe. Il en est venu à la conclusion suivante :

L'élève qui a gagné un réel sentiment d'appartenance commet rarement des méfaits graves ; tous les élèves ne parviennent pas facilement à acquérir un sentiment d'appartenance, et ceux qui en sont incapables se fixent des buts erronés dans l'espoir d'acquérir un sentiment d'importance ; la poursuite de tels objectifs fait souvent obstacle à l'apprentissage et crée divers problèmes tant pour l'enseignant que pour l'élève. (p.102-103).

L'enseignant, selon Dreikurs, doit aider l'élève à atteindre le but fondamental que représente le sentiment d'appartenance et, pour y arriver, il doit être un enseignant démocratique au sein d'une classe démocratique. Selon Dreikurs, l'enseignant démocratique, par opposition à l'enseignant autoritaire, qui fait la loi et qui applique des sanctions sévères, et l'enseignant permissif, qui n'aide pas ses élèves à se rendre compte que la liberté suppose la responsabilité, essaie d'inciter les élèves à se motiver eux-mêmes ; il les aide à établir des règles de conduite susceptibles de faire progresser la classe et leur donne l'occasion d'user de leur liberté et d'exercer leur sens des responsabilités (Charles, 1997). Dans leur analyse du modèle de Dreikurs, Charles (1997) et Bournot-Trites (1993) font état des principaux concepts et enseignements du chercheur américain. Selon eux, les principes de base de ce modèle reposent sur la compréhension de l'enseignant du but des mauvais comportements des enfants dans la classe. Si l'enseignant comprend ces buts erronés, il peut alors les corriger efficacement. Un élève qui se comporte mal est un élève découragé, qui essaie de trouver sa place dans la société et qui n'arrive pas à acquérir un sentiment d'appartenance à la classe et à le conserver. Les buts erronés qu'il poursuit alors, dans l'espoir de se sentir important, représentent des niveaux de plus en plus élevés de découragement et de mésadaptation, et prennent souvent la forme de comportements inappropriés en classe. Par l'observation, le questionnement et l'auto-questionnement, l'enseignant essaie de découvrir quel but l'élève poursuit. Il ouvre ainsi la communication, reprend l'initiative perdue au profit de l'élève dérangeant et applique graduellement, selon le cas, les techniques d'intervention proposées par Dreikurs. À ce

sujet, Dreikurs fait nettement la différence entre le système récompense-punition et le système des conséquences logiques et naturelles. Comme le rapporte Bournot-Trites (1993), selon Dreikurs, « un système dans lequel les élèves sont récompensés pour un bon comportement est aussi nuisible qu'un système au sein duquel les élèves sont punis » (p.24). L'enseignant démocratique, selon Dreikurs, devrait utiliser les conséquences logiques ou naturelles car « celles-ci permettent à l'élève de comprendre, par son expérience, que chacun de ses comportements est suivi, soit d'une conséquence découlant naturellement de son acte, soit d'une conséquence logiquement imposée par l'enseignant. » (Bournot-Trites, 1993, p.124-125).

Selon Dreikurs, la discipline est ce processus au cours duquel l'élève apprend à s'imposer lui-même des limites raisonnables. En ce sens, l'autodiscipline représente ce vers quoi devrait tendre l'individu, qui reconnaît que tout comportement entraîne des conséquences, agréables ou désagréables. À l'opposé de ce que Dreikurs qualifie de discipline démocratique, on retrouve la discipline aversive. Comme rapporté par Charles (1997), Dreikurs décrit cette dernière comme une forme de discipline qui étouffe l'initiative, impose des contraintes déraisonnables et fait suivre toute infraction aux règles de conséquences sévères. Ce dernier ajoute, également, que la discipline aversive est encore couramment utilisée à l'école :

[...] parce que les enseignants et les adultes en général ont conservé l'idée que, en matière de discipline, on fait nécessairement face à l'alternative suivante : ou bien l'adulte force l'enfant à être sage ou bien il se fait marcher sur les pieds. (Charles, 1997, p.105)

Dans un même ordre d'idées, Jeffrey et Simard (2000) constatent que l'école d'aujourd'hui éprouve un profond malaise à l'égard de la punition malgré son emploi

généralisé dans la société. La discipline aversive est un sujet qui embarrasse les autorités scolaires, les enseignants et les théoriciens de l'éducation. Plusieurs ouvrages contemporains traitent de la gestion de la classe et de la gestion disciplinaire sans toutefois aborder directement le thème de la punition scolaire. Or, selon ces auteurs, plusieurs enquêtes révèlent qu'en réalité les punitions demeurent vivantes dans certains établissements scolaires, particulièrement au primaire.

Le modèle de Canter et Canter, la discipline axée sur la gestion du comportement par l'affirmation de soi s'inspire de la théorie behavioriste. Selon Legault (1993), ce modèle établit :

[...] que tous les élèves, indépendamment de leurs antécédents, peuvent bien se conduire. Les enseignants ont le droit d'avoir des attentes en matière de comportements désirés et ont le droit d'avoir le support des parents et de l'administration [...] Canter privilégie un style affirmatif qui exige de l'enseignant une prise en charge totale et ferme de la classe et une affirmation de son autorité et de ses droits. (p.32).

Selon Legault (1993), l'idée maîtresse du modèle de Canter repose tout d'abord sur le fait que l'enseignant doit agir en véritable chef. Il doit s'affirmer et affirmer son autorité en apprenant à établir des limites claires, à être ferme et, surtout, à aller jusqu'au bout. Il doit utiliser les conséquences pour récompenser la bonne conduite et punir la conduite indésirable. Il est important que l'enseignant sache s'affirmer en passant des mots à l'action. Il doit réaliser que les élèves ont besoin de limites et qu'il lui revient de les déterminer. Il a à apprendre à ne pas tolérer les mauvais comportements des élèves et que c'est possible d'influencer positivement les comportements.

Selon Charles (1997), ce modèle met l'accent sur « le concept des droits dans la classe, soit le droit des élèves à avoir un enseignant capable de les aider à apprendre

dans un environnement calme et sans danger, et le droit de l'enseignant à enseigner sans être dérangé » (p.130). Canter a été le premier, selon l'auteur, à soutenir que les enseignants ont le droit d'exiger le soutien des administrateurs et des parents afin d'amener les élèves à se comporter de façon appropriée. Il a également été le premier à proposer aux enseignants un système de discipline basé sur les conséquences, positives ou négatives. Nombreux sont les enseignants, selon Charles (1997), qui réagissent bien à la discipline par l'affirmation de soi : « en effet, elle les aide à réagir de manière efficace au mauvais comportement et elle leur permet d'enseigner sans être dérangés, ou presque. » (p.149). Toutefois, le modèle de Canter suscite des controverses. Selon Charles (1997), certains spécialistes reprochent à ce modèle l'usage abusif de récompenses et de conséquences désagréables associées respectivement aux comportements louables et indésirables, ce qui, selon eux, réduit la motivation intrinsèque. En tout état de cause, et malgré le fait que le modèle de la discipline par l'affirmation de soi de Canter fasse l'objet de critiques en attachant plus d'importance à la suppression des comportements inappropriés qu'à l'acquisition de la maîtrise de soi et de l'autodiscipline chez les élèves, sa très grande popularité, selon Charles (1997), semble indiquer qu'il fournit aux enseignants des outils efficaces qu'ils n'ont pas trouvés dans les autres modèles.

Charles (1997) présente ensuite le modèle de Jones, la discipline axée sur le langage gestuel, les systèmes de récompense et l'aide efficace, et qui s'intéresse au rôle primordial de la communication non verbale dans l'enseignement. Jones fut le premier, notamment, à mettre l'accent sur le rôle du langage gestuel, de l'expression du visage, du regard et de la proximité physique de l'enseignant dans le maintien de la discipline en classe. Il fut le premier, également, « à mesurer combien il est important de dispenser une aide efficace à l'élève qui se heurte à une difficulté au milieu d'une période de tra-

vail individuel et reste bloqué » (p.156). Jones et ses assistants ont passé de nombreuses heures à étudier ce qui cause la perte de temps en classe et les différents types de comportements dérangeants. Ils concluent que 99 pour cent des comportements qui perturbent l'enseignement et l'apprentissage consistent à parler sans en avoir la permission, à paresser, à râvasser, à faire du bruit ou à ne pas rester assis à sa place. Ils soulignent aussi que 50 pour cent du temps réservé à l'apprentissage est perdu à s'occuper des élèves qui ne travaillent pas ou qui perturbent la classe. Le modèle de Jones a pour but d'aider l'élève à exercer la maîtrise de soi. Selon Charles (1997), « il préconise l'emploi efficace du langage gestuel, décrit la manière de dispenser des récompenses afin d'inciter les élèves à adopter le comportement souhaité et explique en détail des techniques efficaces pour aider les élèves durant les périodes de travail individuel » (p.156-157). La discipline, pour Jones, étant le processus par lequel on établit un climat de coopération, afin de réduire au minimum les comportements perturbateurs, il préconise l'emploi de récompenses authentiques, c'est-à-dire de récompenses qui incitent tous les élèves, et non seulement une partie de ceux-ci, à s'appliquer au travail et à se conduire de manière appropriée. Le modèle de Jones, selon Charles (1997), est très utile pour la discipline de prévention et de soutien, mais il n'offre guère d'indications pour faire face aux élèves particulièrement difficiles. Cependant, les idées de Jones demeurent attrayantes pour les enseignants en ce qu'elles relèvent de leurs comportements « naturels ».

Charles (1997) présente, par la suite, le modèle de Glasser qui consiste en une discipline sans coercition et axée sur la satisfaction des besoins. Depuis longtemps, William Glasser, psychiatre et consultant en éducation, s'intéresse aux questions reliées à l'éducation de qualité. Il a consacré plusieurs ouvrages et donné de nombreuses conférences à ce sujet. Durant les années 60, il a publié *Reality Therapy* et *Schools without*

Failure, ce dernier étant considéré, selon Charles (1997), « comme l'un des ouvrages ayant eu le plus de retentissement dans le domaine de l'éducation depuis le début du siècle » (p.176). Suivront plus tard, durant les années 80, *Control Theory in the Classroom*, où il présente une nouvelle approche sur la discipline et, durant les années 90, *The Quality School : Managing Students without Coercion*, où il met l'accent sur le rôle de l'école dans la satisfaction des besoins fondamentaux de l'élève. Charles (1997) affirme que les écrits de Glasser ont exercé une profonde influence sur les pratiques disciplinaires à l'école. Les premiers travaux de Glasser ont tout d'abord porté sur la responsabilisation de l'élève et sur le rôle de l'enseignant, qui doit aider celui-ci à effectuer ses propres choix et à en assumer les conséquences. Jusqu'en 1985, il s'est surtout intéressé à la façon d'aider les élèves à faire de bons choix de comportement, c'est-à-dire des choix susceptibles d'assurer leur réussite personnelle et académique.

La démarche issue de son premier modèle (Bournot-Trites, 1993 ; Charles, 1997 ; Legault, 1993 ; Lusignan, 2001) se résume comme suit : 1) les élèves sont des êtres rationnels, capables de contrôler leur propre comportement et de prendre des décisions. Ils doivent vivre avec leurs choix ; 2) les bons choix entraînent un bon comportement et les mauvais, un mauvais comportement ; 3) l'enseignant amène l'élève à porter un jugement de valeur sur ses choix et gestes, il redonne continuellement la responsabilité de son comportement à l'élève, il n'accepte aucune excuse mais porte plutôt son attention sur la réalité du moment présent et sur les solutions de rechange possibles ; 4) les règles de conduite en classe sont établies par consensus et les conséquences dues à leur transgression ou à leur acceptation sont raisonnables ; 5) la réunion de classe (communément appelée cercle de Glasser) constitue un moyen efficace pour traiter ensemble, en coopération, des questions relatives aux règlements, aux comportements et aux consé-

quences et surtout, pour chercher des solutions aux problèmes rencontrés dans la classe et ce, sans blâmer, critiquer ou punir un élève en particulier; 6) pour les cas plus difficiles, Glasser préconise les contrats de conduite, l'isolement, la suspension ou l'envoi dans une classe spéciale.

Plus tard, vers la fin des années 80 et malgré un intérêt toujours marqué pour la question du comportement de l'élève en classe, Glasser a cessé de s'intéresser aux techniques de maintien de la discipline pour se tourner vers l'éducation de qualité. Ce changement conceptuel sur la discipline en classe est surtout attribué au fait que Glasser s'est rendu compte que, lorsqu'ils travaillent, la majorité des élèves se contente d'un travail médiocre. Selon Charles (1997), Glasser se dit que « si les élèves participent de leur plein gré à l'éducation de qualité, ils n'auront guère de raisons de mal se conduire » (p.181). Il ajoute aussi le fait que l'école exige de l'élève qu'il reste assis, qu'il attende et qu'il effectue un travail plutôt ennuyeux, ce qui va à l'encontre de sa nature. Selon Glasser (1986), demander cela aux élèves, « c'est comme demander à une personne assise sur un poêle chauffé au rouge de rester immobile et d'arrêter de se plaindre » (p.53). Glasser (1986) a cessé d'attribuer à l'élève la responsabilité de son mauvais comportement : « Seul un programme de discipline dans lequel on accorde de l'importance à la satisfaction en classe donne de bons résultats » (p.56). Selon lui, si on met l'accent sur le travail de qualité, il y aura peu de problèmes de discipline.

Pour atteindre cette qualité à l'école, il est essentiel, selon Glasser (1996), d'éliminer toute forme de blâme, de critique et de contrainte. Selon lui, l'encadrement coercitif traditionnel est la source des problèmes de discipline à l'école. En mettant l'accent sur la qualité, la fierté et le choix, on peut convaincre les élèves de travailler fort. Selon

lui, il faut abandonner le système de discipline fondé sur le contrôle et mettre plutôt l'accent sur un système fondé sur la coopération entre élèves et enseignants. En effet, selon lui, le recours à la coercition est voué à l'échec et s'avère, en fait, être une approche disciplinaire stérile. Pour comprendre l'approche qualité de Glasser, il faut connaître et accepter la théorie du contrôle. Glasser (1996) soutient :

[...] nous sommes toujours en train d'essayer de contrôler notre comportement de façon à satisfaire au mieux nos besoins. Et ce faisant, nous devons prendre conscience que nous ne devrions pas gaspiller temps et efforts à essayer de contrôler les autres. Tant qu'on ne connaît ou qu'on n'accepte pas la théorie du contrôle, on n'arrive pas à constater ce simple fait : on ne peut jamais contrôler que son propre comportement. Il est impossible de contrôler directement quelqu'un d'autre. (p.121)

En appliquant l'approche qualité dans des centaines d'écoles, Glasser (1996, 1997) en est arrivé à la conclusion que les problèmes de discipline disparaissent si on propose aux élèves ce qui leur fait du bien et les satisfait : un travail scolaire de qualité et, si on arrête de rêver à ce qui n'a jamais existé, les solutions miracles, et que l'on commence à accepter que les seules solutions efficaces pour régler les problèmes de discipline sont systématiques et à long terme. Glasser (1996) explique :

C'est pourquoi il est difficile de se mettre à diriger les élèves avec peu de règlements et aucune punition, dans la mesure où cela exige [...] qu'ils [les enseignants] rejettent ce à quoi ils ont cru toute leur vie. Mais dans tout cela, le plus difficile à accepter est ma thèse selon laquelle les nombreux règlements et sanctions essentiels aux dirigeants autoritaires sont la cause de presque tous les problèmes de discipline dont les professeurs se plaignent tant. Les seuls règlements qui fonctionnent à l'école et n'importe où ailleurs sont ceux qui sont acceptés par les gens qu'ils régissent, et la seule raison pour laquelle les gens acceptent un règlement, c'est parce qu'ils pensent qu'il leur rend service. Quand un règlement n'est pas accepté, il est souvent enfreint, et quand cela se produit, tout ce qu'une société autoritaire semble capable de faire pour essayer de le faire respecter, c'est de punir celui qui le transgresse. (p.235)

Il ajoute également que, malheureusement dans nos écoles, les professeurs coercitifs sont la règle et non l'exception. Charles (1997) va dans le même sens :

Il est peu probable que les écoles adoptent rapidement le schéma proposé par Glasser. S'il est possible que ce changement se produise avec le temps, pour l'instant et dans le futur proche, il est plus vraisemblable que la majorité des écoles continueront à essayer de faire apprendre aux élèves la plus grande quantité possible du contenu des manuels scolaires, afin qu'ils obtiennent de bons résultats aux examens actuellement imposés (p.193).

Dans *Enseignants efficaces : Enseigner et être soi-même*, Gordon (1979) développe un modèle de discipline basé sur une transformation de la relation entre enseignants et élèves. Cet auteur propose aux enseignants de devenir plus efficaces en résolvant les problèmes qui réduisent le temps d'enseignement. Il fournit des procédés concrets, directs et pratiques qui peuvent être employés tous les jours dans la classe. Son approche, en se voulant une alternative à l'autoritarisme et à la permissivité, propose un modèle de communication personnelle axée sur la compréhension mutuelle, où chacun, enseignant comme élève, se sent respecté. Gordon, à l'instar de Curwin et Mendler et Glasser, croit que « ni la coercition ni les systèmes de récompense et de punition ne représentent des moyens efficaces pour établir la discipline ; il faut plutôt amener chaque individu à intégrer la discipline à sa personnalité. » (Charles, 1997, p.200). À ce sujet, Gordon (1990) a publié, plus récemment, un ouvrage, *Comment apprendre l'autodiscipline aux enfants*, dans lequel il décrit des techniques susceptibles d'aider les parents et les enseignants à développer chez les enfants l'autonomie, la maîtrise de soi, le sens des responsabilités et la coopération. L'auteur nourrit des inquiétudes à propos des pratiques disciplinaires actuelles et de leurs éventuelles conséquences, qu'il résume ainsi :

En tant que société, il est urgent que nous nous fixions comme objectif de trouver et d'enseigner des solutions de rechange efficaces à l'autorité et au pouvoir qui marquent nos rapports avec les autres, enfants ou adultes ; des solutions suscepti-

bles de produire des êtres humains assez courageux, autonomes et disciplinés pour résister à l'autorité si, afin d'obéir, ils devaient aller à l'encontre de leur propre notion du bien et du mal (p.114).

Il s'est également intéressé à la façon dont les enseignants acquièrent et usent de leur influence auprès des jeunes. Il écrit : « On influence davantage les jeunes lorsqu'on ne cherche pas à exercer son pouvoir sur eux ! [...] plus on cherche à dominer les gens par le pouvoir, moins on influence leur vie » (p.26).

Comme le mentionne Charles (1997), le modèle de la discipline de Gordon propose des méthodes et des techniques non coercitives de modification du comportement visant à exercer une influence sur le comportement des élèves, et non une contrainte. En proposant des solutions de rechange aux deux extrêmes que sont la permissivité et les modèles basés sur la punition, la contrainte et les récompenses, Gordon a fourni aux enseignants des pistes pour favoriser le développement de l'autodiscipline et de la maîtrise de soi chez les enfants.

Bien que les idées de Gordon reçoivent un bon accueil, Charles (1997) fait remarquer qu'il n'est pas si aisés d'appliquer les techniques proposées par Gordon qu'il n'y paraît à première vue :

De nombreux enseignants, en particulier ceux qui s'occupent de classes difficiles, ne sont pas convaincus que les élèves soient aussi bien intentionnés que Gordon le laisse entendre. Ils sont donc peu disposés à mettre de côté les techniques de discipline qui leur permettent de maintenir l'ordre et d'enseigner, même si elles ont un caractère coercitif. (p.219)

Les enseignants, comme il le mentionne, n'ont pas reçu une formation de psychologie leur permettant de mener à bien le processus de résolution de problèmes proposé

par Gordon. En effet, ce modèle, en mettant l'accent sur le développement du sens des responsabilités et de la maîtrise de soi chez les élèves, appelle un changement d'attitude et l'acquisition d'habiletés de communicateur de la part de l'enseignant ainsi que la mise en place d'une gestion de classe démocratique. Toutefois, comme le mentionne Charles (1997), de plus en plus d'éducateurs se disent d'accord avec Gordon sur le caractère essentiel d'implanter ce système dans nos écoles.

Quant au modèle de Curwin et Mendler, la discipline axée sur la dignité et l'espoir, il vise à faire renaître ces sentiments chez l'élève à risque. À la base de leur modèle, deux prémisses : 1) l'enseignant est un professionnel dont le rôle est d'aider les élèves de son mieux ; 2) si les élèves se conduisent mal, c'est dans le but de préserver leur dignité, non parce qu'ils prennent un malin plaisir à défier les adultes (Charles, 1997). Leurs idées s'avèrent utiles pour les enseignants qui sont aux prises avec des élèves très indisciplinés, se dirigeant vers l'échec scolaire. L'idée centrale de leur approche est de fournir aux enseignants des techniques (ex. contrat social, réactions créatives, prévention de l'escalade, activités stimulantes, etc.) susceptibles de les aider à récupérer les cas désespérés. Selon Charles (1997), Curwin et Mendler ont mis en évidence l'inefficacité des méthodes traditionnelles de discipline et le fait que l'on porte fréquemment atteinte à la dignité des élèves à l'école. Ils s'entendent pour dire que l'école a été créée pour les élèves et non pour les enseignants. Selon eux, l'enseignant est là pour aider les élèves à apprendre et à se conduire de façon appropriée. Ce rôle implique pour l'enseignant d'amener les élèves qui ont perdu espoir à penser qu'ils peuvent encore exercer un certain contrôle sur leur vie et que l'école peut leur procurer des avantages. Ils doivent aussi essayer de redonner leur dignité à ces élèves qui cherchent, par tous les moyens, à éviter

que l'on porte atteinte à leur amour-propre. Ces moyens se traduisent souvent par des comportements inappropriés pouvant aller jusqu'à des déviances graves.

Nous avons présenté, sur un continuum historique, les principaux modèles et courants de pensée qui ont marqué l'évolution de la discipline scolaire au Québec. Plusieurs de ces modèles pourraient être qualifiés de systèmes axés sur le pouvoir où nous retrouvons, dans la majeure partie des cas, une politique institutionnelle en matière de discipline, des règles précises régissant la conduite des élèves et des mesures visant à faire respecter celles-ci. S'ajoutent à ceci les conséquences, les renforçateurs positifs et négatifs ainsi que les mesures de suivi. D'autres modèles font plutôt appel à des systèmes mixtes qui, tout en s'appuyant sur le pouvoir, font place à des techniques douces de soutien, de persuasion et de réorientation du comportement, techniques souvent empruntées aux modèles de Canter, de Dreikurs ou de Glasser. Enfin, certains modèles sont non coercitifs. Ces systèmes délaissent l'approche autoritaire au profit de l'approche directive. Le concept d'école qualité de Glasser, les modèles de Dreikurs et de Gordon axés sur le développement de l'autonomie, de la maîtrise de soi et du sens des responsabilités chez les élèves en sont des exemples. Ces modèles gagnent en popularité même si on est à même de constater que les deux autres types de systèmes comptent encore de nombreux adeptes dans nos écoles. Quoi qu'il en soit, il semble que le fil conducteur des nouvelles approches éducatives soit la participation de l'apprenant, ce qui n'empêche point de reconnaître l'importance de l'intervention éducative de l'enseignant : « Quel que soit le modèle retenu, quelle que soit l'approche favorisée, l'enseignant a toujours un rôle extrêmement important à jouer et ses choix ont des conséquences sur l'apprentissage, le développement de la personne et la dynamique de son groupe-classe » (Lusignan, 2001, p.22). Passant d'approches centrées sur l'enseignant à des approches cen-

trées sur l'élève et le groupe-classe, d'un pôle autoritaire à un pôle démocratique et d'un rapport de pouvoir et de contrôle à un rapport d'aide, les conceptions de la gestion de la classe et les tendances disciplinaires semblent délaisser le mode interventionniste au profit du mode interactionniste qui laisse, lui, une place grandissante à la communication efficace et aux relations enseignant-élèves ainsi qu'au développement de l'autodiscipline chez l'élève.

2.4 Développement des compétences personnelles et sociales des élèves

Nous nous dirigeons maintenant vers une approche plus émancipatrice de la discipline en classe que nous ne pourrons plus d'ailleurs nommer de cette façon. En effet, nous parlerons désormais de compétences personnelles et sociales à développer (MEQ, 2001, p.13), d'habiletés sociales à construire pour la vie. En effet, plutôt que de s'attarder au résultat (comportement acceptable ou non) et à la manière de le sanctionner, nous verrons à travailler aux processus mentaux, aux stratégies utilisées et aux façons de faire de l'élève pour construire, avec l'aide et grâce à ses pairs, ses compétences sociales. Comme le mentionnent Archambault et Chouinard (1996), le développement et l'autorégulation des processus cognitifs et métacognitifs ainsi que l'utilisation des stratégies d'apprentissage et la prise en compte des phénomènes reliés à la motivation et aux variables affectives sont de première importance, puisqu'ils contribuent à l'apprentissage et à l'amélioration du rendement scolaire. Le « Programme de formation de l'école québécoise » tend vers cette direction et propose une conception différente de l'apprentissage. Bissonnette et Richard (2001), citent le Conseil supérieur de l'Éducation (1991, p.29) :

Le jour où l'on se contentait de « concevoir l'apprentissage comme un ensemble de contenus à mémoriser, à partir d'enseignements magistraux et d'exercices

d'applications sans égard aux besoins éducatifs de la personne ou aux pouvoirs cognitifs de chacun » est révolu. (p.109)

Examinons, maintenant, de plus près les caractéristiques et les éléments constitutifs des compétences personnelles et sociales à développer chez les élèves. Dans le cadre de son Programme de formation de l'école québécoise (2001), le ministère de l'Éducation prescrit le développement de compétences disciplinaires et transversales ainsi que la prise en compte de chacun des domaines généraux de formation. Les compétences transversales, au même titre que les autres éléments constitutifs du Programme de formation, représentent un savoir-agir à développer, fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources. Elles se distinguent des compétences disciplinaires en ce qu'elles sont caractérisées par un très haut degré de généralisation et parce qu'elles dépassent largement les frontières de chacune des disciplines. Elles constituent aussi des outils d'une très grande importance pour qui doit vivre dans une société où les situations et les interactions sont complexes, difficilement prévisibles et en évolution constante. Les compétences transversales sont regroupées en quatre grands ordres : intellectuel, méthodologique, personnel et social et de la communication.

Les compétences transversales d'ordre personnel et social sont liées au développement et à l'affirmation de l'identité personnelle et collective de l'élève. Le programme du MEQ (2001) en fait état comme suit :

Elles touchent des dimensions tant cognitives que socioaffectives de l'apprentissage et se traduisent notamment par des habiletés à coopérer et à affirmer ses propres valeurs dans le respect de l'autre. Elles font aussi appel à certaines attitudes d'ouverture et de souplesse, d'engagement et d'entraide. (p.31)

La première de ces compétences, structurer son identité, fait référence au développement graduel de la capacité de l'élève à se faire confiance en exploitant ses forces et en surmontant ses limites, et à manifester son autonomie de façon responsable. L'élève apprend à affirmer ses choix et ses opinions, à reconnaître ses propres valeurs, à accepter la différence et à s'ouvrir à la diversité. C'est en ayant l'occasion de mettre à profit ses ressources personnelles, de faire des choix, de les justifier et d'en évaluer les conséquences qu'il prendra conscience de ce qu'il est et des valeurs qui l'influencent.

La deuxième compétence, coopérer, se préoccupe plus particulièrement de socialisation et de construction des compétences et des connaissances. Ce qui est visé, c'est l'émergence, chez les élèves, d'une compétence sociale qui soit en accord avec des valeurs telles que l'affirmation de soi dans le respect de l'autre, la présence sensible à l'autre, l'ouverture constructive au pluralisme et à la non-violence. L'école se prête bien à l'apprentissage du vivre-ensemble et elle fournit aussi l'opportunité d'initier les élèves au travail à plusieurs. Mettant en lien l'apport du social dans l'apprentissage cognitif et le développement des compétences sociales des élèves, le MEQ (2001) nous rappelle que « la construction de connaissances et de compétences ne peut s'effectuer sans la confrontation des points de vue et des façons de faire, et la réalisation de certains objectifs serait beaucoup plus difficile sans la conjugaison des forces de chacun » (p.34). Il nous rappelle aussi que les occasions de développer cette compétence sont nombreuses et diverses :

[...] en fait, tous les programmes d'études se prêtent à la conception de situations pédagogiques où l'élève est appelé à travailler en coopération. C'est alors pour lui l'occasion d'apprendre à planifier et à réaliser une action avec d'autres, d'apprendre la discussion en groupe et la concertation dans l'action en vue d'un objectif commun, avec tout ce que cela implique d'adaptation à la situation, de reconnaissance de l'apport de chacun, de sens de l'organisation et de sens du partage. (p.34)

À l'instar des autres compétences, ces compétences transversales, que sont « structurer son identité et coopérer », s'actualiseront dans des domaines généraux de formation qui représentent un ensemble de grandes problématiques de la société actuelle, et avec lesquelles les jeunes devront composer. Les domaines généraux de formation traduisent ainsi les priorités éducatives que le MEQ souhaite voir mises de l'avant par tous les intervenants du monde scolaire. Ces domaines servent de points d'ancrage au développement des compétences transversales et disciplinaires et constituent, en fait, une toile de fond favorisant la cohérence et la complémentarité des interventions éducatives de chacun des services de l'école. Ils agissent aussi comme lieux de transfert où s'exercent les compétences disciplinaires et transversales. Le MEQ (2001) en identifie cinq dont le « vivre-ensemble et citoyenneté ». Ce dernier domaine constitue la base des principes qui orienteront l'esprit de l'école comme communauté d'apprentissage.

La communauté d'apprentissage constitue, à ce titre, un lieu privilégié pour apprendre à respecter l'autre dans sa différence, à accueillir la pluralité, à maintenir des rapports égalitaires et à rejeter toute forme d'exclusion. Comme le mentionne le MEQ (2001), l'école place les élèves dans des situations qui les amènent à relever quotidiennement les défis de la coopération dans un esprit d'entraide, de solidarité, d'ouverture à l'autre et de respect de soi. Afin de permettre à l'élève de participer à la vie démocratique de l'école ou de la classe et de développer des attitudes d'ouverture et de respect, il lui est proposé certains axes autour desquels le « vivre-ensemble et citoyenneté » pourra être développé. Parmi ceux-ci on retrouve une invitation à s'engager dans l'action dans un esprit de coopération et de solidarité, c'est-à-dire en ayant à l'esprit les principes, règles et stratégies du travail d'équipe : consensus, compromis, recours au débat et à l'argumentation, dynamique d'entraide avec les pairs et établissement de rapports égali-

taires. On voudra également valoriser les règles de vie en société dans l'élaboration commune (enseignant-élèves) des règles de vie scolaire et la prise de conscience des droits et responsabilités liés aux institutions démocratiques. Conséquences négatives des stéréotypes et autres formes de discrimination et d'exclusion, résolution pacifique des conflits et modalités d'entente font aussi partie des axes de développement proposés dans le cadre du domaine général de formation du « vivre-ensemble et citoyenneté ».

Les domaines généraux de formation constituent, en soi, des sources d'inspiration pour l'enseignant dans lesquelles il puisera continuellement pour planifier des activités d'enseignement-apprentissage et pour développer des compétences chez ses élèves, dont les compétences sociales. Il convient de se préoccuper des compétences transversales d'ordre personnel et social et de leurs composantes ainsi que des domaines généraux de formation et des axes de développement au sein desquels ces compétences pourront s'enraciner, car tous ces éléments, prescriptifs dans le « Programme de formation de l'école québécoise » (MEQ, 2001), devront être constamment sollicités chez l'élève. Développer des compétences sociales chez les élèves constitue une des conditions à mettre en place afin de permettre à une communauté d'apprentissage de voir le jour et de grandir dans la classe, dans l'école mais aussi à la maison.

Nous avons présenté jusqu'à maintenant le cadre socioconstructiviste et l'approche par compétences proposés dans le nouveau « Programme de formation ». Nous avons aussi effectué un survol historique des principaux modèles de gestion de la classe adoptés par les enseignants et nous avons présenté ensuite les caractéristiques et les éléments constitutifs des compétences personnelles et sociales à développer chez les élèves.

Il convient, maintenant, de voir comment tous ces éléments peuvent se traduire et prendre forme dans l'application de la réforme scolaire.

2.5 Gestion de la classe à l'enseigne de la réforme

Comme nous avons pu le constater plus haut, la problématique de la discipline et de la gestion de la classe a été, tout au long du siècle dernier, au centre des préoccupations et des travaux de recherche de nombreux chercheurs issus des milieux de la psychologie et de l'éducation. Plusieurs conceptions, parfois complémentaires, parfois opposées, quant aux finalités de la discipline et aux moyens proposés ou préconisés pour maintenir l'ordre et favoriser l'apprentissage dans la classe, ont fait l'objet de débats et ont eu plus ou moins bonne presse, dépendamment des époques et des courants éducatifs émergents. Par ailleurs, ces modèles de discipline issus des conceptions antérieures et ceux, plus récents, dérivés des courants éducatifs contemporains, continuent à se développer, à se transformer, fusionnant parfois (ex. behaviorisme cognitif) et étendent leurs préoccupations au point d'inclure un ensemble toujours plus grand de pratiques pédagogiques utilisées par l'enseignant pour favoriser l'apprentissage autonome et l'autodiscipline chez les élèves. Suite aux recherches effectuées depuis les années 50, l'objet même de la discipline s'est donc transformé pour laisser place au concept de gestion de la classe. Comme le mentionnent Archambault et Chouinard (1996) : « Alors qu'il s'agissait auparavant de réagir aux problèmes de comportement, on a commencé à viser plutôt la prévention et la réduction des comportements inadaptés » (p.xiv). Quoi qu'il en soit, la problématique de la discipline, de la gestion de la classe et du développement des compétences sociales des élèves demeure d'une grande actualité et constitue, à ce titre, encore aujourd'hui, une des préoccupations majeures du milieu scolaire.

Au cours des dernières années, mentionne Lusignan (2001), les modèles de gestion de classe se sont inspirés des théories cognitives de l'apprentissage, des recherches sur la motivation et sur le développement affectif de la personne : « Ces théories mettent en évidence que les élèves doivent acquérir, développer et appliquer des stratégies cognitives et métacognitives dans leur apprentissage de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles » (p.22). Appliquées à la gestion des comportements et dans la perspective constructiviste et sociale de la réforme, ces théories cherchent à voir comment on peut développer l'autodiscipline chez les élèves. Parmi les modèles qui s'inspirent des approches cognitive et constructiviste de l'apprentissage, mentionnons les travaux d'Archambault (1994), d'Archambault et Chouinard (1996), de Tardif (1997) et de Bissonnette et Richard (2001).

Le modèle d'Archambault et Chouinard (1996), la gestion éducative de la classe, repose sur quatre grandes orientations qui ont guidé le choix des pratiques éducatives qu'ils proposent (p.xviii) : 1) l'importance accordée à la prévention ; 2) la prise en charge, par l'élève, de son apprentissage et de ses comportements ; 3) la reconnaissance du fait que toute intervention doit d'abord être éducative ; 4) la pratique réflexive chez l'enseignant. Ces auteurs présentent leur modèle en le divisant en trois étapes distinctes. Premièrement, il y a lieu d'établir le fonctionnement de la classe en identifiant les attentes de chacun, enseignants et élèves, en choisissant et en élaborant les règles et les procédures qui régiront les comportements. Ces dernières feront appel aux connaissances antérieures des élèves, seront présentées et soutenues par la pratique guidée (par les pairs ou l'enseignant) et par la pratique autonome. Il s'agit ensuite de maintenir ce fonctionnement en usant de moyens d'intervention divers, toujours dans une perspective de prévention, en évitant les mesures punitives pour les remplacer par des conséquences logi-

ques. Dans un même ordre d'idées, les auteurs nous mettent en garde contre les systèmes d'émulation qui, généralement, s'avèrent inefficaces :

Très peu d'agents d'éducation en ont une connaissance approfondie et personne ne peut vraiment les suivre et les ajuster de façon constante. C'est pourquoi, dans les classes, les systèmes d'émulation ont souvent été allégés. Ils ont été tellement allégés, en fait, qu'ils ne respectent plus les principes qui devraient les régir et qu'ils en sont devenus inopérants. Ainsi, on observe des comportements et des situations mal définis ; des renforçateurs trop peu fréquents et trop éloignés du comportement pour avoir un quelconque effet ; des récompenses trop souvent matérielles, peu reliées aux activités d'apprentissage et ne favorisant pas la motivation intrinsèque ; des récompenses diluées (par exemple, des tirages) qui ne permettent pas à chacun de recevoir quelque chose selon l'effort fourni ; des systèmes éminemment compétitifs qui suscitent la rivalité plutôt que la coopération, ce qui ne facilite certes pas l'apprentissage ; une mauvaise programmation qui ne tient pas compte des renforçateurs sociaux ; des systèmes qui font fi de la généralisation des comportements et du retrait de l'intervention. (p.65)

La deuxième étape du modèle d'Archambault et Chouinard (1996), soutenir l'apprentissage autonome et la motivation, propose aux enseignants d'enseigner aux élèves à apprendre. Prenant appui sur les concepts de connaissances métacognitives et d'autorégulation et en considérant les stratégies comme des fonctions essentielles à l'apprentissage et ne se développant pas spontanément sans une intervention éducative spécifique, les auteurs proposent différents modèles d'intervention visant l'enseignement systématique de stratégies d'apprentissage, notamment les stratégies de gestion du temps et des ressources matérielles, les stratégies de mémorisation, de compréhension et de gestion de l'activité cognitive, les stratégies d'utilisation des ressources humaines (développement de compétences sociales) et de gestion des ressources affectives. Afin d'entretenir la motivation des élèves à apprendre, de les aider à éprouver du contrôle sur leur apprentissage et à s'y engager activement, l'enseignant devra tenir compte des différentes variables associées à la motivation, offrir des choix et proposer des activités signifiantes. Selon les auteurs, ce modèle de gestion éducative de la classe combinant l'enseignement systéma-

tique des stratégies cognitives et métacognitives d'autorégulation avec des interventions visant spécifiquement la motivation des élèves s'avère plus efficace que l'enseignement seul des stratégies et les approches traditionnelles. Les deux composantes sont nécessaires et ce qui est visé avant tout, c'est le développement de l'autonomie : « Les élèves obtiennent habituellement un meilleur rendement, retiennent et généralisent mieux. Ils développent aussi un plus grand sentiment de pouvoir exercer un contrôle sur leur apprentissage par l'effort. De plus, ces changements semblent se maintenir dans le temps. (p.142)

La troisième et dernière étape du modèle d'Archambault et Chouinard (1996) consiste à intervenir pour résoudre des problèmes de comportement. Les auteurs présentent des principes, des niveaux, des processus et des outils d'intervention. Leur modèle prend surtout en compte, sans nier l'influence des facteurs extérieurs à l'école, les facteurs inhérents au fonctionnement de la classe et qui ont une répercussion sur le comportement des élèves, comme une activité d'apprentissage trop difficile ou, au contraire, ne comportant aucun défi pour motiver l'élève à fournir les efforts nécessaires à sa réalisation. « C'est sur ces facteurs que l'enseignant a prise » (p.158). Les auteurs suggèrent de choisir des interventions qui favorisent l'apprentissage de comportements adaptés et la prise en charge graduelle par l'élève de son comportement. Ils expliquent :

L'élève doit apprendre à fonctionner dans un groupe. Pour cela, il devra développer des habiletés ou des compétences sociales avec le soutien de l'enseignant. Ainsi, toute intervention visant à modifier un comportement devra d'abord être éducative, c'est-à-dire qu'elle devra permettre à l'élève d'apprendre à se comporter de façon adaptée. En ce sens, une intervention punitive qui aurait pour seul objectif de faire cesser un comportement perturbateur manquerait à ce principe et serait, à toutes fins utiles, peu efficace. Il faudrait donc que l'enseignant ait pour objectif d'enseigner à l'élève les comportements appropriés, ainsi que les moyens de résoudre des conflits interpersonnels. Cette attitude éducative doit remplacer l'attitude punitive. (p.164)

Le modèle d'Archambault et Chouinard (1996) propose, comme principal processus d'intervention, la résolution de problèmes. Considérée comme une compétence sociale de l'ordre de l'autorégulation des comportements et comme l'un des principaux facteurs d'adaptation sociale, la capacité à résoudre des problèmes interpersonnels constitue, pour les auteurs, une habileté essentielle qu'il convient d'enseigner aux élèves. Les auteurs proposent divers outils d'intervention dont l'autogestion du comportement. Ce dernier mode d'intervention « fait référence au processus d'autocontrôle, à la capacité d'une personne à gérer, à moduler ou à diriger son propre comportement, sans que des conséquences ou des événements externes ou immédiats le déterminent (p.188-189). Prenant en considération l'importance du langage interne et des interactions sociales dans le développement de l'autorégulation des comportements, et gardant à l'esprit que le développement de cette dernière compétence constitue l'un des objectifs majeurs, sinon le but ultime de la gestion de la classe, les auteurs suggèrent une série de moyens pour amener l'élève à développer les habiletés qui lui permettront de gérer lui-même son comportement : l'autoobservation, l'autoévaluation, les autoinstructions et l'entraînement aux habiletés sociales.

Pour les problèmes de comportement sérieux ou plus graves, il devient nécessaire, selon les auteurs, d'intervenir de façon systématique pour modifier le comportement inadapté. Ce type d'intervention demande plus de temps et d'efforts à l'enseignant qui devra être plus attentif au comportement de l'élève et faire usage de divers outils comme la grille d'observation, le contrat de comportement ou la feuille de route. Sans perdre de vue les critiques et les mises en garde faites au système d'émulation, les auteurs expliquent comment bâtir ce type de système pour qu'il remplisse son rôle avec efficacité. En effet, pour qu'il soit efficace, un système d'émulation doit être temporaire, exempt des

valeurs de compétition et de marchandage, et il faut, selon Archambault (1994), dès le départ, prévoir et planifier son élimination graduelle pour permettre aux conséquences logiques et naturelles de s'imposer :

Omettre d'éliminer graduellement le système aurait pour effet de laisser croire aux élèves que les conséquences naturelles de leurs comportements n'ont aucune importance. Ce serait aussi oublier qu'un système d'émulation est une aide temporaire, de dernier recours, et qu'on n'apprend pas à lire ou à se comporter d'une façon parce qu'on nous promet des récompenses pour le faire. (p.25)

Selon Archambault (1994), les systèmes d'émulation peuvent avoir deux fonctions : servir d'outil (il sera utile seulement dans la mesure où certaines règles et conditions d'application sont respectées) de bout de ligne temporaire, lorsqu'on fait face à de graves difficultés, ou servir à mettre en évidence les progrès des élèves dans un contexte non compétitif et sans prétention sur la motivation de ceux-ci. Cependant, selon lui, rares sont les enseignants qui réussissent à utiliser les systèmes d'émulation de cette façon bien que l'on serait tenté de croire comme Archambault et Chouinard (1996), qu'idéalement, « [...] aucun enseignant n'a comme objectif d'amener les élèves à se comporter de façon adéquate uniquement parce qu'ils reçoivent des points ou de l'argent scolaire pour leurs comportements. » (p.206)

Ils ajoutent aussi qu'il est important de favoriser, non seulement l'apprentissage des compétences sociales et le développement de l'autonomie chez l'élève, mais aussi d'adopter des pratiques de motivation qui soient plus conformes aux conceptions actuelles qui, remettant en question l'efficacité des systèmes d'émulation traditionnels, tablent plutôt sur le rôle prépondérant et professionnel de l'enseignant entraîneur et médiateur. Selon Tardif (1997), la conception cognitive de la motivation scolaire offre à l'enseignant une description des différentes composantes de cet important facteur de la perfor-

mance d'un élève et surtout, lui permet d'agir directement sur celles-ci. Cette conception, en donnant à l'élève une plus grande part de responsabilité dans ses réussites et ses échecs, entraîne nécessairement des conséquences sur le plan pédagogique. Selon lui, l'enseignant demeure l'élément central, celui qui influence l'élève et « qui a la responsabilité de créer un environnement le plus susceptible de provoquer et d'assurer les apprentissages de l'élève » (p.141). De ce fait, les interventions dans la motivation scolaire peuvent prendre la forme d'actions posées en vue d'aider l'élève à développer ses stratégies cognitives et métacognitives et de le rendre conscient de sa participation active dans la construction de ses savoirs et de ses compétences. Le discours de l'enseignant, ses actions pédagogiques, ses interventions, son engagement, le soutien et l'aide qu'il offre à l'élève doivent tendre vers un seul but, capital : fournir constamment à l'élève de la rétroaction sur le recours aux stratégies cognitives et métacognitives, afin de développer chez lui l'autorégulation. En fait, comme le mentionne Tardif (1997), les interventions pédagogiques de l'enseignant visent essentiellement à donner à l'élève les moyens de devenir de plus en plus autonome dans la construction du savoir et à le rendre graduellement responsable sur le plan de ses apprentissages et de ses démarches dans la réalisation d'activités.

À ce sujet, Archambault et Chouinard (1996) et Tardif (1997) proposent d'offrir aux élèves des activités qui posent des défis réalistes et raisonnables, des activités d'apprentissage authentiques et intéressantes, qui incitent l'élève à l'engagement, à la participation et à la persistance, qui ne se concentrent pas exclusivement sur la validation de connaissances mais qui tolèrent l'erreur en la percevant comme un indice de l'apprentissage et comme un moyen de mieux comprendre le système cognitif de l'élève en mettant au jour des représentations incomplètes ou erronées d'une règle, ou bien une organisa-

tion lacunaire de ses connaissances. Il est important, aussi, selon ces auteurs, de permettre aux élèves de faire des choix d'activités, de les informer des objectifs poursuivis et de l'utilité de ces activités, de faire des liens avec ce que les élèves connaissent déjà, de leur manifester votre confiance et de les soutenir devant les difficultés. Mettre l'accent sur les stratégies utilisées au lieu de miser sur une quelconque capacité intellectuelle innée et immuable, inciter les élèves à réfléchir sur leurs acquisitions et sur les façons avec lesquelles ils s'y sont pris pour y arriver et les amener à prendre en charge leur propre comportement sont également des pratiques de motivation que ces auteurs préconisent.

Nous présentons, maintenant, une recension des études et des recherches qui font état de l'usage du récit de pratiques comme soutien au développement professionnel chez les enseignants.

2.6 Récit de pratiques comme soutien au développement professionnel en éducation

Selon Charlier et Charlier (1998), chaque enseignant construit sa propre conception de l'enseignement et de l'apprentissage en fonction de ses caractéristiques individuelles, de son histoire, des caractéristiques des situations de formation ou de pratique dans lesquelles il est plongé. Cependant, cette conception ne correspond pas toujours à celle véhiculée pour l'heure dans le monde de l'éducation. Assurer le développement des compétences transversales d'ordre personnel et social chez les élèves, en prenant appui sur une conception socioconstructiviste de l'apprentissage, nous propose davantage qu'une simple énumération d'habiletés sociales à enseigner et de règles de vie à sanctionner. Les compétences sociales à construire avec l'aide de ses pairs ne sont pas seule-

ment essentielles au développement de tout citoyen, mais elles jettent également les bases d'une communauté d'apprentissage à bâtir, d'une adaptation scolaire et d'un cheminement académique réussis. Développer les compétences sociales des élèves dans un paradigme de l'apprentissage ne peut, cependant, se faire sans revoir nos pratiques actuelles en matière de gestion des comportements. Comme le soulignent Bissonnette et Richard (2001), objectiver nos croyances et nos pratiques pédagogiques et les réactualiser à la lumière des plus récentes recherches en éducation constituent la seule voie possible à de véritables changements en pédagogie : « Le véritable enjeu de la présente réforme devient alors d'enclencher un processus de validation de ce qui se passe présentement en salle de classe en vue d'y apporter les ajustements nécessaires pour améliorer ce qui s'y passera demain. » (p.130) Ils rappellent également que la réforme de l'éducation constitue un enjeu de taille pour le milieu scolaire parce qu'elle oblige à passer du paradigme dominant de l'enseignement à celui, émergent, de l'apprentissage, et que ceci ne se fait pas sans heurts, sans placer tous les intervenants éducatifs en déséquilibre : « [...] en effet, pour développer des compétences chez les élèves, ils devront, eux aussi, faire le choix de construire les leurs. » (p.131)

Comme le remarque Lusignan (2001), la gestion de la classe est une compétence professionnelle exigée par les instances ministérielles et à mettre en oeuvre par le milieu universitaire qui en fait un objet de formation. Elle constitue, selon Legault (1993), une compétence indispensable à favoriser de toute urgence chez les enseignants. Dans « Le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante », le MEQ définit cette compétence comme suit : « Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves » (p.147).

En regard de la socialisation des élèves, la mise en place d'une approche par compétences d'inspiration socioconstructiviste oblige inévitablement les enseignants à modifier leur pratique pédagogique en matière de gestion de la classe. Autrement dit, la réforme scolaire convie les enseignants à passer d'un savoir fondé principalement sur l'expérience à un savoir-agir professionnel. Elle les invite à réfléchir sur leurs façons de faire traditionnelles. En effet, de la compétition à la coopération, de l'individualisme à la collaboration, de l'évaluation sommative à l'évaluation formative, du bulletin traditionnel au portfolio commenté, des rapports d'autorité aux rapports d'aide, de la déviance aux normes au développement de l'autodiscipline, des systèmes d'émulation à gratification immédiate à l'effort et à la fierté du travail bien fait, enfin, du système béhavioriste au développement des compétences sociales, il y a beaucoup de place pour la discussion, la réflexion, la recherche de nouvelles avenues et de nouveaux moyens. Toutefois, repenser ses façons de faire ne se fait pas du jour au lendemain. Tout changement véritable s'inscrit dans un processus plus ou moins long, selon la personne, de prise de conscience, de travail sur soi et de maturation. Enfin, transformer ses pratiques pédagogiques, c'est un peu comme ouvrir une nouvelle porte mais, pour citer Chaize (1992), cette porte du changement en est une qui s'ouvre de l'intérieur.

Ouvrir la porte du changement, c'est renouer avec la longue tradition des pratiques de soi. Comme le remarque Delory-Momberger (2000), c'est en faisant de sa vie une histoire que l'homme se construit comme sujet et devient l'auteur de son passé et de son avenir :

L'histoire de vie est la reconstruction d'un passé en projet, la mise en projet d'une vie, et chaque événement, chaque personnage, chaque parole prononcée y trouve sa fonction et son sens selon la place qu'il prend dans la connexion du projet d'ensemble et des projets particuliers qui la poussent vers sa fin, c'est-à-dire vers la réalisation hypothétique de ce qui la projette vers l'avant, vers l'avenir, et

qui la justifie rétrospectivement. [...] Ce qu'enseigne finalement l'histoire de vie, c'est que le sujet est une construction à venir, non un déjà-là, mais un toujours-devant-soi. (p.271)

Le récit de pratiques, en tant qu'instrument de recherche et de formation, constitue alors une occasion pour l'enseignant de s'engager dans une démarche réflexive qui peut ouvrir la voie à un changement de pratique. En essayant de mieux comprendre ce qui sous-tend ses actions et décisions, c'est-à-dire en mettant au jour la façon avec laquelle il conçoit sa pratique, il construit, en quelque sorte, un savoir lié à celle-ci, un savoir qui constitue, déjà, l'amorce d'un changement. Delory-Momberger (2000) explique :

L'histoire de vie en formation n'est donc pas prioritairement un outil d'exploration du passé, ni même de la façon dont le narrateur se représente sa vie. Tenue pour ce qu'elle est, c'est-à-dire un *objet construit* qui tire sa *réalité* de sa propre existence et non de ce à quoi elle renvoie, elle offre en revanche un cadre méthodologique et expérimental pour penser la façon dont le sujet se construit comme projet. (p.271) (Les italiques sont de l'auteur).

LeGrand et Pineau (2002) font état de trois grandes finalités des histoires de vie : l'action, la compréhension et l'émancipation. Si les deux premières, selon eux, épuisent habituellement les quadrillages classiques, la troisième s'impose en raison de certaines formulations que l'on peut regrouper autour de trois mots (appropriation, conscience, émancipation) et de deux préfixes (auto- et re-). Selon ces auteurs, l'auto-expression, la prise de conscience réflexive et critique des déterminants de son existence semble constituer une condition nécessaire d'émancipation dont l'enjeu majeur se situe plus vraisemblablement sur le plan de la possibilité offerte de s'exprimer et, par là, de permettre l'accès d'une vie à l'historicité, c'est-à-dire l'accès à sa propre histoire, à la construction même de celle-ci.

Une recension des écrits nous a permis de constater un large panorama de contextes dans lesquels le récit de vie est privilégié. Depuis quelques décennies, plusieurs chercheurs rattachés à autant de disciplines différentes (anthropologie, ethnologie, sociologie, psychologie sociale, histoire, éducation, etc.) font usage de l'approche biographique dans des activités professionnelles ou de recherche (Bertaux, 1997, 1976; Bussienne et Tozzi, 1996; de Gaulejac et Roy, 1993; Delory-Momberger, 2000; Desmarais et Grell, 1986; Dominicé, 1990; Ferrarotti, 1983; Joso, 2000; Houle, 1997; Kagan *et al.*, 1993; Laplante, 2001; LeGall, 1988; Pineau, 1980, Pineau et Marie-Michèle, 1983; Poirier *et al.*, 1996; Robillard, 1993; Schön, 1996, 1994; Woods, 1990; etc.) Ils étudient des populations différentes et, par conséquent, s'inscrivent dans des perspectives, des logiques de recherche, des méthodes et des contextes particuliers (recherche, formation, intervention, action). Plus récemment, un certain nombre de chercheurs en sciences de l'éducation, ayant à cœur d'explorer d'autres dimensions de la formation, adhèrent à cette approche et s'intéressent à l'histoire de vie, soit comme processus de recherche et de connaissance, soit comme pratique de formation.

Étant donné l'émergence de ces divers courants, souvent interdisciplinaires, pluridisciplinaires, voire transdisciplinaires, et la prolifération des définitions et des conceptualisations autour de l'usage des histoires de vie, il devient quasi difficile d'en avoir une vue d'ensemble y compris même à l'intérieur d'un seul domaine comme l'éducation. Toutefois, certaines recherches-action (certains auteurs parlent aussi de recherches-formation ou de recherches-action-formation) utilisant l'histoire de vie comme processus de formation méritent que l'on s'y arrête, leur contenu et les résultats obtenus pouvant apporter un certain éclairage quant aux définitions et à la démarche que nous comptons adopter dans la présente recherche. Comme le mentionnent LeGrand et Pineau (2002),

un dispositif de recherche-action en histoire de vie nous amène à lier théorie et pratique, apprendre et entreprendre, ce qui constitue un des fondements idéologique et politique de l'éducation des adultes. Autrement dit, si on veut articuler présent et avenir, il faut permettre la formulation d'une histoire personnelle : « D'un point de vue conceptuel, il n'y a pas de projet sans organisation personnelle et appropriation d'un passé qui prenne sens. » (p.13).

Dans cette optique, Josso (2000) présente un panorama des usages des récits de vie dans des démarches de recherche-formation adaptées à des populations et des contextes différents (jeunes adultes, adultes, enfants, femmes, en formation académique, en formation professionnelle initiale, en formation professionnelle continue, en développement personnel, en intervention, en thérapie). Les travaux de recherche menés font état d'une production de savoirs qui se présente dans une double perspective : d'une part, une production de savoir à usage existentiel et culturel visant la mise en évidence de certains processus, soit de formation, d'autoformation, de coformation, d'émancipation ou de libération et, d'autre part, une production à usage professionnel centrée sur l'analyse du rapport des enseignants à la pratique et à la théorie visant à favoriser leur autonomisation à l'égard des modèles scolaires traditionnels.

Selon Josso (2000), cette rencontre avec les histoires de vie a permis à certains chercheurs-praticiens, à travers une perspective pédagogique nouvelle, l'autoformation, de s'inscrire dorénavant dans une pratique de formation valorisant l'expérience et subordonnant la formation théorique à une réinterprétation des pratiques. Pour d'autres, ce travail biographique s'est voulu être un processus de reconnexion, pour ne pas dire de rééducation, à notre liberté d'inventer notre vivre, notre agir et notre façon d'apprendre.

Comme le remarque l'auteure, la pertinence de cette option de travail avec des pédagogues est d'autant plus évidente « qu'il leur appartient d'aider leurs élèves à apprendre à apprendre, selon la formule aujourd'hui consacrée. » (p.22). Elle relève également le fait, à l'appui de la pertinence de l'utilisation des histoires de vie en formation, que nombre d'auteurs universitaires ne pensent pas leur pratique et ne pratiquent pas leur discours. Cumuler, tout à la fois, la capacité d'être auteur et la capacité de réfléchir sur son processus de création ne semble pas nécessairement aller de soi. D'autres travaux de recherche évoquent les dimensions cathartique, émancipatrice et heuristique du travail biographique. Comme le mentionne Josso (2000), les histoires de vie centrées sur la formation permettent à leurs auteurs de trouver « dans la valorisation de l'expérience biographique le pendant au rôle de l'action dans la construction de la connaissance. » (p.16). Il est important, cependant, de mettre en place les conditions nécessaires à l'émergence d'un récit à visée formative. Elle explique :

C'est ainsi que l'acte narratif se révèle être une action sur soi-même et source de connaissance, à condition toutefois de créer une situation d'altérité au cours de laquelle le récit permettra de reconstruire une histoire, de la découvrir, et même de l'inventer au futur. (p.16)

Toujours selon Josso (2000), les récits produits au cours de ces démarches de recherche offrent aux participants l'opportunité d'une réflexion existentielle sur leur rapport à leur profession, leurs conceptions pédagogiques, leur façon de vivre cette profession, bref, la formation de leur identité personnelle et professionnelle. On peut y voir l'importance, dans le monde scolaire, de l'offre d'un lieu où l'on valorise la réflexivité et, de là, la production d'un savoir à usage existentiel pertinent pour de futurs pédagogues mais aussi, pour des enseignants en exercice.

Alors que les travaux de recherche évoqués plus haut s'attardent à démontrer comment les histoires de vie peuvent être mises au service d'un questionnement de la pédagogie en vigueur dans les écoles, Robillard (1993) place leur apport au plan ontogénique en s'engageant dans une démarche de changement auto-centrée de questionnement sur ses propres pratiques d'évaluation des apprentissages. Dans une perspective de développement à la fois personnel et professionnel, Robillard veut étudier le praticien à travers ses actions, ses gestes et ses discours. Il cherche à comprendre et à éclairer, pour lui et pour d'autres, le sens et le rôle fondamental de l'évaluation en éducation d'une part, et à parvenir à ce que ce puissant et complexe acte humain soit effectué et vécu dans un cadre de respect et d'aide au développement de chaque acteur (éducateur comme élève), d'autre part.

Son orientation de recherche et son choix pour une pratique évaluative qui soit d'abord et avant tout éducative sont soutenus par son histoire de vie. Comme il le mentionne, étant donné que nos expériences passées sont à l'origine du développement de notre perception de l'évaluation et de notre pratique éducative, il faut « faire une place primordiale à la personne de l'éducateur » (p.185), c'est-à-dire lui permettre de clarifier et d'exprimer ses perceptions. Utilisant le récit introspectif et rétrospectif, il met l'accent sur la découverte et sur la compréhension du monde intérieur de la personne, conscient que ce travail personnel d'intégration des expériences passées apparaît essentiel à réaliser si on veut trouver un sens à la vie dans le présent, pour, ensuite, être en mesure de faire mieux dans le futur. Pour lui, chercher à comprendre le sens de sa pratique, se l'approprier et intégrer ces expériences passées sont « des gestes qui ne peuvent venir que de l'intérieur de la personne et qui ne peuvent jamais être imposés de l'extérieur. » (p.186). Selon lui, faire une place primordiale à la personne de l'éducateur est essentielle si on

veut provoquer un changement dans sa pratique. Cela signifie de s'engager dans la recherche d'interventions qui favorisent, chez ce dernier, la prise de contact avec sa propre vie intérieure, « là où réside la source de ses actes [...] ainsi que son pouvoir de s'approprier et de changer sa pratique [...]. » (p.206).

Dans un même ordre d'idées, Schön (1996), qui confère « à la pratique réflexive un véritable statut de recherche de plein droit » (p.29), rassemble des exemples de réflexions tirées de pratiques éducatives, c'est-à-dire des histoires de cas, histoires racontées ou histoires vécues, qui illustrent des méthodes et des structures théoriques variées, permettant de mener à bien des recherches alliant réflexion et pratique réflexive. Plusieurs des recherches présentées se rapportent à des écoles primaires ou secondaires et font état de narrations réflexives sur l'agir professionnel. Les divers chercheurs qui s'intéressent au milieu scolaire ont sélectionné et regroupé des pratiques d'enseignants, d'enfants et d'administrateurs. Les choix d'échantillonnage se comprennent à la lumière des diverses préoccupations qui les animent face aux problématiques particulières rencontrées. Schön (1996) voit, dans le milieu scolaire, un champ d'étude prometteur: « Issus de circonstances aussi diverses, les cas présentés offrent différentes manières de concevoir l'agir professionnel comme objet d'étude en éducation. [...] Il est clair que l'école représente un terrain de prédilection pour ce type de pratique [réflexive]. » (p.18)

Il apparaît pertinent de présenter une de ces recherches, celle de Mattingly (voir Schön, 1996) qui utilise le récit de pratiques comme outil d'apprentissage pour un changement de « l'agir professionnel ». Cette chercheure participe à deux projets de recherche-action dans lesquels des professionnels, après avoir narré des événements liés à leur travail, analysent leurs récits pour y découvrir les postulats et les valeurs sous-jacentes.

Au cours de ces travaux, la chercheure combine une recherche ethnographique sur les modes de narration spontanément utilisés dans la pratique professionnelle avec une intervention qui prenait la narration comme outil d'apprentissage. Mattingly, dans cette recherche, résitue le discours verbal et constate que ce mode de discours sous-évalué constitue bel et bien une forme de réflexion sur la pratique : « Le simple fait de leur demander de réfléchir sur les récits qu'ils font déjà ouvre naturellement la voie à une sérieuse remise en question des valeurs et croyances les plus profondes qui sous-tendent leurs décisions. » (p.380-381). En utilisant la narration comme outil d'apprentissage et point de départ pour lancer une recherche-action, Mattingly (voir Schön, 1996) met en évidence le rôle de la réflexion dans l'examen des constructions mentales tacites et ordinaires à l'œuvre derrière l'agir professionnel :

Les récits narratifs mettent en évidence des croyances profondes et des postulats que certains ne pourraient exprimer clairement ou ouvertement et qui touchent aux « théories de l'agir » et aux images, ô combien sous-jacentes, qui guident l'action. [...] Les narrations nous aident aussi à nous dire qui nous sommes. Elles sont peut-être notre façon la plus fondamentale de nous communiquer le sens de la vie et, par le fait même, de comprendre la personne qui a déjà vécu cette vie. Elles nous donnent aussi un aperçu de l'avenir en nous aidant à anticiper des modèles significatifs de valeurs pour des situations à venir, en nous permettant ainsi de prévoir les conclusions dès le début. [...] Si le fait de se dire des histoires est une façon naturelle de se représenter des expériences, ne serait-ce pas aussi une base naturelle pour apprendre par l'expérience? [...] Puisque se raconter des histoires est une façon quotidienne de donner du sens ou d'en ajouter à ce qui nous arrive, on peut présumer qu'on pourrait l'utiliser plus consciemment comme outil d'apprentissage. (p.352-355)

Schön (1996) qualifie ces recherches d'expériences d'apprentissage en narration réflexive. Comme il le remarque (et nous faisons notre cette vision des choses, notre recherche allant également dans ce sens) :

Les auteurs de ces cas évitent de considérer la pratique professionnelle comme un simple domaine d'application. Ils n'essaient pas d'assimiler les décisions des praticiens à un modèle ou à une théorie basée sur une recherche [...] S'ils four-

nissent un cadre théorique explicite à leur étude, ils l'utilisent comme guide d'observation, de description ou d'analyse sur les connaissances des praticiens ou bien encore sur leur façon d'apprendre dans le cadre de leur propre pratique professionnelle. (p.23)

Schön ajoute aussi, en réponse à la question suivante : « Qu'est-ce que les praticiens ont besoin de savoir? » :

[...] ma réponse préférée consiste à attirer l'attention sur le savoir dont ils font montre dans leur agir professionnel. Même lorsque les auteurs désirent aider les praticiens à acquérir d'autres habiletés ou à adopter d'autres perspectives [...] chaque fois, leur souci principal est non seulement de découvrir, mais d'aider les praticiens à découvrir ce qu'ils savent déjà et la manière dont ils utilisent ce savoir. (p.24)

Enfin, nous ne pouvons passer sous silence les travaux de Pineau (1983) dont la recherche étalée sur une période de cinq années développe une utilisation pratique de la méthode des histoires de vie en éducation permanente, comme instrument de recherche-action-formation. Selon lui, les divers essais d'utilisation des histoires de vie pour approcher différents aspects de l'éducation des adultes font souvent référence plus ou moins explicitement à l'autoformation : « les deux termes –histoire de vie et autoformation– sont, d'ailleurs, souvent peu différenciés. Ils sont utilisés l'un pour l'autre. Ce qui témoigne d'une imbrication étroite. » (p.184) Pineau, toutefois, dégage la nature propre de chacun des concepts, tout en explicitant leurs liaisons essentielles :

[...] ils ne sont pas de même nature : l'autoformation étant un processus vital de construction de soi; l'histoire de vie, un moyen de réaliser ce processus. [...] L'histoire de vie n'est pas seulement un moyen parmi d'autres, elle est un *moyen privilégié* d'autoformation, dans la mesure où faire son histoire, c'est faire sa vie. (p.184)

Selon Pineau, l'utilisation des histoires de vie comme méthode de recherche-action en sciences humaines ne semble devoir être optimum que si elle s'enracine « dans

des pratiques concrètes de devenir, de mouvement, de libération » (p.190) et qu'elle s'inscrit dans une « idéologie d'émancipation et non de manipulation ou de compréhension pure et désintéressée.» (p.190). Pineau fait état d'une interaction constante entre action et réflexion, entre acteur et penseur. Il y a donc interaction entre les deux vies : celle du chercheur et celle du « s'autoformant »; on inter-relie auto-analyse et analyse externe. Cette recherche, qui s'enracine « dans des tranches de vie active » (p.190), voit « l'autoformation comme procès d'appropriation de sa formation, c'est-à-dire d'abord de libération de la formation reçue.» (p.190) Dans cette optique, Pineau voit l'utilisation des histoires de vie « comme le contraire indissociable de son opposé : l'hétéroformation. » (p.190). Il la voit également comme une occasion d'articuler recherche et formation :

S'il est un domaine où la recherche construit, forme son objet, c'est bien celui-ci. Pas à partir de rien. Mais à partir d'une matière première -la vie- plus ou moins déjà en processus d'autonomisation que vient accélérer et même transformer cette activité de recherche, qui de ce fait est une activité de recherche-formation. [...] il importe que cette activité soit exercée à part entière par le principal intéressé, l'acteur qui, par cet exercice, devient auteur de sa vie. [...] À part entière ne veut pas dire exclusion des chercheurs « professionnels », mais articulation avec ceux-ci, ce qui suppose ouverture d'abord de ces derniers et formation de nouveaux modes sociaux de production de connaissances. (p.383-384)

Nous avons vu, dans les paragraphes précédents, un aperçu de certains travaux menés par des chercheurs s'intéressant à l'approche biographique dans une perspective formatrice et heuristique. L'utilisation des histoires de vie, dans le cadre d'une recherche-action-formation, semble revêtir un intérêt certain pour le développement professionnel en éducation.

Rappelons que cette recherche vise globalement à éclairer l'utilisation du récit de pratiques comme soutien au développement professionnel chez une enseignante du pri-

maire. De façon plus concrète, nous cherchons à voir comment on peut accompagner des enseignants dans la construction de leur propre compétence à développer les compétences sociales de leurs élèves. Pour ce faire, nous avons mis au jour, dans le présent chapitre, notre positionnement au regard de la question de la socialisation des élèves, les différentes pratiques dans ce domaine et ce qui les fonde, les enjeux actuels relatifs à la nouvelle mission de socialisation de l'école québécoise, ainsi que l'orientation méthodologique qui rend compte des fondements qui nous animent dans l'exploration de la transformation des pratiques éducatives. Regardons maintenant comment se précisent la question et l'objectif de la recherche dans ce contexte.

2.7 Objectif et question spécifique de recherche

Cette recherche vise à documenter, du point de vue de ses contributions théorique et pratique, l'utilisation de la méthode du récit de pratiques comme soutien au développement professionnel en éducation et, plus particulièrement, comme processus de renouvellement des pratiques éducatives dans le contexte d'une réforme scolaire.

À cette fin, l'angle d'analyse cible plus spécifiquement l'évolution du sujet à travers le processus d'intervention, c'est-à-dire l'expérience du récit de pratiques pour en dégager des fonctions formatrices (Boudana Benabou, 1994), ainsi que son apport en termes de contribution à la compréhension du phénomène de la résistance au changement. Dans ce cadre d'analyse se précise notre question de recherche :

Dans la perspective de la réforme scolaire au Québec et du renouvellement des approches pédagogiques, comment le récit de pratiques peut-il per-

mettre à une enseignante de s'engager dans une démarche de transformation de ses pratiques éducatives au regard de la socialisation des élèves ?

Le chapitre qui suit tente de préciser davantage les différentes étapes de la démarche de recherche et ce qui la sous-tend en termes de fondements épistémologiques et méthodologiques.

CHAPITRE III

Cadre méthodologique

Le présent chapitre précise les positions épistémologiques qui nous semblent les plus pertinentes pour l’élaboration d’une intervention en vue de provoquer un changement de pratiques chez une enseignante du primaire au regard de la socialisation de ses élèves. Nous présentons aussi les différents éléments qui composent le cadre de recherche et le cadre d’analyse. Cette démarche de recherche s’inscrit dans une perspective de développement professionnel et relève principalement de la recherche-action-formation.

En guise d’introduction, nous présentons, dans le tableau 3.1, le cadre méthodologique, accompagné d’un rappel de la question et de l’objectif de la recherche. Cette présentation générale de la démarche de recherche permet de constater l’enchaînement des liens entre nos choix méthodologiques et notre question de départ. Nous rappelons que cette recherche veut explorer et documenter un processus d’intervention dans le développement des compétences d’une enseignante en matière de socialisation des élèves. Au-delà de cette perspective théorique, nous visons également une certaine évolution sur le plan des conceptions et des représentations de l’enseignante au regard de sa pratique

de gestion de la classe, évolution qui se traduira éventuellement dans de nouvelles pratiques ou, à tout le moins, dans de nouvelles intentions pour l'avenir.

TABLEAU 3.1
Cadre méthodologique

Rappel	Positions épistémologiques	Cadre de recherche	Cadre d'analyse
Question de recherche : Dans la perspective de la réforme scolaire au Québec et du renouvellement des approches pédagogiques, comment le récit de pratiques peut-il permettre à une enseignante de s'engager dans une démarche de transformation de ses pratiques éducatives au regard de la socialisation des élèves?	Voies d'investigation : <ul style="list-style-type: none"> Logique compréhensive. Logique interventionniste. 	Type de recherche : Recherche-action-formation à enjeu politique.	Procédures d'analyse : Unité d'analyse : les observations et les indices du processus d'intervention sont analysés à partir d'une analyse qualitative de contenu (thématique), à travers les interactions saisies dans la transcription intégrale des récits et confrontés aux éléments d'information consignés dans le journal de bord.
Objectif de la recherche : Documenter le processus d'intervention (expérience du récit de pratiques) du point de vue de ses contributions théorique et pratique.	Perspectives méthodologiques : <ul style="list-style-type: none"> Constructiviste. Développement professionnel. Interprétative. Exploratoire. Descriptive. 	Démarche de recherche : Approche biographique : un instrument de recherche et de formation. Récits de pratiques à la demande du chercheur (introspectif, rétrospectif et prospectif).	
		Mode d'investigation : <ul style="list-style-type: none"> Échantillonnage par cas unique. Type de données : suscitées et d'interaction. 	
		Instrumentation : <ul style="list-style-type: none"> Entretiens semi-dirigés enregistrés. Journal de bord. 	
		Critères de scientificité et triangulation	
		Caractérisation du type de recherche et présentation de la participante	

3.1 Positions épistémologiques

Dans le but d'apporter quelques éléments de réponse à notre question de recherche, il nous semble pertinent de privilégier certaines « voies d'investigation » (Gauthier et Anadón, 1998). Notre recherche s'inscrit à la fois dans une logique compréhensive où on cherche les significations que les acteurs ont d'une situation, et dans une logique interventionniste, dont l'enjeu principal est la modification d'une situation particulière.

De façon plus spécifique, nous appliquerons la méthode des histoires de vie à une démarche que l'on pourrait qualifier de « recherche-action-formation à enjeu politique » (Van der Maren, 1999). Selon lui, cette appellation est justifiée si la recherche comporte une phase importante consacrée au changement. Ce changement peut être provoqué par un chercheur, celui-ci décidant d'entreprendre une action auprès d'un individu qui ne lui demande pas d'intervenir. Dans ce cas, l'auteur parle de variante individualisée de la recherche-action-formation : « Une variante individualisée de la recherche-action est applicable lorsqu'il s'agit de modifier les représentations, les schèmes de pensée et les actions d'une personne. » (p.102). Comme le remarque Van der Maren (1999), on vise la modification du système de valeurs qui oriente le fonctionnement d'un individu en introduisant des savoirs et des moyens qui renforcent le système de valeurs que l'on veut implanter. Comme le mentionne ce dernier, notre démarche de recherche veut donc « susciter des actions ou des réflexions sur l'action qui conduisent à une prise de conscience qui déstabilise les normes et déstructure les habitudes des individus. » (p.96).

L'instrumentation mise en place (l'histoire de vie ou le récit de pratiques) nous permettra, à travers une « autobiographie dirigée » (Van der Maren, 1999) ou « assis-

tée » (Woods, 1990), de mener à bien la démarche de recherche envisagée. Nous préciserons, un peu plus loin, le cadre empirique de la recherche alors que nous traiterons de l'articulation et de la forme que prendront les différents volets de la démarche que nous comptons adopter dans le cadre de notre recherche : l'action, la formation et la recherche.

Une recherche qualitative/interprétative aux dimensions exploratoire, descriptive et ethnographique

Comme pour bien d'autres questions traitées en sciences de l'éducation, vouloir comprendre comment une prise de conscience de leurs actions professionnelles quotidiennes peut permettre aux enseignants de s'engager dans une démarche de changement de pratiques, c'est vouloir aborder la complexité et la subjectivité. Face à cette prémissse, il nous apparaît souhaitable de nous tourner vers une recherche exploratoire de type qualitatif/interprétatif. La facette exploratoire de notre recherche relève principalement du fait que nous n'essayons pas, par exemple, de vérifier des relations causales mais bien d'appréhender les conditions d'une intégration de l'idée de changement de pratiques dans les conceptions d'un enseignant à propos de la socialisation des élèves dont il a la responsabilité. Il ne s'agit donc pas de mettre en évidence les causes qui expliquent un certain phénomène observé mais plutôt d'y aller d'une approche inductive, supportée par un cadre conceptuel dont les divers éléments permettront l'analyse des données recueillies. Charlier (1998) explique :

Elle [l'approche inductive] part de l'action : de la formation, du recueil du discours des enseignants et de son analyse. Elle s'enrichit de la construction d'un cadre conceptuel qui permet d'analyser les données, d'élaborer des hypothèses et de les articuler. Afin de faciliter la prise en compte d'un grand nombre de facteurs, ce cadre conceptuel est multi-référencié. (p.124)

Charlier (1998) parle aussi de recherche descriptive, dont les principales caractéristiques nous semblent reliées de près à la façon dont nous entrevoions notre démarche de recherche :

Décrire avec précision et rigueur le phénomène étudié en le situant dans le contexte de la situation particulière appréhendée par le chercheur. [...] Les praticiens de ce domaine de recherche ont pour objectif de décrire la manière dont les enseignants eux-mêmes comprennent l'éducation et leur propre rôle. Ce type de recherche ne se limite pas à l'étude de ce que les enseignants font, mais essaie de comprendre comment ils pensent à propos de ce qu'ils font et les contextes culturels dans lesquels leurs pensées et leurs actions sont inscrites. (p.123)

Dans un même ordre d'idées, Deslauriers et Kérisit (1997) réunissent, sous le vocable recherche qualitative, les termes recherche descriptive et recherche exploratoire et en donnent une définition :

La recherche qualitative a été maintes fois utilisée pour décrire une situation sociale circonscrite (recherche descriptive) ou explorer certaines questions (recherche exploratoire) que peut difficilement aborder le chercheur qui recourt à des méthodes quantitatives. [...] Une recherche qualitative de nature exploratoire permet de se familiariser avec les gens et leurs préoccupations. [...] Une recherche descriptive posera la question des mécanismes et des acteurs (le comment et le qui des phénomènes); par la précision des détails, elle fournira des informations contextuelles qui pourront servir de base à des recherches explicatives plus poussées. Cependant, elle est la plupart du temps complète en elle-même et n'a pas nécessairement besoin d'être poursuivie par d'autres chercheurs au moyen d'autres techniques. (p.88)

Participant à l'idée d'une recherche de type qualitatif/interprétatif, nous présentons maintenant la définition qu'en donnent certains auteurs. Legendre (1993) définit la recherche interprétative comme une « étude appliquant la méthode ethnographique en vue de comprendre ou de résoudre des problèmes reliés au monde de l'éducation » (p.1084). Selon lui, le rôle du chercheur « interprétatif » est alors de tenter « d'analyser des faits et des significations de la vie quotidienne et de les situer dans des contextes

théorique et social plus larges que celui dans lequel s'inscrivent les actions observées. » (p.1084). Legendre (1993) donne également une définition de la recherche qualitative qu'il considère, d'ailleurs, comme une expression apparentée à la recherche interprétative. Il la définit comme une « étude de phénomènes sociaux ou de situations dans leur contexte naturel, dans laquelle est engagé le chercheur, et visant à la découverte et à la compréhension de données qualitatives, et au traitement de celles-ci. » (p.1087).

Dans la même foulée, Savoie-Zajc (2000) fait ressortir les deux facteurs principaux qui, selon elle, militent en faveur du caractère approprié d'une démarche de recherche qualitative/interprétative : l'accessibilité des résultats et des connaissances produits par la recherche et le caractère essentiel de l'interactivité. En regard du premier de ces facteurs, l'auteure explique :

Une démarche de recherche qualitative/interprétative se moule sur la réaction des répondants; elle se déroule en tenant compte des apprentissages du chercheur à propos du sens qui prend forme pendant la recherche. [...] Ainsi, l'activité même de la recherche se veut être avec et pour les participants. Une recherche est d'ailleurs jugée valide et crédible si les gens qui y ont contribué s'y reconnaissent. L'activité de la recherche est par conséquent légitimée par sa pertinence et son accessibilité. On se plaint trop souvent en éducation du manque de lien entre l'activité de la salle de classe et les recherches qui sont isolées des pratiques quotidiennes. Le type de recherche proposé par une démarche qualitative/interprétative se situe au cœur même de la vie quotidienne et cherche à mieux comprendre cette vie pour ensuite agir sur elle. (p.173)

L'auteure poursuit, en expliquant le deuxième facteur qui légitime la pertinence de la recherche qualitative/interprétative en éducation :

[...] la recherche qualitative/interprétative en éducation repose sur une qualité essentielle et intrinsèque à sa nature, à savoir tenir compte des interactions que les individus établissent entre eux et avec leur environnement. La nature même de l'éducation est tissée des relations interpersonnelles entre les acteurs du processus d'enseignement-apprentissage. L'éducateur est cette personne qui réussit à établir des liens significatifs et réciproques avec l'apprenant. Comment peut-on alors

étudier une réalité profondément interactive, autrement qu'en conservant son essence même, soit l'interaction? La démarche souple et émergente de la recherche qualitative/interprétative permet au chercheur de comprendre, de l'intérieur, la nature et la complexité des interactions d'un environnement spécifique, et d'orienter sa collecte de données en tenant compte de la dynamique interactive du site de recherche. (p.173-174)

La complexité et l'étendue du problème à l'étude, ainsi que nos intentions de recherche, justifient le choix d'une recherche de type qualitatif/interprétatif qui se réalisera à travers une démarche ethnographique. Woods (1990) mentionne que « l'utilisation croissante des techniques qualitatives, et plus particulièrement de l'ethnographie, dans l'étude de l'éducation offre de grandes possibilités de combler les fossés traditionnels entre théorie et recherche d'une part, et pratique pédagogique d'autre part. » (p.144). L'approche ethnographique en éducation, selon Legendre (1993), « sert notamment à colliger des données sur le contexte et sur les activités, les opinions et les idées de personnes participant à un processus éducatif » (p.83). Il mentionne également que cette approche cherche à dégager la signification que les membres d'une société donnée attribuent à leurs comportements. Selon Woods (1990), l'ethnographie peut rendre un service précieux à la formation continue des enseignants. Il rappelle qu'en examinant les modes d'existence, les valeurs, les croyances, les rituels, les règles, les stratégies, en un mot, tout le mode de vie, de groupes précis, les ethnographes cherchent des connections, des modèles et des catégories qui promettent de rehausser le familier et « de placer la pratique de l'enseignant à un niveau raisonné, logique, universel plutôt qu'au niveau hasardeux d'une structure idiosyncratique construite à la va-comme-je-te-pousse, au sein de laquelle beaucoup doivent travailler » (p.155). La place centrale du moi est, selon Woods (1990), la plus grande valeur de l'ethnographie et plus particulièrement celle de l'ethnographie interactionniste. Cette insistance sur le moi donne ainsi aux gens le sentiment de contrôler leur propre vie. Woods rappelle aussi qu'en même temps qu'elle se

concentre sur le moi, l'ethnographie interactionniste insiste beaucoup sur l'autre : « Ainsi, en même temps qu'elle offre une meilleure prise sur nos propres points de vue, elle comporte un avantage démocratique considérable par son appréciation accrue du point de vue des autres (p.159). Woods (1990) accorde donc une valeur pratique évidente à la démarche ethnographique. Il en parle en ces termes :

L'ethnographie permet d'améliorer le professionnalisme et ceci pour plusieurs raisons :

- a) L'ethnographie s'intéresse aux problèmes réels que les enseignants reconnaissent et qui sont, bien sûr, les *leurs*.
- b) Elle s'occupe des problèmes des enseignants, reflétant un souci non pas de « prendre mais de cerner des problèmes », c'est-à-dire de ne pas prédefinir le problème à examiner mais plutôt de mettre à jour les soucis des gens impliqués.
- c) L'ethnographie attache beaucoup d'importance aux points de vue et perspectives des enseignants.
- d) Elle tient compte des implications de différentes situations pour agir.
- e) Elle agit en utilisant des concepts et un langage suffisamment proches des réalités des enseignants pour leur permettre d'en comprendre la signification. (p.156)

Selon Woods (1990), c'est sans aucun doute dans la formation continue des enseignants que l'ethnographie est susceptible d'avoir le plus d'impact. Il affirme qu'une partie essentielle du professionnalisme d'un enseignant tient à l'art de la *distanciation* des rôles (les italiques sont de l'auteur) :

Sans de telles périodes de réflexion, les enseignants, tout en paraissant très compétents et satisfaits, peuvent se trouver éloignés de leur métier en utilisant des formes ritualistes opérantes et en réservant l'essentiel de leur créativité et de leur ingéniosité à d'autres secteurs de vie. Les enseignants ont besoin d'enrichissement personnel aussi bien que d'avancement professionnel. [...] Dans ce domaine, l'ethnographie peut jouer un rôle notable. Les enseignants [...] ne sont plus autant rongés par les difficultés d'« apprentissage de la tâche » et peuvent plus facilement réfléchir et analyser. Plus vieux et plus réfléchis, ils auront découvert de nouveaux éléments sur eux-mêmes et sur l'enseignement, des choses qu'ils auraient pu ne jamais suspecter. (p.163-164)

Cette distanciation des rôles, cette réflexion sur soi et sur sa pratique sera rendue possible par la présence d'une tierce personne, le chercheur, car, comme le remarque Woods (1990) : « [...] parler éclaire et donne accès à l'appropriation [...] mais la parole requiert un objet, une réponse et de l'interaction. » (p.124). En effet, « comment être tout à la fois la lampe et ce qu'elle éclaire? » (p.18). Le regard extérieur, nécessaire si on veut être en mesure d'étudier et d'analyser les données recueillies, c'est celui de l'ethnographe, de la personne « qui recueille les propos au cours d'entretiens informels, les enregistre, guide, questionne, repasse les bandes magnétiques, demande des éclaircissements, des précisions... l'histoire de vie devient vite autobiographie assistée. » (Woods, 1990, p.18). Il explique :

L'autobiographie assistée (*aided autobiography*) se fait à trois, l'enseignant, sa vie et le tiers sans lequel ne peut s'effectuer le transfert qui seul ouvre les portes des déterminismes, raisons et motivations profondes. Assistée, ce type d'autobiographie l'est doublement, d'une part grâce à la présence heuristique et stimulante de l'ethnographe et, d'autre part, en raison de l'appareillage conceptuel qu'elle met à la disposition de l'enseignant. (p.18-19)

Van der Maren (1999) abonde dans le même sens :

Par histoires de vie ou récits de pratique, on entend généralement des récits construits par un informateur pour fin de la recherche, à la demande de l'enquêteur, et portant spécifiquement sur des périodes précises de la vie ou sur des activités particulières. Ce sont en quelque sorte des morceaux d'autobiographies dirigées, produits sur demande, afin de mettre en évidence la dynamique d'une évolution et de l'interaction entre le sujet, ses rôles, son milieu, sa culture et les institutions. (p.152)

Selon Woods (1990), les enseignants doivent continuellement affiner leurs compétences et accroître leur savoir mais pour ce faire, ils doivent aussi se soucier de leur propre vie, carrière et intérêts :

Surtout dans une période où toute la profession subit une profonde mutation, l'histoire de vie pourrait être d'un grand secours à tous égards. [...] Elle peut mener à la découverte ou redécouverte d'éléments du moi et fournit les moyens de reconstituer l'identité en réponse aux situations changeantes. [...] Elle n'ancre pas seulement le présent dans le passé, mais, en rassemblant le passé, elle ouvre pour l'avenir de nouvelles perspectives. [...] Ce qui peut conduire à l'identification de nouveaux modèles, de nouvelles interconnexions, de nouveaux savoirs à un niveau conceptuel plus élevé. (p.123)

Pour l'auteur, « les histoires de vie peuvent améliorer la pratique de la classe pour soi-même et pour les autres et elles sont susceptibles d'avoir un fort impact thérapeutique. » (p.123) Comme il le mentionne :

Une part de ce dernier tient au « parlons-en », « dis ce que tu as sur le cœur » et, [...] à « l'aide » provenant d'instances neutres, impartiales, indépendantes, pouvant apprécier les professeurs pour ce qu'ils furent, s'intéressant à eux à la fois comme professionnels et comme personnes, leur prodiguant reconnaissance et prise en compte de l'importance de leur existence en tous ses détails, fussent-ils triviaux, appréhendant avec sympathie les problèmes, difficultés et faiblesses sans jamais juger ni blâmer. (p.123-125)

S'inscrivant dans une perspective de développement professionnel, nous situons notre recherche dans une démarche d'autobiographie assistée, supportée et encadrée par un processus méthodologique issu de la recherche-action-formation. Comme le souligne Woods (1990) : « Dans tous les établissements où on l'introduit avec tact, l'autobiographie assistée peut apporter une contribution significative à l'autoformation professionnelle (*professional self-development*) ». (p.125).

3.2 Cadre de recherche

Afin de situer notre démarche sur le plan empirique, il convient de présenter le cadre de recherche. Nous précisons, d'abord, le type de recherche et la démarche de re-

cherche. Nous présentons ensuite le mode d'investigation retenu ainsi que l'instrumentation. Nous concluons cette partie par la présentation des critères de scientificité.

3.2.1 Type de recherche : une recherche-action-formation

Selon Dolbec et Clément (2000), la recherche-action ne se distingue pas des autres types de recherche par des techniques ou des méthodes spécifiques, mais plutôt par son objet et le rôle du chercheur :

En effet, elle observe l'ici et maintenant de la pratique qu'elle cherche à améliorer. Elle se distingue aussi par le statut tout à fait particulier qu'elle accorde au chercheur. Celui-ci se considère comme un chercheur-acteur, il cherche à collaborer avec ceux qui sont impliqués dans la situation problématique. Il est convaincu que le changement survient plus facilement lorsque les protagonistes se sentent concernés. (p.212)

Évoquant la pertinence de la recherche-action pour amener des changements réels dans la pratique des enseignants, les auteurs comparent ce type de recherche à un processus de résolution de problèmes dont l'application contribue en même temps à éclairer davantage le champ de la recherche en éducation :

La recherche-action s'apparente à un processus rigoureux de résolution de problèmes qui permet de réduire les écarts entre ce qui est observé et ce qui serait souhaitable. Elle ajoute à ce processus l'application de stratégies de recherche dans le but de contribuer au développement des connaissances et au savoir dans le champ de l'éducation ainsi que d'accentuer la prise de conscience des praticiens par rapport à leurs interventions dans leur milieu particulier. Ces deux processus permettent de distinguer la recherche et la recherche-action. [...] Ces deux processus s'influencent mutuellement. (p.205)

Comme ils le mentionnent, bien peu de changements réels ont été réinvestis dans la pratique des enseignants, les chercheurs échouant souvent dans leur désir d'influencer

les praticiens de l'éducation une fois leur recherche terminée et diffusée. La recherche-action est donc privilégiée en éducation en ce qu'elle permet, selon eux, de mettre en place à la fois un processus de changement et les stratégies en vue de mieux comprendre la situation pendant ce processus de changement : « En effet, c'est lorsque l'action est éclairée par la recherche qu'elle risque d'être la plus efficace et c'est lorsqu'un système est en changement que sa dynamique devient apparente et qu'on peut mieux la comprendre. » (Dolbec et Clément, 2000, p.205).

De nature cyclique et tridimensionnelle (recherche, action et formation), la recherche-action, selon eux, diffère des autres types de recherche par son objectif premier qui est de produire un changement dans une situation concrète : « En effet, plutôt que cibler la production de connaissances qui seront utilisées, en général après la recherche, pour influencer l'action, elle veut intégrer l'action au processus de recherche afin que le changement visé se produise pendant la recherche. » (p.201). Comme les auteurs le remarquent, la recherche-action est devenue une stratégie importante de changement en éducation :

On ne peut pas changer ce qui se passe en salle de classe en ne cherchant qu'à remplacer les outils ou les stratégies utilisés par les enseignants comme s'il s'agissait d'un quelconque processus de production. Les enseignants eux-mêmes doivent changer en examinant leur pratique quotidienne, en clarifiant leurs modèles mentaux et en évaluant l'impact de leurs actions. (p.203-204)

Selon Dolbec et Clément (2000), les écrits sur la recherche-action sont nombreux et plusieurs typologies ont été présentées par autant d'auteurs différents. Les distinctions relèvent surtout des finalités envisagées : recherche-action diagnostique, recherche-action évaluative, recherche-action collaborative, recherche-action émancipatrice, recherche-action à enjeu politique (dont notre recherche s'inspire) et ainsi de suite. Toute-

fois, ils proposent (citant Lavoie, Marquis et Laurin, 1996, p.41) une définition générale de la recherche-action qu'il est intéressant de présenter alors qu'elle précise et éclaire la nature de notre recherche.

La recherche-action est une approche de recherche, à caractère social, associée à une stratégie d'intervention et qui évolue dans un contexte dynamique. Elle est fondée sur la conviction que la recherche et l'action peuvent être réunies. Selon sa préoccupation, la recherche-action peut avoir comme buts le changement, la compréhension des pratiques, l'évaluation, la résolution des problèmes, la production de connaissances ou l'amélioration d'une situation donnée. La recherche-action doit avoir pour origine des besoins sociaux réels, être menée en milieu naturel de vie, mettre à contribution tous les participants à tous les niveaux, être flexible (s'ajuster et progresser selon les événements), établir une communication systématique entre les participants et s'auto-évaluer tout au long du processus. Elle est à caractère empirique et elle est en lien avec le vécu. Elle a un design novateur et une forme de gestion collective où le chercheur est aussi un acteur et où l'acteur est aussi chercheur. (p. 204-205)

Comme mentionné plus haut, la recherche-action a une triple finalité et peut viser des objectifs très variés : améliorer sa propre pratique ou celles des autres, apporter une transformation dans les pratiques des membres d'une organisation ou provoquer un changement dans la société ambiante. Afin d'atteindre ces buts, nous devons déterminer la démarche et les stratégies de changement à partir de ses finalités : la recherche, l'action et l'apprentissage. Ces trois sous-processus de la recherche-action, qu'on peut regrouper sous le vocable « la triple finalité de la recherche-action » (Dolbec et Clément, 2000), sont définis comme suit par les auteurs :

Le pôle « Recherche » représente l'utilisation d'un processus méthodologique rigoureux pour guider et éclairer l'action tout au long de son déroulement et en évaluer l'impact.

Le pôle « Action » représente les gestes posés en situation concrète pour atteindre la cible du système recherche-action et pour produire le changement.

Le pôle « Formation » représente les apprentissages effectués par celui qui veut comprendre la situation et son contexte, le contenu de l'intervention et l'apport du processus de recherche-action lui-même considéré comme une stratégie de

changement. Il représente la démarche de formation continue dans laquelle s'inscrivent les acteurs. (p.208)

Notre recherche est caractérisée également par ces trois pôles ou finalités. Nous mettons en place, afin de mener à bien la recherche, un processus méthodologique rigoureux sans être trop rigide, ce qui nous empêcherait de réagir aux imprévus rencontrés pendant son déroulement sur le terrain (guide d'entretien, grille d'analyse, journal de recherche, rapport chronologique détaillé de la démarche, observations et prise de notes méticuleuses sur le déroulement de l'intervention). Dans ses moindres détails, les décisions prises, les modifications apportées et les gestes posés sont rapportés fidèlement et interprétés en profondeur. En voulant provoquer un changement ou à tout le moins une prise de conscience pouvant éventuellement mener à un changement dans les représentations et, de là, dans les pratiques du participant, nous nous inscrivons dans ce pôle « Action » où les gestes et les questions posés sont envisagés et élaborés dans le but d'atteindre la cible du système de recherche-action mis en place : produire un changement. De ces sous-processus, émergeront des apprentissages desquels on pourra tirer une meilleure compréhension de l'apport de l'intervention, à la fois pour la recherche et pour l'action elle-même, considérée comme une stratégie de changement. Ceci explique pourquoi notre recherche, considérant son caractère émancipateur, s'inscrit dans une perspective de formation continue, de développement professionnel.

3.2.2 Démarche de recherche

L'approche biographique, selon Bourdages (2001), suppose, par rapport à la connaissance, un choix épistémologique différent de celui du modèle positiviste. Ce choix, selon l'auteure, « c'est celui d'un paradigme qui donne une place prépondérante au sin-

gulier et au subjectif dans l'élaboration de la connaissance » (p.50). Comme elle le remarque :

Définir l'approche biographique n'est pas une tâche simple parce que cette approche est plus qu'une technique de cueillette des données à propos du vécu (personnel et social) et des pratiques quotidiennes d'un ou de plusieurs sujets dans le but d'en faire une interprétation psychosociologique.(p.48)

Le Gall (1988) s'exprime dans le même sens :

[...] les récits de vie ne peuvent être considérés uniquement comme une simple technique de recueil de données, mais bien comme une approche particulière puisque s'instaure, du fait même de la dynamique de la recherche, une fine dialectique qui nous engage dans un processus constant de modification qui concerne tant notre façon de percevoir notre objet que notre manière de procéder sur le terrain. (p.40)

Par ailleurs, l'approche biographique ou ethnobiographique met à la disposition des chercheurs plusieurs instruments pour recueillir les données, tels les histoires de vie (Josso, 2000; Pineau et Marie-Michèle, 1983; Woods, 1990,), les récits de vie (Bertaux, 1997; Josso, 2000,), les récits de pratiques (Bertaux, 1997), les événements biographiques (Leclerc-Olive, 1993), les récits de quotidien, les histoires de pratiques (Saillant-Carraud, 1996), les récits autobiographiques (Bourdages, 2001), les récits de vie éducatifs (Boudana Benabou, 1994), les histoires de vie comme histoires de cas ou études de cas (Houle, 1997), les processus de « prise de contact avec soi » et de « prise de parole » (Robillard, 1993), les processus d'auto-évaluation (Campanale, 1997). Comme le mentionne Bourdages (2001), ces différents types de récits, qui s'inscrivent tous dans le courant plus large de l'ethnométhodologie, sont le plus souvent recueillis oralement, mais aussi, à l'occasion, par écrit : « Ils servent tous à recueillir des informations sur l'ensemble ou sur une partie de la vie des individus en tant qu'acteurs sociaux; les distinctions

que font les chercheurs entre les différents types de récits renvoient aux aspects particuliers visés par leur recherche ». (p.48)

Compte tenu de la perspective de notre démarche (développement professionnel et changement de pratiques) et de notre question de recherche (faisant référence à une prise de conscience chez un enseignant de ses actions professionnelles quotidiennes), nous faisons notre l'approche particulière du récit de pratiques de BERTAUX (1997, 1976), c'est-à-dire celle de voir les récits de vie comme des récits de pratiques. Comme il le remarque, les récits de vie peuvent devenir d'excellents instruments d'observation et d'extraction des savoirs pratiques mais à condition de les orienter vers la description d'expériences vécues personnellement et des contextes au sein desquelles elles se sont inscrites. Cela revient à orienter les récits de vie vers la forme qu'il a proposé de nommer « récit de pratiques » (1997, p.16-17). Selon lui, en conceptualisant les récits de vie comme des récits de pratiques et en déplaçant l'attention des vies sur celle des pratiques (actions, actes), il nous est plus facile, d'une part, d'appréhender ce que l'interviewé partage avec d'autres et, d'autre part, de tirer des informations des expériences de ceux qui ont vécu une partie de leur vie au sein de l'objet social étudié. Il conseille donc au chercheur de ne pas « éparpiller les coups de sonde biographiques » (1976, p.8) mais, au contraire, de « les concentrer dans un seul et même secteur de la société. » (1976, p.8). Le récit de pratiques recueilli à des fins de recherche est, selon l'auteur, « un témoignage sur l'expérience vécue, mais c'est un témoignage orienté par l'intention de connaissance du chercheur qui le recueille. » (1997, p.46). Il précise :

Cette intention est intériorisée par le sujet sous la forme d'un filtre implicite à travers lequel il sélectionne, dans l'univers sémantique de la totalisation intérieure de ses expériences, ce qui serait susceptible de répondre aux attentes du chercheur. C'est le chercheur qui définit l'orientation générale de l'entretien en mentionnant son objet d'étude. C'est également lui, et lui seul, qui sait ce qu'il entend

faire du récit qu'il va recueillir. [...] Les récits de vie sont recueillis dans une intention analytique. (1997, p.46)

Dans l'enquête de terrain, la notion d'échantillon statistiquement représentatif n'a guère de sens selon Bertaux (1997). Il faut aller plus loin et tenir compte du phénomène qu'il propose de nommer « différentialité » : « Des personnes se trouvant placées exactement dans le même statut institutionnel peuvent remplir leur rôle, exercer leur activité de façon très différente parce qu'elles n'ont pas la même structure de personnalité. » (p.23). La différentialité résulte donc, selon lui, de capitaux d'expérience biographique différents d'une personne à l'autre et ces différences sont étroitement liées à celles de leurs parcours de vie. Si on veut mieux comprendre, alors, ce qui a rendu les individus porteurs de schèmes de conduite différents, il faut avoir recours aux récits de pratiques selon lui.

Commencer là où la personne se trouve

Plusieurs chercheurs privilégiant l'approche biographique mènent des enquêtes au cours desquelles ils incitent leurs informateurs à suivre une certaine linéarité dans leurs propos, les invitant à commencer leur récit par la prime enfance, continuer avec la période de l'adolescence, l'entrée dans la profession et ainsi de suite jusqu'au moment présent. Dans la plupart de ces recherches, on cherche à mieux comprendre ou à décrire le plus fidèlement possible un phénomène social, une tranche de la vie sociale d'un groupe en particulier (Bertaux, 1997, 1976) et ce, en analysant et en interprétant les propos de certains de ses membres.

Par exemple, dans les recherches menées par St-Gelais (1998) et Lauzon (2001), les guides d'entretien et les grilles d'analyse qui ont servi à l'enquête ont été construits suivant une modalité chronologique, c'est-à-dire en respectant les différentes périodes du cycle de vie. Dans ces deux recherches, on cherchait à mieux comprendre la construction du savoir d'expérience d'enseignants expérimentés. Bref, on voulait savoir comment un enseignant apprend son métier d'enseignant. Dans son cas, Lauzon (2001) explique que le fait de commencer en demandant aux participants de décrire leur pratique actuelle, constituait, malgré les invitations à procéder par des exemples, une entrée en matière quelque peu abstraite et même « confrontante » pour certains. Par ailleurs, dès qu'ils abordaient la période des débuts, les participants se mettaient en mode de narration et ils semblaient, dans l'ensemble, plus à l'aise.

Dans notre cas, cependant, le but poursuivi est d'amener l'informateur à se raconter, non pas dans le seul but de mieux comprendre sa pratique et les enjeux sociaux qui y sont rattachés, mais avec l'intention de l'amener à considérer un éventuel changement de pratique. Comme Woods (1990) le mentionne, un n'empêchant point l'autre, l'ethnographie, bien qu'ayant une visée plutôt sociologique, peut devenir très intéressante pour le praticien qui veut réfléchir sur sa pratique :

J'ai suggéré que l'ethnographie puisse former un pont possible entre la sociologie de l'éducation d'une part et les besoins de l'enseignant d'autre part. Parce qu'en dérivation et en visée, elle maintient les connections sociologiques tandis que par son naturalisme, son respect des constructions de premier ordre et des constructions de sens des sujets, l'importance qu'elle accorde au moi et aux menus détails de la vie quotidienne de l'enseignant, [...], elle est potentiellement très attrayante pour l'enseignant. (p.168)

Cette recherche-action-formation sous-tend un enjeu, implicite, d'ordre politique ou stratégique, d'autres diront éducatif ou émancipateur. On voudra amener l'informa-

teur à prendre conscience de ses actions quotidiennes et des origines de celles-ci dans le but de le voir se mettre en projet sur un aspect particulier de sa pratique éducative. On l'invite donc à reconSIDéRer ses représentations initiales pour en construire de nouvelles. Cette prise de conscience, ce regard sur ses croyances et ses motivations profondes qui sous-tendent ses décisions et ses actions se fera à travers différents récits de pratiques (introspectif, rétrospectif et prospectif) auxquels nous le convions.

Cette façon de faire, de travailler aux plans des valeurs et des croyances, cette construction de nouvelles perspectives afin d'amener le sujet à envisager un changement de pratique nous amène à considérer autrement la construction ou la structure des guides ou canevas d'entretiens. En effet, au lieu de demander à l'informateur de se raconter « chronologiquement » ou « par étape de vie » et ce, de façon linéaire et en essayant de ne pas trop sauter d'une étape à l'autre, nous endossons plutôt la vision constructiviste et le point de vue cognitiviste de certains auteurs en recherche-action et en ethnographie. Ces chercheurs (Delory-Momberger, 2000; Dolbec et Clément, 2000; Grell, 1986; Woods, 1990), considèrent la construction de nouvelles connaissances ou de nouvelles représentations comme étant un processus d'apprentissage expérientiel, non linéaire et qui tient compte du bagage d'expérience ou des connaissances antérieures de l'individu. Comme Pépin (1994) le remarque : « [...] on ne peut construire et prévoir l'expérience à venir qu'à partir de notre construction actuelle de l'expérience passée. » (p.72). En commençant là où la personne se trouve (récit introspectif), c'est-à-dire ici et maintenant, on lui permettra, sur le plan cognitif, de faire les liens qui s'imposent, autrement dit, de reconstituer ou de reconstruire (récit rétrospectif) le plus naturellement possible ce passé qui explique en partie le présent et enfin, de se projeter dans un devenir construit par son incursion à la fois dans son présent et dans son passé (récit prospectif).

Le fait de procéder à l'inverse, c'est-à-dire en conviant l'informateur à débuter son récit par une incursion dans son passé pour ensuite parler de sa pratique actuelle et enfin, de ses projets futurs, nous aurait certes permis de mieux comprendre la trajectoire personnelle, sociale et professionnelle de notre sujet, son évolution (chronologique) comme individu faisant partie d'un groupe social en particulier mais nous serions restés loin de ce que Grell (1986) appelle « des projections actives dans le présent avec les potentialités qui s'y rattachent » (p.157). En effet, nous ne pouvons permettre à un sujet de se construire et par là, de faire émerger une pensée « en devenir », que si nous lui ouvrons la voie d'un processus d'apprentissage au cours duquel il pourra faire tous les liens (entre son présent et le pourquoi de ce présent, c'est-à-dire, son passé) nécessaires à une prise de conscience et à une réflexion qui mèneront, possiblement, à un éventuel changement de pratique.

Dans la foulée des travaux en psychologie cognitive, où l'on conçoit l'apprentissage comme une construction (assimilation, déséquilibre, accommodation), nous nous proposons d'adopter une démarche semblable. Raconter sa vie, c'est un peu la transformer, la construire, voire la reconstruire. Comme le mentionne Delory-Momberger (2000) qui souligne, au dos de la couverture de son ouvrage *Les histoires de vie : de l'invention de soi au projet de formation*, que le domaine de la formation renoue en quelque sorte avec la longue tradition des pratiques de soi, et ainsi redécouvre le pouvoir heuristique du récit de vie : « C'est en faisant de sa vie une histoire que l'homme se construit comme sujet et devient l'auteur de son passé et de son avenir. »

Grell (1986) abonde dans le même sens :

La personne qui accepte de raconter sa vie, ou certaines séquences de sa vie à un interviewer, ne fait pas que la réciter, elle propose une construction qui n'est pas une simple (ou même complexe) représentation de soi. [...] A la lecture des récits, nous sommes très vite mis en présence de ce phénomène de pratique synthétique qui intérieurise et retransforme par son activité de déstructuration/restructuration. (p.159)

Ayant à l'esprit ces dernières considérations, et afin de rendre compte du processus d'intervention mis de l'avant dans cette démarche de recherche-action, nous présentons au point suivant le mode d'investigation retenu.

3.2.3 Mode d'investigation

Selon Merriam (1990) et Yin (1994), la décision relative au choix d'élaborer un devis de recherche expérimental ou non expérimental telle que l'étude de cas simple dépend de certains paramètres. Tout d'abord, nous avons dû considérer la nature de nos questions de recherche. On répondra mieux à des « Quoi? » ou « Combien? » si le chercheur présente un devis de recherche quantitatif. « Comment? » et « Pourquoi? », dont c'est le cas dans notre étude, appellent plutôt une démarche de recherche qualitative.

En deuxième lieu, nous devions considérer l'aspect du contrôle. Plus le chercheur contrôle les différentes variables de la recherche, plus le devis méthodologique de la recherche est de type « expérimental ». À l'opposé, une démarche souple doit être privilégiée dans le cas d'une recherche-action afin d'être en mesure de s'adapter aux constants changements qui surviennent sur le site de recherche. Comme le soulignent Dolbec et Clément (2000) :

La recherche-action a dû rapidement s'éloigner des méthodologies utilisées par la recherche positiviste ou quantitative à cause de son ancrage dans l'action. Les chercheurs devaient rester acteurs et ne pouvaient plus prétendre à l'objectivité.

[...] Les problématiques qu'ils exploraient restaient complexes et floues, s'enracinaient dans des situations concrètes et étaient influencées par les interactions entre plusieurs acteurs qui avaient des perceptions différentes face aux problèmes et aux solutions à y apporter. (p.202)

Enfin, un troisième facteur doit être pris en considération dans l'orientation épistémologique que nous voulons donner à notre recherche : la finalité de la recherche. Selon Merriam (1990), ce facteur est étroitement lié à la nature de nos questions de recherche. En effet, nous avons dû nous demander quelle forme devraient prendre les résultats présentés à la fin de notre recherche. Des tableaux quantitatifs qui visent la comparaison par le contrôle des variables? Ou bien, comme c'est le cas dans notre recherche, une description et une interprétation en profondeur d'un phénomène contemporain? Ces questions sont importantes, selon l'auteure, lorsque vient le temps de choisir le devis de recherche le plus approprié pour chaque cas particulier.

Merriam (1990) fait également état d'un quatrième facteur qui milite en faveur du choix d'étudier un cas simple, celui de la nature intrinsèque de l'enquête. Le fait de se pencher sur un système intégré (*bounded system*), c'est-à-dire de travailler en univers clos sur une intervention ou un phénomène spécifique tels qu'un programme, un événement, une personne, un processus, une institution ou un groupe social, constitue, selon l'auteure, une étude de cas simple et est justifié du seul fait que le cas est intrinsèquement intéressant pour lui-même et qu'une compréhension en profondeur de celui-ci peut représenter, pour la recherche, un exemple reconnu, exemple tiré de l'interprétation dans le contexte d'une situation particulière, d'une problématique spécifique ou d'une préoccupation contemporaine, complexe et de nature qualitative (*interpretation in context or instance drawn from a class*). L'étude de cas qualitative, selon Yin (1994), convient tout

particulièrement aux situations où il est impossible de séparer les différentes variables de leur contexte.

D'autres caractéristiques rattachées aux études de cas sont décrites par Merriam (1990) et il peut être intéressant de les examiner de plus près alors qu'elles nous aident à préciser l'orientation méthodologique de notre recherche. L'étude de cas qualitative (*Qualitative case studies*) se caractérise par un souci de description en profondeur d'une situation réelle, est liée de très près au terrain de recherche et se bâtit à partir d'une connaissance tacite du phénomène à l'étude. Inductive, descriptive, spécifique, particulière, heuristique et holistique, elle multiplie les sources de données, son devis de recherche est souple et, son canevas, flexible, s'apparente à la conversation. Considérant son pouvoir de signification, son pouvoir de donner du sens aux raisons et aux motivations qui sous-tendent les actions d'un individu ainsi que son pouvoir de suggestion et de description des solutions-clés à envisager, elle peut être utilisée, selon l'auteure, pour remédier à des situations problématiques ou encore, améliorer ou renouveler la pratique des enseignants. De plus, l'auteure mentionne que même si l'étude de cas étudie un exemple spécifique d'une situation réelle, elle éclaire, en fait, un problème d'ordre général. À ce sujet, Pires (1997), considérant le récit de vie comme une histoire de cas, écrit :

Cependant, lorsque le cas particulier est bien choisi et bien construit, il cesse d'être particulier et peut contribuer de façon significative à la connaissance. Dans une étude de cas, on ne s'intéresse pas seulement aux spécificités du cas en question (bien qu'elles puissent être valorisées et importantes), mais à sa capacité de servir de voie d'accès à d'autres phénomènes ou à d'autres aspects de la réalité. (p.140)

Comme l'auteur le mentionne, nous voulons connaître, à travers sa propre expérience, le point de vue du participant sur le déroulement des faits ou le fonctionnement

de l'institution à laquelle il appartient. En rendant compte de ses sentiments et perceptions sur une expérience vécue, on veut avoir accès aux valeurs d'un groupe ou d'une époque qu'il connaît à titre d'informateur clé.

Étude d'un seul cas et choix d'un thème central

Considérant ces quelques choix méthodologiques et notre position face à ceux-ci, considérant la nature de notre expérimentation (une recherche-action-formation constituant un cas en soi), la complexité de la démarche entreprise, qui implique une dynamique interactive entre des acteurs : un chercheur et un praticien engagés dans une situation réelle, nous situons notre recherche dans les études de cas uniques. L'échantillon d'acteur (ou l'échantillonnage par cas unique), selon Pires (1997), peut se définir par un corpus empirique constitué essentiellement autour d'une personne, de qui nous obtenons un récit oral et ce, par la voie d'une ou de plusieurs entrevues en profondeur avec cette même personne. L'auteur ajoute :

Cette sorte d'échantillon s'inscrit souvent dans le cadre de recherches dites *biographiques*. Il y a grossièrement deux types d'histoire de vie. L'histoire de vie dite *complète* est celle qui porte sur la vie d'un individu ou d'une famille dans son ensemble et qui tend, en principe, à en couvrir les principales dimensions. [...] La deuxième est l'histoire de vie *segmentée ou topique*, parce qu'elle s'articule autour d'un thème central et ne cherche qu'à couvrir quelques dimensions ou problématiques précises de la vie de l'acteur (vie professionnelle, etc.). (p.135-136)

Dans notre cas, nous travaillons avec le deuxième type d'histoire de vie, c'est-à-dire un segment de la vie d'une enseignante. En effet, en s'intéressant tout particulièrement à sa pratique de gestion de la classe relative au développement des compétences sociales des élèves, nous articulons notre intervention autour d'un thème central et nous la convions, par le récit de pratiques, à nous éclairer sur certaines dimensions plus préci-

ses de cette tranche de vie professionnelle. Toutefois, selon Pires (1997), le chercheur se réserve toujours le droit d'aller au-delà de l'information donnée par chaque informateur, de la contextualiser convenablement, de la confronter à d'autres faits et de la traiter de façon critique. De plus, l'accès à la dimension factuelle passe nécessairement par la médiation de la subjectivité des interviewés : « La certitude de l'informateur sur un fait doit être vue comme une forme de croyance : ce n'est pas parce qu'il est convaincu que les choses se passent d'une certaine façon qu'elles se passent effectivement de cette façon. » (p.154)

Rejoignant l'idée de rendre compte « d'un phénomène à la fois particulier et complexe » (Merriam, 1990, p.11) et, considérant que « la dynamique de l'action exige de faire des compromis en regard du temps disponible et du contexte » (Dolbec et Clément, 2000, p.212), nous faisons le choix de ne travailler systématiquement qu'avec une seule unité, celle d'une expérience particulière, celle du renouvellement de la pratique d'une enseignante du primaire au regard de la socialisation de ses élèves.

3.2.4 Instrumentation

Considérant la nature interactive des « données suscitées » (Van der Maren, 1999) durant la recherche, et considérant que ces données ne peuvent être anticipées, un plan d'action souple est articulé pour nous permettre d'expérimenter. Ce cadre empirique clarifie et précise les éléments suivants : 1) les modalités d'intervention, 2) les stratégies utilisées pour impliquer la participante, 3) le calendrier des rencontres, 4) les ressources nécessaires et 5) les contraintes et les biais en provenance de l'environnement ou du chercheur lui-même.

Les modalités d'intervention

Selon Grell (1986), « Si les récits de pratiques parlent d'eux-mêmes, ce qui est souvent le cas, c'est parce qu'on a su mettre au point un dispositif d'entrevue qui le permet. » (p.152). Comme nous le précisions précédemment au point 3.2.2, nous travaillons dans une perspective de constitution d'un corpus de trois récits de pratiques (introspectif, rétrospectif et prospectif). Nous avons alors conçu trois guides d'entretien (voir appendice A) dans le but de soutenir notre démarche en trois volets, c'est-à-dire, une incursion à la fois dans le présent (récit introspectif), le passé (récit rétrospectif) et l'avenir (récit prospectif) de la narratrice.

Plusieurs auteurs (Bertaux, 1997 ; Boutin, 1998 ; Poirier *et al.*, 1996 ; Poupart, 1997) proposent, afin de recueillir des récits de pratiques, d'user d'un canevas d'entretien (ou guide) plus ou moins structuré et plus ou moins détaillé. Ces auteurs pensent qu'il est impropre de nommer cet outil de recherche « questionnaire » car, bien que constitué d'une liste de questions que l'intervieweur peut poser au narrateur, il n'obéit pas aux injonctions méthodologiques du questionnaire d'enquête. Il s'agit plutôt d'un guide qui comporte un certain nombre de thèmes précis qui orientent et canalisent le récit de pratiques. Selon eux, et nous avons procédé de cette manière en construisant nos canevas d'entretien, le guide d'enquête comprend une thématique large (dans la présente recherche, les pratiques de gestion de la classe) qui centre le récit sur certains points du vécu (sous-thèmes). Le guide-canevas représente, selon ces auteurs, le cadre thématique de l'enquête et il fournit, à ce titre, le premier cadre catégoriel de l'analyse de contenu.

Comme le mentionnent les auteurs, le guide d'enquête reste indicatif. Il sert de fil directeur à l'intervieweur de manière à faciliter l'orientation de ses interventions pour faire approfondir chaque thème et faire compléter l'information. C'est un guide auquel nous pourrons nous référer en fin d'entretien ou au passage pour demander au narrateur de développer davantage ou de revenir sur certains points non couverts. Ils ajoutent également que l'intervieweur, dans ce type d'entretien, explore plusieurs facettes des préoccupations de l'interviewé. Il lui faudra alors traiter des sujets au fur et à mesure qu'ils apparaissent dans la conversation, poursuivre les pistes qui lui semblent pertinentes, laisser place à l'imagination et à l'ingéniosité et tenter d'élaborer de nouvelles hypothèses et de les vérifier en cours d'entretien.

Ils précisent aussi que de se préparer à un entretien en faisant le point, c'est aussi faire avancer le travail d'analyse. Il importe donc, selon eux, de privilégier l'entretien narratif mais, pour permettre cela, il faut se préparer mentalement à l'entretien, s'approprier le guide, le relire avant la rencontre et affûter son esprit. À ce sujet, Bertaux (1997), citant l'un des fondateurs de l'histoire orale en Grande-Bretagne, Paul Thompson, résume tout ce qui précède : « Plus on a les idées claires sur ce que l'on cherche à comprendre et sur la bonne manière de le demander, plus on pourra en apprendre quel que soit l'informateur. » (p.58).

Les stratégies utilisées pour impliquer la participante

Nous avons précisé, jusqu'à maintenant, notre choix méthodologique (corpus de trois récits de pratiques), notre mode d'investigation (ces trois récits seront recueillis auprès d'une enseignante) et la façon avec laquelle nous envisageons recueillir ces récits

(trois guides d'entretien ont été conçus à cette fin). Il convient, maintenant, de préciser comment se servir de ces guides ou la manière de mener à bien les entretiens de recherche.

Bertaux (1997), Poirier *et al.* (1996) et Poupart (1997) identifient plusieurs principes et stratégies sous-jacents à l'art de faire parler autrui, souvent associés, selon eux, à un entretien jugé réussi. Tout d'abord, un entretien réussi se définirait, selon Poupart (1997) comme celui où « l'interviewé parle de ce qui est vraiment important pour lui et où le chercheur obtient une certaine saturation des thèmes traités. » (p.184). Il ajoute que « l'entrevue, peu importe sa forme, a toujours été envisagée comme un moyen propre à engager une personne à dire ce qu'elle pense, à décrire ce qu'elle a vécu ou ce qu'elle vit, ou ce dont elle a été témoin. » (p.185-186). La réalisation d'entrevues suppose donc que l'intervieweur recoure à l'ensemble de ses compétences sociales dans le but d'entrer en relation avec le narrateur.

Il s'agira, pour Bertaux (1997) et Poupart (1997), d'obtenir, dans un premier temps, la collaboration de l'interviewé. Tenter de le convaincre de l'intérêt et de l'utilité de l'enquête. Pour ce faire, ils suggèrent de faire intervenir le réseau social et s'appuyer sur des liens de réciprocité (familiaux, amicaux, professionnels, communautaires, etc.). Nous avons, en effet, agi de la sorte alors que la participante choisie pour la recherche est connue de la chercheure. Nous précisons un peu plus loin, au point 3.2.6, les raisons professionnelles de ce choix.

De plus, ces mêmes auteurs soulignent que la manifestation d'attitudes telles l'écoute et l'empathie constituent aussi de bons moyens d'établir, sinon de maintenir ces

liens durant l'entrevue, ce que nous nous sommes efforcés de faire. Nous l'avons aidée à s'exprimer le plus librement et le plus naturellement possible. Dans le but de lui permettre, également, de s'exprimer le plus en profondeur possible, nous lui avons posé différents types de questions. Des questions de relance dans le but, par exemple, de faire expliciter un mot ou de l'inviter à poursuivre plus avant sa réflexion, des questions qui visaient à solliciter des descriptions plus approfondies de certains contextes, et d'autres, enfin, qui visaient à éclairer davantage les raisons ou les motifs à la base de certains de ses choix, actions ou décisions.

Les auteurs mentionnent également qu'il est important de mettre l'interviewé le plus à l'aise possible et de s'efforcer de réduire l'effet possiblement négatif de l'instrument d'enregistrement (le magnétophone dans notre cas). Nous avons fait part à la participante de nos craintes à ce sujet et elle nous a assurés, en insistant, que l'appareil ne la dérangeait aucunement. Nous avons donc, tout simplement, oublié sa présence, au point de s'apercevoir, une fois l'entretien terminé, que le magnétophone continuait de fonctionner à vide.

Il est important, également, d'éviter d'interrompre, de porter des jugements, d'argumenter ou de contester. De plus, les auteurs remarquent qu'il convient de respecter les temps de silence et d'utiliser les techniques de la reformulation si nous voulons, d'une part, amener l'interviewé à prendre l'initiative du récit et à s'engager, et, d'autre part, lui permettre d'expliciter ou de clarifier les thèmes abordés.

Les auteurs précisent, également, qu'il est important de garantir l'anonymat afin de gagner la confiance de l'interviewé. Nous avons donc utilisé, à chaque fois qu'il était

nécessaire de nommer la personne interviewée, des appellations neutres telles que « la narratrice », « la participante » ou « l'enseignante ». De plus, nous avons identifié tous les autres protagonistes présents dans son discours par leur titre professionnel ou par leur statut dans la famille ou dans l'entourage. Par exemple, le prénom de son mari est devenu « mon mari » et nous avons procédé de la même manière pour les prénoms de ses enfants, du directeur de son école, de ses collègues de travail, de ses amis et de ses élèves. Le nom de l'école où elle travaille et le nom de l'autre école de la même localité sont devenus, dans la transcription du récit, « l'école où je travaille » ou « l'autre école de ma ville ».

Selon BERTAUX (1997), « Une des normes de notre société veut qu'on ne refuse pas la communication sans motif valable. » (p.57). L'auteur souligne que cela nous aidera, surtout si nous nous présentons comme quelqu'un qui cherche à comprendre une situation que notre interlocuteur connaît, de par son expérience, bien mieux que nous. Nous avons ainsi introduit doucement, sous les conseils de BERTAUX (1997), le verbe « raconter » ou son équivalent. La nuance est fondamentale, selon lui. Nous nous intéressons à l'expérience du narrateur en tant que membre d'une catégorie sociale. L'idée n'est pas de raconter sa vie toute entière. L'auteur explique :

Si l'on demande explicitement un récit de vie, cela signifie qu'on s'intéresse à la personne elle-même en tant que telle, à la totalité de son expérience, y compris privée. En revanche, si l'on mentionne, dans la consigne même, la catégorie sociale à laquelle elle appartient ou a appartenu (ce qui correspond de toute façon au précentage, au filtre mis en place dès le premier contact), cela signifie qu'on s'intéresse à un phénomène collectif. On désamorce ainsi le caractère inquisitoire de l'entretien, tout en orientant l'esprit du sujet vers ce phénomène collectif dont il/elle a une expérience directe. (p.60)

Le calendrier des rencontres

Un premier contact est établi par téléphone, au cours duquel la chercheure a exposé l'objet de sa démarche et l'enseignante a donné son consentement pour participer à la recherche. Nous avons cru bon, la longueur des entretiens le justifiant, de proposer à la participante trois rencontres à des moments différents. La période de quelques jours écoulée entre les entretiens fait l'objet d'une discussion au terme de laquelle nous convenons d'un juste milieu entre une participation indûment prolongée de l'enseignante (qui cumule quotidiennement obligations professionnelles, personnelles et familiales) et un délai raisonnable entre les récits afin de favoriser un retour réflexif. Le temps écoulé entre les entretiens se situant autour de trois jours, ceci nous a permis non seulement de ne pas perdre le fil directeur des récits mais, également, de laisser à la participante l'occasion d'entrer dans une réflexion sur sa pratique, en prenant le recul nécessaire que seul « le temps qui passe » permet.

Le choix du moment et du lieu les plus propices à l'entrevue est important. En ce sens, nous avons laissé à la participante le soin de fixer l'heure et le lieu de chacun des trois rendez-vous. La première (28 mai 2003) et la troisième (2 juin 2003) rencontres se sont tenues à la résidence de la participante au moment convenu par cette dernière. La deuxième rencontre (30 mai 2003) s'est effectuée sur son lieu de travail, c'est-à-dire dans sa salle de classe. Cette dernière façon de faire nous a donné l'opportunité, non négligeable, de visiter les lieux et constater *de visu* certaines composantes de son système de gestion de la classe. Nous avons pu prendre, également, avec sa permission, quelques photos de ces éléments. Enfin, le fait que l'entretien se passe dans la salle de classe de la

narratrice lui a aussi permis d'activer sa mémoire et, de là, fournir de plus amples précisions concernant l'objet de notre étude.

Les ressources nécessaires

Nous avons utilisé le magnétophone afin de recueillir les propos de la narratrice. Nous avons également fait une copie des enregistrements par mesure de précaution. Le travail de transcription demande, en effet, de repasser les bandes à plusieurs reprises, ce qui peut altérer leur qualité et rendre certains passages inaudibles.

Nous avons consigné dans le journal de bord ce dont le magnétophone ne peut rendre compte. Comme le mentionne BERTAUX (1997), cet outil peut revêtir une certaine utilité, une fois le magnétophone en position d'arrêt :

[...] soyez encore attentif, car c'est peut-être à ce moment précis que le plus important va vous être dit, par exemple une clé faute de laquelle vous ne sauriez comprendre ce que, précisément, vous cherchez à connaître. Cette clé est connue de tous les initiés, mais elle ne saurait être dite en public et votre magnétophone, parce qu'il enregistre, est déjà un coin de place publique. Surtout ne le remettez pas en marche mais enclenchez la cassette de votre enregistreur cérébral, tâchez de retenir à la lettre ce qui vous est dit. Vous pouvez noter : écrire n'est pas enregistrer; écrire c'est votre affaire. (p.63)

Ces observations, et d'autres recueillies durant les entretiens, ont été consignées dans le journal de bord (Dolbec et Clément, 2000) ou le cahier de terrain (BERTAUX, 1997) de la chercheure à des fins d'analyse ultérieure. Selon ces auteurs, le journal de bord est le lieu privilégié pour faire rapport des observations recueillies au fur et à mesure du déroulement de la recherche. Nous avons ainsi colligé intuitions, questions, impressions, réflexions, observations, descriptions ou démarches, ainsi que leurs résultats. Ceci nous

a permis de tenter, à travers cette « chronique de l'action » (Dolbec et Clément, 2000), d'identifier le rôle joué par les protagonistes ainsi que les croyances et les théories en jeu. Nous avons pu noter, également, les impressions qui nous font remettre en question certaines de nos représentations, et qui bousculent ainsi « ces préjugés et présupposés que nous portons en nous inconsciemment. » (Bertaux, 1997, p.63).

Les contraintes et les biais

La réussite de l'entretien, selon Bertaux (1997), dépend en partie du contexte, l'idéal étant un lieu et un moment où nous sommes seul à seul, sans interférences, sans téléphone à portée et avec une bonne plage de temps devant nous. L'auteur prodigue d'autres conseils dont nous avons pris bonne note. Il revient sur le fait qu'il est important d'être soi-même durant l'entretien, c'est-à-dire d'être attentif mais non anxieux, d'être ouvert mais aussi concentré. Il reprend une remarque de Franco Ferrarotti : « On ne raconte pas sa vie à un magnétophone, à un mannequin non plus » (p.59), ce qui lui fait dire qu'il y a deux attitudes extrêmes à proscrire : trop parler, interrompre à tout bout de champ, mais aussi ne rien exprimer (silence équivoque et masque inexpressif). Nous devons aussi, selon lui, apprendre à distinguer les différents silences ou les pauses en cours de narration : besoin de réflexion (rassembler ses idées) du sujet ou besoin d'une relance de la part de l'intervieweur. L'auteur recommande également, et nous avons procédé de la sorte, de clore l'entretien sur une note positive, sur un souvenir heureux de la vie du sujet : « Concevez cela comme un contre-don répondant au don que le sujet vous a fait de son récit. [...] Attendez le retour du sourire dans ses yeux. » (p.63).

Il est important de prendre en considération ces derniers éléments car il en va, selon Poupart (1997), de la fiabilité du témoignage de la personne interrogée et de la préoccupation pour le chercheur de tenter de placer l'interviewé dans un contexte lui permettant de dire ouvertement ce qu'il pense ou mieux encore, tout ce qu'il pense.

Toutefois, et sans pour autant remettre en question ce qui vient d'être exprimé à propos des biais, nous prenons en considération les remarques de Poupart (1997) concernant la critique épistémologique faite à l'égard du point de vue positiviste sur cette question des biais. Éclairant la manière dont se pose aujourd'hui la question des biais et le regard que l'on porte sur la construction sociale des discours, l'auteur s'exprime ainsi :

[...] depuis un peu plus de deux décennies, on observe une nette tendance à dire que les discours sont inséparables de leur contexte de production et d'énonciation. Sans invalider totalement les réflexions antérieures en matière de biais, ce courant de pensée a entraîné un changement de perspective important. Au lieu de chercher à éliminer les effets du contexte, on s'emploie désormais à mettre en relief et à comprendre la manière dont le contexte imprègne les discours et les diverses composantes susceptibles de jouer dans leur construction sociale. [...] au lieu de se centrer sur la question des biais, des auteurs préfèrent insister sur les conditions de production de discours. [...] Ces auteurs ne proposent évidemment pas de supprimer les conditions de production de discours, mais bien plutôt de les prendre en considération dans la démarche de recherche et l'analyse des données. (p.202-203)

Ces derniers propos nous amènent à considérer, au-delà des biais possibles et des critiques à leur endroit, l'entretien comme un discours socialement construit. Comme l'auteur le remarque, « le rapport entre ce que disent les interviewés et ce que l'on prétend qu'ils disent n'est donc pas aussi simple ou, si l'on préfère, est encore plus complexe qu'on avait tendance à le croire jusqu'à récemment. » (p.205). Selon lui, une attention plus grande est maintenant accordée au rôle des processus discursifs à l'œuvre dans les échanges verbaux et au rôle de l'intervieweur dans la production même du discours :

[...] les échanges entre les interlocuteurs sont guidés par une sorte de fil conversationnel où, [...], les interventions de l'un ne se comprennent qu'en relation avec les interventions de l'autre. [...] Le discours produit par les entretiens doit être envisagé comme une co-construction à laquelle participent l'intervieweur et l'interviewé, le sens des questions et des réponses étant mutuellement et contextuellement construit par l'un et l'autre. Envisagé sous cet angle, le rôle de l'intervieweur ne se limite pas uniquement à faire parler les autres, comme on se l'imagine souvent, mais est central dans la production même des données. (p.204)

La façon avec laquelle les comptes rendus de recherche décrivent l'expérience des acteurs est alors considérée, selon l'auteur, comme largement tributaire de l'orientation des chercheurs (épistémologique, théorique et méthodologique), des enjeux et des processus d'écriture à l'œuvre. À cela, il ajoute qu'il importe, et nous le faisons au point suivant, de réfléchir et de prendre clairement position quant au sens que nous donnons à notre démarche. Tout en convenant que les récits sont, en quelque sorte, des discours socialement construits, et par conséquent, non totalement exempts de biais (si tant est que cela soit possible) au sens positiviste du terme, nous croyons tout de même, comme l'auteur, que le chercheur doit garder une « attitude réflexive sur les limites de sa propre vision. » (p.203)

En terminant, nous faisons part de deux contraintes dont la prise en compte, dans le processus de recherche, nous est apparue essentielle. Tout d'abord, nous avons cru bon de taire, au début, la visée interventionniste de notre démarche : intervenir dans le but de provoquer un changement de pratiques ou, à tout le moins, une évolution sur le plan des conceptions de l'enseignante relatives au développement des compétences sociales des élèves. En effet, notre question de départ étant de voir comment le récit de pratiques pouvait permettre à un enseignant de s'engager dans une transformation de ses pratiques, et ensuite, de documenter cette approche comme processus de formation ou comme occasion de développement professionnel, il devenait difficile, voire périlleux

pour la fiabilité et l'authenticité des résultats, de renseigner la participante sur le caractère interventionniste de la recherche. Nous avons donc débuté le premier entretien en expliquant à l'enseignante que nous cherchions à mieux comprendre comment elle a construit son système de gestion de la classe d'une part et, d'autre part, comment elle vit l'adéquation entre ses pratiques actuelles relatives au développement des compétences personnelles et sociales des élèves et les orientations du nouveau curriculum en cette matière. Toutefois, la participante a reçu toute l'information concernant l'ensemble du processus d'intervention vers la fin du troisième entretien où il était question des fonctions formatrices du récit de vie, c'est-à-dire au moment où nous avons vérifié avec elle si les récits de pratiques dont elle venait de faire l'expérience avaient déclenché chez elle une certaine remise en question de ses pratiques actuelles.

Deuxièmement, il convient de mentionner que la chercheure n'ayant pas observé l'enseignante en contexte naturel et dans des situations de classe réelles, nous devons envisager ces pratiques dévoilées et décrites davantage comme un vécu « perçu » que comme un vécu « pratiqué », quoique l'un et l'autre pourraient être considérés sous un angle analogue. Comme le remarque Bertaux (1997), « [...] la perception qu'un acteur élabore d'une situation donnée constitue pour lui la réalité de cette situation; et c'est en fonction de cette perception, et non de la réalité objective, que l'acteur social sera amené à agir. » (p.22) Dominicé (1990) abonde dans le même sens : « Seule l'interprétation que l'auteur fait de son histoire de vie doit être considérée comme vraie. [...] Chaque participant sait de quoi il parle. L'histoire de vie à laquelle il se réfère est la sienne. Personne ne la connaît mieux que lui. » (p.131). Souscrivant au postulat « réaliste », Bertaux (1997) part de l'affirmation « selon laquelle l'histoire d'une personne possède une réalité préalable à la façon avec laquelle elle est racontée et indépendante de celle-ci » (p.32-

33), et qu'il faut, dans cette perspective, être conscient de la distinction à faire entre l'histoire réelle d'une vie et le caractère inévitablement subjectif du récit qui en est fait dans des circonstances données. Toutefois, comme le souligne l'auteur, c'est seulement « en acceptant ce postulat réaliste que l'on peut espérer faire progresser la connaissance des rapports sociaux objectifs » (p.33); le refus de reconnaître cette réalité pouvant entraîner la recherche en sciences sociales dans une sorte d'impasse. Comme il le remarque : « Si on le rejetait [le postulat réaliste], c'est tout un pan objectiviste des sciences sociales qui serait frappé d'interdit. » (p.33).

Nous avons présenté les préliminaires de l'enquête, de la préparation et de la conduite de l'entretien ainsi que les préalables de prise de contact avec la participante à la recherche. Dans la mesure où nous nous situons dans une perspective de recherche-action-formation en même temps que dans une visée de recueil de récits de pratiques, nous avons retenu la suggestion de Poirier *et al.* (1996) « de ne pas exagérer le caractère formaliste et administratif de l'enquête mais de se cantonner dans une attitude de bon sens et de vérité. » (p.147). Nous nous sommes alors efforcés, à cette étape de la recherche, d'être attentifs à établir correctement notre relation à l'enquêtée et de nous méfier des statuts qui font barrage, suivant les suggestions des auteurs ci-haut mentionnés.

Nous présentons, maintenant, les critères de rigueur méthodologique de la recherche qualitative, et, plus particulièrement, ceux de la recherche-action. Ces derniers nous ont guidés tout au long de notre démarche, gardant à l'esprit l'importance de ces balises afin de garantir le caractère scientifique de notre recherche. En effet, il convient, selon Deslauriers et Kérisit (1997), d'adopter une stratégie de transparence pour la rédaction du rapport de recherche.

3.2.5 Critères de scientificité

Selon Savoie-Zajc (2000), « Les critères de rigueur, sortes de règles d'évaluation, proviennent pour ainsi dire d'un consensus de la communauté scientifique qui partage une même épistémologie. » (p.190). Selon l'auteure, les critères de rigueur scientifique de la recherche qualitative/interprétative se divisent en deux grands ensembles : les critères méthodologiques et les critères relationnels.

Les critères méthodologiques

Ce premier ensemble est composé de quatre critères : la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation. La crédibilité de la recherche y va d'un engagement assez prolongé du chercheur sur le site de la recherche ainsi que des techniques de triangulation (nous décrivons ces techniques un peu plus loin). La transférabilité de la recherche sera assurée si les résultats obtenus peuvent être adaptés à d'autres contextes, d'autres recherches. Il est alors important de décrire de façon exhaustive non seulement le milieu et le contexte dans lesquels la recherche a pris place mais également les caractéristiques de l'échantillon choisi. Dans ce but, l'usage d'un journal de bord est suggéré. La recherche sera considérée fiable, selon l'auteure, s'il y a cohérence entre les questions de départ, le déroulement de l'étude et les résultats de la recherche (fil conducteur clair). Le journal de bord ainsi que la triangulation du chercheur sont proposés comme moyens d'y parvenir. On confirme la recherche en disant que les données produites sont objectives. Pour ce faire, les instruments de collecte de données doivent être justifiés, les approches d'analyse, clarifiées et appliquées judicieusement, et une vérification externe doit être faite.

La triangulation

Savoie-Zajc (2000) donne une définition de la triangulation : « Stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs perspectives, qu'elles soient d'ordre théorique ou qu'elles relèvent des méthodes et des personnes. » (p.194). Dans le cadre de la recherche, nous avons usé de trois types de triangulation : celle du chercheur, qui consiste, selon l'auteure, à prendre une distance par rapport à sa démarche et discuter avec quelqu'un d'autre qui offre son point de vue et questionne les décisions prises au cours de la recherche tout en s'engageant à y réagir le plus honnêtement possible. « Ces amis critiques » (Dolbec et Clément, 2000, p.221) sont représentés, dans notre cas, par la directrice et le co-directeur du mémoire de maîtrise de la chercheure.

Nous avons également utilisé la triangulation indéfinie qui consiste, selon Savoie-Zajc (2000), à vérifier si les propos exprimés par les participants ont été adéquatement reproduits. En effet, nous avons soumis, à l'attention de la participante, la présentation des données (chapitre quatre, première partie) pour fins de révision et de validation. L'enseignante a apporté quelques corrections mineures aux extraits choisis à partir de la transcription intégrale de ses propos. Ces révisions relèvent, essentiellement, des tournures du langage oral. Enfin, notre cadre conceptuel étant multi-référencié, plusieurs points de vue sont abordés durant la recherche, ce qui représente une forme de triangulation des sources.

Les critères relationnels

Comme mentionné plus haut, la recherche qualitative s'appuie également sur un autre ensemble de critères pour questionner la rigueur de la recherche entreprise. Ces critères, relationnels, complètent les critères d'ordre méthodologique présentés dans les paragraphes précédents. Savoie-Zajc (2000) explique leur raison d'être :

Quelques théoriciens de la recherche ont en effet reproché aux critères méthodologiques de ne pas suffisamment tenir compte de la dynamique inhérente à la recherche qualitative/interprétative. De plus, puisque cette forme de recherche traduit une position socioconstructiviste par laquelle on insiste sur le rôle actif du participant à la recherche comme coconstructeur de sens avec le chercheur, il fallait des critères de rigueur qui traduisent cette dynamique interactive, collaborative et socioconstructiviste. (p.192)

Ces critères, l'équilibre et l'authenticité, font partie intégrante de notre processus de recherche qui vise essentiellement une démarche de développement professionnel. En effet, notre intervention, en conviant la participante à cheminer vers un changement de ses pratiques en matière de socialisation des élèves, s'intéresse, comme le mentionne l'auteure, « à la qualité des prises de conscience que les participants développent. » (p193). Elle ajoute, et nous croyons que c'est le cas aussi dans notre recherche, que « [...] la recherche qualitative/interprétative est source et occasion d'apprentissage tant pour les participants que pour le chercheur. » (p.193).

Le premier critère, l'équilibre, réfère aux différentes constructions et aux valeurs sous-jacentes communiquées pendant la recherche. Il convient, selon l'auteure, de s'assurer, au moyen de la triangulation indéfinie, que les points de vue représentés dans la recherche respectent les différentes voix exprimées.

L'authenticité de la recherche se réfère à sa pertinence et à ses effets. Elle se subdivise en quatre niveaux. Ces quatre niveaux d'authenticité s'intéressent à la qualité des prises de conscience que les participants développent durant la recherche. L'authenticité ontologique vérifie, au moyen des témoignages des participants, que l'étude leur a permis d'améliorer et d'élargir leurs perceptions à propos de la question à l'étude. L'authenticité éducative, toujours vérifiée par la teneur des témoignages, atteste que les points de vue de l'ensemble des acteurs participant à l'étude sont objets d'apprentissage. L'authenticité catalytique et l'authenticité tactique démontrent, respectivement, que les résultats de l'étude sont énergisants pour les participants, c'est-à-dire que la recherche leur procure l'énergie d'agir sur leur réalité, et que les participants peuvent passer à l'action, autrement dit, que la recherche leur fournit certains outils conceptuels, nécessaires, pour passer à l'action. Nous avons tenté de vérifier ces différentes composantes en proposant à la participante de voir, à travers les fonctions formatrices du récit de pratiques, en quoi cette expérience a été, pour elle, source de sens et de signification.

3.2.6 Caractérisation du type de recherche et présentation de la participante

Selon Pires (1997), on peut dire que « [...] la recherche par cas unique se fonde sur un corpus empirique qui est représenté au singulier et qui implique l'idée de faire une étude en profondeur de ce seul cas. » (p.140). Telle est notre situation : le principal support empirique de notre recherche, c'est l'enseignante qui a accepté volontiers de prendre part à notre intervention. Par ailleurs, comme le mentionne l'auteur, nous faisons une étude de cas parce que nous croyons pouvoir apprendre quelque chose à partir d'un seul cas. Toutefois, ce choix, précise-t-il, « prend une importance particulière, puis-

que nous n'avons qu'un cas et que ce sont ses caractéristiques qui donneront les conditions d'existence de l'objet. » (p.140).

Nous avons choisi notre participante en raison de plusieurs facteurs. Tout d'abord, il s'avérait important que cette dernière soit une enseignante expérimentée, c'est-à-dire qu'elle ait eu l'occasion de développer son propre système de gestion de la classe, basé sur ses valeurs et ses croyances propres. L'enseignante choisie est à l'emploi d'une des commissions scolaires de la région du Saguenay—Lac-St-Jean et, au moment de la recherche, était titulaire d'une classe de 3^e année du primaire dans une petite école de quartier. Âgée d'une quarantaine d'années, elle est entrée dans la profession en 1990. Elle détient un diplôme d'études collégiales (DEC) en informatique et un baccalauréat en enseignement préscolaire-primaire. Elle poursuit actuellement des études de deuxième cycle menant à un diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en administration scolaire. Elle cumule huit années d'expérience dans des classes de l'ordre primaire (2^e, 3^e, 4^e et 6^e année).

Nous devions, également, être conscients du fait que notre intervention, étant bâtie sur le postulat que le récit de pratiques peut amener un enseignant à s'engager dans un changement de pratiques, ne serait potentiellement viable que si l'enseignante choisie partageait, consciemment ou non, la vision épistémologique rattachée à la psychologie behavioriste. En effet, il s'agissait de voir si, en provoquant chez elle une certaine prise de conscience des écarts entre sa pratique actuelle et les nouvelles attentes ministérielles en matière de socialisation des élèves, s'inspirant principalement des théories cognitiviste et constructiviste, un changement au plan de ses actions éducatives, sinon de ses intentions pouvait se réaliser. Comme mentionné antérieurement, nous connaissions un

peu la participante, ayant eu l'occasion de partager avec elle plusieurs moments de discussion au sujet de nos carrières respectives en enseignement. Rassurés sur ce plan, nous avons porté notre choix sur cette candidate.

Le fait que l'enseignante choisie appartienne au monde du primaire est pur hasard, la réforme scolaire s'étendant au secondaire, en passant par la formation professionnelle. Cependant, il convient d'ajouter que le fait que la participante soit titulaire d'une classe de troisième année a revêtu un caractère pratique pour nous. Si nous considérons le temps écoulé depuis l'entrée en vigueur de la réforme (année 2000), et le fait que les enseignants du primaire ont été les premiers à être invités à instaurer le nouveau programme, ces derniers ont donc pu, sur une plus longue période de temps, expérimenter et réfléchir sur l'écart possible entre leurs pratiques actuelles et les nouvelles approches éducatives proposées dans le cadre de la réforme.

Nous présentons, maintenant, nos orientations méthodologiques en regard de l'analyse et de l'interprétation des « données suscitées » (Van der Maren, 1999, 1995) auprès de l'enseignante choisie.

3.3 Cadre d'analyse

Selon Deslauriers et Kérisit (1997), les données qualitatives sont des données d'expérience, des représentations, des définitions de la situation, des opinions, des paroles, le sens d'une action ou d'un phénomène. Ils ajoutent que la logistique même de l'approche qualitative (terrain, entrevues, récits de vie, observation participante, etc.) « oblige le chercheur à un contact direct avec le vécu et les représentations des personnes qu'il

étudie. » (p.106). Dans cette perspective, ces données, résistant à la « mise en forme statistique » (p.105), devront être analysées selon des modes d'analyse qui respectent ces caractéristiques.

L'analyse qualitative de contenu ou thématique, selon Van der Maren (1995), présuppose que les énoncés d'un discours sont des unités complètes en elles-mêmes sur lesquelles des opérations peuvent porter. Ces dernières peuvent avoir plusieurs buts dont ceux de condenser ou de résumer le contenu de la pensée du narrateur, ou, encore, examiner l'évolution et l'importance relative de différentes énonciations réparties dans le temps ou l'espace. Il s'agit donc, selon l'auteur, de repérer et de coder des unités d'analyse, soit le tri des propositions ou passages du texte jugés intéressants et leur extraction pour composer la liste des passages significatifs.

Avant d'être traitées, les données recueillies par magnétophone ont été retranscrites de façon intégrale, c'est-à-dire au mot à mot afin d'être analysées en parallèle avec le journal de bord. Il importe, toutefois, de préciser que malgré notre souci de retranscrire le plus fidèlement possible les propos de la participante, nous avons quand même fait subir au discours une certaine « toilette ». Nous avons cru bon d'éliminer les nombreux termes parasites du langage oral lorsqu'ils étaient plutôt machinaux (exemples : euh, bah, hum, etc.). Nous avons révisé également, afin de rendre le discours plus compréhensible aux yeux du lecteur, les tournures du français parlé, les mots familiers, les expressions anglaises et les anglicismes. Les règles élémentaires de la ponctuation ont été respectées afin que le texte puisse être lu avec une certaine aisance.

Une fois la transcription des récits terminée, nous avons traité nos données. Sous l'angle de l'analyse de contenu thématique, nous les avons organisées et avons opéré sur elles une certaine mise en forme. Nous avons donc réduit la masse d'information pour pouvoir faire une lecture interprétative (analyse et interprétation) du discours de la participante. Ce travail s'est effectué en trois grandes étapes. Tout d'abord, une première lecture, une sorte d'analyse de contenu qui tient lieu de codification au cours de laquelle nous avons retenu certains passages en fonction de leur pertinence par rapport à notre objet de recherche. Nous avons examiné, par la suite, les données obtenues à partir de l'analyse du matériel et nous nous sommes interrogés à nouveau sur la vraisemblance et la pertinence des données eu égard aux questions de recherche posées et aux objectifs poursuivis. Enfin, nous avons procédé au traitement de nos données en effectuant sur elles des transformations afin de produire des résultats et de formuler des interprétations. De plus, comme mentionné antérieurement, et dans un souci d'assurer la crédibilité de nos résultats, la présentation des données a été soumise à l'enseignante pour fins de validation.

De façon plus concrète, et afin de mener à bien les procédures d'analyse décrites plus haut, nous avons conçu deux grilles de lecture. Comme le mentionnent Paquette *et al.* (1980), ce procédé permet de dégager, dans un premier temps, la signification d'un fait particulier et de voir, par la suite, les liens existant entre ce fait et les autres qui ont été observés. Pour ce faire, l'auteur propose de faire usage de deux grilles de lecture des données : une grille de lecture verticale pour une première analyse des données et une grille de lecture horizontale pour une analyse plus fine des données.

Une première étape de l'analyse de contenu permet, à partir de la transcription intégrale des entretiens, de circonscrire de façon chronologique (ou verticale) les épiso-

des pertinents et de les regrouper en catégories thématiques. Cette procédure d'analyse consiste à porter un premier regard sur les données, à les organiser et à les présenter, afin d'être en mesure d'appréhender, dans le discours de l'enseignante, les faits importants et d'en dégager la signification. Nous avons ainsi regroupé les données sous forme de catégories thématiques, utilisé la narration afin d'introduire et d'expliquer au lecteur la présentation de certains extraits de la transcription des récits et créé des tableaux-synthèses permettant non seulement de résumer les thèmes et sous-thèmes traités mais également de mieux comprendre les liens existant entre les différents faits regroupés sous une même thématique et d'en faire émerger le sens.

Cette première étape complétée, nous avons procédé à une analyse plus fine des données afin de les interpréter. Cette lecture transversale (ou horizontale) qui consiste à porter un deuxième regard sur les données, permet de mettre au jour les thèmes récurrents et de faire des liens entre les catégories thématiques présentées à l'étape précédente. Ce deuxième regard, transversal (à travers les trois récits), n'a plus comme objet de mettre en relation les faits regroupés sous une même thématique (traitée au cours d'un entretien en particulier) mais de mettre au jour les faits significatifs et les liens existant entre les différentes catégories relevées à l'étape précédente et d'en interpréter les résultats à la lumière des écrits qui les concernent. Cette lecture transversale des catégories thématiques nous a permis également de présenter l'évolution de l'enseignante au fil des trois entretiens, c'est-à-dire à travers l'expérience des récits de pratiques. Nous

présentons dans les pages suivantes, sous forme schématique, les deux grilles de lecture, verticale et horizontale.

Grille de lecture verticale (présentation des données)

Cette grille de lecture sera soumise à l'influence des données, et découlera, par conséquent, des guides d'enquête qui ont servi à les recueillir. Ces derniers comprennent plusieurs thèmes et sous-thèmes dont le choix a été effectué en fonction des combinaisons possibles ou des liens pertinents par rapport au contexte, à la problématique et à la question de départ mais aussi en fonction du cadre théorique et idéologique de la chercheuse. La grille de lecture verticale des données s'inspire donc de ces thèmes et sous-thèmes et est représentée dans le tableau 3.2.

TABLEAU 3.2
Grille de lecture verticale des données

Entretien #1 Récit de pratiques introspectif (orienté vers soi, ici et maintenant)	Entretien #2 Récit de pratiques rétrospectif (orienté vers le passé)	Entretien #3 Récit de pratiques prospectif (orienté vers l'avenir)
<p>Thème principal : Perception de ses pratiques actuelles au regard de la gestion de la classe (description et évaluation)</p>	<p>Thème principal : Perception de l'influence de son cheminement personnel et professionnel sur ses pratiques actuelles de gestion de la classe (construction et influences)</p>	<p>Thème principal : Perception prospective au regard de ses pratiques de gestion de la classe (actualisation et anticipation)</p>
<p>Présentation des données</p> <ul style="list-style-type: none"> Pratiques actuelles relatives au développement des compétences sociales des élèves. Évaluation introspective de sa compétence professionnelle en gestion de la classe. 	<p>Présentation des données</p> <ul style="list-style-type: none"> Rapprochements, liens et influences de son cheminement personnel et professionnel sur ses pratiques actuelles de gestion de la classe. Questionnaire « Mon profil de gestion de classe » (Chouinard, 2001). 	<p>Présentation des données</p> <ul style="list-style-type: none"> Pratiques actuelles de gestion de la classe et la réforme scolaire. Intentions professionnelles. L'expérience du récit de pratiques.

Grille de lecture horizontale (interprétation des résultats)

Comme mentionné précédemment, le récit de pratiques assisté dans une perspective de développement professionnel se réalise à travers un processus tripartite : la chercheure, la narratrice, et ses pratiques, racontées au cours de trois entretiens faisant référence dans le temps et dans l'espace à des pans de sa vie personnelle et professionnelle. Au cours de ces entretiens, la chercheure, privilégiant une approche constructiviste, a tenté de provoquer chez l'enseignante un certain questionnement de sa pratique de gestion de la classe. Faisant référence à la figure présentée à la page suivante, la chercheure, avec ses questions et ses préoccupations, introduit, dans le processus, certains dérangements d'ordre épistémologique. L'enseignante, interpellée, réagit aux préoccupations de la chercheure en assimilant le contenu de ces dernières, et après un moment de déséquilibre, en accommodant sa pensée et ses conceptions aux nouvelles informations. Un peu à la manière d'un processus alternatif de va-et-vient ou d'un mouvement rotatoire, la chercheure, à son tour, réagit aux propos de la narratrice et réintroduit, dans le processus, de nouvelles préoccupations ou de nouveaux questionnements. En plaçant ainsi l'enseignante dans une situation de déséquilibre cognitif ou au cœur d'un processus de déstructuration/restructuration, nous visions, en quelque sorte, « à construire demain à partir de la reconstruction d'hier. » (Boudana Benabou, 1994).

Dans le but de nous aider à mieux conceptualiser comment il nous est possible de mettre en relation les données des trois entretiens afin de rendre compte de l'évolution de l'enseignante et d'interpréter les résultats, nous proposons la grille de lecture suivante :

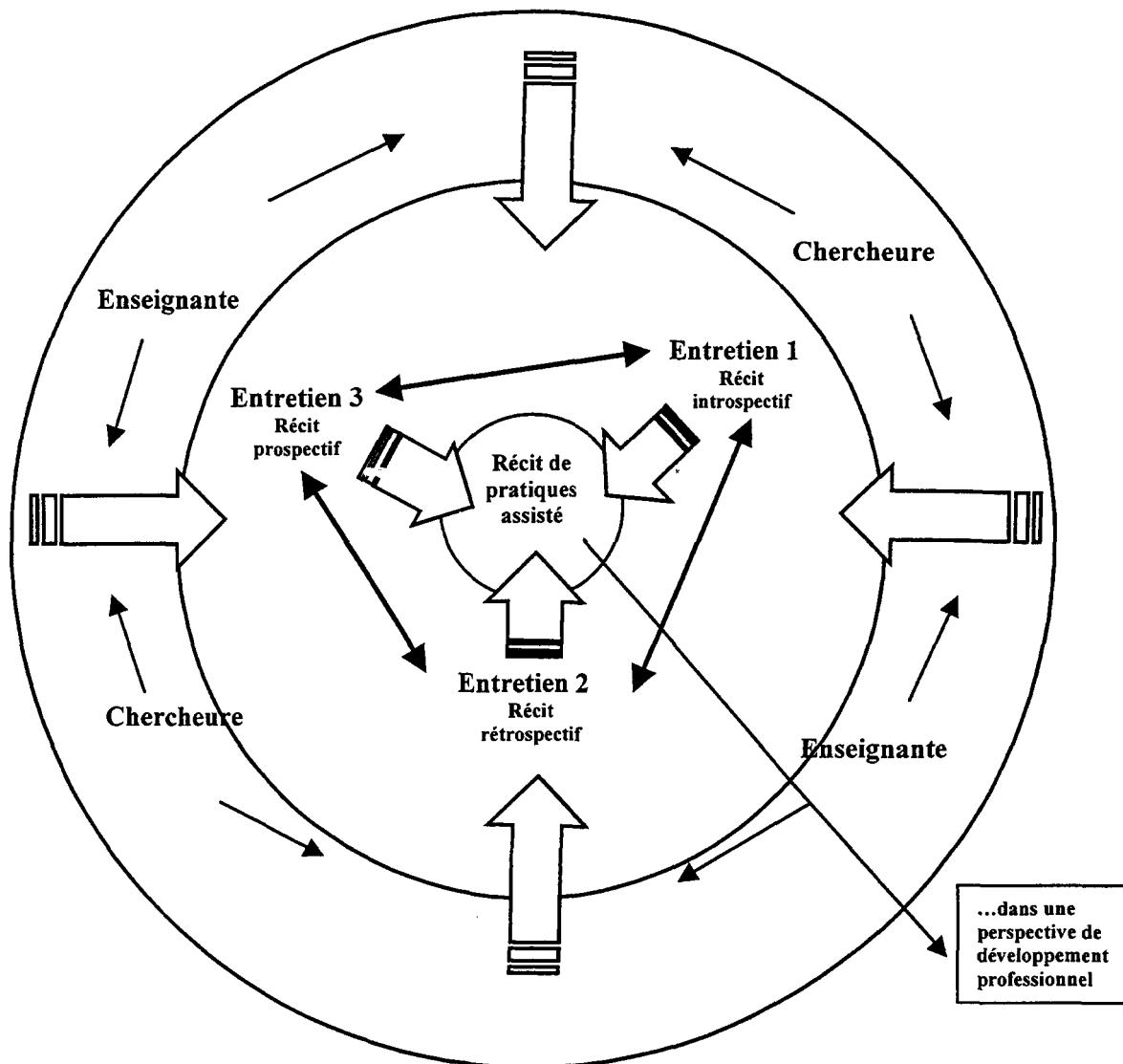


Figure 3.1 : Grille de lecture horizontale des données

Nous avons présenté, dans ce chapitre, le cadre méthodologique de la recherche. Nous avons, ainsi, annoncé nos positions épistémologiques et nous avons présenté les cadres de recherche et d'analyse retenus afin de mener à bien le processus de recherche et d'analyse envisagé dans cette étude. Nous présentons, au chapitre suivant, la description des données recueillies par voie de récits et l'interprétation des résultats.

CHAPITRE IV

Présentation des données et interprétation des résultats

La présentation et l'interprétation des données supposent que soient d'abord extraits les éléments d'information pertinents en regard de la question de recherche. Cette dernière nous conduit à l'analyse du processus d'intervention en vue d'en dégager les éléments clés, ceux qui nous permettront de nous éclairer relativement à la méthode du récit de pratiques comme processus de formation ou de développement professionnel. Comme précisé au chapitre précédent, une première étape d'analyse consiste à circonscrire les épisodes pertinents et à reconstruire de façon verticale (Paquette *et al.*, 1980) le processus de recherche qui, rappelons-le, est divisé en trois entretiens.

Cette présentation des données témoigne de la chronologie des interactions selon un premier découpage qui met en évidence les différentes thématiques abordées au cours des entretiens. Nous proposons, également, en guise d'introduction à la présentation des données de chacun des trois récits un court survol des thèmes qui les composent.

Suite à cette première étape d'analyse, qui se veut descriptive, nous tentons, dans un deuxième temps, de cibler les propos pouvant témoigner plus particulièrement des fonctions formatrices du récit de pratiques, c'est-à-dire des épisodes relatifs aux tentatives de re-

structuration des schèmes de pensée de la participante. Ne tenant plus compte de la chronologie, ce deuxième regard porté sur les données recueillies nous éclaire de façon plus précise sur les éventuels indices de changement chez la narratrice et nous permet d'en dégager le sens et de les interpréter.

Nous proposons donc, en première partie de ce chapitre, la présentation des données suivie, en deuxième partie, de l'interprétation des résultats. Ces deux niveaux d'analyse (Paquette, 1980), présentés, précédemment, dans le cadre méthodologique, nous permettront d'apporter des éléments de réponse à notre question de départ qui, rappelons-le, est en lien avec la méthode du récit de pratiques et son éventuelle contribution au renouvellement des pratiques de gestion de la classe d'une enseignante du primaire.

Première partie

La présentation des données

4.1 Thèmes du premier entretien : le récit introspectif

Ce premier entretien, d'une durée d'une heure et trente minutes, a été divisé en deux grandes étapes correspondant en quelque sorte aux deux sous-thèmes que nous avions envisagé de traiter avec la participante. Tout d'abord, une première incursion dans la vie quotidienne de la narratrice prend la forme d'une description de ses pratiques de gestion de la classe mises en place afin d'assurer un climat propice à l'enseignement et aux apprentissages des élèves. Nous avons convié l'enseignante, ensuite, à une analyse introspective de sa compétence professionnelle en gestion de la classe.

4.1.1 Pratiques actuelles relatives au développement des compétences sociales des élèves

Une première question posée à l'enseignante l'amène à nous faire part de la façon dont elle entrevoit sa gestion de la classe ou son approche disciplinaire, comment, globalement, elle décrirait sa façon de fonctionner. L'encadrement des élèves mais aussi leur implication dans l'établissement des règles de vie de la classe sont les deux éléments évoqués, d'entrée de jeu, par la narratrice : « *Je peux dire que je suis une personne qui encadre beaucoup ... je suis une personne aussi qui, dans ma gestion de classe, aime bien que les élèves participent.* » (entretien#1, 28/05/03, page 1). De plus, contrôler l'imprévu semble être une chose importante pour l'enseignante, comme elle en témoigne : « *J'aime bien que les choses soient claires aussi ... ça fait que c'est sûr que je me donne ou je vais chercher les moyens qui vont me permettre d'avoir le plus dans ma classe, là, de discipline, de calme ... puis les moyens aussi pour permettre aux élèves de se sentir plus sûres.* » (entretien#1, 28/05/03, page 1). Ces moyens l'aident, également, à anticiper la suite ou les effets de certains événements : « *Savoir que bon ... s'il arrive quelque chose, je sais exactement, ou en tout cas, en grosse majorité là, je sais ce qui va se passer ou quelles pourront être les conséquences.* » (entretien#1, 28/05/03, page 1). Nous demandons à l'enseignante de nous parler un peu de ces moyens, évoqués plus haut. En se remémorant les divers degrés d'enseignement au sein desquels elle a œuvré ces dernières années, elle mentionne qu'elle ne fonctionne pas exactement de la même façon à chaque fois mais qu'il est toutefois possible de dégager un point commun : « *Peut-être un dénominateur commun ... en tous les cas, que c'est correct ou pas, je ne le sais pas là mais, j'aime bien ... récompenser les bons comportements, renforcer les bons comportements.* » (entretien#1, 28/05/03, page 2).

La narratrice poursuit en nous faisant part de certains détails concernant les systèmes de comportement mis en place au cours des années précédentes, et, également, des changements qui ont dû être apportés à l'occasion selon les caractéristiques des élèves et la dynamique de la classe. De façon globale, nous retrouvons ce dénominateur commun : récompenser les bons comportements, qui agit comme soutien à la motivation des élèves. Il s'agira par moments d'un tableau de pointage où le nombre de points non perdus au cours d'une certaine période de temps garantit à l'élève une récompense matérielle, à d'autres moments, nous retrouvons une feuille de route quotidienne comprenant un système de couleurs (vert, jaune, rouge) dont l'issue s'apparente au système précédent. Dans tous les cas, c'est à l'enseignante que revient la tâche d'évaluer le comportement, de tenir le registre des points et d'accorder la récompense matérielle. À cet effet, un tableau de compilation créé à l'ordinateur permettait un suivi rigoureux du système en usage. À la question « Est-ce que cela a bien fonctionné? », l'enseignante mentionne que les systèmes utilisés donnaient de bons résultats en raison principalement des récompenses matérielles, mais à condition aussi de récompenser les élèves assez fréquemment dans le but de maintenir leur motivation : « *Oui ... oui. Ça, je te dis, quand je sortais mes cadeaux là, eh! ça fait que ... en évaluant à chaque période, ils savaient très bien [les conséquences de leurs bons ou mauvais comportements]. Puis, je ne mettais pas nécessairement le tirage très loin là, aux deux mois ... parce que la motivation diminue ...* » (entretien#1, 28/05/03, page 4).

En ce qui concerne son système actuel, l'enseignante dit avoir été influencée ou inspirée par la façon de faire de sa collègue de cycle, cette dernière utilisant un tableau avec cinq petites cases à droite du nom de chaque élève. Le système de l'enseignante reprend alors ces cinq cases et les transforme en cinq armoiries, inspirées de la thématique de l'année : le Moyen-Âge, dont l'élève a la responsabilité de conserver, eu égard à son comporte-

ment, le plus longtemps possible afin de se mériter une période privilège le vendredi après-midi de chaque semaine et, dans le meilleur des cas, une boîte surprise à la fin de l'année scolaire (voir tableau 4.1).

TABLEAU 4.1

Tableau de comportement

<p>Système de points sous forme d'armoires</p>	<p>Buts : 1-Maintenir un climat de paix dans la classe. Inciter les élèves à respecter les règles de vie (gestion des comportements). 2-Motiver les élèves à travailler et à respecter les règles de vie (motivation).</p>
<p>Règles de vie à respecter</p> <p>1-Je lève ma main avant de parler. 2-Je ne dérange pas les autres (bruit, jouer, chuchoter, etc.). 3-Je respecte le ton de voix demandé (silence, chuchoter ou parler à voix basse). 4-J'exécute rapidement la consigne demandée (règle imposée par l'enseignante).</p>	<p>Je perds une armoire quand : 1-Quand j'ai 2 « X » à côté de mon nom au tableau noir (règles de vie enfreintes). 2-Je ne fais pas mon devoir. 3-J'oublie de faire signer mon examen par mes parents. Où va l'armoire perdue? Sur un carton m'aïdant à me souvenir pourquoi je l'ai perdue. Pour participer à la période privilège : Il faut qu'il me reste au moins trois armoires le vendredi après-midi. J'ai l'armoire de collection : Quand j'ai encore mes cinq armoires le vendredi après-midi. Comment récupérer une armoire perdue : (J'ai jusqu'au vendredi après-midi pour me racheter et essayer de récupérer l'armoire perdue). 1-J'écris mon nom dans un cœur au tableau noir, je passe une bonne journée, mon nom n'est pas écrit au tableau à la fin de celle-ci. 2-Je rapporte mon examen signé. 3-Je fais un travail supplémentaire en remplacement du devoir pas fait. 4-Je la rachète avec de l'argent scolaire (en vigueur à la 4^e étape). Où conserver mes armoires : Dans mon journal intime. Qu'arrive-t-il si je perds mes cinq armoires ? En plus de ne pas participer à l'activité privilège : 1-je perds plusieurs récréations; 2-je réfléchis et je discute avec mon enseignante.</p>
<p>Fruit ou aboutissement du système à la fin de l'année</p>	<p>Une boîte à surprises. Conditions pour l'obtention de la boîte : Avoir accumulé les trente armoires de collection. Assouplissement des conditions : Deux élèves peuvent se jumeler afin de rassembler le nombre requis d'armoires et se partager le contenu de la boîte. Rendement envisagé : 60 à 80% des élèves se mériteront la surprise finale.</p>

Comme présentées dans le tableau, des règles de vie, au nombre de quatre, sont alors établies de concert avec les élèves en début d'année : « *Ça fait que, au début de l'année, je prends toujours un temps avec les élèves puis je leur demande : « Qu'est-ce qui t'empêche d'apprendre et qui t'empêche d'écouter, d'être attentif en classe? »* » (entretien#1, 28/05/03, page 5). Comme le mentionne l'enseignante, « *Les règles de vie sont donc établies en fonction de ce qui dérange les élèves dans une classe normalement.* » (entretien#1, 28/05/03, page 5) et ont pour principal objectif « *de permettre qu'on puisse avoir un climat favorable à l'apprentissage dans la classe.* » (entretien#1, 28/05/03, page 5). Toutefois, dans le cas où elle ne serait pas choisie par les élèves, l'enseignante se réserve le droit, parmi les quatre consignes, d'en imposer une en particulier, car, comme elle le mentionne, elle a besoin, elle aussi, au même titre que les élèves d'un climat qui lui permette d'enseigner. Elle en témoigne en ces termes :

[...] je leur explique que je fais partie de la classe puis j'ai besoin moi aussi d'avoir un climat qui m'aide à être capable d'enseigner. [...] ma règle à moi, c'est : Je fais rapidement le travail qui m'est demandé. Parce que, moi, un élève, si je lui demande de faire quelque chose puis il va lire à côté ou il va dessiner ou ça prend longtemps avant de sortir ses affaires, là, j'ai bien de la misère à vivre avec ça. (entretien#1, 28/05/03, page 6)

Si une de ces règles n'est pas respectée par l'élève, l'enseignante inscrit son nom au tableau noir au moment du premier avertissement. Les infractions suivantes lui valent des « x » à côté de son nom. Après deux écarts de conduite, l'élève perd une armoirie au tableau de comportement. L'armoirie perdue est placée sur un autre carton désignant la raison pour laquelle l'élève l'a perdue. Il peut s'agir d'un comportement indésirable, d'un oubli de faire signer un examen ou d'un devoir pas fait. L'élève sait de cette façon pourquoi il a perdu une armoirie. Comme mentionné plus haut, une activité privilège est prévue pour le vendredi après-midi. Plusieurs activités sont proposées conjointement- enseignante et élèves-,

ces derniers passant au vote par la suite. Une seule activité doit être choisie car comme l'enseignante le remarque, elle est seule pour surveiller. Plusieurs types d'activités sont possibles : gymnase, salle d'informatique, film, jeux extérieurs, cartes, etc. Afin de se prévaloir de cette activité, les élèves doivent avoir encore trois armoiries au tableau de comportement à la fin de la semaine. Les élèves non méritants ne peuvent participer à l'activité privilège et doivent par conséquent s'occuper à autre chose ou ... à rien. L'enseignante explique :

Souvent, au début de l'année, ils font juste s'asseoir et rien faire. Si je suis au gymnase, ils vont s'asseoir sur le bord du mur à côté de moi, puis, ils ne font rien. Ils regardent les autres jouer. Si je suis à l'ordinateur, souvent je vais sortir une chaise juste sur le bord ... tu sais, ils ne font rien. [...] Des fois, je vais faire photocopier du travail et je vais le [élève] faire travailler. [...] Si l'aide pédagogique est disponible, à ce moment-là, ça se peut que je l'envoie travailler là. (entretien#1, 28/05/03, page 11)

Cela semble porter fruit car l'enseignante mentionne que cette situation ne se présente pas souvent et que c'est rare que cela arrive deux fois à la même personne. Comme elle le remarque, cela ne fait pas plaisir aux élèves, certains ont même pleuré, alors ils essaient de conserver leurs armoiries. La narratrice exprime que la peine des élèves la touche : « *C'est sûr que ça fait mal au cœur mais en quelque part, je me dis : « Je suis mieux de ne pas faire ce système-là si je ne suis pas capable d'aller jusqu'au bout ». Oui, les conséquences, c'est ça.* » (entretien#1, 28/05/03, page 12).

Les élèves qui ont su garder leurs cinq armoiries à la fin de la semaine reçoivent une armoirie de collection. Celle-ci permettra à ces derniers de se prévaloir d'une récompense matérielle à la fin de l'année mais pour cela, ils doivent avoir accumulé trente armoiries sur une période de trente semaines. L'armoirie de collection est associée à un certain contenu

pédagogique. Il peut s'agir, par exemple, d'un animal ou d'un oiseau sur lequel l'enseignante donnera des explications didactiques : son habitat, sa gestation, etc. Advenant le cas où un élève perdrat ses cinq armoiries, une procédure est prévue à cette fin : en plus de ne pas pouvoir participer à l'activité privilège, l'élève perd plusieurs récréations et doit réfléchir et discuter avec son enseignante sur ce qu'il doit faire pour ne pas se retrouver à nouveau dans la même situation. C'est l'enseignante qui met par écrit le fruit de la réflexion de l'élève.

L'enseignante semble craindre, à ce stade-ci du récit, que la chercheure trouve tout cela un peu compliqué. L'ayant rassurée sur ce point, elle poursuit en mentionnant qu'elle se sent très à l'aise avec son système, étant donné le nombre d'années d'utilisation de celui-ci, le fait que l'élève puisse se racheter (dans la semaine même où il a enfreint une règle) et que le but éducatif n'est pas de punir mais de changer le comportement de celui-ci. Elle mentionne à cet égard :

Ça fait des années ... je suis très à l'aise là-dedans. Si un élève a perdu une armoire de collection, il peut toujours se racheter. Moi, c'est ça que j'aime de ça. Parce que comme je dis aux parents, je ne veux pas faire ça pour les punir. Moi, je veux faire ça pour leur permettre de changer de comportement, les responsabiliser. (entretien#1, 28/05/03, page 13)

L'enseignante nous fait part de sa perception en regard de l'effet incitatif de cette mesure de rachat sur ses élèves : « *Ça fait que ça encourage les élèves, tu sais, des fois, tu as des élèves, ils n'ont pas de bons résultats mettons, ça fait qu'ils aimeraient mieux ne pas l'emmener [examen à faire signer], mais ... tu ne l'amènes pas, mais là, tu perds ton armoire.* » (entretien#1, 28/05/03, page 14).

Une fois l'armoirie de collection remise aux élèves méritants le vendredi de chaque semaine, les élèves recommencent à neuf avec leurs cinq armoiries « en poche » le lundi suivant. Les armoiries ainsi accumulées sont conservées dans un journal intime acheté en début d'année par l'enseignante et remis à chacun de ses élèves. Ce journal, qui se veut plus un moyen de consignation afin de ne pas égarer les armoiries gagnées, sert quand même, à l'occasion, de lieu d'échange entre l'enseignante et ses élèves. Cette correspondance épisodique peut prendre la forme d'une rétrospective de la semaine, de petits mots d'encouragement, de notes affectueuses, de confidences à propos de conflits occasionnels, de choses à améliorer ou de leurs préférences en matière de partenaires pour travailler en équipe. L'enseignante mentionne que c'est surtout le vendredi que les élèves peuvent écrire dans leur journal car c'est la journée qui coïncide avec la remise de l'armoirie de collection. Elle ramasse les journaux à l'occasion pour les lire. Elle mentionne que les élèves sont heureux de cette initiative, mais que cela ne va pas nécessairement de soi; elle ne trouve pas toujours le temps pour les lire et l'inspiration pour les annoter.

L'aboutissement du système se traduit par la remise, à la fin de l'année, d'une récompense matérielle, c'est-à-dire d'une boîte contenant de petites surprises pour une valeur d'environ cinq dollars, incluant le prix du contenant. Comme mentionné auparavant, les élèves ayant réussi à accumuler les trente armoiries pourront recevoir ce cadeau. Au moment de l'entretien, environ trois semaines avant la fin de l'année scolaire, l'enseignante avait remis quatre boîtes et prévoyait en donner deux autres avant la fin de la semaine. Pour les élèves dont c'est perdu d'avance, l'enseignante propose une autre modalité : se jumeler avec un camarade de classe afin d'obtenir à deux le nombre requis d'armoiries pour recevoir le cadeau dont ils devront, par la suite, de façon équitable, se partager le contenu. Elle prévoit, selon les années, un taux d'obtention final de soixante à quatre-vingts pour cent, ce

qui est un taux raisonnable selon elle. À ce sujet, l'enseignante conclut en exprimant sa perception sur l'issue ou la finalité de son système de comportement et révèle ainsi certains traits explicatifs de son profil de gestion de la classe :

Ça fait que ça, c'est en général pour le système de gestion de classe de l'année. [...] C'est vrai qu'à la fin, ce n'est pas tout le monde qui va en avoir. Je ne sais pas si je suis sans cœur là, j'ai le goût de récompenser ceux qui se forcent, ceux qui font bien ça. C'est mon opinion personnelle, des fois, je trouve qu'on est « mou ». Il y a des élèves qui ne travaillent pas beaucoup puis qui ne font pas d'efforts, puis finalement, on finit toujours par plier, puis Ah! pauvre petit, pauvre petit. Ça fait que je me dis bien écoute (soupir) ils ont leurs activités priviléges tout au long de l'année là, ils ne sont pas très à plaindre. Je me dis au prix que ça me coûte, je veux le donner à ceux qui ont fait des efforts. Tu sais, ceux qui font toujours leurs devoirs, qui écrivent bien, qui sont toujours à leur affaire. Là, pourquoi est-ce qu'ils ne pourraient pas être récompensés? En tout cas, moi, c'est ce que je pense! Ça fait que l'armoirie de collection, non, ce n'est pas tout le monde qui l'a, puis c'est correct. (entretien#1, 28/05/03, page 25)

Dans les lignes suivantes, l'enseignante explique les autres moyens, complémentaires à celui des armoiries, pour obtenir des comportements adéquats chez ses élèves. Ils sont au nombre de huit : l'argent scolaire, les clubs de lecture, la feuille de route collective, les autocollants, les systèmes de motivation et de comportement pour un élève intégré, les affiches, l'agenda scolaire et les bonhommes sourires (système de comportement pour un élève régulier).

L'argent scolaire

L'enseignante mentionne qu'il existe un autre moyen, en plus du jumelage, afin que les élèves puissent récupérer les armoiries manquantes : les acheter avec de l'argent scolaire. Ainsi, dans la même foulée, la narratrice poursuit en nous faisant part de l'ajout, à la quatrième étape, d'un système de motivation complémentaire (voir tableau 4.2). En intro-

duisant l'argent scolaire, en parallèle avec le système déjà existant, l'enseignante essaie de contrer une diminution de la motivation chez ses élèves. Elle explique :

TABLEAU 4.2

Système de motivation complémentaire pour les comportements

Argent scolaire Système d'achat/vente de priviléges	But : Contrer la baisse de motivation. Implantation : Début de la quatrième étape
Tu peux obtenir pour ...	Tu peux acheter ...
1. Une excellente calligraphie ... 2\$	1. Une armoire de collection ... 15\$
2. Aucun nom au tableau à la fin de la journée ... 2\$	2. Trois jours de la responsabilité d'un autre élève ... 15\$
3. Les cinq armoires au tableau de comportement ... 2\$	3. Deux récréations à l'ordinateur ... 25\$
4. Un travail bien fait, bien réussi et terminé à temps ... 2\$	4. Une journée assis à la place d'un autre élève ... 25\$
5. Aucune erreur au club de lecture ... 2\$	5. La chaise du professeur ... 30\$
6. Un devoir parfait, sans aucune erreur ... 5\$	6. Un <i>Mr. Freeze</i> ... 30\$
7. Un examen, des leçons de 40/50 et plus ... 5\$ et de 45/50 et plus ... 10\$	7. Un congé de sac d'une journée ... 40\$
8. Pour l'équipe gagnante de la semaine, on peut échanger la petite collation pour 5\$	8. Aller à la toilette et boire librement pendant une semaine ... 40\$

Puis là, le dernier mois, je jasais avec d'autres enseignantes qui sont au même niveau que moi dans une autre école, elles, elles ont commencé ça pour le dernier mois, l'argent scolaire. Parce que c'est ça que je disais à ma collègue dernièrement, c'est bien fatigant, j'ai l'impression que les élèves retournent à la maternelle. Tu sais, ça recommence ... ça chiale, ça ne travaille pas bien, ... la motivation était vraiment descendue et ça me tracassait beaucoup. Oui, ça fait que là, c'est ça que ma collègue m'a dit, tu devrais essayer ça, nous autres, on a sorti l'argent scolaire. Ça fait que j'ai trouvé ça très intéressant. Elle m'a dit, moi, je vends, je vends n'importe quoi, mais pas des objets. Elle dit ... je vais vendre ma chaise, je vais vendre mon bureau, je vais vendre l'ordinateur ... (entretien#1, 28/05/03, pages 20-21)

Sous les conseils de sa collègue, elle implante donc un système satellite de motivation. Celui-ci octroie à l'élève la possibilité de gagner de l'argent scolaire et de le dépenser

en achetant, selon son choix, soit un privilège, soit une récompense matérielle. Dans le but que « *les affaires soient bien claires, que l'on ne se pose pas de questions* » (entretien#1, 28/05/03, page 23), deux affiches annoncent aux élèves comment « se faire de l'argent scolaire » et comment « dépenser son argent scolaire ». Le tableau 4.2 montre les différentes options offertes.

L'enseignante mentionne que c'est la première année qu'elle expérimente ce type de système et que ça fonctionne bien : « *Oui. Ça va très bien. Les élèves sont tous motivés, ils comptent leur argent ...* » (entretien#1, 28/05/03, page 24).

Les clubs de lecture

Un autre système complémentaire de motivation a été instauré cette année par l'enseignante dans le but d'inciter ses élèves à lire davantage (voir tableau 4.3). Elle mentionne à ce propos : « *Cette année, j'ai fait plusieurs clubs de lecture, avec un petit système aussi. [...] J'ai toujours une feuille de route avec tous les noms des fiches. [...] Puis, on détermine déjà d'avance combien ça nous en prend de réussies pour avoir une petite surprise.* » (entretien#1, 28/05/03, page 29). Le renforcement peut prendre la forme d'un signet, d'un crayon, d'une gomme à effacer, d'un autocollant ou encore, d'une petite surprise. L'enseignante mentionne qu'elle a fait quatre clubs de lecture cette année après avoir constaté à la fin de la première étape que ses élèves étaient peu enclins à lire. Elle a alors décidé de rendre la lecture obligatoire et d'y relier des questions d'examen.

TABLEAU 4.3
Système de motivation pour la lecture

Clubs de lecture (système de points)	But : Inciter les élèves à lire davantage. Implantation : 2^e étape.
<u>Fonctionnement</u> : Les élèves doivent lire un certain nombre de livres et remplir des fiches-questions en lien avec leur lecture. Ils recevront une récompense matérielle après avoir rempli et réussi un nombre déterminé de fiches-questions.	<u>Renforçateurs matériels</u> : Signet, crayon, gomme à effacer, petite surprise, etc.
<u>Fréquence</u> : Une demi-heure de lecture obligatoire, trois fois par semaine.	<u>Autre incitatif</u> : Des questions en lien avec la lecture de ces livres sont posées à l'examen hebdomadaire.

La feuille de route collective

Le récit se poursuit alors que l'enseignante mentionne qu'elle a oublié de parler d'un autre système de motivation mis en place au cours de la troisième étape. Il s'agit d'une feuille de route pour motiver les élèves à bien travailler en équipe et à bien se comporter en groupes plus restreints (voir tableau 4.4). À chaque semaine, l'enseignante choisit un thème, comme par exemple, l'encouragement mutuel entre élèves, la rapidité d'exécution des consignes données au moment d'un changement d'activité ou, encore, le rangement et la propreté, qu'elle évalue pour chacun des groupes. Les comportements adéquats des membres du groupe sont comptabilisés à l'aide d'une étampe apposée sur une feuille de route collective. La compilation du nombre d'étampes accumulées déterminera l'équipe gagnante qui se méritera une petite collation. L'enseignante mentionne que ça va bien et que pour cette raison, elle maintient, pour la quatrième étape, une organisation en groupes de quatre élèves alors qu'en temps normal, elle aurait replacé ses élèves en dyades pour la période des examens de fin d'année. En fait, l'enseignante explique qu'elle place ses élèves en petits groupes de façon graduelle en cours d'année, commençant à la première étape par des dyades, augmentant le nombre d'élèves à trois par groupe à la deuxième étape, à quatre par

groupe à la troisième étape, et revenant à deux pour la dernière étape, exception faite de cette année comme mentionné plus haut.

TABLEAU 4.4
Système de motivation pour travailler en équipe

Feuille de route collective (comportement en groupes restreints)	<u>But</u> : Encourager les élèves à bien se comporter lorsqu'ils sont placés en groupes restreints. <u>Implantation</u> : 3 ^e étape.
Thème évalué par l'enseignante hebdomadairement au moyen d'étampes apposées sur une feuille de route collective.	<u>Exemples de thèmes</u> : - L'encouragement mutuel entre élèves. - La rapidité d'exécution des consignes données par l'enseignante. - Le rangement et la propreté des pupitres.
Compilation hebdomadaire des étampes accumulées par chaque groupe.	<u>Renforcement</u> : Récompense matérielle sous forme de petites collations remises au groupe gagnant.

Les autocollants

La narratrice fait état d'un autre système de motivation, de moindre envergure dans ce cas-ci, mais qui comporte tout de même certaines modalités. Elle utilise des autocollants, communément appelés *gommettes*, afin de récompenser un bon résultat (voir tableau 4.5).

Elle précise :

TABLEAU 4.5
Système de motivation pour de bons résultats scolaires

Autocollants (gommettes)	<u>But</u> : Motiver les élèves à obtenir de meilleurs résultats scolaires.
<u>Modalité</u> : Taille proportionnelle au résultat obtenu.	<u>Renforçateur</u> : Autocollant plus ou moins gros dépendamment du résultat obtenu.
<u>Condition d'obtention</u> : Recevoir la note de passage.	<u>Autre incitatif</u> : Obtenir (au minimum) la note de passage.
<u>Assouplissement de la condition</u> : Une exception sera faite pour un élève n'obtenant pas la note de passage mais qui démontre un progrès suffisant.	Compare l'élève à lui-même.

J'en mets des gommettes. Plus le résultat est bon, plus grosse est la gommette. [...] Un résultat d'examen qui ne passe pas, je ne mets pas de gommette. Je peux en mettre des fois, ça dépend de l'élève, tu sais, si c'est un élève qui est habitué d'avoir 30% et qu'il a 40%, là, je vais peut-être en mettre.

Les systèmes de motivation et de comportement pour un élève intégré

L'enseignante poursuit en décrivant une expérience éprouvante qui l'a amenée, cette année, à prendre la décision de réduire sa tâche d'enseignement, faisant passer celle-ci de 100% à 80%. L'intégration dans sa classe de deux élèves présentant un retard de deux ans sur le plan des apprentissages et éprouvant, de surcroît, des difficultés au niveau comportemental, a amené l'enseignante à faire ce choix. Cette dernière fait allusion à cette situation difficile à plusieurs reprises, une première fois au téléphone lors du contact initial, au cours de chacun des trois entretiens, et, également, au moment de se quitter.

Son récit porte plus précisément sur le cas d'un de ces deux élèves. En décrivant son premier jour de classe, elle mentionne d'entrée de jeu : « *Je pensais mourir au début de l'année. C'est sûr que je pensais partir en congé de maladie.* » (entretien #1, 28/05/03, page 37). Après plusieurs mesures (discussion, avertissements, perte de récréation pendant une semaine, secrétariat, chaise dans le corridor, aide pédagogique, etc.), l'enseignante se résout, au terme de la première semaine de classe, à téléphoner aux parents. Elle précise à ce sujet :

Je connaissais un peu les parents. Puis là, sa mère, elle m'a dit : « Ah, je crois bien que je vais être obligée de lui redonner son Ritalin, j'espérais ne pas être obligée de lui en donner cette année. » J'ai dit : « Madame s.v.p., j'apprécierais parce que si ce n'est pas lui, c'est moi qui vais en prendre, je crois. ». (entretien #1, 28/05/03, page 39)

Suite à cet entretien avec la mère, l'enfant recommence à prendre ses médicaments et l'enseignante mentionne que son comportement avait beaucoup changé : « *Il ne parlait plus, tu sais, n'importe quand, il était capable de se contrôler, il était capable de rester assis sur sa chaise, il n'était pas toujours à terre en train de jouer puis en train de faire du bruit avec sa bouche.* » (entretien#1, 28/05/03, page 39). Cheminer sur le plan scolaire et contrôler le comportement devenaient dès lors chose possible, comme elle en témoigne :

Ça fait que de ce côté-là, on a été capable, après, de travailler le comportement. Là, après ça, on a été capable de mettre un système. Parce que écoute là, moi, j'enseigne en 3^e année [...] en prenant leur médication, ils ont été capables de faire du travail, puis ils sont capables de rester assis tranquilles, ok! Donc, ils ont cheminé. Au début de l'année, ces élèves-là ne lisaiient pas, ou pratiquement pas ou juste quelques syllabes. Là, maintenant, je te dirais qu'ils sont capables de lire. (entretien #1, 28/05/03, pages 39-40)

Le premier système mis en place par l'enseignante pour l'élève mentionné plus haut prend la forme d'un incitatif à travailler (voir tableau 4.6). Si l'élève travaille les trois quarts de la période, il a la permission d'aller à l'ordinateur : « *Ça fait que lui ça, ça le motive. Puis je lui dis : « Jamais d'ordinateur sans du travail. Toujours du travail en premier. »* ». (entretien#1, 28/05/03, page 41). L'enseignante précise également que les deux élèves intégrés participent partiellement au tableau de comportement (armoiries) en ce sens qu'ils ont besoin, au même titre que les autres élèves, de trois armoiries à la fin de la semaine pour pouvoir bénéficier de l'après-midi privilège. Toutefois, comme elle le mentionne, il apparaît évident qu'il leur faudra faire de plus grands efforts pour obtenir un nombre suffisant d'armoiries de collection afin de se voir offrir, à la fin de l'année, la boîte à surprises.

La narratrice nous fait également part de deux autres systèmes de motivation destinés exclusivement à l'élève intégré présentant le plus de difficultés sur le plan comporte-

mental. Il s'agit, tout d'abord, d'une feuille de route comportant un objectif à atteindre pour chaque période de travail (voir tableau 4.6). Ce dernier est d'ordre comportemental comme par exemple, je travaille sans déranger les autres. L'évaluation, faite par l'enseignante à la fin de chaque période, comporte un système de couleurs. Ce dernier va de pair avec le système d'argent scolaire de l'aide pédagogique. En effet, « un vert » donne deux dollars, « un jaune », aucun sou, et un « rouge » obligera l'enfant à remettre deux dollars à l'enseignante. Un dernier système a été proposé à l'élève pour l'inciter également à travailler sans déranger les autres (voir tableau 4.6). L'enseignante, s'étant aperçu que l'enfant faisait une collection personnelle d'autocollants (gommettes), lui en remet donc un à la fin d'une période de travail au cours de laquelle l'élève a eu un comportement adapté.

TABLEAU 4.6

Systèmes de motivation et de comportement pour un élève intégré

Systèmes particuliers pour un élève intégré	But : Inciter l'élève à travailler et à bien se comporter.
1-Système de priviléges particulier.	<u>Renforcement</u> : Si l'élève travaille les trois quarts de la période, il aura le droit d'aller à l'ordinateur pour le reste de la période.
2-Feuille de route particulière : Système de points sous forme de couleurs qui donnent droit à de l'argent scolaire (va de pair avec le système de l'aide pédagogique).	<u>Renforcement</u> : Un objectif comportemental est établi pour la période de travail. De l'argent scolaire est remis à l'élève s'il a atteint de façon satisfaisante cet objectif. La situation contraire entraîne le recouvrement d'un certain montant d'argent par l'enseignante.
3-Système d'autocollants (gommettes).	<u>Renforcement</u> : Si l'élève se comporte bien, il reçoit un autocollant pour sa collection personnelle.

Les affiches

Un système complémentaire de contrôle a également été mis en place pour l'ensemble de la classe. Il s'agit de trois affiches qui ont pour but d'indiquer à l'enfant sous quel mode le travail doit se faire (voir tableau 4.7). Par exemple, si l'enseignante met en

évidence le carton rouge, le travail doit se faire en silence. Le carton jaune demande de travailler en chuchotant et le vert, en parlant calmement. Lorsqu'un élève enfreint la consigne, le système d'armoiries s'applique et l'élève peut, à la limite, perdre un point au tableau de comportement.

TABLEAU 4.7

Système de comportement complémentaire (affiches)

Affiches	But : Indiquer aux élèves sous quel mode le travail doit se faire
Carton rouge	Silence
Carton jaune	Chuchoter
Carton vert	Parler calmement
Enfreindre la consigne demandée entraîne une conséquence.	Conséquence : Système d'armoiries s'applique. L'élève peut perdre une armoire au tableau de comportement.

L'agenda scolaire

Un système complémentaire de comportement est également en vigueur. Il s'agit plus précisément d'une évaluation globale du comportement de l'élève faite à la fin de la journée et dont le résultat est communiqué aux parents par l'entremise de l'agenda scolaire (voir tableau 4.8). Un petit visage (souriant, impassible ou triste) est encerclé par l'enseignante pour faire le lien entre la maison et l'école et signifier aux parents si la journée de leur enfant s'est bien déroulée. L'enseignante mentionne toutefois qu'il lui est difficile de maintenir quotidiennement ce type de système : étant quelqu'un qui aime terminer ce qu'elle commence, elle se retrouve souvent en fin de journée sans les quelques minutes nécessaires pour faire le tour des agendas des élèves. Elle mentionne également que certains élèves

lui en ont fait la remarque et qu'elle s'est, par conséquent, améliorée sur ce point à la dernière étape.

TABLEAU 4.8
Système de comportement complémentaire (agenda scolaire)

Agenda scolaire (évaluation globale du comportement de chaque élève)	Buts : Inciter les élèves à bien se comporter. Lien entre l'école et la maison : communication aux parents.
Encercle visage souriant.	La journée s'est bien déroulée en général.
Encercle visage neutre.	La journée s'est plus ou moins bien déroulée.
Encercle visage triste.	La journée ne s'est pas bien passée.
Fréquence.	Quotidiennement.

Les bonhommes sourires

La narratrice fait état d'un dernier système de comportement qu'elle destine, toutefois, à un élève (régulier) en particulier (voir tableau 4.9). Ce dernier, ayant de la difficulté à accepter les erreurs, a tendance à bouder si l'enseignante lui demande d'apporter des améliorations ou des révisions à son travail. Cette dernière, ayant remarqué son intérêt pour les tâches du concierge, lui a donc proposé, pour améliorer son attitude, un petit système de bonhommes sourires. L'élève doit avoir accumulé cinq bonhommes sourires pour pouvoir aider le concierge.

TABLEAU 4.9
Système de comportement pour un élève régulier

Bonhommes sourires (système particulier destiné à un élève régulier)	But : Améliorer l'attitude défaitiste d'un élève en particulier.
Accumuler cinq bonhommes sourires donne droit à un privilège.	<u>Renforcement</u> : Aider le concierge dans ses fonctions.

Notons que le système central de gestion de la classe de l'enseignante ainsi que les systèmes de moindre envergure qui y sont rattachés fonctionnent également hors des murs de la classe, c'est-à-dire que leur application, si la faute est importante, s'étend aux classes de spécialistes (anglais, musique, art dramatique, éducation physique, etc.), aux corridors, à la cour de récréation et aux jours de suppléance.

Notons également le caractère mixte ou la concomitance de certains des systèmes en vigueur dans la classe de l'enseignante. En effet, plusieurs systèmes se chevauchent, soit dans leur fonctionnement en général, soit dans l'attribution des récompenses qui y sont rattachées ou bien, encore, dans l'administration des conséquences qui en découlent. D'autres systèmes se veulent plutôt complémentaires, l'un permettant à l'autre d'augmenter son efficacité. D'autres, enfin, fonctionnent de façon parallèle ou indépendante, et sont destinés à un ou des élève(s) en particulier.

Au terme de cette description de ses pratiques actuelles relatives à la gestion de la classe, qui constituait, en quelque sorte, une première forme de prise de conscience, nous avons proposé à l'enseignante une évaluation introspective de ces dernières. En lui posant des questions visant à l'amener au-delà de la simple description, nous avons voulu, de cette façon, lui permettre de porter un regard critique plus approfondi sur sa pratique. Nous présentons, dans les paragraphes suivants, le récit qui a émergé de cette analyse introspective à laquelle nous avons convié l'enseignante.

4.1.2 Évaluation introspective de sa compétence professionnelle en gestion de la classe

Cette évocation du vécu professionnel vise à mettre au jour les conceptions et les représentations de l'enseignante en lien avec le développement ou la construction de sa compétence en gestion de la classe. Ce vécu, lié à une conception de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'éducation, et, par conséquent, relié à son identité comme enseignante, est évoqué dans le but de permettre à celle-ci de prendre davantage conscience de sa façon de fonctionner en classe, de sa façon de gérer les comportements et de motiver les élèves ainsi que de sa façon d'entretenir des relations interpersonnelles avec ces derniers. Le récit de l'enseignante véhicule, à travers les normes et les idéaux évoqués, ainsi qu'à travers les sentiments et les attitudes démontrés, une certaine perception du métier qui se traduit dans une représentation de ce que devrait être le rôle de l'enseignant et le rôle de l'élève.

Un système rodé et satisfaisant à plusieurs égards

Étant enseignante depuis quelques années au 2^e cycle et fonctionnant de la même façon depuis, la narratrice nous fait part qu'elle se sent maintenant à l'aise avec son système de comportement actuel. Elle mentionne que ses expériences antérieures dans d'autres degrés d'enseignement l'ont, en quelque sorte, préparée à l'élaboration de son système actuel de gestion de la classe et ajoute que cette façon de fonctionner donnait en général de bons résultats : « *Moi, ça a toujours bien fonctionné, j'ai toujours trouvé que quand on faisait un tirage, c'était quelque chose qui motivait les élèves. Autant en 6^e année qu'en 3^e année.* » (entretien#1, 28/05/03, page 27). Le fonctionnement au jour le jour de son système de com-

portement semble, selon la narratrice, bien rodé, des étapes bien précises ayant été mises progressivement au point :

Je suis bien habituée, à la fin de la journée avant de partir, je regarde mes noms au tableau, je vais régler mon tableau de comportement. Je ramasse les devoirs, je vais vérifier. Ça se fait, ça se fait tout seul. Le vendredi, je me place devant mon tableau, je regarde puis je nomme le nom de tous les élèves qui ont leurs 5 armoiries, puis je leur donne leur petite armoirie de collection. Ça se fait, ça se fait tout seul. C'est comme tu vois pour l'argent scolaire aussi là, moi je leur ai dit aux élèves : « Si tu veux que j'évalue un bon travail, tu me laisses ton cahier ouvert avant de partir dîner. Tu ne me dis pas ça n'importe quand en plein cours là : « J'veux que tu m'évalues », ça, non, non, ça ne marche pas de même, pensez-y. Si tu n'y penses pas, bien là tant pis. » Puis 10 minutes avant la fin du cours, on arrête tout, puis là, on regarde les noms au tableau, puis on fait ce qu'on a à faire, on fait une récapitulation. (entretien#1, 28/05/03, page 28)

Questionnée sur des changements plus majeurs apportés à son système, elle précise :

« Pas vraiment, je ne change pas, je ne change pas mon système parce que je l'aime, je trouve ça bien, mais je vais rajouter des choses juste pour modifier ... » (entretien#1, 28/05/03, page 24). L'enseignante semble satisfaite du système de gestion de la classe qu'elle a mis en place. Elle mentionne que les élèves semblent l'apprécier également. Elle aime que les choses soient claires et sanctionne conséquemment. Elle précise les raisons de ce sentiment de satisfaction :

Euh [...] oui je suis satisfaite parce que je te dirais que si je n'étais pas satisfaite, je changerais quelque chose. Je ne fonctionnerais pas comme ça. Je suis satisfaite parce que euh [...] les élèves aussi fonctionnent bien là-dedans puis je ne sens pas qu'ils sont malheureux. Je sens qu'ils sont contents de pouvoir récupérer, je sens qu'ils sont contents d'avoir leur boîte à surprises, ils sont contents d'avoir les activités privilégiées. C'est contre mes principes de crier après les élèves, crier dans la classe. Puis, moi, je trouve qu'avec ça, là, t'as pas besoin de crier, tout est clair. T'écris le nom de l'élève au tableau, tu continues à enseigner. Des fois, c'est vrai qu'il faut qu'on fasse le point puis là, bon, on remet les cartes sur table puis on se parle. Tu [l'élève] perds toutes tes armoiries dans la semaine, oublie ça là tes récréations pour la semaine prochaine. Ça fait que 3 jours pas de récréations tu vas réfléchir. S'il [l'élève] ne se ramasse plus aucune armoirie au bout de la semaine là, ça va vraiment pas bien. (entretien#1, 28/05/03, pages 42-43)

De plus, l'enseignante nous fait part qu'en général, ses collègues fonctionnent sensiblement de la même manière au plan de la discipline en classe. Elle décrit brièvement quelques systèmes de comportement utilisés dans d'autres classes et dont elle a eu connaissance. On y retrouve principalement, à l'instar de ce qu'elle utilise, des systèmes de points et d'activités privilège.

La motivation des élèves

Poursuivant cette introspection, l'enseignante livre sa perception en regard de la question de la motivation des élèves. Elle constate qu'en général la motivation intrinsèque est plutôt rare chez les élèves :

Certains, certains sont naturellement motivés, mais je te dirais là que de plus en plus, il me semble, tu sais, c'est pas à la mode d'aimer l'école là. Tu sais, c'est pas à la mode d'être trop bon à l'école parce que tu te fais regarder de travers. [...] Ça fait que non, moi, je trouve que les élèves en général ne sont pas euh [...] à part de, tu sais, t'as toujours un certain pourcentage d'élèves qui eux autres là, ils en mangent. (entretien#1, 28/05/03, pages 31-32)

Afin de motiver les élèves, un système de contrôle semble donc être nécessaire, à son avis, à défaut de quoi une alternative devra être trouvée, comme elle en témoigne : « *Sans ce système, bien écoute, faudrait que j'use ... comment je pourrais dire là de, faudrait qu'on discute, il me semble qu'il faudrait que je discute pour leur faire réaliser que c'est important puis euh [...] faudrait que je trouve autre chose, c'est sûr.* » (entretien#1, 28/05/03, page 32). Par ailleurs, elle mentionne que son système de gestion de la classe vise surtout à gérer les comportements dans le but de permettre aux élèves d'apprendre dans un climat de paix. Elle mentionne à cet égard : « *Les élèves qui veulent apprendre, je veux leur donner la possibilité d'apprendre. Je ne veux pas me faire déranger. T'aimes pas ça, t'as le*

droit mais dérange pas ceux qui veulent apprendre. Ça fait que, moi là, c'est vraiment au niveau comportemental. » (entretien#1, 28/05/03, pages 32-33)

L'enseignante perçoit son rôle comme celui d'une personne qui doit composer avec un groupe de jeunes personnes, toutes différentes, provenant de milieux divers. Elle précise que compte tenu de cet état de fait, il devient difficile, voire impossible, d'enseigner sans un système de gestion de la classe qui prévoit un encadrement suffisant pour éliminer, ou presque, les éventuels conflits et baisses de motivation chez les élèves. Elle en témoigne en ces termes :

Ah c'est sûr que, écoute bien, si on n'avait pas de gestion de classe là, ça serait tellement merveilleux. Tu sais, si on n'avait pas de discipline à faire [...] mais je pense que aussi longtemps qu'on va avoir des jeunes humains (rires), je pense qu'on va avoir toujours de la gestion de classe à faire. Aussitôt que tu es dans un groupe, il y a des conflits, il y a différentes personnalités, les jeunes viennent de différents milieux, ce qui fait que, il y en a qui sont très motivés à travailler puis d'autres voient ça tellement négatif. Aussi longtemps qu'on va avoir, puis on va toujours en avoir de toute façon là, des jeunes qui viennent de différents milieux, faut gérer tout ça. Faut mettre tout ça ensemble puis il faut se dire que, bien regarde, il faut avancer, puis il ne faut pas se nuire. (entretien#1, 28/05/03, pages 33-34)

L'intégration d'élèves présentant un handicap ou ayant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage (EHDA) dans sa classe

Comme mentionné antérieurement, deux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage font partie de la classe de l'enseignante. Nous pouvons relever plusieurs épisodes au cours desquels l'enseignante raconte des événements reliés à cette expérience plutôt éprouvante et qui est à l'origine, comme mentionné auparavant, de sa décision, en début d'année, de réduire sa tâche d'enseignement. L'établissement et la gestion d'un système de motivation et de comportement parallèle pour ces élèves intégrés, la planification et la su-

pervision d'activités adaptées, le peu d'aide pédagogique reçue, la bataille administrative pour en obtenir davantage ainsi que la poursuite d'études supérieures sont les principales raisons évoquées par l'enseignante pour expliquer ce choix. Elle mentionne que tout cela lui a demandé et lui demande encore beaucoup d'énergie. L'évocation de ces moments difficiles fait émerger à nouveau le sentiment de frustration ressenti alors :

Puis, moi, là, j'étais « fru », j'étais « fru » au début de l'année là, un moment donné, je l'ai dit à la directrice, qui n'est plus là d'ailleurs, je lui ai dit : « Moi écoutez bien. Si vous ne me donnez pas de services là, moi j'aménage un coin « bébelles » en arrière là. Je vais emmener mes legos là, je vais emmener mes affaires puis je vais le faire travailler une heure par jour, deux heures gros max, le reste du temps il ira jouer. » J'étais tellement « fru » là. [...] Puis, là, je leur disais : « C'est anti-pédagogique. Il n'y a pas un prof de 1^{re} année qui va asseoir son jeune quatre heures par jour à faire, à remplir des pages de cahier d'activités. Moi, vous me demandez de faire ça. Moi, là, je ne vais pas aller m'asseoir à côté d'eux-autres puis leur faire des petits cartons, puis des affaires de 1^{re} année. Je suis responsable d'une classe de 3^{re} année. » [...] Alors ces élèves-là n'ont jamais d'activités adaptées pour eux-autres. (entretien #1, 28/05/03, page 47)

La narratrice semble songeuse à ce moment du récit, baisse les yeux et quelques silences s'installent. Au terme de cette lutte, et après plusieurs tentatives d'argumentation, elle obtient deux heures supplémentaires par semaine, ce qui mène à quatre heures le total des heures disponibles pour ces élèves, mais ce n'est pas suffisant. Il s'installe alors une lassitude, même une certaine abdication, que l'enseignante exprime en ces termes : *Alors, maintenant, je suis à quatre heures semaine pour mes deux élèves. Puis, le reste du temps, c'est moi qui me débrouille. Ça fait que c'est pour ça que mon petit élève là quand il a bien travaillé là, va-t-en à l'ordinateur, va jouer, va faire ce que tu veux. (entretien #1, 28/05/03, page 48)*

Préoccupations relatives au système social et harmonisation avec le système de motivation et de gestion des comportements

Au regard des liens qu'il pourrait y avoir entre son système de gestion de la classe et son approche pédagogique en général, l'enseignante mentionne qu'elle aime que ses élèves participent, qu'ils puissent bouger mais tout en étant disciplinés. À ce moment du récit, elle fait référence brièvement au fait qu'elle utilise, au besoin, le conseil de coopération :

Une chose que je n'ai pas dite que je faisais aussi, je fais le conseil de coopération. Je veux entendre ce que les élèves ont à dire, je veux savoir comment ils se sentent là-dedans, je veux qu'ils me disent : « Telle affaire là, ça ne marche pas ». Je veux le savoir puis, après ça on ajuste au fur et à mesure. (entretien#1, 28/05/03, page 51)

L'enseignante ajoute qu'elle aime à l'occasion proposer aux élèves des activités de coopération, les faire travailler en équipe ou en ateliers, et que son système de gestion de la classe permet cela :

Je pense que mon système de discipline permet justement de bouger un peu. [...] Ça fait qu'il me semble que ça va ensemble parce que je me suis donné, on s'est donné des moyens pour être capables de travailler dans la classe peu importe de quelle façon on le faisait. [...] Je pense que je me suis donné puis on s'est donné finalement la structure nécessaire pour être capables de travailler comme on a le goût de travailler. Puis, moi, je n'aime pas ça assis toujours à sa place en silence en train de faire nos affaires là. J'aime ça que ça puisse bouger. (entretien#1, 28/05/03, pages 51-52)

Toutefois, quelques minutes plus tard, l'enseignante revient sur le sujet et précise davantage sa pensée. Cette deuxième réflexion semble, à première vue, contredire ce qu'elle énonce plus haut mais nous pouvons y voir également un désir de proposer aux élèves à la fois des activités de groupe et du travail individuel :

Je trouve ça important qu'ils fassent du travail individuel. Travailler toujours par projet, toujours bouger, ça manque d'équilibre. Puis, je pense que c'est important de montrer aux jeunes qu'il faut être capable, d'être dans différentes situations, puis de vivre, puis d'être heureux là-dedans. Puis, je trouve que c'est plaisant parfois quand je leur dis là, on fait cette page-là, puis cette page-là du cahier d'activité. Puis, là, on relaxe. (entretien#1, 28/05/03, page 53)

Elle exprime alors qu'elle aimeraient bien avoir dans sa classe une petite musique relaxante afin de créer un climat de tranquillité mais qu'elle ne pense jamais à prendre les dispositions nécessaires pour cela.

Un élément d'insatisfaction : l'aspect monétaire

Au terme de cette phase d'analyse introspective, nous avons demandé à l'enseignante de nous faire part ou d'exprimer un sentiment de satisfaction globale envers son système de gestion de la classe. Elle mentionne : « *Je suis très satisfaite mais pas mon portefeuille.* » (entretien#1, 28/05/03, page 54). Elle explique alors que ce qu'elle aimeraient éviter, c'est de devoir débourser des sous pour les boîtes à surprises à la fin de l'année, et que, par conséquent, il lui faudrait trouver un autre moyen pour motiver ses élèves.

Toutefois, ajoute-t-elle, elle est prête à continuer d'assumer les coûts relatifs aux récompenses matérielles tant et aussi longtemps qu'elle ne trouvera pas autre chose qui apportera le même résultat, c'est-à-dire « *des élèves contents et la paix dans la classe.* » (entretien#1, 28/05/03, page 55).

La pratique réflexive

Au moment de conclure ce premier entretien, l'enseignante mentionne qu'elle en est peut-être trop restée à « *des affaires terre-à-terre, techniques...* » (entretien#1, 28/05/03,

page 60) et qu'elle n'a pas assez élaboré sur « [sa] *philosophie de l'enseignement*. » (entretien #1, 28/05/03, page 60).

Nous faisons part brièvement à la narratrice que nous aborderons justement cet aspect-là des choses au prochain entretien.

4.2 Thèmes du deuxième entretien : le récit rétrospectif

Une deuxième rencontre, d'une durée de deux heures, invitait l'enseignante à se raconter, à évoquer des souvenirs en lien avec des événements passés de sa vie personnelle et professionnelle. Cette rétrospective visait plus particulièrement à mettre au jour ses perceptions à l'égard de ce qui a influencé son parcours d'enseignante, de ce qui fonde, autrement dit, ses actions quotidiennes ou ses pratiques actuelles en lien avec la gestion de la classe, et lui permettre, le cas échéant, d'en prendre conscience.

Ce deuxième entretien a aussi permis à l'enseignante de revenir sur certains éléments évoqués au cours de la première rencontre. En effet, l'entretien ayant lieu dans sa classe, l'enseignante semblait plus en mesure de se rappeler certains faits, et, par conséquent, de pousser plus loin la description de son système de gestion de la classe. Autre avantage non négligeable, nous avons pu également visiter les lieux et demander certaines précisions sur le fonctionnement ou la finalité des différents outils que l'enseignante a développés pour établir et maintenir la discipline dans sa classe.

Au terme de cette rencontre, nous avons demandé à l'enseignante de compléter un questionnaire portant sur les profils de gestion de la classe. Ce questionnaire, élaboré par

Chouinard (2001), a pour objet de permettre à un enseignant d'établir son profil personnel de gestion de la classe. Nous poursuivions alors deux buts. Celui, tout d'abord, de voir dans quelle mesure les résultats du profil établi par questionnaire s'apparentaient au discours et aux propos de l'enseignante tenus lors des deux premiers entretiens en regard de ses pratiques de gestion de la classe et nous cherchions, également, à provoquer chez l'enseignante une prise de conscience accrue des différentes composantes constituant son profil de gestion de la classe. Le fait de proposer ce questionnaire à la fin du deuxième entretien, donc, avant le récit prospectif, avait pour objet, également, de permettre à l'enseignante de mieux se situer par rapport à la présente réforme scolaire, c'est-à-dire de mieux voir l'adéquation ou la possible conciliation entre ses pratiques actuelles de gestion de la classe et les attentes du nouveau curriculum en matière de développement des compétences personnelles et sociales des élèves.

4.2.1 Rapprochements, liens et influences de son cheminement personnel et professionnel sur ses pratiques actuelles de gestion de la classe

Scolarisation et influences sur ses pratiques actuelles de gestion de la classe

L'enseignante fait référence, d'entrée de jeu, à deux événements marquants qui ont eu lieu durant sa fréquentation de l'école primaire et qui, à ses yeux, ont eu un impact sur sa façon de fonctionner aujourd'hui avec ses élèves. Elle mentionne d'ailleurs à ce propos : « [...] *c'est sûr que ce sont des choses que je ne veux pas reproduire, que je ne veux pas faire vivre à mes élèves non plus.* » (entretien#2, 30/05/03, page 2). Le premier événement est en lien avec le rejet par les pairs et le sentiment de dépréciation qui en découle. Ayant vécu à plusieurs reprises d'être choisie dans les dernières au moment de la formation des

équipes de jeu ou de travail, elle mentionne qu'aujourd'hui, elle fait en sorte qu'aucun élève ne se retrouve seul au moment de la formation des équipes de travail ou autre. Elle procède donc généralement à une pige au hasard pour former des groupes. Le deuxième événement est en lien avec une expérience raciste à laquelle elle a assisté. Un de ses enseignants, trouvant qu'un élève au teint foncé avait les jointures des mains malpropres, le sommait régulièrement devant toute la classe d'aller se nettoyer. Elle mentionne qu'elle se sentait humiliée pour cet élève et que par conséquent, elle a le souci d'être discrète dans ses interventions auprès d'un élève en particulier. Elle mentionne à cet égard : « *[...] quand je fais des interventions, le plus possible, je vais m'organiser pour me mettre au niveau de l'élève, me mettre près de lui pour lui parler juste à lui ... ou même, s'il le faut, je vais sortir dans le corridor pour jaser avec un élève.* » (entretien#2, 30/05/03, page 5). Toutefois, lorsqu'elle juge que cela peut être utile pour le groupe, il lui arrive de faire des interventions devant tout le monde, la plupart du temps, sans nommer les personnes en cause. Comme elle le mentionne, le respect de la personne et la préservation de l'estime de soi de celle-ci lui importent beaucoup, mais elle fait quand même la part des choses, c'est-à-dire qu'elle peut reprendre, devant la classe, un élève qui a eu un comportement inadéquat. De cette façon, elle signifie aux autres les conséquences prévues pour ce type d'écart de conduite.

Elle ajoute aussi que, de mémoire, elle ne se souvient pas d'un professeur en particulier qui aurait pu lui servir de modèle sur le plan de la gestion de la classe. Elle poursuit en évoquant à nouveau l'enseignante qui humiliait le petit garçon au teint foncé mais cette fois-ci, dans le but de faire ressortir certaines de ses qualités et exprimer en quoi elle l'admirait:

L'autre professeur qui, je te disais, là, qui humiliait un petit peu le garçon là, elle, je l'admirais pour sa façon d'enseigner. Eh! que je trouvais qu'elle maîtrisait sa

matière puis qu'elle savait, qu'elle communiquait bien. Je me souviens des mathématiques, je me souviens d'avoir fait cette réflexion-là quand j'étais jeune. Je l'admirais pour sa façon d'enseigner : c'était clair, c'était précis, c'était ordonné. Elle savait où est-ce qu'elle allait. Elle, je me souviens d'elle. (entretien #2, 30/05/03, page 21)

Nous présentons, dans le tableau suivant, une synthèse des souvenirs évoqués par l'enseignante qui ont pu avoir un impact sur ses pratiques actuelles de gestion de la classe.

TABLEAU 4.10

Souvenirs de scolarisation et influences sur ses pratiques de gestion de la classe

Souvenirs (scolarisation)	Influences (pratiques actuelles)
1-Rejet par les pairs.	Pige au hasard lors de la formation des groupes de travail ou de jeu.
2-Assiste à un incident raciste.	Discrétion lors des interventions en classe. Peut reprendre un élève devant le groupe.
3-Ne se souvient pas d'un professeur-modèle.	Aucune influence.
4-Une enseignante a des qualités qu'elle admire : clarté, précision et organisation.	Fait référence à ces qualités plus loin dans l'entretien. Les identifie comme ses points forts en tant qu'enseignante.

Éducation familiale et influences sur ses pratiques actuelles de gestion de la classe

La narratrice poursuit en évoquant son enfance et son éducation pour voir s'il est possible de faire des liens entre son cheminement personnel, les expériences qui ont forgé sa personnalité et son profil de gestion de la classe : « *C'est sûr que chez nous bon, là, il y avait de la discipline. On était une famille de six.* » (entretien #2, 30/05/03, page 7). À ce sujet, elle mentionne qu'à l'époque, les punitions revêtaient souvent un caractère plus sévère, de l'ordre des châtiments corporels : « *Puis, je me souviens que dans ce temps-là, quand on se faisait chicaner, c'était ... si c'était pas la « strap » [courroie de cuir], c'était la tappette à mouches. [...] Puis, c'est ça, nous autres, moi, je me souviens de ma mère, si ça*

n'avait pas bien été: à genoux, dans le coin, puis attends ton père. » (entretien #2, 30/05/03, page 8). Elle mentionne également que sa mère souffrait de dépression, ce qui a entraîné quelques difficultés sur le plan familial, comme par exemple, le fait que les enfants soient chargés de la grande majorité des tâches ménagères. Elle évoque de plus des souvenirs rattachés au fait que sa mère semblait avoir des préférences pour certains de ses enfants et que cela variait d'une journée à l'autre. Tout ceci a eu pour conséquence qu'elle fait bien attention d'être « constante » envers ses enfants.

La narratrice poursuit dans la même foulée en évoquant l'époque où ses enfants étaient jeunes et le fonctionnement de la maisonnée alors sur le plan de la discipline, fonctionnement qui s'apparente, comme elle le mentionne, à celui en vigueur durant son enfance. Elle mentionne également qu'en général, elle est demeurée à la maison durant cette période et qu'elle a accompagné ses enfants dans leurs premiers apprentissages, allant même jusqu'à leur apprendre à lire avant leur entrée en première année. Elle ajoute que son mari et elle étaient très proches de leurs enfants. Elle souligne aussi qu'ils savaient ce qu'ils voulaient et que pour eux, la discipline était importante, comme elle en témoigne :

Ça fait que les enfants ont eu à faire face à différents systèmes de discipline quand ils étaient jeunes, mais en tout cas, on a compris au fil du temps que si tu les disciplines bien quand ils sont jeunes, c'est pas long là. Après ça, tu n'as même plus besoin. Même plus besoin de corriger, t'as juste besoin de parler puis ils savent très bien là. [...] Ça fait qu'on a pris les moyens en fonction de ça. [...] Puis, pour nous, la discipline est le ... en tout cas, bien partir les enfants, pour moi, c'est important. (entretien #2, 30/05/03, page 10)

Préoccupée par le comportement de ses enfants à la maison comme en public, elle mentionne que c'était important que les choses soient claires. Elle pouvait vaquer à ses

occupations sans être dans l'obligation de discipliner ses enfants devant les gens. Elle l'exprime en ces termes :

J'ai été beaucoup préoccupée par le comportement de mes enfants. Il y a des choses que je voyais ailleurs puis que je ne voulais pas. Ça fait que, tout de suite, on s'organisait pour corriger le comportement. Puis combien de fois, il y a des gens qui m'ont dit qu'ils admiraient nos enfants. Je sortais partout avec mes enfants, je n'avais pratiquement jamais de problèmes. Les choses étaient réglées puis c'était bien clair. Ils savaient quelles étaient mes attentes. J'étais capable de sortir avec mes enfants, j'avais du plaisir, sauf que, quand les gens disaient : « Ah! comment tu fais? », j'avais beau les encourager, ils me répondaient que ça ne marchait jamais pour eux. (entretien #2, 30/05/03, page 11)

La narratrice mentionne à ce sujet que c'est peut-être parce qu'elle y croyait et que son mari et elle partageaient des valeurs communes que les choses se passaient comme ils le voulaient : « *Je ne sais pas, c'était en dedans puis, j'y croyais, puis tous les deux, on était pareil. Pour moi, la constance et la cohérence, ce sont de grandes valeurs.* » (entretien #2, 30/05/03, page 12). Elle précise : « *Si je dis que tu te couches puis que tu ne te relèves pas, c'est bien dommage mais je tiendrai mon bout. Tu ne te relèves pas aujourd'hui, tu ne te relèveras pas demain, tu ne te relèveras pas après-demain. Pour moi, c'est comme ça. Dans ma classe, là, je suis comme ça aussi.* » (entretien #2, 30/05/03, page 12).

À ce propos, l'enseignante mentionne que certains élèves trouvent cette « constance » très difficile, voire même sévère mais qu'après y avoir réfléchi, elle s'était dit :

Puis là, je me disais : « Bien voyons, je ne suis pas sévère », il me semblait que selon moi je n'étais pas sévère jusqu'au jour où j'ai réalisé que ce n'est pas que je suis sévère, c'est que je suis constante. Puis ça, il y a des enfants qui ont beaucoup de misère parce qu'il y a des enfants qui, à la maison, manipulent leurs parents. Le parent va dire non mais il sait le jeune que s'il continue, le parent va finir par dire oui, tu comprends? Mais je ne suis vraiment pas comme ça. Puis, je ne le sais pas mais on dirait que je flaire ça de loin (rires) mais c'est comme ça. (entretien #2, 30/05/03, page 12)

Nous présentons, dans le tableau suivant, une synthèse des souvenirs évoqués par l'enseignante qu'elle identifie comme ayant pu avoir un impact sur ses pratiques de gestion de la classe.

TABLEAU 4.11

**Souvenirs reliés à l'éducation familiale
et influences sur ses pratiques de gestion de la classe**

Souvenirs (éducation familiale)	Influences (pratiques actuelles)
Famille de six enfants (discipline à la maison). Châtiments corporels à la maison. Favoritisme à la maison.	Préoccupée par les bons comportements de ses enfants et de ses élèves. La cohérence et la constance sont de grandes valeurs pour elle. Perçoit cette constance davantage comme de la fermeté que comme de la sévérité.

Formation initiale, entrée dans la profession et influences sur ses pratiques de gestion de la classe

L'enseignante poursuit en évoquant l'époque où elle complétait sa formation initiale en enseignement. Elle fait tout d'abord un premier constat :

Si je regarde mon bac, j'ai toujours déploré le fait que des enseignants à l'université nous disent comment enseigner mais qu'eux, ne le pratiquent pas. Ils nous disent de bâtir des cours intéressants, de mettre ça varié, puis eux autres, ils utilisent toujours la même façon de faire. J'ai toujours déploré ça. Ils ne prêchent pas par l'exemple. (entretien #2, 30/05/03, page 26)

À ce sujet, elle évoque ensuite le souvenir d'un enseignant en didactique des sciences, qui, lui, se démarquait des autres :

Lui, il nous faisait vivre des choses. [...] Fallait qu'on aille au musée de la nature, fallait qu'on aille à différentes places puis qu'on fasse des choses. Ça, je trouvais ça intéressant, parce qu'il nous obligeait à sortir de notre salle de classe, à sortir des choses traditionnelles. Lui, je l'ai bien aimé. (entretien #2, 30/05/03, page 26)

Elle mentionne également que cet enseignant lui a servi de modèle en quelque sorte et qu'elle essaie de réinvestir ou de reproduire cette approche pédagogique avec ses propres élèves :

Bien, c'est sûr que suite à ça, moi, quand j'étais en 6^e année, on faisait des voyages de fin d'année. Puis, quand on pouvait faire des sorties, on en faisait. Bien moi, j'ai le goût, j'ai le goût de donner à mes élèves de bons souvenirs. J'ai le goût de leur faire vivre des choses dont ils vont se souvenir. [...] Quand je peux faire des choses différentes, j'aime ça. (entretien #2, 30/05/03, page 26)

Concernant la formation reçue sur le plan de la gestion de la classe, elle mentionne avoir suivi un cours sur les différentes difficultés qu'un élève peut avoir dans une classe « *mais ça ne nous donnait pas du tout comment intervenir auprès de ces élèves-là.* » (entretien #2, 30/05/03, page 27). Elle poursuit en évoquant le manque de préparation à la gestion d'une classe, les sentiments de frustration et d'isolement ressentis alors qu'elle faisait son entrée dans la profession comme remplaçante à long terme :

Je te dirais là, quand j'ai eu ma classe, la première fois, j'étais tellement « fru », tellement « fru » après l'université là, parce que t'arrives dans une classe, tu as cinq périodes à donner dans ta journée, alors qu'à l'université, ils te font préparer, pendant trois semaines, un seul cours. Moi ça, ça me brûlait parce que je me disais, t'arrives là, faut que tu remplisses ta journée, tu es devant tes livres puis faut que tu fasses ta semaine. Jamais, t'as été préparé à ça. Faut que tu jongles avec tout ça, avec un bulletin à faire à la fin. On est tellement démunis là, en tout cas, moi, je me suis sentie beaucoup comme ça. Beaucoup. (entretien #2, 30/05/03, page 27)

Cette première expérience s'est déroulée dans une classe de cinquième année où plusieurs suppléants s'étaient succédés, et pour laquelle, l'enseignante avait été engagée comme remplaçante à long terme. Elle nous fait part de sa première impression : « *Je regardais puis j'avais l'impression de voir des têtes qui sautaient de même, tu sais, pour moi, c'était comme un zoo.* » (entretien #2, 30/05/03, page 33). Elle mentionne qu'après quelque

temps et après avoir beaucoup maigri et accumulé plusieurs heures d'insomnie, elle a réussi à reprendre la classe en main. Elle a continué à enseigner à cette même école et dans le même cycle pendant les quatre années suivantes au cours desquelles, elle a développé, comme elle le mentionne, sa propre façon de faire. Elle instaure alors un système de comportement basé sur des règles de vie à respecter. Il s'agissait d'un agenda permettant de faire le décompte des manquements des élèves. Le nom de l'élève pris en faute, ainsi que le numéro de la règle enfreinte, y étaient inscrits ou consignés par un autre élève nommé pour la circonstance par l'enseignante. Elle en témoigne en ces termes :

Oui, au fur et à mesure, j'ai développé ma façon de faire. Donc, à un moment donné, en 6^e année, mes règles de vie étaient certainement affichées en quelque part. J'avais un élève qui était responsable de mon agenda. Plutôt qu'écrire au tableau le nom de l'élève indiscipliné, je le notais dans l'agenda. Puis, quand un élève ne se conduisait pas comme il faut, je lui disais ok, tel élève : règle #3. Puis, là, mon responsable écrivait le nom de l'élève indiscipliné et le numéro de la règle enfreinte. Je gardais donc comme un genre de compte. Si j'avais à rencontrer les parents, je pouvais dire : « Bien, regardez, là, chaque jour, il faut que je le rappelle à l'ordre, telle règle n'est pas respectée. ». Je me souviens de l'agenda ... j'ai fait ça un bout de temps. (entretien #2, 30/05/03, page 35)

Ses stages professionnels en enseignement, au nombre de trois, dont un à l'université (était filmée), lui ont apporté quelques idées au niveau de la gestion de la classe, qu'elle a mises en pratique ultérieurement :

Il y a des choses que j'ai vues qui étaient intéressantes, j'ai déjà vu des tableaux de motivation ou de comportement où est-ce que bon, c'était comme à la « mode ». [...] Des choses comme ça, visuelles pour le comportement. Je me suis dit que j'en veux des choses semblables, pour que les élèves puissent voir concrètement, j'ai fait telle affaire, voici ce qui s'est passé là. Ça, c'est quelque chose de bien que je veux. (entretien #2, 30/05/03, page 29)

L'enseignante évoque ensuite son deuxième stage professionnel en enseignement au cours duquel elle a rencontré quelques difficultés dues aux différences de personnalité sur le plan de la gestion de la classe entre elle et son enseignante-associée :

Puis elle, sa gestion de classe, c'était déficient. C'est une personne que j'aime beaucoup, mais sa gestion de classe, là, moi, je « trippe » pas. Bien écoute, ça parlait presque constamment. J'observais durant les premières journées de mon stage. Il y avait un examen, j'étais assise à l'arrière : les élèves, de là à là, se donnaient les réponses. Le prof ne voyait rien, elle faisait ses affaires, je ne sais pas trop. Tellelement de comportements que j'ai vus pendant l'observation, je pensais « mourir ». Elle enseignait en avant, elle parlait, elle faisait ses affaires ; il y avait des élèves qui découpaient, qui faisaient plein d'affaires, ça ne l'écoutait pas, puis elle, elle continuait comme si de rien n'était. Ses élèves l'aimaient bien. Ils l'aimaient ce professeur-là. Mais moi, je ne suis pas capable. Non, je ne suis pas capable. Alors, quand j'ai pris la classe après ça, moi qui suis très différente, j'ai vécu beaucoup de frustrations ... beaucoup! (entretien #2, 30/05/03, page 31)

Elle mentionne également qu'elle a consigné dans son journal professionnel de stagiaire ces différents constats: « [...] j'ai écrit comment ça se fait qu'on est rendu au mois de janvier ou février [...], puis je suis obligée de faire la discipline du début de l'année, d'instaurer des règles puis de mettre des choses évidentes au clair! » (entretien #2, 30/05/03, page 32).

Nous présentons, dans le tableau qui suit, une synthèse des souvenirs évoqués par l'enseignante qui ont pu avoir un impact sur ses pratiques de gestion de la classe.

Formation continue et influences sur ses pratiques de gestion de la classe

L'enseignante poursuit en évoquant quelques souvenirs rattachés à sa formation de deuxième cycle. Elle mentionne qu'elle a débuté cette formation continue en suivant un cours d'apprentissage coopératif mais, qu'en fait, elle avait déjà reçu une formation sur la

TABLEAU 4.12

**Souvenirs reliés à la formation initiale et à l'entrée dans la profession
et influences sur ses pratiques de gestion de la classe**

Souvenirs (formation initiale et entrée dans la profession)	Influences (pratiques actuelles)
1-Constats négatifs envers l'université : 1)ce qui y est professé n'y est pas pratiqué; 2) n'a pas reçu de cours théoriques en gestion de la classe.	Elle bâtit, graduellement, son propre système de gestion de la classe.
2-Constat positif envers un professeur d'université : classe où les élèves sont actifs.	Idem dans ses classes.
3-Stages professionnels en enseignement.	Influence des pairs. A observé des modèles de gestion de la classe qui l'intéressent. A observé, aussi, un modèle de gestion de la classe qui ne l'intéresse pas, qui ne lui ressemble pas.

coopération quelques années auparavant, donnée par un auteur renommé sur la question.

Elle mentionne qu'elle a réinvesti beaucoup de cette formation dans sa classe tout en regrettant de ne pas avoir suffisamment de temps pour aller plus loin et d'implanter de façon systématique le travail en coopération. Elle dit proposer à ses élèves des séries d'ateliers d'une durée moyenne de deux semaines chacune et qu'elle essaye d'y introduire l'aspect coopératif le plus possible. Elle réalise toutefois qu'il reste du travail à faire de ce côté-là et qu'il est difficile de mettre en place toutes les conditions nécessaires pour permettre à ses élèves de développer leur compétence à coopérer. Elle mentionne à cet égard :

Dans les ateliers, le plus possible, ce sont des activités de ce style-là : où est-ce qu'on découpe, on colorie, on colle, on associe, tu sais là sur des affiches plastifiées. J'essaie de mettre ça plus en coopération. En général, ça va mais t'as toujours des élèves, pour eux, c'est très difficile. Tu peux avoir des élèves qui sont tout seuls à la maison, qui ont tout ce qu'ils veulent, ça fait que c'est très difficile de partager. Très difficile d'accepter que ça ne soit pas leur idée qui est en premier. C'est sûr qu'il y a un travail à faire, mais je trouve qu'en général ça va bien. Je ne suis pas toujours toutes les règles de la coopération comme je le devrais. Je le sais que je devrais faire un graphique en T puis dire ce qu'on doit voir et entendre ... qu'est-ce qu'on veut évaluer, tout ça. Je vais le faire plus oralement, par exemple, ok, ce que je veux voir, je veux voir les équipes qui sont en train de travailler, qui sont ensemble puis s'encouragent. (entretien #2, 30/05/03, pages 40-41)

Consciente qu'il y a toujours place à l'amélioration, la narratrice ajoute qu'elle aimerait lire davantage sur le sujet et, pour ce faire, elle a fait l'acquisition de quelques livres sur le travail en coopération qu'elle se propose de consulter dans un avenir rapproché. Ces ouvrages traitent, entre autres, d'activités à faire avec les élèves pour briser la glace, pour travailler en coopération et pour développer l'esprit d'équipe. Elle mentionne à nouveau qu'il est difficile, dû au manque de temps et au fait que les enseignants sont souvent appelés à changer de degré, de s'engager dans de gros changements sur le plan pédagogique et de devenir plus compétents :

Bien, c'est sûr qu'il faut toujours s'améliorer puis, oui, il y a des choses à modifier, il y en a toujours à modifier. C'est tellement des gros changements à faire qu'il faut y aller petit à petit. [...] Ça fait qu'en étant plusieurs années au même niveau, on peut devenir plus compétent, on peut s'améliorer, puis faire des activités et déjà avoir une idée : bien, l'année prochaine, si je fais cette activité-là, bien, je vais la faire de cette façon-là, tu comprends. Mais souvent, dans l'enseignement, tu fais une année, deux ans au même poste; après ça ils te changent de niveau. [...] Ça fait que t'as pas le temps de te perfectionner. Quand t'es obligé d'apprendre ta matière, de regarder les objectifs, de te familiariser avec la matière à enseigner. Mais là, oublie ça. Tu ne peux pas mettre de l'énergie partout! (entretien #2, 30/05/03, page 42)

Revenant sur la surcharge de travail qu'implique le fait de faire les choses autrement, ainsi que le manque de temps qui en découle, la narratrice explique qu'il est irréalisable, de surcroît dans une classe où il y a des élèves intégrés, de penser fonctionner en coopération de façon quotidienne :

Je trouve que c'est réaliste d'en faire une [activité en coopération] de temps à autre. Mais c'est impossible de faire ça à tous les jours, c'est certain. Puis, je te dirais que, cette année, avec mes élèves intégrés, je n'ai pas le temps pour faire différemment. Mais je vais essayer de faire des choses qui sont plus à ma portée, [...] je vais essayer de les faire quand même intéressantes même si ce n'est pas une activité planifiée en coopération. Je vais essayer d'aller mettre un p'tit « piquant » [quelque chose qui sort de l'ordinaire], un p'tit quelque chose ... faut que ça soit intéressant, pas toujours en train de faire des pages de cahier d'activités. (entretien #2, 30/05/03, page 43)

Nous présentons, dans le tableau ci-dessous, une synthèse des éléments évoqués par l'enseignante qui ont pu avoir une influence sur ses pratiques de gestion de la classe.

TABLEAU 4.13

Souvenirs en lien avec la formation continue et influences sur ses pratiques de gestion de la classe

Souvenirs (formation continue)	Influences (pratiques actuelles)
Formation antérieure en apprentissage coopératif (2 ^e cycle).	Peu ou pas d'impact sur sa pratique. Nomme des obstacles à l'implantation de l'apprentissage coopératif : 1) élèves en difficulté de comportement; 2) manque de temps; 3) changements de degré fréquents; 4) caractéristiques des élèves. Conséquence: utilise peu et pas correctement les principes de la coopération.

Formation en lien avec la réforme et influences sur ses pratiques de gestion de la classe

Évoquant les formations reçues en lien avec la réforme scolaire, l'enseignante exprime une certaine frustration. Elle mentionne qu'elle aurait préféré travailler sur des notions plus pratiques que théoriques relevant des fondements épistémologiques et paradigmatisques de la réforme scolaire. En regard de l'évaluation des apprentissages, elle déplore le fait qu'on ne lui montre pas le « comment faire » et, surtout, comment remplir ses bulletins :

J'étais dans une formation puis ils n'arrêtaient pas de nous parler de régulation proactive euh ... plein de termes comme ça. Tu sais, je me dis, là, je m'en fous. Si j'en veux de la connaissance, je vais y aller à l'université. [...] plein d'affaires comme ça. Puis, ils nous faisaient faire des activités en coopération, c'est bien intéressant, là, mais un moment donné, là, je m'en fous qu'elle soit proactive ou ceci ou cela. Dis-moi qu'il faut faire ça, avant, pendant, etc. Montre-moi comment faire, c'est à ça que ça sert, on est sur le terrain là t'auras beau me dire 56 mille noms là, si ça ne me dit pas comment faire en classe... Puis, ça, on n'en a pas eu puis on a été bien « fru » de ça. On se ramasse à la fin de cette formation-là, à la fin des 2 jours, puis on ne sait pas plus remplir le bulletin. Moi, présentement là, je ne l'aime pas le bulletin, je suis « fru » contre le bulletin. (entretien #2, 30/05/03, pages 44-45)

En ce qui concerne l'évaluation des compétences personnelles et sociales de ses élèves, l'enseignante mentionne n'avoir reçu aucune formation en ce sens dans le cadre de la réforme. Elle ajoute que, malgré le fait qu'elle soit consciente des attentes gouvernementales en matière d'évaluation, elle était déjà en mesure, avant la réforme, de juger du développement personnel de ses élèves et, qu'en fait, elle le faisait déjà, sans l'aide d'une grille :

Bien, c'est sûr que je te dirais que bien des affaires qu'on faisait déjà avant. Quand t'es prof là, tu les vois tes élèves, tu le sais comment est-ce qu'ils sont, hein? Ça fait que même si t'as pas une petite grille d'évaluation puis tu te promènes pas avec ta grille en train de noter, là, t'as une bonne idée quand même. Moi, je suis capable d'arriver au bulletin puis de dire : « Bien regarde, au niveau de son identité ... c'est ça. » En tout cas, coopérer, moi, je mets d'autres choses là, mais structurer son identité, tu sais, il n'est jamais capable de s'affirmer, quelqu'un va faire quelque chose il va faire la même chose. Tu sais quelqu'un va dire quelque chose il va se mettre à pleurer. Tu comprends? Ça ne prend pas une grille d'évaluation pour ça. (entretien #2, 30/05/03, pages 45-46)

Elle mentionne que, malgré tout, sa collègue et elle se sont rencontrées pendant une journée pour bâtir des outils d'évaluation de certaines compétences transversales, dont les compétences à coopérer et à structurer son identité. Ce travail représentait également une exigence à rencontrer dans le cadre d'un cours universitaire suivi par l'enseignante. Elle ajoute aussi que cet exercice n'allait pas de soi : « *En tout cas, moi, c'est ça que je me disais. Je trouve que, des fois, ils en mettent beaucoup, puis la façon qu'ils élaborent dans le programme, ce n'est pas facile de trouver des comportements observables.* » (entretien #2, 30/05/03, page 46). Elle dit n'utiliser l'outil d'évaluation de la compétence à coopérer qu'une seule fois l'an, à la première étape, comme évaluation sommative pour le bulletin. L'outil propose à l'élève de s'auto-évaluer et d'évaluer ses pairs. L'enseignante compile le tout et porte un jugement sur les auto-évaluations et les co-évaluations.

Elle mentionne que ces outils ne sont pas tout à fait au point et que l'un d'entre eux, en l'occurrence celui faisant référence à la structure de l'identité, en est encore au stade de brouillon. L'outil d'évaluation de la compétence à coopérer sert à évaluer la capacité des élèves à travailler en coopération lors des ateliers prévus par l'enseignante. En plus de l'auto- et de la co-évaluation, l'outil propose à l'élève d'identifier un geste qui aide à la coopération, un qui y nuit et un défi pour la prochaine fois. Toutefois, l'enseignante mentionne qu'elle n'a utilisé l'outil qu'une seule fois, à la fin d'une série d'ateliers : « *Je l'ai utilisé une fois dans le cadre de mon cours d'évaluation parce que les compétences, mon objectif cette année, c'était d'en évaluer le plus possible mais seulement une fois dans l'année.* » (entretien #3, 02/06/03, page 10). Elle a conservé cette évaluation dans le portfolio de l'élève jusqu'au moment où elle a servi à apposer un résultat (A,B,C ou D) dans le bulletin sous la rubrique « L'élève coopère ». Elle fait un constat suite à l'expérimentation de cet outil :

Puis, ce que j'ai trouvé super intéressant, c'est qu'à travers cet outil-là, j'ai découvert que les élèves qui ont le plus de problèmes en coopération voyaient les autres comme étant un problème et ne se voyaient pas comme à l'origine du problème. Puis les autres qui évaluent cet élève-là, tous les trois autres de l'équipe sont d'accord pour dire qu'il ne partage pas, qu'il fait ceci, qu'il fait cela, tu comprends? Mais lui ne se voit pas. Il voit que ce sont les autres qui ne sont pas corrects. Alors, il y a toutes sortes de choses comme ça qui ont été super intéressantes. (entretien #3, 02/06/03, page 9)

Elle ajoute qu'elle a développé ces outils strictement à cause des exigences ministérielles en cette matière. Concernant la nouvelle vision de l'évaluation, l'enseignante a certaines réserves :

[...] En tout cas, moi, je ne suis pas d'accord d'enlever complètement les examens parce que je trouve que, dans la société, des fois, on a besoin de passer des entrevues, de passer des examens, puis si on ne permet jamais à nos élèves de vivre ce genre de stress-là, je ne suis pas sûre qu'on leur rende service. En tout cas, ça, c'est

mon opinion, qui n'est pas partagée par bien du monde mais je trouve que ça, c'est bon. (entretien #3, 02/06/03, page 31)

Nous présentons, dans le tableau qui suit, une synthèse des éléments évoqués par l'enseignante qui ont pu avoir un impact sur ses pratiques de gestion de la classe.

TABLEAU 4.14

Souvenirs reliés aux formations en lien avec la réforme et influences sur ses pratiques de gestion de la classe

Souvenirs (formations en lien avec la réforme)	Influences (pratiques actuelles)
1-N'a pas reçu de formation-réforme en lien avec la gestion de la classe.	Dit qu'elle faisait déjà, de toute façon, ce qu'ils proposent dans ce domaine (développer et évaluer les compétences personnelles et sociales des élèves).
2-Les enseignants doivent se bâtir des outils d'évaluation des compétences transversales, dont celles d'ordre personnel et social.	Trouve cela difficile (élaboration et application). A bâti avec une collègue ces outils. Les a utilisés jusqu'à maintenant de façon épisodique et essentiellement pour les besoins du bulletin.
3-Constat négatif envers les formations-réforme : trop théoriques. A besoin de techniques, de moyens pratiques.	La réforme génère frustration et résistance, chez elle. Trop de théorie au plan des fondements épistémologiques. Utilise peu ou pas, les outils proposés par la réforme.

Aspects satisfaisants/difficiles en enseignement

Nous abordons avec l'enseignante les aspects plus satisfaisants mais aussi, les plus difficiles dans le métier d'enseignant. D'entrée de jeu, la narratrice fait référence au manque de motivation des élèves, à la discipline en classe et au fait que, si nous n'avions pas à en faire, il serait possible de faire plus d'activités:

Le plus difficile, oui c'est la discipline, c'est la gestion de classe, c'est de toujours maintenir, de faire face à des comportements qui vont à l'encontre là du système que t'as établi. Oui, parce que ça, s'il n'y avait pas ça là, si tous les élèves étaient assis tranquilles puis qu'ils participaient puis que ... ça serait tellement plaisant. On pourrait faire des projets, on pourrait faire des sorties, on pourrait ... (entretien #2, 30/05/03, page 54)

L'enseignante mentionne qu'elle préfère mettre ses énergies sur un système qui permet de contrôler les comportements dérangeants que d'avoir à travailler avec des élèves peu motivés. Elle explique :

C'est de l'énergie mais je veux dire que j'aime mieux mettre de l'énergie là ok, à motiver les élèves de cette façon-là que d'avoir des élèves à moitié affalés en train de « chialer » à chaque fois que l'on fait quelque chose, ah! ça ne me tente pas. Moi là, ça, avoir des mauvais comportements comme ça, des mauvaises attitudes, ça me ... ça me draine, ça vient me chercher plus, j'aime mieux mettre mon énergie là-dessus. (entretien #2, 30/05/03, page 54)

La narratrice ajoute qu'il faut s'adapter continuellement et que les élèves sont tous différents : « [...] il y en a qui vont faire une crise, il y en a d'autres qui ne vont pas travailler, il y en a qui vont bouder, il y en a qui vont pleurer, il y en a qui ne vont rien faire, tu sais là. » (entretien #2, 30/05/03, page 56), ce qui devient très difficile sur le plan émotionnel : « Tu sais, il faut que je me blinde » (entretien #2, 30/05/03, page 56).

Pour elle, l'aspect le plus satisfaisant en enseignement est de pouvoir intéresser ses élèves, de voir s'allumer dans leurs yeux l'étincelle de l'intérêt et de la compréhension. Elle ajoute qu'elle a beaucoup de plaisir à essayer de chercher une façon de les embarquer, de jouer avec eux, de les voir tout heureux de comprendre une notion et d'avoir la bonne réponse à une question ou à une petite énigme. Elle mentionne que c'est satisfaisant « parce que j'ai l'impression qu'eux autres sont contents; ils sont contents de voir qu'ils l'ont eue, ils sont contents de voir « Hein? bien je suis capable! c'est facile! » juste de les voir comme ça, là, moi, ça, je ferais ça tout le temps. » (entretien #2, 30/05/03, pages 55-56).

La question de la motivation des élèves et le fait de devoir maintenir un système de discipline semblent représenter, pour l'enseignante, les aspects les plus difficiles de sa pratique. D'un autre côté, voir ses élèves contents et intéressés la remplit de satisfaction.

Points forts et points à améliorer

Nous poursuivons alors en demandant à l'enseignante quels seraient, selon elle, ses points forts comme enseignante d'une part, et d'autre part, ce qu'elle identifie comme des points à améliorer. L'enseignante mentionne que ce qui prédomine chez elle, c'est son sens de l'organisation et sa capacité de se bâtir des outils pour se faciliter la tâche:

Moi, j'ai, en tout cas, de ce que les gens disent, je suis une personne qui est organisée euh, la gestion de classe, de ce qu'on me dit, ça va bien. Puis, c'est une des raisons pour laquelle des gens me ... plusieurs personnes dans mon entourage me disent que je ferais une bonne directrice. Je ferais une bonne directrice parce que moi, oui, j'aime l'organisation, j'aime me faire des outils pour faciliter la tâche. L'organisation, pour moi, c'est quelque chose qui n'est pas difficile. Tu vas me donner un problème, je vais tout de suite te décortiquer ça, t'organiser ça, tu sais là, ça, pour moi, c'est facile. Ça fait que je dirais que ça, c'est mon point fort. (entretien #2, 30/05/03, pages 60-61)

Elle ajoute également qu'elle est ponctuelle, perfectionniste, qu'elle aime finir ce qu'elle entreprend, qu'elle sait où elle s'en va et qu'elle n'aime pas perdre son temps. Elle poursuit en évoquant ce qui, pour elle, est plus difficile, c'est-à-dire les relations interpersonnelles et l'établissement d'une relation de confiance avec ses élèves :

Mon point faible c'est plus au niveau des relations interpersonnelles. Je ne suis pas une personne très chaleureuse euh, moi, j'aime mieux travailler puis après ça, je me dis ah! bien j'aurais peut-être pu prendre un dix minutes, faire une causerie euh ... Ça, j'ai de la misère, j'ai l'impression que je perds mon temps. Ça fait que pour moi, ça, c'est le côté interpersonnel, relations sociales qui est plus difficile, mettons qu'il faudrait ... C'est sûr, parce que je le sais en quelque part là, je veux dire, il

faut construire une relation ... d'amour dans la classe ... Mais ça, je le sais que ce n'est pas mon point fort. (entretien #2, 30/05/03, page 61)

Consciente de ce manque, elle mentionne que les élèves auraient quand même à profiter d'une relation plus étroite avec leur enseignante : « *Mais je pense que c'est le « fun ».* *Il me semble que si j'étais à leur place, ça serait le « fun » d'avoir du temps pour parler.* » (entretien #2, 30/05/03, page 61). Cependant, elle ajoute : « *Mais dans un autre sens, je me dis bien là ils peuvent parler toute la journée, tu sais, je peux leur en laisser puis ils vont toujours en avoir besoin de plus.* » (entretien #2, 30/05/03, page 61).

Elle ajoute aussi qu'elle progresse dans ses efforts pour s'améliorer sur le plan des relations interpersonnelles :

Mais je fais du progrès quand même là-dedans parce que je me souviens là, je travaillais jusqu'au son de la cloche; mais là, ça va m'arriver de finir un cinq minutes à l'avance, puis là, on va attendre sur le bord de la porte puis je vais jaser avec les élèves, puis tu sais là. Je suis consciente de ça de plus en plus puis je fais des efforts là-dessus, mais c'est quand même pas mon point fort. Moi, je suis plus, on produit, on travaille, on ne lâche pas, puis, je m'organise pour ça ... (entretien #2, 30/05/03, pages 61-62)

La narratrice poursuit en évoquant le passage ou même le virage difficile que la réforme demande aux enseignants de prendre en termes de développement de leurs compétences professionnelles. Elle mentionne qu'elle a l'impression que si elle développe plus ses habiletés, elle se sentira plus capable de saisir les occasions de s'ouvrir davantage aux besoins et aux désirs de ses élèves. Mais tout cela demande une certaine adaptation et du temps, comme elle en témoigne :

Pour moi, je trouve que c'est ... il faut être encore plus compétent comme enseignant pour en arriver à être capable de faire ça. Être capable d'être assez flexible pour dire bien regarde là, j'aimerais ça passer telle matière ou telle notion, puis là,

on jase de quelque chose puis tout de suite ah! oui on pourrait faire ceci, on pourrait faire cela, tu comprends? Je ne me sens pas comme ça encore. J'ai l'impression, peut-être que je me trompe, j'ai l'impression qu'en étant plus habile, je vais être plus capable. (entretien #2, 30/05/03, page 62)

Poursuivant sa réflexion sur cette question des relations interpersonnelles à améliorer avec ses élèves, l'enseignante se questionne, toutefois, sur ce nouveau rôle de l'enseignant et sur cette place à laisser à l'élève dans le cadre de la réforme. Elle évoque un travail de recherche sur les animaux dont le thème avait été laissé à la discréption des élèves et ce, à leur demande. Elle explique qu'un élève a peut-être choisi la voie de la facilité en décistant de reprendre une production de l'an passé et de la présenter à nouveau cette année. Elle en témoigne en ces termes :

[...] je ne suis pas satisfaite, aujourd'hui. J'étais déçue de savoir qu'un élève va nous parler du bernard l'ermite puis qu'il a déjà fait cette présentation-là quand il était en 2^e année. Tu vois ça, ça me questionne là. Bien, je me dis bien là c'est quoi le rapport d'être en 3^e année puis faire des affaires de 2^e année? Ça fait qu'en tout cas, je ne sais pas là, je me questionne, je me dis bien ... oui, je voudrais bien qu'ils décident ce qu'ils veulent, mais s'ils tournent toujours autour des mêmes affaires, peut-être que j'aurais eu ... , j'aurais gagné à mettre différents animaux puis qu'on puisse piger au hasard puis ah! je vais le découvrir. Je ne le sais pas là, je me questionne. J'ai eu ce commentaire-là aujourd'hui, me disant que c'était la même affaire qu'en 2^e année, puis quand il l'avait fait, c'était plate. Tu vois? Ça fait qu'en tout cas, ça n'a pas rentré dans l'oreille de quelqu'un qui est sourd. (entretien #2, 30/05/03, page 63)

Elle ajoute que certains traits de sa personnalité sont peut-être à l'origine de sa réticence à laisser davantage de place aux élèves dans les décisions concernant les thèmes à l'étude. Elle revient à nouveau sur l'insatisfaction ressentie et le questionnement qu'elle a généré:

Bien, je te dirais que les projets qu'on a mis de l'avant, les élèves ont été intéressés. Mais c'était la première année. Moi-même, je ne suis pas très habile à travailler en projet. J'ai beaucoup de questionnement, moi-même, là. Je suis une personne qui structure beaucoup, qui encadre énormément. Comme là, on a fait une recherche

sur les animaux puis je ne suis pas satisfaite. Ça fait que, mais je me dis : « Écoute, c'est la première année là ». Ça fait que l'année prochaine, je vais exploiter les choses différemment. [...] En tout cas, je ne le sais pas là, il y a beaucoup beaucoup de questionnement, mais c'est ma première année là. Je ne me suis pas sentie nécessairement très compétente, mais j'ai fait des choses pour me permettre de réfléchir et de me dire : « Bien, regarde, je vais changer telle chose puis je vais améliorer telle affaire. » (entretien #3, 02/06/03, pages 26-27)

La narratrice poursuit en nous faisant part de ses préoccupations actuelles, d'ordre personnel. Il y a certaines choses qu'elle aimerait changer, dont la capacité de ne pas prendre les choses de façon trop personnelle :

Il y a des choses que, personnellement, je veux qu'elles changent dans ma vie. Je me questionne, tu sais comme ça là, ça me questionne là présentement. Être capable de ne pas prendre personnel les choses. De quelle façon on peut ne pas prendre personnel les choses? [...] Personnellement là, je suis plus dans ce domaine-là, m'analyser pour changer, changer mes façons d'être, mes façons d'agir. (entretien #2, 30/05/03, pages 65-66)

La narratrice évoque, à ce sujet, un incident qui s'est produit cette année et qui met en cause un élève en particulier. Ce dernier, s'étant désorganisé et ayant eu un mauvais comportement, a exprimé un commentaire négatif envers l'école après que l'enseignante lui eut demandé de retourner s'asseoir à sa place. Elle a alors installé l'élève dans le corridor, près du secrétariat où il a passé les deux jours suivants, le temps nécessaire, selon elle, pour un changement d'attitude de la part de l'élève. Elle mentionne qu'elle a demandé conseil à sa collègue de cycle et qu'elle a réalisé, suite à cet événement, qu'elle prenait les choses de façon peut-être trop personnelle. Elle en témoigne en ces termes : *Puis c'est sûr que écoute, je réalise que certaines choses que je prends très personnelles. Comme ça, là, je l'ai pris personnel. Puis là, ma collègue m'aide, elle me dit : « Essaie de [...] c'est pas envers toi [...] ». Là, je suis en train d'apprendre là-dessus. C'est pas facile ...* (entretien #2, 30/05/03, page 17)

Sa collègue lui conseille alors de faire faire à l'élève une réflexion écrite sur les raisons qui ont motivé sa remarque désobligeante envers l'école, ce qu'elle a fait le lendemain, une fois la frustration passée et après avoir réfléchi à tout cela. La situation s'est finalement résorbée après que l'élève ait exprimé ce qui ne fonctionnait pas et trouvé des solutions acceptables en vue de son retour dans la classe.

L'enseignante revient sur l'incident du jeune élève et mentionne que, parfois, elle se sent mal à l'aise physiquement dû au fait qu'elle réagit trop vivement. Elle explique : « *Bien, c'est parce que des fois, je te dis que l'adrénaline monte assez rapidement. Comme le jeune qui m'avait dit « maudite école » là, je me suis demandé : « Est-ce que j'ai trop réagi ? ».* » (entretien #2, 30/05/03, page 66). Elle ajoute aussi qu'elle ne veut pas être en conflit car elle ne se sent pas bien dans ce genre de situation :

Puis moi, après ça, je te dis que je tremblais en-dedans, puis je n'étais pas bien là, c'est sûr qu'il a fallu que je me calme. Tu sais, la façon dont je me questionne c'est : « Est-ce que mon intervention avait rapport ? ». Dans le fond là, si je ne l'avais pas pris personnel, aurais-je réagi comme ça ? Aurais-je eu à réagir de même ? (entretien #2, 30/05/03, page 66)

La narratrice semble aussi préoccupée par la crainte d'avoir un comportement inadéquat et d'avoir à en rendre compte éventuellement. Elle réitère plus fermement son intention de travailler davantage cet aspect de sa personnalité :

Puis, tu sais, je me dis : « Je ne veux pas me retrouver à avoir des comportements non plus qui sont inadéquats », puis que je devrai, je ne le sais pas moi rendre compte, tu comprends là ? Il faut que je fasse attention, il faut que, ... oui, il faut que je m'habitue, je pense que je suis à l'étape que oui, il faut que je travaille ça. (entretien #2, 30/05/03, page 67)

Le tableau qui suit présente une synthèse des éléments évoqués par l'enseignante en regard de ses points forts et des points à améliorer dans sa pratique.

TABLEAU 4.15

Points forts et points à améliorer

Points forts	Point à améliorer (relations interpersonnelles)
1-Sens de l'organisation. 2-Capacité de se bâtir des outils de travail. 3-Ponctualité. 4-Persévérence.	L'enseignante désire développer davantage ses propres habiletés sociales, ses façons d'être et d'agir avec ses élèves. Elle continue ses efforts pour s'améliorer sur ce plan et de ne pas prendre les choses de façon trop personnelle. Elle a des préoccupations relatives à la crainte d'avoir un comportement inadéquat face à un élève et pour lequel elle aurait des comptes à rendre.
	Consciente que la réforme exige un passage difficile sur ce plan de la compétence professionnelle, elle se questionne, toutefois, sur cette place à laisser à l'élève dans ce contexte et sur son rôle comme enseignante.

Au terme de cet entretien, nous avons demandé à l'enseignante de remplir le questionnaire intitulé « Mon profil de gestion de classe » (Chouinard, 2001), ce qui lui a permis d'établir son profil personnel en cette matière. Nous présentons, à la section suivante, le questionnaire, le profil de l'enseignante ainsi que ses réactions et ses commentaires suite à cet exercice.

4.2.2 Questionnaire « Mon profil de gestion de classe » (Chouinard, 2001)

Selon Chouinard (2001), les enseignants se distinguent entre eux quant à leurs conceptions, leurs représentations et leurs pratiques en gestion de la classe : « Ces différences s'actualisent principalement dans les multiples composantes qui constituent la base de ce qu'il convient d'appeler le profil personnel de gestion de classe » (p.25). Chouinard (2001) fait état de huit composantes dont l'importance relative de chacune dans les représentations et dans les pratiques d'un enseignant détermine son profil personnel et peut expliquer en partie ses attitudes et ses façons de faire en ce qui concerne la gestion de la classe : autorité,

préoccupations relatives au système social, accent sur la pédagogie, socio-émotivité, recours aux trucs et aux recettes, modification du comportement, intimidation et permissivité. S'ajoutent à ceci différents facteurs qui peuvent influer sur le profil de gestion de la classe d'un enseignant. Chouinard (2001) en présente six : la personnalité et le tempérament, l'expérience et le sexe de l'enseignant ainsi que l'âge et les autres caractéristiques des élèves. Selon l'auteur, les recherches sur le sujet indiquent certaines différences entre les femmes et les hommes qui enseignent quant à l'importance des composantes définies plus haut. Par exemple, les enseignantes auraient davantage recours à la modification du comportement et à des préoccupations relatives au système social alors que les enseignants auraient plus souvent recours à l'autorité et à l'intimidation. Enfin, selon l'auteur, les caractéristiques des élèves influent, elles aussi, sur le profil de gestion de la classe des enseignants. Ainsi, ces derniers auront tendance à être plus permissifs envers les élèves performants et à utiliser davantage la modification du comportement avec les élèves désobéissants.

Selon Chouinard (2001), les enseignants sont plus ou moins conscients de leur profil de gestion de classe : « Sujets à l'influence des différents facteurs qui viennent d'être présentés, ils adoptent, au fil des ans, des façons de faire qui correspondent à leur situation particulière et aux besoins de leurs élèves, et ce, souvent sans très bien s'en rendre compte. » (p.26). C'est ce que l'auteur entend par une gestion de classe automatisée, par opposition à une gestion de classe plus réflexive. Dans cette perspective, il propose, entre autres moyens, un questionnaire (voir appendice B) permettant de relever les composantes prédominantes du style de gestion de la classe, et, ainsi, mieux connaître les caractéristiques personnelles de l'enseignant. L'auteur propose ce questionnaire aux enseignants essentiellement pour favoriser chez eux la prise de conscience et la réflexion personnelle. Nous l'avons donc proposé, à notre tour, à la participante, pour les mêmes raisons.

Les résultats obtenus par l'enseignante font ressortir deux composantes prédominantes : la modification du comportement et le système social, suivis de près par la socio-émotivité et l'accent sur la pédagogie. Arrivent bonnes dernières, l'autorité, l'intimidation et la permissivité. Selon Chouinard (2001), les enseignants qui ont recours à la modification du comportement s'inscrivent pleinement dans une conception bémorale-cognitive de l'éducation, c'est-à-dire que, les comportements, adéquats ou non, étant appris, « le rôle des enseignants consiste principalement à encourager les élèves à adopter des comportements appropriés. » (p.25). Il ajoute que leurs pratiques s'appuient généralement sur les quatre principes de base de l'apprentissage définis par les bémoristes, soit le renforcement positif, la punition, l'extinction et le renforcement négatif. Ils ont donc tendance « à prévenir et à régler les problèmes de comportement des élèves en utilisant des techniques sophistiquées destinées à amener une modification des comportements inadaptés. » (p.25), et à utiliser la récompense, les systèmes d'émulation, les feuilles de route et les contrats de comportement.

Les tenants du système social comme mode de gestion de la classe accordent, selon Chouinard (2001), beaucoup d'importance à l'établissement de règles et de procédures. Cependant, selon l'auteur, ils privilégièrent davantage la cohésion du groupe et la coopération entre les élèves :

Ils conçoivent qu'une bonne gestion de classe devrait d'abord tenir compte du fait que l'enseignement et l'apprentissage se produisent dans un contexte de groupe et que le rôle de l'enseignant consiste principalement à établir et à maintenir dans la classe des conditions favorables à la vie en commun. En conséquence, ces enseignantes et ces enseignants ont tendance à être attentifs au groupe plutôt qu'aux individus et sont portés à partager leur autorité avec les élèves en les faisant participer aux choix des règles de vie et aux décisions concernant les affaires internes de la classe. Ils sont enclins, par exemple, à recourir, dans leur classe, à l'instauration d'instances démocratiques comme le conseil de coopération. (p.25)

En réaction au profil obtenu suite à la compilation des résultats du questionnaire, l'enseignante mentionne tout d'abord que le fait de le remplir a suscité chez elle une prise de conscience : « *Je me disais : « Je ne veux pas que ça arrive haut dans l'autorité, je ne veux pas que ça arrive haut ... j'avais peur d'être, d'être là. »* » (entretien #3, 02/06/03, page 44). Elle ajoute qu'elle sait qu'elle est capable de bien gérer sa classe, d'avoir le contrôle et de ne pas laisser les comportements déviants aller trop loin, mais elle se demande si d'agir de cette façon, ce n'est pas être un peu autoritaire : « *Ça fait que j'avais peur que ça ressorte parce que moi, je ne veux pas, je ne veux pas être comme ça, tu comprends?* » (entretien #3, 02/06/03, page 45). Elle mentionne que cet état d'esprit n'a aucunement influencé ses réponses et qu'elle a répondu ce qu'il en était vraiment mais « *Tu sais, je remplissais puis je me disais, j'espère que, j'espère que ...* » (entretien #3, 02/06/03, page 45). Elle dit également que la façon dont l'auteur du questionnaire posait les questions, c'était ce qu'elle croyait, puis ce qu'elle faisait aussi mais que d'un autre côté, elle se fait dire à l'occasion, soit par ses élèves ou par leurs parents, qu'elle est sévère ou qu'elle n'est pas souple. Elle ajoute que « fermeté » s'appliquerait peut-être mieux dans son cas qu'« autorité ».

Elle mentionne qu'elle est confortable avec ce qui est ressorti et que c'est ressemblant, que ce soit à l'égard de ses préoccupations relatives au système social : « *Oui, oui, parce qu'écoute, avec le conseil de coopération, je recherche la participation des élèves, je recherche le consensus le plus possible* » (entretien #3, 02/06/03, page 46) qu'en ce qui concerne la modification du comportement : « *C'est correct parce que c'est ça que je veux aussi. [...] Oui, parce que quand je leur donne la possibilité de récupérer leurs armoiries, dans le fond, c'est ça que je veux aussi ... que le comportement soit modifié.* » (entretien #3, 02/06/03, page 46). Elle ajoute également qu'elle dit souvent à ses élèves : « *Ce n'est pas une punition, je veux que tu réalises, je veux que tu changes ton comportement, c'est ça que*

je veux, c'est ça le but. » (entretien #3, 02/06/03, pages 46-47). À cet égard, l'enseignante conclut en mentionnant que les systèmes de comportement et de motivation mis en place dans sa classe servent, en quelque sorte, à modifier le comportement déviant d'un élève :

Un élève qui ne fait pas ses devoirs, puis qu'il voit le résultat que ça donne, puis que la semaine d'après, il les fait ... un élève qui a une mauvaise journée, puis qu'il perd son armoire parce qu'il a des « x » au tableau, puis que le lendemain, il met son nom dans le cœur puis qu'il passe une belle journée, je pense que oui, il a modifié son comportement, il n'a pas le goût de continuer dans cette mauvaise attitude-là. (entretien #3, 02/06/03, page 47)

Nous présentons, au tableau suivant, les principaux constats de l'enseignante suite à l'exercice du questionnaire sur le profil personnel de gestion de la classe (Chouinard, 2001).

TABLEAU 4.16

**Constats relatifs à l'exercice du questionnaire
« Mon profil de gestion de classe » (Chouinard, 2001)**

Profil ressorti (composantes dominantes)	Constats
1-Modification du comportement.	1-Profil ressemblant selon elle.
2-Préoccupations relatives au système social.	2-Craintes en regard du résultat : ne voulait pas être classée sous la rubrique « autorité ». Préfère « fermeté ». Son entourage y voit de la « sévérité ».

4.3 Thèmes du troisième entretien : le récit prospectif

Ce troisième et dernier entretien, d'une durée d'une heure et trente minutes, visait plus particulièrement à permettre à la narratrice, dans un premier temps, d'évoquer son vécu professionnel comme enseignante faisant face, depuis quelques années, à une situation de changement imposé. En d'autres termes, ce vécu a été évoqué dans le but de mettre au jour et d'interpréter les attitudes, les sentiments, les choix et les actions de l'enseignante face à la décision ministérielle de réformer l'école québécoise qui invite, rappelons-le, les

enseignants à prendre un virage paradigmique, non seulement sur les plans de l'organisation du curriculum, des approches pédagogiques et du développement des compétences disciplinaires mais aussi sur celui de la gestion de la classe et du développement des compétences transversales des élèves.

L'entretien ayant également une visée prospective, nous avons demandé à l'enseignante, dans un deuxième temps, ses intentions de développement professionnel au regard de sa gestion de la classe. Ce questionnement, mettant en relief les différentes prises de conscience et les discours tenus durant les deux premiers entretiens, vise également à permettre à la chercheure de mettre au jour et d'interpréter un éventuel engagement de l'enseignante dans une démarche de changement de pratiques sur le plan de sa gestion de la classe. Nous présentons, dans les sections suivantes, la description des données tirées de ce troisième entretien.

4.3.1 Pratiques actuelles de gestion de la classe et la réforme scolaire

La réforme scolaire : mécontentement et ressentiment

Nous débutons ce troisième entretien en demandant à l'enseignante de nous livrer ses impressions au regard des nouvelles attentes du ministère en termes de développement de compétences transversales, et, plus particulièrement, du domaine social. L'enseignante mentionne qu'elle a l'impression que ce sont seulement des mots, qu'en fin de compte, mise à part la question de l'évaluation, ce que l'on demande aujourd'hui aux enseignants, ils le faisaient déjà hier :

Bien, moi, je te dirais que ... le ministère, c'est qu'il a juste ... il a juste mis des mots, il a juste demandé d'évaluer, il a juste mis le focus» sur des choses qui, fina-

lement, se passaient avant. Je veux dire résoudre des problèmes: on faisait déjà tout pour habiliter les élèves à résoudre leurs problèmes. Sauf qu'aujourd'hui, la réforme nous demande d'évaluer les élèves dans cette habileté. (entretien #3, 02/06/03, page 3)

Elle ajoute également qu'en ce qui concerne le conseil de coopération, elle n'a pas attendu la réforme pour se familiariser avec ce type d'approche de développement de compétences. La seule chose nouvelle est l'obligation faite aux enseignants d'évaluer ces compétences, obligation qu'elle n'apprécie guère. Elle en témoigne en ces termes :

Bien, en tout cas, au niveau des compétences, c'est juste que là euh ... ils nous demandent de les évaluer. Étant obligés de les évaluer, bien, là, ça nous oblige à nous arrêter puis à regarder quelle est la définition qu'ils donnent de ces compétences-là. Puis, ça nous oblige aussi à se fabriquer des outils qui nous permettent de noter, d'avoir des écrits, si je peux dire ... de ce qu'on peut observer. Ça fait que, moi, je te dirais que personnellement je trouve ça un peu beaucoup fatigant. (entretien #3, 02/06/03, page 3)

Elle poursuit en faisant référence à la compétence « Structurer son identité » laquelle, selon elle, était déjà développée chez les élèves avant même l'avènement de la réforme :

C'est ça, moi, je pense que ce sont des choses qu'on travaillait déjà parce qu'on travaille sur le caractère des jeunes, on a à cœur que les jeunes puissent devenir plus autonomes, plus responsables, qu'ils puissent se prendre en main, être conscients de qui ils sont ... les choses qu'ils devraient changer pour s'améliorer ... (entretien #3, 02/06/03, pages 3-4)

Elle mentionne également que nous retrouvions auparavant cette compétence sous la rubrique « comportement » ou « effort » : « *Tu sais, structure ton identité, avant, là, on s'assoyait avec le parent, là, puis, on était capable de dire aux parents : « Bien, regardez là, quand il arrive telle affaire, il réagit de telle façon. » Ça passait dans le comportement, ça pouvait passer dans l'effort.* » (entretien #3, 02/06/03, page 3). Elle exprime à nouveau

son mécontentement ou son ressentiment face à l'obligation de se bâtir des outils afin d'être en mesure d'évaluer ces compétences :

Ça fait qu'en tout cas, je trouve ça bien fatigant, personnellement, d'être obligée d'évaluer ce genre de choses-là, d'être obligée de garder des traces de ça, de se bâtir des outils parce qu'ils nous « mettent » ça sur la table puis nous disent : « Débrouillez-vous avec ça ! », puis, ils nous « plantent » un bulletin de même, qu'ils ne sont même pas capables d'expliquer eux-mêmes, puis, il faut que toi, tu le remplisses puis que tu rencontres les parents avec ça. Ça fait que moi, ça m'énerve bien gros. (entretien #3, 02/06/03, page 4)

L'enseignante poursuit en exprimant d'autres griefs concernant l'implantation de la réforme scolaire. Elle mentionne que ce qui fait obstacle au changement, c'est l'incohérence et l'illogisme du MEQ et ce, sur plusieurs plans. Elle évoque principalement le manque de ressources humaines, matérielles et financières :

[...] ils veulent qu'on fasse autrement, c'est à peine si on a du matériel qui vient de sortir; on n'a pas les budgets pour les acheter, quoique, peu importe les promesses qui ont été faites, on n'a pas le budget. Et, euh, on nous « bourre » nos classes en intégrant des élèves en difficultés d'apprentissage, et en plus, on nous met de moins en moins de soutien. Oui, ça, c'est complètement aberrant là. Je ne le sais pas pour qui ils nous prennent. Je regarde, juste moi, cette année, je ne suis pas si pire là, ok. Quoique j'ai eu mon lot aussi de frustrations parce que j'ai des élèves intégrés là, puis je n'ai pas eu le soutien que ces élèves-là auraient eu besoin mais je regarde juste les 5^e année qui ont 30 élèves dans leur classe, puis des élèves intégrés, les élèves en troubles de comportement, en difficultés d'apprentissage, il y a des élèves dysphasiques là-dedans. T'as 30 élèves à gérer là, puis ils veulent que tu évalues les compétences transversales, ils veulent que tu prennes ta petite grille puis que tu les observes alors que tu n'as pas une minute à toi, tu es continuellement dérangée! Moi, je les trouve tellement aberrants. (entretien #3, 02/06/03, pages 31-32)

Elle ajoute également que cela ne va pas nécessairement de soi non plus en ce qui concerne le développement de la compétence à coopérer. Elle évoque le ratio enseignant/élèves comme un autre obstacle à l'implantation de la réforme:

Bien oui. Fais des projets, laisse-les aller ces élèves-là. Bien écoute, ils sont collés comme des « sardines » dans la classe. Tu sais, penses-y là, prends un élève de 5^e

année là, 10 ans à peu près, aussitôt que tu bouges, tu piles sur l'orteil du voisin. Qu'est-ce que tu penses qui arrive? La compétence là, tu sais là, hein! Mettons que ce n'est pas évident. (entretien #3, 02/06/03, page 32)

La narratrice revient à nouveau sur la difficulté d'appliquer la réforme avec des élèves intégrés et y voit aussi un obstacle majeur au changement proposé par le gouvernement:

Je pense juste à l'aide pédagogique qu'on a cette année, qui connaît, qui a une amie qui travaille dans une autre ville. Cette année, ils ont 89 élèves qui sont dans des classes spéciales parce qu'ils ont des difficultés importantes. De ces 89 là, l'année prochaine ils en intègrent un nombre quelconque là, il en reste à peu près juste même pas 30. Ça fait que tous les autres là, ils les placent dans les classes. Alors, « bingo » chers professeurs! Ces élèves-là étaient en grande difficulté de sorte qu'on a trouvé important de leur donner des ressources adaptées à eux, puis là, l'année prochaine, on leur dit : « Bien, vous êtes grands, vous êtes capables là, allez-y. Les profs vont s'occuper de vous autres, ils vont faire la réforme en plus ... C'est, en tout cas, je ne sais pas quel mot je devrais utiliser là mais ... ça n'a pas d'allure. (entretien #3, 02/06/03, page 33)

Le tableau qui suit présente une synthèse des éléments que l'enseignante évoque en lien avec la réforme scolaire et qui sont source de frustration et de difficulté.

TABLEAU 4.17

Réforme scolaire : obstacles et mécontentement

- 1-La seule nouveauté dans le cadre de la réforme : l'évaluation.
- 2-La nouvelle politique d'évaluation des apprentissages occasionne une surcharge de travail et est source de mécontentement.
- 3-L'idée du conseil de coopération : idée connue et déjà utilisée.
- 4-Le développement et l'évaluation de la compétence « Structurer son identité » : on le faisait déjà.
- 5-Le manque de ressources humaines, matérielles et financières.
- 6-Le ratio enseignant/élèves : une limite.
- 7-Les élèves intégrés : une limite.
- N.B. L'enseignante fait également référence à ces derniers éléments dans les entretiens précédents.

La réforme scolaire : ses aspects positifs

L'enseignante souligne que ce qu'elle aime de la réforme, c'est qu'elle encourage les enseignants à essayer de nouvelles approches pédagogiques, comme, par exemple, le

fonctionnement par projets, en partant des intérêts des élèves. Elle mentionne qu'elle désire aller de l'avant dans cette nouvelle approche mais que cela ne va pas nécessairement de soi. Pour elle, le nouveau matériel, particulièrement en français, développé par les maisons d'édition dans le cadre de la réforme, est un incitatif à renouveler ses façons de faire. Ce matériel, délaissant l'approche traditionnelle du cahier d'exercices à remplir page après page, propose des projets interdisciplinaires à réaliser avec les élèves. Elle affirme aimer beaucoup travailler avec ce matériel riche et intéressant car il capte l'attention et l'intérêt des élèves, ce qui aide à diminuer les problèmes de discipline :

Moi, je trouve que ça [le nouveau matériel de français], c'est en lien avec la réforme parce que la réforme nous encourage à faire différent, à aller chercher l'intérêt de nos élèves puis, justement, si les élèves sont intéressés là, tu sais, les problèmes de discipline sont moins grands. (entretien #3, 02/06/03, page 7)

Elle ajoute également que ce matériel, en misant sur la pédagogie de projets, encourage les élèves à travailler en coopération et à développer leurs compétences sociales : « *À travers ça, on les travaille les compétences sociales, on a travaillé en coopération, au début de l'année, on a regardé qu'est-ce que c'est un bon co-équipier, une bonne co-équipière.* » (entretien #3, 02/06/03, page 7).

Nous présentons, dans le tableau suivant, les aspects positifs de la réforme identifiés par l'enseignante.

TABLEAU 4.18
Aspects positifs de la réforme

- | |
|---|
| 1-Encourage les enseignants à essayer de nouvelles approches pédagogiques (perfectionnement).
2-Développement d'un nouveau matériel proposant des projets intégrateurs et favorisant la coopération entre élèves et la diminution des problèmes de discipline. |
|---|

La réforme scolaire : Quel changement sur le plan du développement des compétences sociales des élèves?

L'enseignante évoque la philosophie de son école en regard de la gestion des comportements. Le fonctionnement au plan de la discipline regroupe principalement deux règlements qui entrent en vigueur dès la première journée d'école :

- 1) à l'arrivée, le matin et le midi, les élèves doivent aller s'asseoir obligatoirement à leur place et rester calmes;
- 2) on circule dans les corridors en silence.

Ce sont les enseignants, semble-t-il, qui ont la responsabilité de surveiller l'application de ces deux règlements et qui ont aussi à décider en équipe-école des conséquences à donner s'il y a infraction. Ces dernières peuvent prendre la forme d'une fiche de réflexion ou d'un contrat de comportement, et, dans le cas d'une faute plus grave, d'autres mesures s'appliqueront : une rencontre avec la direction, un appel à la maison, une retenue ou une suspension. Une aide pédagogique est également affectée à la gestion des comportements afin de venir en aide aux enseignants et aux suppléants.

L'enseignante mentionne aussi qu'elle n'a perçu aucun changement notable dans son école au plan de la gestion des comportements depuis l'entrée en vigueur de la réforme, et que, de son côté, également, elle a continué de fonctionner exactement de la même façon concernant les compétences sociales de ses élèves.

La réforme scolaire : ses intentions professionnelles

L'enseignante poursuit en nous livrant ses intentions pour l'an prochain en regard de la réforme scolaire. Elle mentionne tout d'abord qu'elle entend faire un meilleur usage du portfolio et qu'elle renseignera davantage les parents de ses élèves sur le nouveau matériel qu'elle utilise et sur sa façon de faire et de voir les apprentissages afin qu'ils puissent donner tout le soutien nécessaire lors des devoirs et leçons à la maison. Elle mentionne également qu'elle projette continuer les ateliers car elle aime cela et ses élèves aussi. De plus, elle veut essayer d'adapter son matériel lors des projets avec les élèves pour en venir à se sentir à l'aise tout en laissant, comme elle le mentionnait plus haut, plus de place aux élèves en ne les encadrant pas trop. Elle désire aussi commencer à utiliser de façon plus systématique les outils d'évaluation des compétences transversales nouvellement bâties.

L'enseignante évoque une formation en lien avec la réforme et portant sur le portfolio, suivie le jour précédent notre rencontre. Elle mentionne à ce propos qu'elle désire améliorer sa façon de fonctionner à cet égard et qu'elle envisage, pour l'an prochain, de perfectionner à la fois le contenant et le contenu des portfolios de ses élèves. Elle veut, entre autres, insérer au portfolio les évaluations et co-évaluations de la compétence à coopérer.

L'enseignante conclut en nous faisant part de ce que la réforme scolaire a changé pour elle, c'est-à-dire en quoi son implantation a été révélatrice de changements, soit dans sa façon de concevoir son enseignement, soit dans sa façon de gérer sa classe. Elle mentionne tout d'abord qu'en ce qui concerne la gestion de sa classe, la réforme n'y a rien changé. Elle se dit toutefois encouragée à faire davantage de projets avec ses élèves et à utiliser le portfolio, ce qu'elle ne faisait pas avant. Elle mentionne également qu'elle pense

plus, aujourd’hui, à mettre l’accent, dans son enseignement, sur les stratégies pouvant aider les élèves à mieux développer leurs compétences en lecture et en écriture. Elle mentionne que tout cela représente un peu sa nouvelle façon d’aborder les choses : « *C'est ça, c'est ce vers quoi je veux tendre de plus en plus. Je veux aller vers ça.* » (entretien #3, 02/06/03, page 43) mais elle ajoute que cela ne constitue pas une tâche facile pour elle : « *J'ai de la misère, j'ai de la misère à embarquer. J'ai de la misère à changer des choses.* » (entretien #3, 02/06/03, page 42).

Le tableau qui suit résume les intentions professionnelles de l’enseignante au regard de la réforme scolaire :

TABLEAU 4.19

Intentions professionnelles de l’enseignante au regard de la réforme scolaire

Intentions professionnelles au regard de la réforme scolaire
1-Meilleur usage du portfolio.
2-Meilleure communication aux parents.
3-Maintenir le fonctionnement par ateliers.
4-Trouver une façon de laisser plus de place aux élèves lors de projets, tout en se sentant à l’aise.
5-Une plus grande utilisation des outils d’évaluation des compétences transversales nouvellement bâties.
6-Maintenir son système de gestion de la classe actuel.
7-Faire davantage de projets avec ses élèves.
8-Mettre davantage l’accent sur les stratégies de développement des compétences en lecture et en écriture.

4.3.2 *Statu quo* nécessaire

En ce qui concerne plus spécifiquement ses intentions au regard de la gestion de sa classe, l’enseignante mentionne qu’elle maintiendra le système de comportement et de motivation déjà en place même si cela l’oblige à débourser une certaine somme d’argent. Elle

en témoigne ainsi : « *Bien, tu vois, moi, je suis très à l'aise avec mon système, ça fait que j'ai bien l'impression que je vais continuer comme ça tant que je n'ai pas trouvé de meilleures solutions. Comme je te disais, c'est sûr que le coffre aux trésors à la fin de l'année me coûte cher.* » (entretien #3, 02/06/03, page 34). Elle ajoute qu'elle maintiendra également le conseil de coopération car elle trouve cela très important que les élèves puissent continuer à dire ce qui va bien, ce qui va moins bien ou ce qu'ils voudraient avoir. Elle dit que c'est agréable de pouvoir décider ensemble. L'enseignante mentionne aussi que, même si elle a changé quelque peu ses façons de faire et qu'elle utilise un matériel plus captivant pour ses élèves, elle n'a pu apporter plus de souplesse à son système de comportement, dû principalement à l'intégration dans sa classe de deux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Elle mentionne à ce propos :

Tu ne peux pas comparer, tu ne peux pas comparer. Cette année, là, je n'ai pas eu une classe facile. Tu sais, mes deux élèves qui étaient intégrés, là, qui sont de niveau première année, eux-autres, ils s'en « foutent » du matériel. Puis, même à ça, eux-autres, on n'avait même pas commencé, que déjà ils faisaient du trouble dans la classe. (entretien #3, 02/06/03, page 35)

La narratrice évoque la nécessité de maintenir un système de comportement et de motivation car sans cela, selon elle, il serait très difficile d'avoir des élèves disciplinés. Elle ajoute qu'il est plutôt illusoire également de penser qu'un enseignant puisse capter et intéresser ses élèves au point de ne plus avoir besoin de les contrôler et de gérer leur comportement. Elle précise :

[...] tu ne peux pas, ne pas avoir de système dans ta classe. Même si tu travailles en coopération, tu fais des ateliers puis c'est intéressant là, il y en a toujours qui niaient. Est-ce que c'est réaliste de penser que le prof est capable de faire ses cinq périodes, cinq jours par semaine, avec des activités super épataantes? C'est impossible là. En tout cas, moi, je n'en connais pas là. Je veux dire juste dans la préparation là, tu peux faire une ou deux activités bien planifiées puis bien différentes par semaine si t'es « zélé » et que tu as du temps à la maison, à part de ça, c'est sûr que

... de toute façon, ils nous en proposent dans le nouveau matériel, on n'est pas obligés de toutes les bâtir. C'est quand même beaucoup de temps hors classe à investir. (entretien #3, 02/06/03, page 35)

Évoquant un incident entre deux jeunes élèves survenu quelques années auparavant durant une activité intéressante en tous points de vue, l'enseignante réitère sa conviction selon laquelle il faut se doter d'un système de contrôle. Elle mentionne à cet égard :

Moi, je pense que ça, t'auras beau faire les activités les plus intéressantes, il faut vraiment que t'aies un cadre pour encadrer les jeunes. Parce que t'en as toujours du monde qui vont vouloir profiter du fait qu'ils sont avec leur ami pour « niaiser » et « déranger », pour ne pas travailler. (entretien #3, 02/06/03, page 36)

L'enseignante évoque aussi le sentiment qu'elle a éprouvé, à cette époque, et qui a fait qu'elle a décidé de revenir, pour cette année-là en particulier, à un enseignement plus traditionnel. Elle mentionne que même si cela a été ennuyant, elle a tout de même eu sa discipline :

Je sais qu'avec cette classe-là, ... c'est ça que je disais à ma collègue, j'ai dit : « Si tu me voyais enseigner là tu ne serais pas tellement fière de moi ». Parce qu'à partir de ces différentes activités intéressantes et le comportement déviant des élèves, ça a été fini. On a fait du cahier d'activités à chaque période. [...] Ça a été fini, c'était chacun assis à sa place puis je les surveillais, t'as pas le droit de te lever. [...] Ça a été l'année la plus « plate ». Mais j'ai eu de la discipline. Les élèves aux comportements déviants, je les ai eus à l'œil. (entretien #3, 02/06/03, page 37)

L'enseignante fait également référence à un autre événement survenu cette même année, événement qui a renforcé sa décision de ne plus s'engager dans des activités collectives ou des projets avec ces élèves en particulier, et, par conséquent, de maintenir une discipline ferme. Elle en témoigne en ces termes :

Écoute, cette année-là, il y a un parent qui m'a accusée d'avoir blessé ... d'avoir ... je ne le sais pas, d'avoir poussé son enfant, je ne me souviens même plus c'était

quoi. Ça fait que là, j'ai dit : « Bien, écoutez là, voir si je vais prendre votre enfant puis je vais le pousser, voyons donc. ». Ça fait que toutes ces choses-là ont fait que, ah non. Ça a été fini, fini de travailler avec des projets puis des belles activités où est-ce qu'on bouge, où est-ce qu'on est ensemble. (entretien #3, 02/06/03, page 37)

Elle évoque aussi la dynamique de la classe et les caractéristiques des élèves, facteurs variant d'une année scolaire à l'autre et d'une classe à l'autre, pour expliquer ses choix en matière de gestion de la classe et d'approches pédagogiques à privilégier :

C'était une classe où la dynamique ne fonctionnait pas. Aussitôt qu'ils étaient ensemble, moins encadrés, c'était pour se chicaner, c'était pour courir dans la classe, se trouver des façons de ... c'était vraiment ... c'était tellement pas fin là. Ça dépend de la dynamique. C'est pas pareil mais j'ai vu mieux que cette année-là. Tu sais, je veux dire comme dynamique de classe ... [...] Fait que oui, t'embarques à 100%, à 80% puis ... oui, absolument. Oui, parce que plus tu as des élèves en difficulté de comportement, plus ces élèves-là ont besoin d'être encadrés, puis aussitôt, moi, je le vois avec mon petit bonhomme qui est difficile, les fins de journée sont très difficiles. (entretien #3, 02/06/03, pages 37-38)

Nous présentons, dans le tableau suivant, une synthèse des raisons évoquées par l'enseignante pour justifier le maintien du *statu quo* en matière de gestion de la classe.

TABLEAU 4.20

Raisons pour maintenir le *statu quo* en matière de gestion de la classe

Justifications pour un <i>statu quo</i> nécessaire
1-Élèves EHDAAS intégrés en classe ordinaire.
2-Nécessité d'avoir des élèves disciplinés.
3-Un enseignant ne peut être performant (à son meilleur) en tout temps.
4-Il y aura toujours des élèves récalcitrants à bien se comporter même si tout est mis en œuvre pour les intéresser.
5-Certains parents peuvent accuser l'enseignant qui n'est pas assez ferme.
6-Certaines dynamiques de classe ne se prêtent pas à une gestion de la classe assouplie.
7-N'a pas trouvé d'autres systèmes aussi efficaces, malgré la contribution financière personnelle nécessaire.
N.B. L'enseignante fait référence, dans les deux entretiens précédents, à plusieurs des éléments ci-haut mentionnés.

Deux systèmes, deux utilités : une coexistence nécessaire

La narratrice poursuit en expliquant que le développement et l'évaluation de la compétence à coopérer et le tableau de comportement (armoires) sont deux choses séparées. Évaluer la compétence à coopérer se fera à travers un travail d'équipe que les élèves auront été invités à réaliser pour l'occasion. L'enseignante mentionne également que cette activité, en petites équipes de travail, permettra également de porter un jugement sur le comportement de l'élève. Le système de comportement (armoires) servira plutôt à gérer le fonctionnement général des équipes entre elles mais non leur fonctionnement interne. Elle mentionne également qu'à travers deux autres compétences transversales à évaluer- résoudre des problèmes et structurer son identité-, il est possible d'évaluer le comportement de l'élève.

Concernant le développement proprement dit de ces trois compétences (compétences à coopérer, à structurer son identité et à résoudre des problèmes), l'enseignante évoque, à nouveau, le conseil de coopération, dont elle fait usage au besoin. Ce dernier sert aussi d'assises au système de comportement. En début d'année, il servira à jeter les bases de ce système :

Ça dépend, au début de l'année, souvent, ça peut être deux fois par semaine parce qu'on a toutes sortes de choses à décider, des « Je veux parler de », on va donner nos responsabilités, en tout cas etc., au début de l'année, il y a beaucoup beaucoup de choses là. Puis, on établit notre système de classe, ensuite nos récompenses, toutes sortes de choses là qu'on met, ça fait qu'il y en a plus. (entretien #2, 30/05/03, pages 49-50)

Le conseil de coopération fait essentiellement appel à trois types d'activités : « *J'ai les trois petits paniers* : « *Je félicite* », « *Je critique* », puis « *Je veux parler de* ». » (entretien #2, 30/05/03, page 48). Assis en cercle, les élèves débutent avec les « *Je félicite* » où ils

relèvent les bons comportements. Suivent les « Je critique » où, aidés de leur enseignante, ils devront, à travers diverses stratégies et étapes de résolution de problèmes, essayer de régler les difficultés rencontrées ou les conflits interpersonnels. L'enseignante mentionne que ces stratégies ne font pas l'objet d'un enseignement systématique en classe mais qu'elles sont expliquées lors des premiers conseils de coopération tenus en début d'année scolaire.

L'enseignante mentionne que les apprentissages réalisés au sein du conseil de coopération sont viables, c'est-à-dire qu'ils agissent sur la personnalité de l'élève ou autrement dit, il y a maintien et généralisation hors des murs de la classe. Elle relève quelques indices et manifestations de ce réinvestissement :

[...] écoute, quand tu es dans le corridor puis quelqu'un fait quelque chose puis que t'entends dire : « Là, regarde, t'as fait telle chose puis ça, je n'aime pas ça, j'aime-rais ça que tu arrêtes. » Tu comprends là, c'est bon là, j'aime mieux ça qu'un coup de poing là, ou bien du « chialage » tout de suite là. Moi ça, ça m'énerve. Puis aussi, une chose que j'aime du conseil de coopération, c'est que les élèves qui ont des mauvais comportements, ils se le font dire. Puis ça, c'est bien parce que eux-mêmes, ils apprennent à gérer le fait que, bon regarde, je me fais dire ça. Alors, c'est pas facile non plus tu comprends? Mais tout ça là, on en discute puis là, on dit : « Bon regarde, t'as fait telle chose, qu'est-ce que tu peux faire pour réparer? ». Il n'y a pas de chicane, pas de « chialage », c'est très lucide, très clair puis, après ça, on se demande : « Bon, est-ce que ça va régler le problème? Est-ce que tu es satisfait? » Oui, parfait. Les élèves aiment ça, ils aiment beaucoup. (entretien #2, 30/05/03, pages 50-51)

Questionnée sur le motif d'avoir deux systèmes concomitants, soit un conseil de coopération et un tableau de comportement avec des systèmes connexes, l'enseignante mentionne qu'elle a besoin des deux et qu'en fait, ils sont complémentaires : un, pour gérer le « superficiel », l'autre, pour les choses « en profondeur ». Elle explique :

Je trouve que les deux se complètent. Les deux travaillent des choses différentes. Parce que je trouve que le tableau de comportement avec mes règles de vie, c'est pour gérer le superficiel. Je trouve que ça, ça règle les choses tout de suite, mainte-

nant, superficielles, qu'on voit « juste » là. Le conseil de coopération, ça règle des choses plus en profondeur, il me semble que ça va plus pour les conflits importants, la façon d'être, j'imagine ... [...] Oui, un complément, moi, je le vois comme complément. (entretien #2, 30/05/03, page 51)

Questionnée à nouveau mais cette fois-ci sur l'éventualité de ne retenir qu'une façon de faire pour maintenir un climat propice aux apprentissages, en l'occurrence, le conseil de coopération, l'enseignante mentionne que cette dernière façon de fonctionner ne donne pas de résultats dans l'immédiat et qu'elle ne peut se permettre d'attendre pour régler un problème de comportement. Elle mentionne à cet égard :

Imagine, là, ok? Imagine, on passe une journée puis là, on a un travail à faire, ok? Lui, il n'arrête pas de faire du bruit avec son crayon (fait le bruit). « Ah! Arrête » mettons l'autre « tanné » lui dirait ça, l'autre après, ça parle, un qui n'arrête pas de se lever, je veux dire, t'attends pas au conseil de coopération pour régler ça, je ne sais pas mais il me semble que ça ne marche pas. (entretien #2, 30/05/03, page 51)

Nous résumons, dans le tableau qui suit, cet épisode où l'enseignante nous fait part de la nécessaire coexistence des deux instances de gestion qu'elle a mises en place dans sa classe ainsi que la façon dont elle s'y prend pour développer et évaluer les compétences personnelles et sociales de ses élèves.

Deux visions paradigmatiques opposées : une accommodation nécessaire

Interrogée en regard de sa perception sur une éventuelle adéquation entre sa façon de fonctionner au plan de la gestion des comportements et l'esprit de la réforme dans ce domaine, qui propose aux enseignants des orientations qui placent l'élève au milieu de ses apprentissages telles que la métacognition, l'auto-régulation, l'autogestion ou encore, l'auto-évaluation, bref, le développement de l'autodiscipline chez les élèves, l'enseignante livre

TABLEAU 4.21
Deux systèmes, deux utilités : une coexistence nécessaire

Système de gestion des comportements (et ses systèmes connexes)	Développer les compétences à coopérer, à résoudre des problèmes et à structurer son identité	Évaluer la compétence à coopérer	Évaluer le comportement de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> - Servent à gérer les comportements individuels ainsi que le fonctionnement général des équipes de travail entre elles. - L'établissement de leurs bases (règles de vie, récompenses et conséquences) se fera à travers le conseil de coopération. - Visée « plus superficielle ». Contrôle efficace à court terme. On ne peut différer. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se fera à travers le conseil de coopération (utilisation épisodique) - Les stratégies et étapes de résolution de problèmes ne font pas l'objet d'un enseignement systématique de la part de l'enseignante mais sont expliquées lors des premiers conseils en début d'année. - Les apprentissages réalisés au sein du conseil de coopération sont viables à plus long terme (maintien et généralisation). - Le conseil de coopération a une visée « de profondeur » dans le développement des compétences sociales des élèves. - Cette instance ne donne pas de résultats dans l'immédiat, il faut donc maintenir le système de motivation et de gestion des comportements. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se fera à travers un travail d'équipe que les élèves auront été invités à réaliser pour l'occasion. On évalue le fonctionnement interne de l'équipe. (évaluation sommative épisodique). - Auto-évaluations. - Co-évaluations par les pairs. - Compilation et jugement final par l'enseignante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cette évaluation est basée sur l'évaluation des trois compétences suivantes : <ul style="list-style-type: none"> la compétence à coopérer (voir colonne précédente); la compétence à structurer son identité (outil d'évaluation en cours de construction); la compétence à résoudre des problèmes.

plusieurs points de vue différents. Elle constate tout d'abord que le fait de placer les élèves au centre de leurs apprentissages, de leur permettre de travailler sur des projets ou des sujets qui les intéressent, permettra d'assouplir le système de gestion de la classe car ces derniers, étant motivés, travailleront. Elle ajoute cependant qu'il est utopique de penser que cela règlera le problème de la gestion disciplinaire car il est difficile d'envisager qu'un enseignant peut être toujours à son meilleur. Toutefois, après un moment de réflexion, elle

poursuit en disant qu'elle n'est pas convaincue que les élèves sont plus heureux parce que l'enseignant, leur ayant demandé de travailler de façon individuelle, et, par conséquent, dans un climat tranquille où « *[...] tout le monde est assis à sa place, il n'y a pas un chat qui dit un mot* » (entretien #3, 02/06/03, page 38), a court-circuité d'éventuels conflits et a fait preuve d'une bonne gestion de la classe. Elle ajoute alors que la réforme est venue rendre service à l'élève en conscientisant davantage l'enseignant à ses besoins :

Je pense que la réforme est venue rendre service à l'élève. C'est bon parce que ça a réveillé les professeurs puis ça leur dit aux profs : « Bien regarde là, ça rencontre peut-être pas les besoins des jeunes. Les jeunes ont peut-être besoin de bouger, tu sais, qu'on fasse des choses qui les rejoignent. » Ça, c'est très bien là. (entretien #3, 02/06/03, page 39)

Elle ajoute également que nous ne pouvons développer l'autodiscipline chez les élèves en les plaçant en rangs d'oignons et en leur demandant de travailler seuls et en silence. Selon l'enseignante, en les mettant « *dans un bain qui est différent* » (entretien #3, 02/06/03, page 39), c'est-à-dire en leur permettant de travailler en coopération et en les mettant en action, c'est là que la gestion de la classe devient importante. Elle mentionne à ce propos :

C'est pour ça que la gestion de classe est importante parce que, oui, les placer en coopération, les mettre en action bien, oui, tu vas probablement avoir des fois plus de conflits à gérer. Parce que le jeune, les équipes qui sont un peu partout dans la classe là, il y a des jeunes qui se promènent, qui vont chercher un dictionnaire, qui vont aiguiser leur crayon, qui ont la tentation d'aller déranger un autre, tu comprends? Ça fait que c'est pour ça que la gestion de classe est très importante. Tu ne peux pas l'enlever sous prétexte que tu travailles en projet. (entretien #3, 02/06/03, page 39)

Elle ajoute aussi que, même si elle essaie de favoriser l'autodiscipline chez ses élèves, elle maintient tout de même un système coercitif d'encadrement et de gestion des com-

portements. Elle explique comment elle développe l'autodiscipline chez ses élèves tout en maintenant un système de gestion des comportements :

Bien, de toute façon, écoute, c'est sûr que, moi, avant de les placer en situation où est-ce qu'on travaille en équipe, on travaille en coopération ou on travaille à notre projet bien ... on discute avant. Qu'est-ce que je veux, à quoi est-ce que je m'attends, ça se montre ça hein! Je leur dis : « Bon ok on va faire ce travail-là, moi, à quoi est-ce que je m'attends? Je m'attends à ce que tu restes avec ton équipe, je m'attends à ce que tu ne déranges pas les autres membres d'une autre équipe, je ne veux pas te voir les bras croisés puis que ce soit toujours les autres qui travaillent à ta place, tu vois, on se dit ces choses-là. Après ça, on se fait une auto-évaluation, comment a été le travail. Mais quand c'est en ateliers là, je mets des petites étapes derrière leur carton : s'il y a eu de l'harmonie, si tous les membres de l'équipe ont travaillé ... (entretien #3, 02/06/03, page 40)

Elle mentionne qu'elle a ce type de discussion avec ses élèves davantage en début d'année et qu'ensuite, le besoin s'en fait moins sentir car ils deviennent habitués. Elle ajoute qu'un élève « *qui ne fait rien dans l'équipe bien là, on peut le mettre à l'écart puis il fait son projet, son affaire à lui tout seul.* » (entretien #3, 02/06/03, page 41). Elle mentionne que, dans le cas où un élève ne respecte pas les règles ou les consignes de départ discutées en groupe-classe avant le début, par exemple, d'un travail collectif, il verra son nom écrit au tableau pour « *Tu sais, pour l'encourager, parce qu'il n'a pas le droit là. Il n'a pas le droit de nuire à une autre équipe là.* » (entretien #3, 02/06/03, page 41). Le système de comportement avec les armoiries s'appliquera, à ce moment-là.

Nous avons demandé à l'enseignante si elle croyait que la réforme, eu égard à ce qu'elle propose pour développer les compétences, oblige les enseignants à remettre en question leur système de modification du comportement. Elle répond par la négative : « [...] je pense que de toute façon, ça en prend un. » (entretien #3, 02/06/03, page 47) parce que l'autodiscipline « [...] ça ne nous tombe pas du ciel. ». (entretien #3, 02/06/03,

page 47). Elle ajoute : « *Les jeunes qui nous arrivent là, je vais dire, ils ne sont pas parfaits là, mettons. Pour les encourager ou pour les inciter d'une façon ou d'une autre là, il faut leur montrer ... les bienfaits de et les conséquences de.* » (entretien #3, 02/06/03, page 48)

Nous lui demandons alors si « montrer les bienfaits de et les conséquences de » doit être fait seulement en utilisant les systèmes traditionnels pour la modification du comportement. Elle répond qu'elle ne connaît pas autre chose et qu'il y a, d'ailleurs, toujours un besoin pour ce type de système : « [...] *parce que c'est utopique de penser que tous les élèves parce qu'ils vont travailler à un projet qui les intéresse, vont avoir le comportement d'un ange.* » (entretien #3, 02/06/03, page 48). Elle ajoute qu'elle ne pourrait pas se départir de son système car ça serait la catastrophe.

Nous demandons ensuite à l'enseignante si elle pense que certaines approches relevant davantage des théories cognitives telles que la métacognition, l'autorégulation ou l'autogestion, par exemple, pourraient aider les élèves à s'autodiscipliner. Elle semble tout d'abord considérer la pertinence de cette proposition mais revient à son opinion de départ, qu'elle exprime en ces termes : « *Ça pourrait améliorer mais ... si tu connais les enfants là, c'est impossible de croire que tous les enfants vont embarquer là-dedans. Tu sais, il y en a des fois des élèves là, tu as beau leur parler, puis tu as beau les « minoucher » ...* » (entretien #3, 02/06/03, pages 48-49)

◦

Elle termine en mentionnant qu'il est impossible pour elle, dans le contexte actuel où elle a à gérer une classe de presque trente élèves dont certains sont intégrés, d'abandonner son système de modification du comportement et de le remplacer par des approches fa-

vorisant davantage l'autodiscipline. Nous lui demandons si elle pourrait envisager le contraire avec un nombre plus restreint d'élèves. Elle précise :

Puis même encore, c'est rare, dans une classe, que tu n'en as pas au moins un ou deux que leur plaisir, c'est de faire « suer » le monde. On dirait que tu en as toujours dans une classe. Puis, les années que tu n'en as pas, bien là, tu fais comme ma collègue de l'autre côté qui a une super belle classe cette année et qui remercie le ciel à tous les jours. Elle dit que c'est sa plus belle année en carrière. Mais là, tu en as une en 20 ans ... (entretien #3, 02/06/03, page 49)

Nous procémons, dans le tableau présenté à la page suivante, à une synthèse de l'épisode au cours duquel l'enseignante, invitée à expliquer sa perception de l'adéquation entre la vision de la gestion de la classe véhiculée dans le nouveau programme de formation et la sienne, propose une accommodation nécessaire de ces deux pôles.

4.3.3 Expérience du récit de pratiques

Au terme de ces trois récits, nous avons demandé à l'enseignante de nous entretenir de ce qu'a représenté, pour elle, le fait de se raconter, du sens que revêt pour elle l'expérience du récit de pratiques, des significations qu'elle y donne. Elle mentionne tout d'abord qu'elle ne se perçoit pas comme une personne très introspective : « *Bien, je te dis, moi, je ne suis pas une personne qui est très centrée sur les émotions et la réflexion dans ... en tout cas, au niveau personnel beaucoup.* » (entretien #3, 02/06/03, page 43), ce qui explique qu'elle avait des craintes ou des préoccupations de départ face à l'invitation qui lui a été faite de se raconter. Elle a donc été surprise du déroulement des entretiens. Elle en témoigne en ces termes :

TABLEAU 4.22

Deux visions paradigmatisques opposées : une accommodation nécessaire

La gestion de la classe selon la réforme (perception de l'enseignante)	La gestion de la classe (perception de l'enseignante)
<ul style="list-style-type: none"> - Mettre l'élève au centre de ses apprentissages, lui permettre de travailler en projet et augmenter son intérêt et sa motivation permettront de diminuer les problèmes de discipline. - La réforme est venue rendre service à l'élève en conscientisant davantage les enseignants à ses besoins. - On ne peut pas développer l'autodiscipline chez les élèves si on ne leur permet pas de travailler en coopération et si on ne les met pas en action. - L'enseignante discute (davantage en début d'année) avec ses élèves des comportements attendus lors des séances de travail d'équipe afin qu'ils puissent développer leur autodiscipline. Les élèves peuvent auto-évaluer leur comportement après un travail d'équipe. - Les approches proposées dans le cadre de la réforme peuvent, peut-être, aider les élèves à s'autodiscipliner mais, vu la nature des enfants, ça demeure des approches incertaines quant aux résultats. 	<ul style="list-style-type: none"> - Un système de contrôle des comportements est nécessaire car il est utopique de penser qu'un enseignant peut offrir, en tout temps, toutes les conditions nécessaires pour enrayer les problèmes de discipline. - Un système de gestion est nécessaire pour gérer les élèves qui travaillent en coopération et qui sont en action. Les conflits ont plus de chances de surgir. - L'enseignante utilise une feuille de route pour le travail coopératif en ateliers (elle appose des étampes sur un petit carton pour signifier que les comportements attendus ont été atteints ou non). - Un élève qui ne travaille pas bien en équipe sera isolé et travaillera seul. - Un élève qui nuit au travail d'équipe et qui ne respecte pas les consignes de départ verra son nom écrit au tableau noir. Le système du tableau de comportement (armoiries) s'appliquera pour inciter l'élève à ne pas reproduire le comportement inadéquat. - Un système de modification du comportement est nécessaire pour montrer aux élèves les « bienfaits de » et les « conséquences de » car l'autodiscipline, ça s'apprend. - Un système de modification du comportement est nécessaire car il est utopique de penser qu'il est possible d'enrayer tous les comportements inadéquats, même si les élèves sont intéressés et motivés à leur travail. - Le nombre élevé d'élèves et l'intégration d'élèves EHDA sont deux raisons qui justifient l'utilisation d'un système de modification du comportement. Un nombre plus limité d'élèves ne changera pas la situation car il y a toujours, dans une classe, des élèves plus récalcitrants. Il est rare de rencontrer la situation contraire.

Ce que ça fait, je ne le sais pas, la seule chose qui me préoccupait, c'est que j'espérais répondre aux questions. J'avais comme peur que tu me demandes des choses puis que je ne sache pas quoi dire ou que tu emploies des termes puis que je ne fasse pas de lien ou que je ne comprenne pas ce que tu veux dire. C'était plus ça ma préoccupation. Oui. Puis, c'est sûr que je sais que je ne suis pas la personne qui parle le plus dans ma vie, dans ma vie sociale, ça fait que je me disais : « J'ai l'impression qu'après une demi-heure je ne saurai plus quoi dire. ». Ça fait que j'ai été surprise de voir que j'ai parlé si longtemps, je me trouve pas pire. (entretien #3, 02/06/03, pages 43-44)

Elle mentionne également qu'elle ne lit pas beaucoup sur les aspects reliés aux relations interpersonnelles et aux questions de gestion de la classe, sujets qu'elle associe à des aspects plus psychologiques ou philosophiques, avec lesquels elle ne se sent pas très à l'aise.

En regard d'une éventuelle prise de conscience suite à l'expérience du récit, l'enseignante fait référence au questionnaire sur le profil de gestion de classe (Chouinard, 2001). Nous avons déjà présenté les données relatives à cet épisode au point 4.2.2., le questionnaire ayant été rempli par l'enseignante après le deuxième entretien. Toutefois, le retour sur les résultats du questionnaire et le profil obtenu a été fait lors du présent entretien. Rappelons simplement que cet exercice lui avait fait prendre conscience de ce qu'elle ne veut pas être : « autoritaire », et qu'elle avait certaines inquiétudes à ce sujet au moment de remplir le questionnaire. Ajoutons, à cet égard, un dernier propos de l'enseignante en lien avec son expérience du questionnaire, ce dernier exercice semblant avoir revêtu un sens différent, sinon plus prégnant, au plan des sentiments que l'expérience proprement dite du récit de pratiques : *Bien, je ne le sais pas, le récit, écoute, j'ai laissé ça aller puis j'ai dit ce qu'il en était là. C'est ce que c'est. Quand tu parles des sentiments, là, moi, je me suis sentie inquiète et préoccupée quand je l'ai rempli ce questionnaire-là.* (entretien #3, 02/06/03, page 46)

Dans un même ordre d'idées, nous avons demandé une nouvelle fois à l'enseignante quel sens ou quelle signification elle accordait au fait de s'être racontée et si cela avait changé quoi que ce soit ou, autrement dit, si elle avait pris conscience de certaines choses. Pour y parvenir, nous avons proposé à l'enseignante un référentiel de fonctions formatrices du récit de pratiques (Boudana Benabou, 1994).

Nous avons, tout d'abord, fait part à l'enseignante de notre questionnement. Nous nous demandions si le fait de parler de sa pratique actuelle, de se replonger dans le passé et de tenter ensuite d'envisager ce à quoi pourrait ressembler sa pratique de gestion de la classe à la lumière des enjeux actuels dans le monde de l'éducation, a eu un impact sur sa vie personnelle et professionnelle. Nous avons poursuivi en lui proposant, comme mentionné plus haut, de prendre connaissance des fonctions formatrices du récit de pratiques et de leur définition (voir appendice A, section 3.3) afin de pouvoir, à travers elles, nous livrer son témoignage relativement au sens qu'elle attribue à l'expérience du récit de pratiques. L'enseignante a pu confirmer, ainsi, la présence ou non des fonctions décrites comme impact perçu de la prise de la parole à laquelle nous l'avions invitée. Nous résumons, dans le tableau de la page suivante, ce retour sur l'expérience du récit de pratiques.

Dans la première partie du chapitre, nous avons présenté, sous forme verticale (chronologique), les données issues des trois entretiens menés au cours du processus de recherche. Nous présentons maintenant, dans les pages suivantes, l'interprétation des résultats, c'est-à-dire la lecture horizontale (mise en relation) des données.

Deuxième partie

L'interprétation des résultats

Dans le but d'interpréter les résultats, fruit des multiples échanges et interactions entre la chercheure et l'enseignante, et de répondre à notre question de recherche, nous mettons en relation, comme démontré au chapitre précédent dans le cadre d'analyse, les données issues des trois entretiens.

TABLEAU 4.23
Retour sur l'expérience du récit de pratiques

Retour sur l'expérience du récit de pratiques	Fonctions formatrices (n'a pas joué un rôle)	Fonctions formatrices (a joué un rôle)
<p><i>La fonction cathartique</i> permet l'expression et la libération d'émotions intenses.</p> <p><i>La fonction structurante</i> fait référence à l'articulation, à la mise en forme, au lien plus cohérent des choses les unes par rapport aux autres.</p>	<p><i>Non</i></p> <p><i>Non</i> « <i>Ça fait que ... ce que je veux faire, je le savais déjà, j'en avais pris conscience ... ce que je fais pour l'instant, j'ai le goût de le refaire encore parce que je ne trouve rien de mieux.</i> » [...] « <i>Puis, même sur la réforme, je veux dire, on en parle dans la salle des professeurs, on se les dit nos frustrations puis ... tu sais, c'est pas nouveau là.</i> » (entretien #3, 02/06/03, page 53).</p>	
<p><i>La fonction cognitive</i> relève de la prise de conscience; elle fait référence à une analyse et à une compréhension plus consciente des faits importants dans sa trajectoire; elle représente aussi l'acquisition de nouvelles connaissances sur soi.</p> <p><i>La fonction énergétique</i> évoque la revalorisation de la personne qui parle d'elle-même.</p> <p><i>La fonction actualisante</i> fait référence à la mise en œuvre de ce qui était potentiel et qui se met à se réaliser et à se construire.</p>	<p><i>Non</i></p> <p><i>Non</i> « <i>Non, il me semble que demain, je ne vais pas faire de nouvelles choses, les choses que je veux faire, ce sont des choses auxquelles j'avais déjà pensé, c'était déjà dans mes projets. [...] Non, ce sont des choses auxquelles je pensais déjà.</i> » (entretien #3, 02/06/03, page 52).</p>	<p><i>Oui.</i> L'enseignante mentionne, à ce sujet que le récit de pratiques lui a effectivement permis de prendre conscience de certaines choses et de mieux se connaître. Elle mentionne à cet égard l'exercice du questionnaire « Mon profil de gestion de classe » (Chouinard, 2001), ses projets futurs et certaines préoccupations sur les plans personnel et professionnel, ainsi que le fait qu'elle aimerait éliminer la contribution financière personnelle qu'elle doit apporter à ses systèmes de comportement et de motivation afin d'assurer leur viabilité.</p>
<p><i>La fonction heuristique</i> renvoie à la découverte inattendue de connaissances nouvelles, émergeant de l'intérieur.</p> <p><i>La fonction intégrative</i> désigne l'unification accrue de la personne fonctionnant, dans son ensemble, plus harmonieusement.</p> <p><i>La fonction transformatrice</i> (qui peut être considérée comme la résultante des autres fonctions) désigne l'évolution s'opérant à l'intérieur de la personne et produisant des changements importants en elle.</p>	<p><i>Non</i></p> <p><i>Non</i></p> <p><i>Non</i></p>	
<p>Autres constats de l'enseignante à propos de l'expérience du récit de pratiques</p>	<p>Se dit peu encline à la pratique réflexive et à l'introspection. Est surprise de s'être autant livrée.</p>	<p>L'exercice du questionnaire semble laisser une plus forte impression que l'expérience du récit.</p>

Dans le but de donner un sens et de rendre compréhensibles les propos que nous avons observés tout au long des trois récits, il convient d'en faire, dans un premier temps, une lecture interprétative. Cette dernière fait principalement état des différents constats que nous faisons suite à l'analyse de nos données, et tient compte, également, des liens possibles avec la littérature qui les concerne.

Dans un deuxième temps, nous présentons une lecture « évolutive » du cheminement de l'enseignante à travers le processus d'intervention. Cette présentation de l'évolution de la narratrice à travers les récits devrait permettre, en mettant en relief les moments-charnières et les principaux constats, d'apporter des éléments de réponse à la question de recherche, à savoir : Comment, dans le contexte actuel de la réforme scolaire et du renouvellement des pratiques éducatives, l'expérience du récit de pratiques peut-elle permettre à un enseignante de s'engager dans une démarche de transformation de ses pratiques au regard de la socialisation de ses élèves?

Un témoignage révélateur à plusieurs égards

Au terme de ces entretiens auxquels nous avons convié l'enseignante, nous avons eu l'occasion de dégager plusieurs éléments, dont la pertinence pourrait nous éclairer davantage sur ce qui fait, non seulement, entrave à l'implantation réussie et généralisée de la réforme dans nos écoles mais, également, sur ce qui justifie ou milite, selon l'enseignante, en faveur d'un certain *statu quo*.

Nous présentons, en guise d'interprétation, plusieurs constats que nous faisons en lien avec les données provenant des trois entretiens. Ces constats, portant sur différentes

thématiques, nous amènent à reconnaître que le témoignage de l'enseignante est révélateur sur plus d'un plan, et qu'il demeure, par conséquent, essentiel de rendre compte, dans les lignes suivantes, des différentes facettes qu'il recouvre.

Une conception behavioriste bien ancrée

À la lumière des résultats du premier entretien au cours duquel l'enseignante a décrit son système de gestion de la classe ainsi que les autres systèmes de motivation ou de comportement qui s'y rattachent, considérant, également, son profil de gestion de la classe et le retour effectué sur celui-ci, tenant compte, enfin, de l'évocation de son vécu personnel et professionnel au cours des deux entretiens suivants, et qui permet de mettre au jour ses conceptions à la base de ses pratiques actuelles de gestion de la classe, nous pouvons avancer que l'enseignante fait usage principalement de techniques de gestion de la classe d'inspiration behavioriste. Notons que ces techniques s'étendent, également, aux apprentissages d'ordre cognitif alors que l'enseignante met en place, entre autres, un système de motivation afin d'inciter ses élèves à lire davantage. Nous assistons alors à une forme de contamination et de détournement du but du développement de la compétence à lire qui devient le gain au lieu du plaisir de lire et la capacité à obtenir des informations utiles. Nous relevons aussi la même contamination dans un autre système de motivation (autocollants) que l'enseignante a mis en place dans le but de motiver ses élèves à obtenir de meilleurs résultats scolaires.

Le système de gestion des comportements de l'enseignante semble bien rodé et la satisfaire à plusieurs égards, à une exception près : l'aspect monétaire (le fait de devoir acheter des récompenses pour assurer la viabilité du système de motivation et de gestion

des comportements mis en place). La question de la motivation des élèves ainsi que celle de l'intégration d'élèves EHDAA (Élèves présentant un Handicap ou des Difficultés d'Adaptation ou d'Apprentissage) en salle de classe ordinaire semblent constituer des préoccupations majeures pour l'enseignante. Elle en fera référence à plusieurs reprises au cours des récits.

Cette conception bémoriste de l'enseignante semble ne pas s'être modifiée au fil des trois entretiens, malgré les fréquents allers-retours sur le plan cognitif et les épisodes où il nous a semblé que l'enseignante remettait en question ses postulats et ses croyances. Comme mentionné antérieurement dans les éléments méthodologiques, tout un travail de déséquilibre cognitif était à l'œuvre pendant lequel l'enseignante assimilait les questionnements de la chercheure et ses invitations à la prise de conscience et s'y accommodait, selon que cela agissait comme un facteur déstabilisant, déstructurant ou comme une occasion de réaffirmer ses convictions profondes. À plusieurs reprises, nous avons senti, justement, qu'au lieu de susciter chez la narratrice des remises en question et des réflexions sur sa pratique, l'exercice du récit de pratiques avait eu, dans son cas, l'effet contraire en agissant comme renforçateur de ses conceptions actuelles ou comme justification d'un *statu quo* nécessaire, d'une part, et, d'autre part, comme une sorte de « soupape d'échappement » ou d'exutoire pour exprimer les diverses difficultés et frustrations ressenties devant l'invitation faite aux enseignants d'appliquer la nouvelle réforme.

La conception bémoriste de l'enseignante, s'inscrivant dans un courant de pensée toujours d'actualité, semble donc bien assise. Le récit qu'elle fait de son histoire personnelle et professionnelle et son impact sur ses pratiques actuelles le démontre à plusieurs égards. De façon générale, l'enseignante a fait plusieurs liens directs entre son passé et ce

qu'elle vit aujourd'hui et la façon avec laquelle elle envisage sa vie personnelle et professionnelle. Nous avons pu constater qu'elle a fait sien et a reproduit, en partie, dans sa vie personnelle, le modèle parental traditionnel au sein duquel elle a grandi. Devenant davantage un modèle qu'un contre-modèle, sa conception bémoriste de l'éducation, ainsi que les valeurs et les croyances qui la sous-tendent, semblent avoir traversé les années, presque intactes. Ce modèle conceptuel lui a aussi servi de système explicatif au sein duquel elle a développé, au cours des dix dernières années, son style de gestion de la classe, et à partir duquel elle a pu jeter les bases de son système de gestion qu'elle continue, à ce jour, d'utiliser et de parfaire toujours davantage. Son éducation familiale lui a donc servi, à l'occasion, de modèle, mais parfois, aussi, de contre-modèle. En réaction à un certain favoritisme vécu durant son enfance, elle identifie la constance comme une de ses valeurs principales, qu'elle applique autant dans sa vie personnelle que professionnelle. Cette constance, souvent perçue comme une manifestation d'autorité par son entourage, est plutôt vue, par l'enseignante, comme un signe de fermeté. Sa crainte d'être considérée comme une personne autoritaire revient à la charge au moment de remplir le questionnaire sur le profil de gestion de la classe (Chouinard, 2001), et nous sentons le soulagement ressenti à la lumière des résultats obtenus. Constance et fermeté la décrivent mieux, selon elle, et nous pensons que ces traits de personnalité peuvent expliquer, en partie, le succès et la satisfaction qu'elle semble rencontrer dans l'application de ses techniques bémoristes de contrôle et de modification du comportement. Soucieuse des bons comportements, que ce soit de la part de ses propres enfants ou de ses élèves, l'enseignante semble très préoccupée par les problèmes de discipline, ce qui n'est pas étranger, également, selon nous, à ses choix de nature bémoriste en matière de gestion des comportements.

Un système de gestion de la classe qui fait écran au changement

Malgré le fait que l'enseignante se dit satisfaite de sa façon de fonctionner, nous faisons tout de même un constat, un peu à la manière d'un spectateur qui observe la scène de l'extérieur, et peut en entrevoir, non seulement tous les détails mais, également, tout l'ensemble. Cette vue globale, difficilement accessible à la personne qui est au centre de l'action, révèle parfois des éléments auxquels il peut être intéressant de s'arrêter. Nous remarquons que l'enseignante, constatant le manque d'efficacité graduel de son système de discipline, s'est vue dans l'obligation, au fil des mois, d'y greffer des systèmes palliatifs. Nous croyons que ces derniers, ajoutés à ce qui existait déjà en terme de contrôle, ont pu faire écran et empêcher l'enseignante de dépasser le stade de la gestion automatisée pour prendre conscience de la méga-structure qu'elle a, à toutes fins pratiques, créée pour les besoins de la cause. Il devient difficile, dans ce cas, de faire marche arrière, d'aborder le problème de la diminution de la motivation sous un angle différent ou d'envisager une alternative viable au système existant, devenu, au fil des années, une sorte de carcan, duquel il est risqué de s'extirper, sous peine de provoquer, comme elle le mentionne, la catastrophe dans la salle de classe.

L'érection graduelle, au cours des années, de cette méga-structure, afin de pallier à un problème plus profond et vraisemblablement « incurable », s'explique, peut-être, par le fait que peu d'enseignants, selon Gordon (1990), détiennent les compétences nécessaires pour assurer, au système béhavioriste de comportement, son plein épanouissement et une efficacité à plus long terme. Le fait que tant d'adultes recourent, selon lui, aux récompenses avec une si grande fréquence et une si grande inefficacité prouve qu'elles ne produisent pas les résultats escomptés. Il ajoute que l'inutilité des récompenses pour gouverner les enfants

est partiellement attribuable au fait que cette méthode exige un niveau très élevé de compétence technique de la part du dominateur, niveau que peu d'adultes atteignent jamais. Il précise :

Seuls quelques chercheurs comprennent vraiment la technologie complexe de la modification du comportement. La plupart d'entre eux détiennent un doctorat en psychologie et ont mené, pendant des années, de rigoureuses expériences en laboratoire sur la modification d'un comportement précis propre aux animaux ou aux êtres humains. (p.52)

De plus, un certain nombre de recherches, opposant bélaviorisme et constructivisme dans le développement des compétences personnelles et sociales des élèves, ont été menées (Alberta Department of Education, 1992; Flynn, 1991; DuPaul *et al.*, 1997; Falk *et al.*, 1996; Grandy *et al.*, 1997; Hoff *et al.*, 1998; Hwangyong, 1995; Kern *et al.*, 1995; Obiakor *et al.*, 1991; Rubin, 1999; Shippy, 1999; Vandercook *et al.*, 1997; Warger *et al.*, 1996). Ces études suggèrent que les approches constructivistes (autodiscipline, autogestion, métacognition, auto-régulation, etc.) dans le développement des habiletés sociales rencontrent plus souvent, contrairement aux techniques bélavioristes (plus efficaces à court terme), des critères de maintien, de généralisation et de viabilité à long terme.

Les pairs bélavioristes : une influence non négligeable

Notons que certains événements du passé scolaire de l'enseignante ont eu un impact sur ses pratiques actuelles de gestion de la classe et ont influencé ses façons d'agir avec ses élèves. Nous relevons principalement son souci d'user de discrétion dans ses interventions auprès d'un élève en particulier et sa préoccupation relative au fait de ne laisser aucun élève pour compte au moment de la formation de groupes de travail. Nous relevons, également,

son admiration pour les qualités d'organisation, de clarté et de précision d'une de ses enseignantes; qualités, d'ailleurs, que l'enseignante identifie comme certains de ses points forts. Toutefois, l'influence des pairs (maîtres-associés et collègues) dans l'élaboration de ses techniques de gestion des comportements a été plus déterminante que les cours suivis en formation initiale, dont elle déplore, d'ailleurs, le manque de pragmatisme, ses enseignants ne pratiquant pas, en général, selon elle, ce qu'ils professent. Cette influence est venue principalement de pairs issus du courant de pensée behavioriste, et, usant, par conséquent, de techniques de gestion de la classe relevant surtout de la modification du comportement. Nous croyons qu'il est nécessaire, particulièrement, en ces temps réformateurs, de se préoccuper de cet état de fait car, comme le dit l'adage : « Si c'est bon pour les autres, c'est bon pour moi ». Cette conception de l'éducation n'étant, vraisemblablement, pas le fait d'une seule personne, les convictions de l'enseignante semblent avoir été, au cours des années, encensées ou renforcées par son entourage. En effet, tout au long des trois récits, l'enseignante fait référence, à plusieurs reprises, à l'influence de ses collègues de travail sur ses décisions et choix en matière de gestion de la classe. Sans miser nécessairement sur une généralisation de ces méthodes de gestion, il nous faut reconnaître que la façon de fonctionner de l'enseignante est imitée et ses valeurs partagées par plusieurs autres enseignants, et, non seulement par eux, mais, également, par la direction de son école. Il y aurait lieu alors de se demander, dans ce cas, qui donnera l'exemple? Et, d'ailleurs, pourquoi les enseignants emboîteraient-ils le pas et procéderaient-ils à ce virage paradigmique auquel le MEQ les convie si leur propre direction d'école, de laquelle, ils sont en droit d'attendre ce vent de renouveau, ne montre point la voie à suivre ou n'ouvre pas la porte au changement?

Un *statu quo* nécessaire, pourquoi?

L'enseignante manifeste un intérêt pour le développement professionnel et se perfectionne en suivant des cours de deuxième cycle. Elle participe également aux formations en lien avec la réforme et envisage de se familiariser davantage avec certaines approches pédagogiques mises à l'avant-scène depuis l'entrée en vigueur du nouveau curriculum. Toutefois, ses pas en avant sur le chemin du changement, en ce qui concerne la gestion de sa classe, demeurent timides. Pourquoi? Pour plusieurs raisons qu'elle évoque longuement au cours des récits. Ces obstacles, récurrents donc, dans ses propos, sont source de mécontentement, de ressentiment voire de frustration, et, expliquent, en grande partie, pourquoi l'enseignante opte pour un *statu quo* nécessaire. Nous les regroupons, sous forme de synthèse, dans le tableau suivant :

Tableau 4.24
Obstacles au renouvellement des pratiques de gestion de la classe

Les raisons de l'enseignante pour justifier le maintien du <i>statu quo</i> en matière de gestion de la classe
1-La motivation des élèves.
2-L'intégration scolaire des élèves EHDA en salle de classe ordinaire.
3-Le ratio enseignant-élèves.
4-L'hétérogénéité des élèves.
5-Les compétences personnelles et sociales des élèves étaient déjà développées et évaluées avant l'avènement de la réforme, selon elle. Pourquoi réinventer la roue?
6-Surcharge de travail (non justifiée, sans fondements réels et inutile à plusieurs égards) occasionnée par la nouvelle politique d'évaluation des apprentissages, cette dernière représentant, au passage, la seule nouveauté au programme.
7-Il est nécessaire d'avoir des élèves disciplinés. Les bons comportements sont importants et leur manifestation ne peut attendre de plus amples démarches ou actions auprès des élèves, si constructivistes ou viables à long terme soient-elles.
8-Hier comme aujourd'hui et malgré tout le bon vouloir de l'enseignante et la mise en place d'activités captivantes pour le groupe-classe, certains élèves, plus récalcitrants, ne se comportent pas bien.

Selon Campanale (1997), les enseignants qui changent de paradigme pédagogique sont ceux qui ont délibérément engagé un processus d'auto-évaluation de leurs pratiques et

ont, ainsi, transformé leurs représentations sur le rôle de l'enseignant, envisageant, désormais, celui-ci comme une intervention active, pas seulement réactive, impliquante et pas seulement expliquante, dans un système complexe dont il n'est pas l'acteur principal. Toutefois, selon l'auteure, auto-évaluer ses pratiques impliquerait une maîtrise des savoirs professionnels suffisante pour pouvoir expliciter ses choix didactiques et pédagogiques. Y-a-t-il eu assez d'éclairage théorique pour ces enseignants à qui l'on demande de changer de paradigme? Peut-être n'en veulent-ils point, comme c'est le cas pour l'enseignante qui mentionnait préférer recevoir de la formation sur des aspects plus pratiques concernant la nouvelle politique d'évaluation des apprentissages que sur ce qui la fonde? L'auteure mentionne également qu'un retour sur soi semble provoquer des changements importants quand les nouvelles références permettent aux enseignants de mettre en accord leurs pratiques et leurs valeurs et si cette réflexion débouche sur un accroissement de la compétence professionnelle. Force nous est de reconnaître, qu'à la lumière des résultats de la recherche, nous ne pensons pas que ce retour sur soi auquel nous (et les réformateurs) avons convié l'enseignante lui ait permis, jusqu'à maintenant, de considérer ces nouvelles références comme porteuses d'un accroissement de la compétence professionnelle. Mais avons-nous réellement permis aux enseignants de se remettre en question, de remettre en question leurs représentations, leurs conceptions, leurs valeurs, leur avons-nous permis de s'engager dans une réflexion sur leur pratique pouvant mener éventuellement à une transformation de leurs conceptions?

Comme le mentionne Robillard (1993), un changement planifié, parachuté et imposé de l'extérieur, alors que la personne de l'éducateur n'a pas été impliquée dans le changement de sa pratique, peut provoquer, chez cette dernière, une forme de désappropriation de sa pratique. Avons-nous mis en place les conditions nécessaires à une réappropriation de leurs pratiques par les enseignants? Les démarches dans ce sens ont été plutôt timides jus-

qu'à maintenant. Les formations proposées dans le cadre de la réforme ont porté sur la constitution d'outils didactiques, la familiarisation à de nouvelles approches pédagogiques et sur le processus d'évaluation dans le cadre de la réforme (loi oblige) au détriment des aspects relatifs au développement de la personne. Pourtant, comme le remarque encore Ro-billard (1993), il faut cesser d'induire le changement de l'extérieur et permettre aux ensei-gnants de comprendre qui ils sont, comment et pourquoi ils sont devenus ce qu'ils sont. Sans une conscience de ces raisons profondes, de ces motivations essentielles, l'enseignant, selon l'auteur, ne peut transformer significativement son intervention. En mettant davanta-ge l'emphase, un peu malgré eux, sur des questions didactiques et des particularités techni-ques, en faisant abstraction, souvent, de ce qui fonde ces nouvelles modalités, les ensei-gnants en sont venus à oublier l'essentiel, la pierre angulaire de ce « virage du succès », c'est-à-dire eux.

Comme nous l'avons remarqué à la lecture des résultats de la recherche, l'ensei-gnante semble baigner (et peut-on avancer, se débattre?) dans un certain flou théorique au regard des fondements épistémologiques de la réforme et des choix paradigmatisques du MEQ, et de ce qu'ils impliquent sur le plan des représentations des rôles de l'enseignant et de l'élève. En conséquence, l'enseignante, tiraillée entre ce qu'elle connaît depuis toujours et ce qui se présente devant elle, l'inconnu, soupesant, de façon obligée, cet inconnu (pres-criptif) en départageant ses bons et ses moins bons côtés, s'accommode et propose, alors, une coexistence nécessaire à ces deux visions paradigmatisques opposées. Comme nous l'a-vons relevé dans la partie consacrée à la présentation des données, l'enseignante se plie à l'obligation faite aux enseignants d'évaluer les compétences transversales selon de nouvelles modalités, c'est-à-dire, de rendre des comptes plus détaillés, plus fondés concernant le comportement de l'élève et le développement de ses compétences personnelles et sociales.

Elle se bâtit, à cette fin, des outils et en fait une pratique essentiellement sommative et épisodique, principalement pour les besoins de la cause. Paradoxalement, donc, elle semble évacuer ou presque, de façon consciente ou inconsciente peut-être, la question du développement proprement dit de ces compétences, faisant comme si cet apprentissage allait de soi, ne réalisant pas que ces dernières ont à être développées, de façon graduelle et avec les outils nécessaires, au même titre que les compétences disciplinaires. Concernant le développement et l'évaluation de ces dernières, l'enseignante tentera, en s'initiant aux nouvelles approches pédagogiques et aux nouvelles modalités d'évaluation, d'être « constructiviste ». Toutefois, elle ne le sera pas, ou très peu, en ce qui concerne le développement des compétences transversales (notamment, les compétences personnelles et sociales des élèves), demeurant, pour les raisons évoquées plus haut, et, vraisemblablement, parce que les moins bons côtés l'emportent sur les bons, « bélavioriste ».

L'enseignante, comme nous l'avons remarqué, a maintenu, inébranlable, ses positions jusqu'à la fin et ce, malgré les nombreuses tentatives de déstabilisation afin de provoquer chez elle une prise de conscience ou, à tout le moins, une ouverture sur les enjeux actuels relatifs à la réforme scolaire. Ces orientations autres, proposées dans le cadre du nouveau programme de formation, demandent aux enseignants de réviser non seulement leurs façons de faire actuelles mais également leur conception de l'enseignement et de l'apprentissage. Comme mentionné plus haut, l'enseignante (ré)concilie ces deux visions et y voit, à la limite, un aspect complémentaire. Par exemple, le conseil de coopération, en plus de servir, de façon épisodique, à développer les compétences personnelles et sociales des élèves, sert également d'assises aux systèmes bélavioristes de motivation et de comportement (choix collectif des règles de vie, des conséquences et des récompenses). Comme l'enseignante le mentionne, et nous le constatons à la lumière de son profil personnel de

gestion de la classe, dont les composantes dominantes sont la modification du comportement et les préoccupations relatives au système social, cette instance sert donc, à la fois, de tremplin épisodique pour la « profondeur », pour les stratégies et les apprentissages sociaux viables à plus long terme et de lieu de rassemblement collectif où, ensemble, l'on décide des bases du système bélavioriste de gestion, du système « superficiel » qui servira, essentiellement, à s'assurer que, dans l'immédiat, les élèves se comportent convenablement et que la paix règne dans la classe. Laisser tomber ce système (ou ne retenir que le conseil de coopération), et même dans des conditions plus favorables, avec un nombre restreint d'élèves, reviendrait, selon l'enseignante, à différer la manifestation des bons comportements et, par conséquent, à s'exposer à une situation potentiellement problématique. Selon elle, le *statu quo* est donc nécessaire, pour cela et pour les autres motifs évoqués dans le tableau 4.24.

Des pratiques de gestion de classe « réformées » : une question de développement de compétences personnelles et sociales ... pour qui?

Par ailleurs, et, au-delà de cette apparente contradiction (ou, peut-être, cette accommodation nécessaire), ceci nous amène à faire un autre constat en lien avec les résultats issus du processus de recherche. Nous retenons une chose que l'enseignante nous a dite vers la fin des entretiens, et que nous considérons comme révélatrice du problème actuel de la résistance au changement dont plusieurs enseignants et directions d'école font preuve à l'égard de la façon de concevoir le développement des compétences personnelles et sociales des élèves : « *Bien, en tout cas, moi, je ne connais pas autre chose ...* » (entretien #3, 02/06/03, page 48). Elle ne connaît pas autre chose que les systèmes traditionnels de modification du comportement. Alors, si le problème était, et nous y revenons encore, le manque

de formation personnelle et professionnelle des enseignants? Si l'on avait passé sous silence cette simple évidence : les enseignants doivent développer leurs propres compétences personnelles et professionnelles à développer celles de leurs élèves? A-t-on permis à ces enseignants de développer leurs propres compétences personnelles et sociales afin qu'ils puissent, à leur tour, développer celles de leurs élèves? L'enseignant n'est pas seulement un enseignant mais aussi une personne qui doit entrer en relation avec ses élèves et construire des liens de confiance et de réciprocité avec eux. Il devra donc, lui aussi, manifestement, développer ses propres compétences personnelles et sociales, s'il veut accompagner, à son tour, ses élèves dans le développement de leur identité personnelle et sociale ainsi que de leur compétence à coopérer.

Quand l'enseignante dit : « *J'ai de la misère, j'ai de la misère à embarquer. J'ai de la misère à changer des choses.* » (entretien #3, 02/06/03, page 42), on peut, peut-être, se demander si on l'a seulement aidée à avoir moins de misère à embarquer, à changer? En effet, cette question de la gestion de la classe « réformée » et du développement des compétences personnelles et sociales des élèves n'en est pas seulement une de techniques éprouvées, de nouveaux outils et de stratégies constructivistes et cognitivistes à enseigner. Elle recouvre, également, les aspects relationnels dans l'enseignement et l'apprentissage et fait appel, par conséquent, à la pratique réflexive. Il s'agira, pour certains, de dépasser le stade du savoir-faire didactique pour envisager un savoir-être renouvelé qui doit passer, nécessairement, comme nous le mentionnions plus haut, par un retour réflexif sur soi.

Encore une fois, l'aspect relationnel en enseignement : la pierre angulaire de la gestion de la classe?

L'enseignante fait référence, à la fin de son témoignage, à deux prises de conscience au regard de l'expérience de recherche qu'elle reconnaît à la fonction cognitive du récit de pratiques. Ce dernier a donc joué un rôle sur ce plan, que nous interprétons comme un premier pas vers une éventuelle remise en question, qui mènera, sait-on jamais, vers un changement de paradigme. Ces prises de conscience (ne veut pas être perçue comme une personne autoritaire et ses difficultés sur le plan des relations interpersonnelles) sont, en quelque sorte, interreliées de par leur nature. L'enseignante prend conscience de son désir d'améliorer ses façons d'être et d'agir avec ses élèves, mais cette réflexion s'ouvre, également, sur un questionnement. En fait, suite à des expériences pédagogiques plus ou moins heureuses, l'enseignante se questionne sur le rôle qu'elle doit jouer, sur sa place comme enseignante et sur celle à laisser à l'élève, comme le suggère le nouveau curriculum. Ce questionnement explique peut-être sa réticence et sa difficulté « à embarquer et à changer des choses », comme elle nous en fait part au cours du dernier entretien.

Ceci nous amène à nous poser la question suivante (que nous avons sentie également chez l'enseignante) : « Comment développer les compétences personnelles et sociales de mes élèves si, de mon côté, je suis à travailler les miennes? ». Condamin (1997) mentionne que l'aspect relationnel dans l'enseignement mérite d'être approfondi, tant en ce qui concerne les caractéristiques de la relation qu'en ce qui concerne les qualités qu'elles sous-tendent de la part de l'enseignant. Or, selon l'auteure, ces qualités relationnelles nécessaires aux enseignants ne vont pas de soi, « [...] comme si des fées-marraines les avaient données aux enseignants dans leurs berceaux ou, au plus tard, à leur graduation. » (p.88). L'auteure

fait aussi référence au silence des enseignants par rapport à ce qu'ils ressentent et vivent réellement et sur la façon dont ils entrent en relation avec leurs étudiants. Comme elle le mentionne, plusieurs auteurs essaient de briser ce silence, mais beaucoup reste à faire. Elle précise :

[...] la primauté de la relation dans l'acte éducatif a été maintes fois affirmée. On retrouve ce principe dans de nombreux textes officiels. Dans l'un des rapports du Conseil supérieur de l'éducation (1990, p.34), on peut lire que « l'acte d'enseigner est, depuis son origine jusqu'à son terme, une relation entre des personnes », que « son objet essentiel est un ensemble de sujets dont on vise le développement » et « que son outil privilégié est un rapport humain d'aide et de médiation ». Ce même rapport souligne les qualités personnelles auxquelles cela fait appel, telles « l'authenticité, le respect de l'élève, la compréhension de ce que signifie pour la personne qui apprend, l'expérience vécue en classe ». Cependant, ces principes sont souvent occultés dans la pratique par des préoccupations didactiques ou organisationnelles. (p.88)

Pour dépasser ce stade et s'ouvrir au changement, l'enseignant doit, selon l'auteure, assumer son processus de croissance et consentir à entreprendre la tâche de redéfinition de lui-même et de ses valeurs. Comme mentionné précédemment, Campanale (1997) abonde dans le même sens et évoque, comme facteur facilitant le changement de conception, les éclairages théoriques permettant de mieux comprendre pourquoi nous agissons de telle ou telle manière. Elle ajoute qu'une démarche réflexive implique une maîtrise des savoirs professionnels suffisante pour pouvoir expliciter nos choix didactiques et pédagogiques, faute de quoi, les chances que nos conceptions changent seront amoindries. Nous risquons, alors, selon elle, d'être davantage mobilisés sur l'acquisition de connaissances didactiques que sur notre propre action.

Au regard de la dernière affirmation, il nous a semblé qu'effectivement l'enseignante semblait être mobilisée davantage par des préoccupations d'ordre technique que par des

questionnements sur sa pratique de gestion de la classe. Comme elle le mentionne à la fin du premier et du troisième entretien, elle est peu enclue à la pratique réflexive. Elle ajoute également qu'elle préfère lire des ouvrages lui permettant d'améliorer ses techniques et de se familiariser avec de nouvelles approches pédagogiques que des livres en lien avec des sujets plus psychologiques ou philosophiques. Toutefois, comme nous l'avons relevé plus haut, elle désire cheminer de ce côté, ce qui la mènera, peut-être, à envisager son rôle sur le plan de la gestion de la classe davantage comme celui d'un agent d'éducation ou d'un médiateur (Bissonnette et Richard, 2001; Tardif, 1999, 1997), qui, usant d'une gestion plus éducative de la classe (Archambault et Chouinard, 1996), accompagne ses élèves dans le développement de leurs compétences personnelles et sociales, que comme celui d'un agent de l'ordre qui, à l'aide de techniques coercitives et d'outils de contrôle, fait régner la discipline et la paix dans la classe.

Mais encore faut-il se demander s'il est possible et même envisageable, pour un enseignant, de mettre ses énergies à développer la motivation intrinsèque de ses élèves, c'est-à-dire de les amener, le plus « naturellement » possible, à bien se comporter, à coopérer, à construire et à acquérir des compétences (à aimer l'école, quoi) au lieu de le faire, de façon extrinsèque, en les y obligeant, en les y incitant fortement, ou, autrement dit, en modifiant leurs comportements et leurs attitudes. L'enseignante ayant participé à la recherche semble en douter. Il ne faut pas se le cacher, tout ceci est une question de motivation et de conception de la motivation. Motivation des élèves à aimer l'école et à bien se comporter, motivation des enseignants à motiver leurs élèves et motivation ou non des enseignants à changer leur conception de la motivation. Motivation extrinsèque ou motivation intrinsèque? Béhaviorisme ou constructivisme? Discipline ou autodiscipline? Voilà la vraie question.

Dans le but de voir comment, dans le contexte de la réforme scolaire et du renouvellement des pratiques éducatives, l'expérience du récit de pratiques peut permettre à un enseignant de s'engager dans une démarche de transformation de ses pratiques au regard de la socialisation des élèves, et afin de documenter ce processus, nous avons présenté, en première partie de ce chapitre, les données issues des trois entretiens pour, ensuite, dans un deuxième temps, en dégager la signification en les mettant en relation et en les interprétant en lien avec la littérature qui les concerne.

Ainsi, nous avons tenté d'apporter certains éléments de réponse à la question de départ et de rencontrer l'objectif de la recherche. Afin de compléter l'objet de ce chapitre, nous proposons, en guise de conclusion, et pour permettre au lecteur d'avoir une vue d'ensemble du processus d'intervention, un tableau faisant état de l'évolution de l'enseignante à travers les trois récits de pratiques.

TABLEAU 4.25
Évolution de l'enseignante à travers les récits

Premier entretien (récit introspectif)

- L'enseignante s'en est tenue essentiellement, au cours de ce premier entretien, à une description de ses pratiques actuelles en matière de gestion de la classe et à l'évocation de certains éléments, positifs et moins satisfaisants, qui s'y rattachent ou qui justifient leur usage.
- L'évocation de ses pratiques actuelles et des techniques à la base de ses systèmes de discipline n'a pu ouvrir sur une incursion dans leurs origines, c'est-à-dire les fondements épistémologiques ou théoriques qui sous-tendent leur construction graduelle, leur élaboration et leur application pratique en salle de classe.
- Par conséquent, ses valeurs, croyances et conceptions n'ont pu faire l'objet, au terme de ce premier entretien, d'une prise de conscience et d'une réflexion sur sa pratique qui auraient mené, éventuellement, à une possible ouverture sur un changement de représentations au regard de la socialisation des élèves.

Deuxième entretien (récit rétrospectif)

- Nous avons constaté, au cours de ce deuxième entretien, plusieurs tiraillements de la part de l'enseignante, sous forme de constats ou de prises de conscience. Sans aller jusqu'à dire qu'il y a eu ouverture sur un éventuel changement de sa conception de la gestion de la classe, nous avons pu observer l'amorce d'une remise en question. Ce cheminement demeure, toutefois, timide.

- Nous relevons, également, plusieurs propos de l'enseignante en lien avec sa conception de la motivation et ses pratiques de gestion de la classe au regard de la réforme, dont la récurrence nous donne à penser que ces éléments sont centraux et puissent revêtir une importance certaine pour elle. Elle en fera référence à nouveau, d'ailleurs, au cours du troisième entretien où elle identifiera ces derniers comme des obstacles à la mise en place de la réforme.
- L'enseignante, au cours de ce deuxième entretien, a dévoilé plusieurs aspects de sa personnalité, dont certains qu'elle aimerait travailler davantage. Consciente de ces « manques », elle semble également réaliser en quoi ils peuvent faire obstacle à un éventuel changement au plan des relations interpersonnelles avec ses élèves.
- Nous relevons plusieurs éléments de la vie personnelle et professionnelle de l'enseignante qui ont eu un impact sur ses pratiques actuelles et qui ont, ainsi, contribué à forger ce qu'elle est aujourd'hui, autant dans ses façons d'être et de faire que dans ses façons d'entrer en relation avec ses élèves : des événements passés reliés à son éducation familiale et à sa scolarisation, des expériences professionnelles, des manques identifiés par l'enseignante au plan de sa formation initiale et continue ainsi que l'influence des pairs.
- L'exercice du questionnaire sur le profil personnel de gestion de la classe (Chouinard, 2001) semble avoir été révélateur au plan de la prise de conscience de certains aspects de sa personnalité. L'enseignante semble aussi attribuer à cet exercice un sens ou une signification aussi grande, sinon plus, que celle qu'elle donne à l'expérience du récit de pratiques. L'exercice du questionnaire a rempli ses fonctions en permettant à l'enseignante d'établir son profil, dont elle confirme, d'ailleurs, la ressemblance avec ses valeurs et ses pratiques, mais, toutefois, cet exercice n'a pas agi, pour elle, comme élément révélateur de l'écart possible entre son profil (plus bémoriste) et le profil attendu (plus socioconstructiviste) dans le cadre de la réforme.
- Au terme de cet entretien, nous continuons à sentir sa réticence à basculer vers une autre représentation du développement des compétences personnelles et sociales des élèves et à considérer ou à envisager d'autres alternatives en la matière.

Troisième entretien (récit prospectif)

- Ayant une visée interventionniste (la prémissse de départ étant que deux visions idéologiques différentes, celle de la chercheure et celle de l'enseignante, soient en présence l'une de l'autre et interagissent entre elles), nous avons interpellé l'enseignante, à plusieurs reprises, au cours de ce troisième entretien, sur l'adéquation possible entre ses méthodes de gestion de la classe, relevant principalement des théories bémoristes, et les approches constructivistes et socioconstructivistes dans le développement des compétences sociales des élèves préconisées dans le nouveau curriculum. Malgré les nombreuses tentatives de déstructuration des schèmes de pensée de l'enseignante et les invitations à l'introspection et à la rétrospection au cours des entretiens précédents, cette dernière maintient tout de même ses positions jusqu'à la fin du processus.
- Elle évoque plusieurs raisons pour justifier ce *statu quo* et nous démontre comment, dans les conditions qui prévalent actuellement dans le monde de l'éducation, il est utopique de penser s'engager dans une autre voie (que le bémorisme) en matière de gestion des comportements et de socialisation des élèves.
- Elle envisage, comme en font foi ses intentions professionnelles, de continuer à se familiariser avec certaines approches pédagogiques plus intégratrices et d'inspiration socioconstructiviste. Cette nouvelle orientation se limite, toutefois, au développement des compétences disciplinaires des élèves, même si elle reconnaît l'apport positif de ces nouvelles approches sur la diminution des problèmes de discipline.
- L'enseignante a amorcé une remise en question de ses relations interpersonnelles avec ses élèves. Elle semble vouloir poursuivre sa réflexion et cheminer dans ce domaine.

Dans le but de mieux comprendre les limites de la recherche et, également, de proposer d'autres perspectives, nous présentons, dans les lignes suivantes, la conclusion.

CONCLUSION

Comme le dit l'adage « On ne peut pas faire boire un âne qui n'a pas soif », peut-on prétendre changer un enseignant qui n'en ressent point le besoin? Nous nous sommes posés la question en misant sur un moyen potentiellement viable d'envisager la transformation des pratiques éducatives, c'est-à-dire le récit de pratiques comme processus de formation :

« Dans le contexte actuel de la réforme scolaire au Québec et du renouvellement des pratiques éducatives, comment le récit de pratiques peut-il permettre à une enseignante de s'engager dans une démarche de transformation de ses pratiques au regard de la socialisation de ses élèves? »

Afin de répondre à cette question de recherche, nous avons fait ressortir et mis en relation les éléments-clés des trois récits, ceux dont la récurrence et la prégnance ont entraîné une certaine saturation interne des données. Tout d'abord, il convient de rappeler que, pour l'enseignante, l'expérience du récit de pratiques, sans avoir abouti à une transformation proprement dite de ses conceptions en matière de gestion de la classe, a revêtu tout de même un sens quant à la prise de conscience d'éléments relatifs à sa personnalité, dont certains, qu'elle aimerait améliorer. Cette prise de la parole lui a permis, également, en plus de mettre au jour ses conceptions relatives à l'éducation des enfants, de livrer certaines prises

de position, des impressions, des sentiments et des réactions face au programme de formation de l'école québécoise. Ses propos, révélateurs d'un malaise qu'il n'est pas impensable d'attribuer également à d'autres enseignants, nous ont fourni, par la même occasion, des pistes de compréhension pouvant, peut-être, nous aider à y voir plus clair concernant le phénomène de la résistance au changement.

« La porte du changement s'ouvre de l'intérieur » écrivait Chaize (1992). Nous y croyons toujours même si nous devons admettre que, dans notre cas, la porte a seulement été entrouverte, une petite brèche, pour, finalement, se refermer sur ce que ressent et vit l'enseignante dans sa profession. Mais, derrière une porte close, qu'y a-t-il ? Probablement autant que devant une porte grande ouverte. Seulement, les préoccupations, les questionnements ne sont pas prêts à être exposés au grand jour. Or, ils n'en restent pas moins vrais, vivants ou même douloureux, parfois, pour la personne qui vit derrière cette porte. Ils n'en demeurent pas moins révélateurs des problèmes qui freinent ou paralysent, à plus ou moins grande échelle, le processus de changement enclenché il y a déjà quelques années dans le cadre de la réforme du système scolaire québécois. Nous avons donc convié l'enseignante à ouvrir la porte du changement, nous l'avons aidée à le faire mais en essayant d'ouvrir cette porte pour elle. Peut-être, finalement, seule une démarche personnelle, initiée par la personne elle-même et basée sur un désir profond d'éliminer un certain malaise, peut être porteuse de renouveau? Pour Robillard (1993), il ne peut y avoir apprentissage véritable, significatif, pleinement consenti et intégré sans la participation totale de la personne. Il y a lieu, alors, de se poser la question suivante, si on pense, comme le mentionnent Boutin et Julien (2000), que les décisions et les choix épistémologiques à la base de la nouvelle politique éducative du gouvernement ont été, plus ou moins, faits et imposés sans consulter les personnes de la base, les praticiens du terrain : a-t-on mis les enseignants « au centre de leurs

apprentissages », comme on leur demande de le faire pour leurs élèves? Il s'agit surtout, et c'est l'essentiel, de prendre conscience de ce qu'engagent le chercheur et le réformateur « en se risquant à faire ce qui permettra à l'autre de faire ce que lui seul peut faire. » (Meirieu, 1995, p.262 : cité dans Campanale, 1997, p.19). Nous ajoutons, également, qu'il nous faut découvrir, maintenant, quelles démarches, quelles attitudes ou quelles propositions, de notre part ou de la part des réformateurs, favoriseraient l'émergence de la pratique réflexive chez les enseignants?

Ce virage que nous demandons aux enseignants de faire, c'est un peu comme leur demander de « changer une roue sans arrêter la voiture » (Chaize, 1992). On hésite, on réiste, on évalue les risques à prendre, on soupèse le pour et le contre, de la même façon que le fait l'enseignante de la recherche et avec raison, surtout si on est peu familier avec cette nouvelle roue qui devrait, si on en croit les réformateurs, nous mener vers des horizons meilleurs pour nos élèves, sur des chemins où ils seront mieux préparés pour rencontrer les défis et les obstacles de la société moderne. Oui, si nos conceptions sont autres, si notre « manuel d'entretien », notre « mode d'emploi », nos connaissances sont autres, différents, presque à l'opposé pour certains, oui, cela sera plus difficile et il faudra du temps. Béhavioriste avertie, l'enseignante est maintenant confrontée à de nouvelles propositions, socio-constructivistes, à de nouvelles façons d'envisager la construction des compétences des élèves et non la transmission des savoirs qu'elle détient. Il faudra du temps, donc, pour changer cette roue, le temps nécessaire pour se familiariser avec cette nouvelle façon de voir les choses. C'est un peu, au risque d'être réducteur, le message que l'enseignante essaie de nous livrer dans son témoignage. Du reste, comme le remarquent Boutin et Julien (2000), la précipitation que les enseignants dénoncent dans la mise en œuvre de la réforme entre en contradiction avec l'un des principes centraux de celle-ci :

[...] construire des compétences demande du temps et de la patience. Bref, il y a là un malentendu de taille. Si former, c'est d'abord aider autrui à rendre intelligibles ses pratiques, encore faut-il ne pas lui imposer *de facto* un référentiel de compétences tout construit à l'avance. (p.88)

Ils ajoutent également :

Or, le virage vers le succès doit se faire impérativement à partir de « compétences attendues » (les mots parlent d'eux-mêmes)*. L'analyse des pratiques réclame un engagement, et une démarche souvent très longue et éminemment exigeante. Et ce n'est pas une formation donnée en quelques jours, la plupart du temps par des novices en la matière, qui y changera grand-chose. (p.89)

Comment alors voir et faire les choses différemment? Comment se donner les outils nécessaires pour gérer sa classe différemment? Cette question, épineuse, Chouinard (2001) la pose. Selon lui, les enseignants sont plus ou moins conscients de leur profil de gestion de la classe et adoptent au fil des ans des façons de faire plus ou moins automatiques. C'est ce qu'il entend par une gestion de classe automatisée. Comme il le mentionne, il devient très difficile, dans ces conditions, d'adapter sa pratique lorsque les conditions environnementales changent, comme aujourd'hui, avec ce vent réformateur. Cela explique, selon l'auteur, pourquoi certains enseignants chevronnés rencontrent des difficultés d'adaptation importantes lorsque les choses changent. De la même façon, selon lui, le recours à des modes automatisés rend difficiles les échanges entre pairs portant sur la gestion de la classe. En effet, comment expliquer ce que l'on fait de façon plus ou moins spontanée, sans appuis théoriques et ce, depuis des années? Toutes ces raisons militent en faveur d'une gestion de la classe réflexive. Celle-ci passe, selon l'auteur, par des étapes prédéterminées plutôt que par l'application aveugle de procédés techniques, sans référentiel théorique. Ces étapes se présentent ainsi :

* Les parenthèses sont des auteurs.

- 1- expliciter les conditions idéales à instaurer dans la classe;
- 2- analyser les conditions environnementales particulières de la classe;
- 3- choisir et mettre en place des pratiques appropriées de gestion issues des composantes acceptables de la gestion de la classe;
- 4- évaluer l'efficacité des pratiques retenues et, au besoin, procéder aux ajustements nécessaires.

Ce processus structuré aurait l'avantage de permettre à l'enseignant d'aborder, comme l'auteur le mentionne, la gestion de la classe de façon proactive plutôt que de façon réactive. De plus, à son avis, l'approche réflexive faciliterait grandement l'adaptation aux changements des conditions environnementales :

Cela est particulièrement pertinent dans le cadre de l'actuelle réforme que connaît le système d'éducation québécois. Cette réforme suppose, en effet, que des modifications importantes soient apportées à l'environnement de la classe. [...] Nul doute que la mise en œuvre de ces changements ne pourra se faire sans une remise en question des pratiques de gestion de la classe ni sans une adaptation réfléchie des pratiques pédagogiques aux nouvelles contingences. (p.27)

Nous relevons, également, comme élément déclencheur intéressant dans le but d'initier le processus de gestion réflexive, l'exercice du questionnaire sur le profil personnel de gestion de la classe (Chouinard, 2001). Rappelons que cet exercice, proposé à l'enseignante à la fin du deuxième entretien, lui avait permis de prendre conscience des composantes dominantes de son profil personnel de gestion de la classe et d'amorcer, ainsi, une réflexion sur la question des relations interpersonnelles avec ses élèves. Les composantes dominantes du profil personnel de l'enseignante nous sont apparues, également, comme un moyen de valider la description de ses pratiques et méthodes faite au cours du premier entretien.

Comme Pineau (1983), nous avons longuement hésité à ne travailler qu'avec une seule unité, celle des pratiques éducatives d'une seule enseignante. Comme il le remarque, l'impérialisme du nombre agit souvent comme garant de vérité, faisant écran à la richesse épistémologique de réalités élémentaires comme la vie ou les pratiques d'un individu. Il ajoute qu'il n'est pas si aisés d'essayer de comprendre une vie alors qu'elle se change en une incroyable richesse quand s'entrevoient le nombre et la complexité d'éléments en jeu :

[...] même l'approcher [la vie] nécessite de faire sauter les méthodiques cloisonnements disciplinaires, car ils peuvent rendre compte d'éléments, mais non de l'alchimie vitale qui les transforme en une forme spécifique. Essayer de comprendre une vie nécessite une telle culture encyclopédique transdisciplinaire alliée à une belle sagesse empathique qu'on comprend pourquoi on ne comprend pas et pourquoi si peu s'y attaquent même pour eux. (p.384)

De la même manière, nous entrevoyions notre recherche comme une incursion dans la complexité et la subjectivité des pratiques d'une enseignante ce qui, d'emblée, a posé une limite au nombre possible de participants à la recherche. De plus, d'autres considérations, comme le temps et les moyens alloués dans le cadre d'un mémoire de maîtrise, ainsi que la nature et la caractérisation de notre type de recherche (recherche-action-formation), sont venues s'ajouter au nombre des éléments dont il nous fallait tenir compte au moment de décliner du nombre de participants à la recherche.

Par ailleurs, il aurait été intéressant d'exploiter et de favoriser l'expression et la confrontation des pratiques entre pairs. Comme le font remarquer Charlier et Charlier (1998), la confrontation de pratiques entre enseignants est une source d'apprentissage privilégiée :

Les enseignants reconnaissent l'apport des interactions avec les autres praticiens. Ces interactions sont parfois l'occasion de conflits socio-cognitifs lors du réinvestissement d'apprentissages dans la pratique, ou encore l'occasion de découvrir de nouvelles conduites pédagogiques validées par la pratique des autres. L'enseignant

apprend, notamment par la confrontation de pratiques avec ses collègues. La théorisation de certains de ces échanges peut l'y aider. Un travail d'équipe favorise l'explication, l'argumentation et la contextualisation par l'instituteur de sa pratique et encourage la communication avec d'autres. Il lui permet de mieux connaître son fonctionnement et d'en découvrir d'autres modalités. (p.111)

Woods (1990) souligne que l'ethnographie interactionniste (échanges entre pairs), tout en offrant une meilleure prise sur nos propres points de vue, comporte un avantage démocratique considérable par son appréciation accrue du point de vue des autres. De la même manière, Mattingly (voir Schön, 1996) estime que faire ouvertement un récit devant des pairs qui réfléchissent à leurs pratiques pourrait provoquer une réflexion en profondeur sur un ensemble d'éléments habituellement d'ordre tacite (croyances, valeurs, stratégies, etc.).

Dans un autre ordre d'idées, une recherche de plus grande envergure pourrait être menée en travaillant avec plus d'une enseignante, sur une base individuelle. Ces expérimentations menées séparément, et faisant l'objet, par la suite, d'une analyse thématique comparative, permettraient d'éclairer davantage la méthode du récit de pratiques comme moyen de développement professionnel chez les enseignants, en faisant ressortir les récurrences, les ressemblances et les différences entre les résultats obtenus pour chacune des expérimentations. Certains chercheurs (Charlier, 1998; Charlier et Charlier, 1998; Campanale, 1997) proposent également aux enseignants, en plus des récits de pratiques, des ateliers de formation étalés sur une période de temps assez longue afin d'« apprendre et changer sa pratique d'enseignement » (Charlier, 1998).

Dans le but de mieux appréhender la complexité de la pratique de gestion de la classe de l'enseignante, il aurait été intéressant, également, de pousser plus loin les analyses verticale et horizontale en faisant ressortir davantage, et ce, pour chacun des entretiens pris

individuellement tout d'abord et dans leur ensemble par la suite, les liens entre les questions de la chercheure et les réponses apportées par la participante, ainsi que les liens entre les concepts et les énoncés émergeant du discours de l'enseignante. En accordant une plus grande attention à ces liens, et en les analysant plus en profondeur, nous aurions pu apporter davantage de précisions au regard de la pensée et des conceptions de l'enseignante et, ainsi, mieux comprendre sa pratique de gestion de la classe et le sens qu'elle y donne.

Dans un même ordre d'idées, une recherche-action « collaborative » praticien-chercheur s'étalant sur une plus longue période de temps et impliquant la participante dans le processus de recherche et d'analyse aurait constitué, également, une piste de recherche intéressante à considérer et une avenue potentiellement viable de voir s'opérer, de façon effective, des transformations dans les conceptions et les pratiques de celle-ci.

Poussant plus loin l'introspection, l'enseignant, après avoir narré des événements liés à ses pratiques éducatives, est invité, en collaboration avec le chercheur, à analyser son récit pour y découvrir les postulats et les valeurs sous-jacentes. Étant donné que les récits narratifs révèlent les idées qui président à l'action, analyser les histoires racontées pourrait être fort utile, comme le fait remarquer Mattingly (voir Schön, 1996). L'auteure ajoute que c'est une des façons de leur trouver un sens, une logique et même de comprendre plus en profondeur ce que, sur le coup, nous n'avions saisi que partiellement.

Le fait de revenir, au terme de chaque entretien, sur le discours ou sur les énoncés et concepts qui en tissent le sens et les analyser avec l'enseignante nous aurait permis non seulement de mettre au jour ses actions éducatives mais, également, d'en examiner plus en profondeur (que nous l'avons fait) les conceptions sous-jacentes, c'est-à-dire ce qui les fon-

de, les guide ou les influence réellement. De cette façon, nous aurions pu avoir davantage accès aux « constructions mentales tacites et ordinaires à l'œuvre derrière l'agir professionnel » (Mattingly, voir Schön, 1996) et, ainsi, voir augmenter les chances que l'enseignante transforme effectivement ses conceptions et ses pratiques de gestion de la classe.

Changer des conceptions, changer des pratiques, ancrées depuis longtemps, aurait demandé, donc, un engagement qui dépasse les quelque six heures que nous avons passées avec l'enseignante afin de l'assister dans l'expérience de son récit de pratiques. D'autant plus que, contrairement à des aspects plus didactiques (savoir-faire) sur lesquels nous pouvons agir à plus court terme, la gestion de la classe fait davantage appel à des aspects reliés au savoir-être de la personne et à son développement personnel. Nous convenons que, en plus de représenter un processus de croissance à plus long terme, l'engagement dans une pratique réflexive n'est pas, de prime abord, à la portée de tous, que ce soit une question de personnalité ou de circonstances. Toutefois, l'expérience du récit de pratiques, comme nous le mentionnions plus haut, a probablement constitué un bon point de départ, pour l'enseignante, vers une conscientisation plus grande de ce qu'elle est, de ce qu'elle a été et de ce qu'elle veut devenir. À ce sujet, l'enseignante nous a fait part, ultérieurement (lors des rencontres pour valider la transcription des récits et la première analyse des données), de certaines réflexions. Elle a mentionné avoir pris conscience, à la lecture de ces documents, de l'étendue de son système de gestion de la classe et du fait qu'il comprenait plusieurs composantes et sous-systèmes ajoutés, au fil des années, afin de pallier au problème de la motivation des élèves. Nous avons eu l'occasion, également, de discuter des différentes facettes, souvent contradictoires, que recouvre l'implantation du nouveau programme de formation dans les écoles québécoises. Tirailée entre ce que ce dernier propose et sa réalité quotidienne sur le plan de la gestion de la classe, l'enseignante semble davantage (plus que

lors des rencontres précédentes) partagée entre le désir de vouloir changer des choses et le fait que les conditions nécessaires à la transformation de ses pratiques ne soient pas présentes. Toutefois, elle semble vouloir creuser davantage le sujet alors qu'elle se propose de lire un ouvrage portant sur l'approche par compétences.

Tout de même, la partie est loin d'être terminée. Selon Gordon (1979), si vous posez la question suivante à une centaine d'enseignants : « Avez-vous besoin de faire appel à votre autorité pour contrôler vos élèves en classe? » Quatre-vingt-dix-neuf pour cent vous répondront pourquoi vous leur posez la question puisque la réponse saute aux yeux : « Bien sûr, tous les enseignants ont besoin de recourir à leur autorité. Autrement comment pourrait-on faire régner la discipline, l'ordre et le silence? » (p.263). Cet extrait a été tiré d'un ouvrage écrit par Thomas Gordon à la fin des années soixante-dix. En est-il autrement aujourd'hui? Gordon se le demandait, nous nous le demandons aussi. Dans le contexte actuel de la réforme scolaire et du renouvellement des pratiques éducatives, pourrait-il y avoir une autre voie, plus coopérative, celle découlant d'une communauté d'apprentissage? Selon l'auteur, la conviction que les enseignants doivent user de leur autorité est si profondément ancrée dans l'esprit des gens, et non seulement dans celui des élèves et des maîtres, que celui qui la remet en question passe pour être naïf ou stupide. Mais si, faisant fi de ces dernières considérations, nous la remettions quand même en question? Si nous questionnions les valeurs traditionnelles relevant davantage des théories bémavioristes? Que découvrions-nous? C'est ce que nous avons tenté de faire en proposant à une enseignante du primaire, dont les pratiques s'inspirent principalement de ces théories, de faire son récit de pratiques, de « faire, en quelque sorte, du neuf avec du vieux », pour reprendre les propos de Ditisheim (voir Boudana Benabou, 1994).

La force du lien entre le passé, le présent et le futur, comme le mentionne Boudana Benabou (1994), en mettant en lumière les étapes significatives de la trajectoire d'une personne, accroît sa conscience non seulement de ce qu'elle est, mais surtout de comment elle l'est devenue, s'affirmant ainsi dans sa propre existence avec un regard en perspective déjà tourné vers l'avenir. Selon l'auteure, la personne acquiert ainsi un savoir nouveau, qu'elle a des chances de mettre à profit dans sa pratique éducative :

Le fait de se pencher sur son expérience de vie, de permettre à ces éducateurs d'explorer leur parcours de vie, de les inviter à le mettre en mots, d'explorer les liens entre leur pratique professionnelle et leur propre cheminement éducatif, puis de parler de ces liens-là, peut amener la personne à renouveler sa pratique. (p.17)

Toutefois, cela ne va pas nécessairement de soi et la question du renouvellement des pratiques éducatives dans le contexte d'un changement planifié par des instances ministérielles et imposé à des enseignants est beaucoup plus complexe, comme le démontrent les données issues des récits de pratiques de l'enseignante qui a participé à la recherche, données qui éclairent, nous en convenons, un cas particulier, mais qui semblent très révélatrices d'un problème général. Les enseignants ne sont visiblement pas prêts à changer, et, à l'instar de Boutin et Julien (2000) qui remettent en perspective cette « obsession des compétences », nous croyons aussi qu'il faut se poser les questions suivantes : « Les enseignants font-ils tout faux? » (p.88). « N'y a-t-il pas des pratiques qu'il conviendrait de conserver puisqu'elles sont porteuses? » (p.88) et « De quelles pratiques s'agit-il? » (p.88). Nous ajouterions, également, qu'il y a lieu de se demander si les nouvelles propositions mises de l'avant dans la réforme répondent aussi aux besoins des enseignants? (et non seulement à ceux des élèves). Y trouvent-ils leur compte? Voient-ils l'utilité de changer ? Comme nous le mentionnions précédemment, les enseignants verront-ils, dans ces nouvelles références, une occasion de réfléchir sur leur pratique et d'accroître leur compétence professionnelle?

Les directions d'école sont-elles prêtes et habilitées à ouvrir la voie au changement de pratiques en matière de gestion des comportements ? Autant de questions dont les réponses restent à venir. Peut-être d'éventuelles pistes de recherche futures ? Mais en attendant, et pour peu que nous fassions appel « aux connaissances antérieures » et à l'expertise des enseignants, il y a toujours place à de nouvelles « constructions » et « co-constructions », à l'amélioration des pratiques et à un renouveau pédagogique en matière de socialisation des élèves.

APPENDICE A

Guides d'enquête et protocole d'entrevue

- A.1 Guide d'enquête #1 : récit de pratiques introspectif
- A.2 Guide d'enquête #2 : récit de pratiques rétrospectif
- A.3 Guide d'enquête #3 : récit de pratiques prospectif
- A.4 Protocole d'entrevue

A-1

Guide d'enquête #1 :
Récit de pratiques introspectif
(orienté vers soi, ici et maintenant)

**Thème #1 : Perception de ses pratiques actuelles au regard
de la gestion de la classe (description et analyse)**

- *Utiliser au besoin les énoncés en encadré dans le but d'inviter l'informateur à élaborer davantage.*
- *Amener l'informateur à expliciter, à clarifier ses propos; utiliser au besoin les formes interrogatives suivantes : comment, pourquoi, pourquoi du comment, en quoi, quel, qui, où, quand, à l'aide de quoi, avec qui, pendant combien de temps, avec quoi, etc.*
- *Autant que possible (mais non exclusivement), ramener l'informateur au récit de pratiques en lien avec ses pratiques actuelles de gestion de la classe ou de développement des compétences sociales des élèves.*

1.1 Pratiques actuelles relatives au développement des compétences sociales des élèves

En général, comment décririez-vous votre gestion de la classe?

- Parlez-nous de votre classe, de vos élèves ... brièvement?
 - Comment développez-vous les compétences sociales de vos élèves?
 - Approche disciplinaire privilégiée, mise en place?
 - Description du (des) modèle(s) adopté(s) ou de **votre façon de faire** (concepts, enseignements, éléments principaux, sources d'inspiration, détails à propos du fonctionnement, outils de contrôle utilisés, valeurs prônées? valeurs transmises?, etc.)?
 - Âge (niveau d'enseignement) et caractéristiques de vos élèves versus votre modèle, quels liens faites-vous? aujourd'hui, dans le passé ...?

1.2 Évaluation (analyse) introspective de sa compétence professionnelle en gestion de la classe

De façon générale, pourriez-vous nous parler de votre gestion de la classe? Comment la développez (construisez) -vous au quotidien?

- En regard à (aux) ... interactions avec les étudiants, communication, relations interpersonnelles, caractéristiques des étudiants, groupes, clientèles particulières, animation, attention, intérêt et motivation des élèves, gestion du groupe, aspects disciplinaires, garder la discipline, faire respecter les consignes, interventions, climat propice aux apprentissages, encadrement du travail en classe.
- Avez-vous toujours fonctionné de cette façon? Comment expliquez-vous cette évolution vers ...?
- Selon vous, votre rôle principal comme enseignant? le rôle de l'élève?
- Selon vous, qu'est-ce qu'une gestion de la classe efficace? Une bonne gestion de la classe passe avant tout par quoi? Qu'est-ce qui est primordial selon vous? But principal? Consiste principalement à? Contribue à?
- Vos principales croyances à propos de l'éducation des enfants?
- Qu'est-ce qu'apprendre?
- Les élèves sont-ils naturellement motivés à apprendre, à travailler?
- Pourquoi un système de discipline? Avantages et inconvénients?
- Liens entre votre approche pédagogique et votre système de discipline?
- Comment évaluerez-vous votre gestion de la classe, vos pratiques en matière de développement des compétences sociales des élèves?
- Êtes-vous satisfait (e)? Comment vous sentez-vous au regard de votre modèle, de votre façon de fonctionner en classe?
- Sinon, en quoi? inconvénients, contraintes, principaux obstacles, défis, malaises, pourquoi un sentiment d'insatisfaction?
- Si oui, en quoi? éléments positifs, avantages, pourquoi un sentiment de satisfaction?

A-2**Guide d'enquête #2 :****Récit de pratiques rétrospectif
(orienté vers le passé)****Thème #2 : Perception de son cheminement personnel et professionnel
au regard de ses pratiques actuelles de gestion de la classe
(construction et influences)**

- *Utiliser au besoin les énoncés en encadré dans le but d'inviter l'informateur à élaborer davantage.*
- *Amener l'informateur à expliciter, à clarifier ses propos; utiliser au besoin les formes interrogatives suivantes : comment, pourquoi, pourquoi du comment, en quoi, quel, qui, où, quand, à l'aide de quoi, avec qui, pendant combien de temps, avec quoi, etc.*
- *Autant que possible (mais non exclusivement), ramener l'informateur au récit de pratiques en lien avec ses pratiques actuelles de gestion de la classe ou de développement des compétences sociales des élèves.*

2.1 Rapprochements, liens et influences de son cheminement personnel et professionnel sur ses pratiques actuelles de gestion de la classe

En général, quels liens faites-vous entre votre cheminement passé (personnel et professionnel) et vos pratiques actuelles en matière de développement des compétences sociales des élèves (gestion de la classe, système de discipline)?

- Ce que vous avez retenu, utilisé, transféré dans la pratique (approprié, utile, signifiant, pertinent ...)?
- Liens/rapprochements entre votre passé d'étudiant et le modèle que vous avez mis en place dans votre classe?
- Liens/rapprochements entre votre enfance à la maison et ?
- Liens/rapprochements entre votre formation initiale et ?
- Autres influences (lectures/outils découverts/pairs/formation continue, etc.)?
- Événements marquants, signifiants, moments importants?
- Apprentissages importants?
- Manques, lacunes, malaises et déceptions?
- Selon vous, les liens les plus prégnants?
- Perception globale de son cheminement, de ce qui l'a influencé?
- Évaluation rétrospective globale?

Se servir des questions et des sous-thèmes suivants pour permettre à l'informateur d'élaborer davantage.

Quels liens faites-vous entre votre [...] et vos pratiques actuelles de gestion de la classe, votre système actuel de discipline?

2.2 Enfance et milieu familial

- Occupation des parents;
- histoire familiale (grandes lignes);
- traditions familiales;
- valeurs véhiculées dans la famille;
- aptitudes, compétences et intérêts particuliers des membres de la famille;
- déroulement de votre enfance (affectif, émotionnel, physique, etc.);
- approche disciplinaire à la maison.

2.3 Éducation : souvenirs de scolarisation

- Souvenirs marquants (heureux, moins heureux);
- professeurs marquants (ont eu une influence en quoi?);
- expérience d'élcolier (scolaire, sociale);
- approche disciplinaire (classe, école);
- cour de récréation, sur le chemin de l'école, autobus scolaire,

2.4 Formation universitaire initiale et continue en enseignement

- Cours marquants;
- lectures marquantes;
- professeurs marquants;
- expériences marquantes;
- bénéfices et apports;
- apprentissages en lien avec la gestion de la classe;
- expériences de stage;
- cours de perfectionnement (2^e cycle);
- formations en lien avec la réforme,

2.5 Insertion professionnelle

- Entrée dans la profession (quand, déroulement et sentiment);
- expériences de suppléance;
- première classe à soi;
- relations avec direction et collègues (partage, échanges, support, etc.);
- lectures de soutien;
- premières années d'enseignement;
- changements apportés;
- attentes, préoccupations, défis, obstacles rencontrés;
- élément/aspect le plus difficile en enseignement;
- élément/aspect le plus facile en enseignement,

2.6 Du domaine de la personnalité

- Aptitudes, compétences et qualités prédominantes?
- Défauts? facettes de votre personnalité à améliorer dont vous êtes conscient?
- Attitudes, valeurs?
- Comment entrevoyez-vous les relations interpersonnelles en général?
- Les interactions avec vos pairs, vos élèves?
- Principaux champs d'intérêt à l'heure actuelle?
- Projets futurs? (personnels et professionnels)?
- Avez-vous des enfants?
- relations avec vos enfants? joies et difficultés?
- Fonctionnement à la maison sur le plan de la discipline?

A-3

Guide d'enquête #3 :
Récit de pratiques prospectif
(orienté vers l'avenir)

**Thème #3 : Perception prospective au regard de ses pratiques de gestion
de la classe (actualisation et anticipation)**

- *Utiliser au besoin les énoncés en encadré dans le but d'inviter l'informateur à élaborer davantage.*
- *Amener l'informateur à expliciter, à clarifier ses propos; utiliser au besoin les formes interrogatives suivantes : comment, pourquoi, pourquoi du comment, en quoi, quel, qui, où, quand, à l'aide de quoi, avec qui, pendant combien de temps, avec quoi, etc.*
- *Autant que possible (mais non exclusivement), ramener l'informateur au récit de pratiques en lien avec ses pratiques actuelles de gestion de la classe ou de développement des compétences sociales des élèves.*

3.1 Pratiques actuelles et réforme

Dans le contexte de la présente réforme, comment vivez-vous, toujours au plan de vos pratiques de gestion de la classe, le virage prescrit par le MEQ?

- Ce que la réforme demande au regard du développement des compétences sociales des élèves? Pouvez-vous nous en parler? Nouvelles attentes relatives à la mission de socialisation de l'école québécoise?
 - Changement de paradigme, nouvelles approches pédagogiques, nouvelles méthodes?
 - Vos formations en lien avec la réforme?
 - Mise en œuvre de la réforme dans votre école, dans votre classe? Qu'est-ce qui a changé? Concrètement, comment ça se passe? ...
 - Sentiments, attitudes, malaises, défis, obstacles?
 - Changements récents apportés à vos pratiques de gestion de la classe, à vos approches, à vos méthodes?
 - Votre idée, votre opinion?

3.2 Intentions professionnelles

Pensez-vous que, dans l'avenir, vos pratiques risquent de changer en ce qui a trait au développement des compétences sociales des élèves?

Intention : dessein délibéré d'accomplir tel ou tel acte, volonté.

- Prise de conscience? Projets? Désirs?
- Objectivation des pratiques? (vécu personnel et professionnel, cheminement, fondements des pratiques actuelles)?
- Explication des choix de pratiques?
- Clarification des enjeux actuels?
- Éventuellement, changement de vos pratiques?
- Déstabilisée?
- A suscité des réflexions sur vos pratiques, sur vos actions?
- Nouveaux schèmes de pensée?
- D'une gestion de la classe automatisée à une gestion de la classe réflexive?

3.3 Fonctions formatrices du récit de pratiques

Au terme de ces trois entretiens, pouvez-vous nous parler de ce qu'a représenté pour vous le fait de vous raconter? Quel sens revêt pour vous l'expérience du récit de pratiques? Quelles significations y donnez-vous?

La fonction cathartique permet l'expression et la libération d'émotions intenses.

La fonction structurante fait référence à l'articulation, à la mise en forme, au lien plus cohérent des choses les unes par rapport aux autres.

La fonction cognitive relève de la prise de conscience; elle fait de même référence à une analyse et à une compréhension plus conscientes des faits importants dans sa trajectoire; elle représente aussi l'acquisition de nouvelles connaissances sur soi.

La fonction énergétique évoque la revalorisation de la personne qui parle d'elle-même.

La fonction actualisante fait référence à la mise en œuvre de ce qui était potentiel et qui se met à se réaliser et à se construire.

La fonction heuristique renvoie à la découverte inattendue de connaissances nouvelles, émergeant de l'intérieur.

La fonction intégrative désigne l'unification accrue de la personne fonctionnant, dans son ensemble, plus harmonieusement.

La fonction transformatrice (qui peut être considérée comme la résultante des autres fonctions) désigne l'évolution s'opérant à l'intérieur de la personne et produisant des changements importants en elle.

Approfondissement/Clarification/Explication

- Au terme de ces trois entretiens, y-a-t-il des propos ou des éléments sur lesquels vous aimeriez revenir? Pour lesquels certains changements, modifications, ajouts ou retraits seraient nécessaires?
- Voudriez-vous ajouter quelque chose, approfondir certaines idées, certains souvenirs?
- Nous aimerions, si vous le voulez bien, que vous élaboriez davantage sur tel(le) ou tel(le) ...

A-4**Protocole d'entrevue**

**Le développement des compétences sociales des élèves :
récits de pratiques d'une enseignante du primaire
dans une perspective de développement professionnel**

Nom de la participante : _____

École : _____

Degré : _____

1 ^{er} entretien	Date	Endroit	Heure	Durée	# cassette
Introspectif					

2 ^e entretien	Date	Endroit	Heure	Durée	# cassette
Rétrospectif					

3 ^e entretien	Date	Endroit	Heure	Durée	# cassette
Prospectif					

Entretien	Date	Endroit	Heure	Durée	# cassette
Confirmation					

APPENDICE B

Questionnaire

« Mon profil de gestion de classe »

Tiré de :

Chouinard, R. (2001). « Les pratiques en gestion de classe : une affaire de profil personnel et de réflexivité », *Vie pédagogique*, 119, 25-27.

QUESTIONNAIRE : MON PROFIL DE GESTION DE CLASSE

Indiquez votre degré d'accord à chacun des énoncés en encerclant le chiffre correspondant le mieux à ce que vous pensez.

Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	D'accord	Fortement en accord	Fortement en désaccord				
					1	2	3	4	5
01 Un des principaux rôles de l'enseignant ou de l'enseignante est de maintenir l'ordre et la discipline dans sa classe, et ce, en contrôlant personnellement le comportement de ses élèves.				1 2 3 4 5	13 Trop de contrôle peut entraver le développement naturel de l'autonomie des élèves.				1 2 3 4 5
02 Récompenser les élèves méritants ou leur donner du renforcement est une excellente façon de gérer sa classe.				1 2 3 4 5	14 En ce qui concerne la gestion de classe, le rôle le plus important de l'enseignant ou de l'enseignante consiste à établir et à maintenir de bonnes relations avec ses élèves.				1 2 3 4 5
03 En gestion de classe, la tâche principale de l'enseignant(e) consiste à aider les élèves à comprendre et à respecter les règles choisies par le groupe.				1 2 3 4 5	15 C'est le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante de choisir personnellement des règles de vie pour sa classe.				1 2 3 4 5
04 L'utilisation d'activités d'apprentissage appropriées encourage habituellement les élèves à bien se comporter parce que cela diminue l'ennui et la frustration.				1 2 3 4 5	16 Un bon système d'émulation appliquée à tout le groupe peut vraiment faciliter la gestion de classe.				1 2 3 4 5
05 La menace de la punition et la punition peuvent être très efficaces lorsqu'elles sont bien utilisées.				1 2 3 4 5	17 Une bonne gestion de classe passe avant tout par la cohésion du groupe et la coopération entre les élèves.				1 2 3 4 5
06 En ce qui concerne le comportement des élèves, il est préférable de leur imposer le moins de limites possible afin de leur permettre de développer tout leur potentiel et leur autonomie.				1 2 3 4 5	18 Faire en sorte que chaque élève fasse des apprentissages significatifs est une excellente façon d'instaurer et de maintenir la discipline en classe.				1 2 3 4 5
07 En ce qui concerne la gestion de classe, l'action la plus importante de l'enseignant ou de l'enseignante consiste à faire en sorte d'avoir de bonnes relations avec ses élèves.				1 2 3 4 5	19 Une gestion de classe efficace passe parfois par le recours à la coercition.				1 2 3 4 5
08 Une gestion de classe efficace passe avant tout par l'instauration dans la classe d'un système de règles déterminées par l'enseignant ou l'enseignante.				1 2 3 4 5	20 En gestion de classe, il est préférable d'être un peu trop permissif qu'un peu trop « contrôlant ».				1 2 3 4 5
09 Une bonne gestion de classe consiste principalement à renforcer les comportements appropriés et à décourager les comportements déviants.				1 2 3 4 5	21 La qualité de la gestion de classe se mesure avant tout par la nature des relations entre les élèves et l'enseignant ou l'enseignante.				1 2 3 4 5
10 L'utilisation du conseil de coopération et de sessions collectives de résolution de problèmes sont parmi les moyens les plus efficaces pour régler les problèmes de gestion de classe.				1 2 3 4 5	22 Une gestion de classe efficace passe par l'établissement et le maintien du contrôle de la classe à l'aide d'un code de vie élaboré par l'enseignant ou l'enseignante.				1 2 3 4 5
11 L'utilisation de stratégies pédagogiques efficaces contribue grandement à prévenir et à régler les problèmes de comportement.				1 2 3 4 5	23 En gestion de classe, il est primordial de savoir récompenser et appliquer des conséquences.				1 2 3 4 5
12 On peut utiliser le sarcasme en classe mais avec précaution et seulement après que de solides relations auront été établies avec les élèves.				1 2 3 4 5	24 Une gestion de classe efficace a pour but principal d'aider le groupe à devenir capable de régler lui-même plusieurs de ses problèmes.				1 2 3 4 5
					25 Les activités d'apprentissage que choisit l'enseignant ou l'enseignante ont une répercussion importante sur le comportement des élèves.				1 2 3 4 5
					26 L'utilisation du sarcasme peut, à certaines conditions bien précises, constituer un moyen acceptable de contrôler le comportement de certains élèves.				1 2 3 4 5
					27 Une gestion de classe efficace passe parfois par la punition sévère des comportements inadéquats.				1 2 3 4 5

À l'aide du tableau présenté ci-après, établissez maintenant votre profil de gestion de classe. À cette fin, calculez votre moyenne pour chacune des composantes en divisant la somme des points encerclés à chacun des énoncés d'une composante par le nombre total d'énoncés rattachés à celle-ci (arrondir le résultat à un chiffre après le point).

PROFIL DE GESTION DE CLASSE

Composantes	Énoncés					Somme	Divisé par	Résultat (sur 5)
Autorité (au)	01	08	15	22			4	
Modification du comportement (mc)	02	09	16	23			4	
Système social (ss)	03	10	17	24			4	
Accent sur la pédagogie (pe)	04	11	18	25			4	
Intimidation (it)	05	12	19	26	27		5	
Permissivité (pm)	06	13	20				3	
Socioémotivité (se)	07	14	21				3	

Références bibliographiques

- Alberta Department of Education. (1992). *A Celebration of Learning* (Lethbridge Catholic Schools Project). Edmonton : Gouvernement de l'Alberta. (ERIC Document Reproduction Service n° ED370671).
- Archambault, J. (1994). *Le système d'émulation : un outil de motivation?*. Montréal : CECM, Service de la formation générale, document # 880 894.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 232 p.
- Bélair, L. (1999). *L'évaluation dans l'école : Nouvelles pratiques*. Paris : ESF, Collection « Pratiques et enjeux pédagogiques », 125p.
- Bertaux, D. (1976). *Histoires de vies ou récits de pratiques? : Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Paris : Centre d'études des mouvements sociaux, Convention CORDES #23-1971, Rapport final, tome II, 224 p.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie : perspective ethnoscéiologique*. Paris : Éditions Nathan, 128 p.
- Bissonnette, S. et Richard, M. (2001). *Comment construire des compétences en classe : des outils pour la réforme*. Montréal : La Chenelière, 138 p.
- Boudana Benabou, O. (1994). « La signification du récit de vie pour des enseignants en exercice », *Repères-Essais en éducation*, 17, 11-18. Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Québec : PUQ, 181 p.
- Bourdages, L. (2001). *La persistance aux études supérieures : Le cas du doctorat*. (éd. revue et augmentée). Québec : PUQ, 173 p.
- Bournot-Trites, M. (1993). « La discipline en classe ». Dans : A. Safty (dir.), *L'enseignement efficace : Théories et pratiques*. Québec : PUQ, p.111-133.
- Boutin, G. (1998). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : PUQ.

- Boutin, G. et Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences : son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montréal : Éditions Nouvelles, 107 p.
- Bussienne, E. et Tozzi, M. (dir.) (1996). « Analysons nos pratiques professionnelles », *Cahiers pédagogiques*, 346.
- Campanale, F. (1997). « Auto-évaluation et transformations de pratiques pédagogiques », *Mesure et évaluation en éducation*, 20(1), 1-24.
- Chaize, J. (1992). *La porte du changement s'ouvre de l'intérieur : Les trois mutations de l'entreprise*. Paris : Éditions Calmann-Lévy, 258 p.
- Chaize, J. (1998). *Le grand écart : Les débuts de l'entreprise hypertexte*. Paris : Éditions Village Mondial, 240 p.
- Charles, C.M. (1997). *La discipline en classe : De la réflexion à la pratique*. St-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique, 349 p.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement : Expériences d'enseignants*. Paris-Bruxelles : De Boeck et Larcier, 276 p.
- Charlier, É. et Charlier, B. (1998). *La formation au cœur de la pratique : analyse d'une formation continuée d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université, 133 p.
- Chouinard, R. (2001). « Les pratiques en gestion de classe : une affaire de profil personnel et de réflexivité ». *Vie pédagogique*, 119, 25-27.
- Condamin, A. (1997). *Au risque d'être soi : crise professionnelle : des enseignants se racontent*. Québec : Les Éditions Septembre, 101 p.
- de Gaulejac, V. et Roy, S. (dir.) (1993). *Sociologies cliniques*. Marseille : Hommes et Perspectives, 329 p.
- Delory-Momberger, C. (2000). *Les histories de vie : De l'invention de soi au projet de formation*. Paris : Éditions Anthropos, 289 p.
- Deslauriers, J.P. et Kérisit, M. (1997). « Le devis de recherche qualitative ». Dans : J. Poupart, J.P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A.P. Pires, *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* Boucherville : Gaëtan Morin, éditeur. p.85-112.
- Desmarais, D. et Grell, P. (dir.). (1986). *Les récits de vie : théorie, méthode et trajetoyres types*. Montréal : Les Éditions St-Martin, 180 p.
- Dolbec, A. et Clément, J. (2000). « La recherche-action ». Dans : T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP, p.199-224.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : Édition L'Harmattan, 174 p.

- DuPaul, G.J., McGoey, K.E. et Yugar, J.M. (1997). *Mainstreaming Students with Behavior Disorders : The Use of Classroom Peers as Facilitators of Generalization*. Bethlehem (PA) : Lehigh University. (ERIC Document Reproduction Service n° EJ592759).
- Falk, G.D, Dunlap, G. et Kern, L. (1996). *An Analysis of Self-Evaluation and Videotape Feedback For Improving the Peer Interactions of Students With Externalizing And Internalizing Behavioral Problems*. Saskatchewan: Department of Education. (ERIC Document Reproduction Service n° EJ530763).
- Ferrarotti, F. (1983). *Histoire et Histoires de vie : la méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris : Librairie des Méridiens, 195 p.
- Flynn, G.M. (1991). *Strategies For Improving Self-Managing Behavior Skills Among Second Grade Students : The Self-Management And Responsibility Training (SMART) Program*. Florida (USA) : Nova University. (ERIC Document Reproduction Service n° ED337298).
- Gagnon, N. (2000). «Les compétences transversales : un référentiel porteur ». *Vie Pédagogique*, 116, 10-14.
- Gauthier, R. et Anadón, M. (1998). « Les principales voies d'investigation ». Documents de travail du cours 3MED804 : *La démarche de la recherche en éducation*. Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi.
- Glasser, W. (1986). *Control Theory In The Classroom*. New York : Harper and Row, 144 p.
- Glasser, W. (1996). *L'école qualité : enseigner n'est pas contraindre*. (Traduction de The Quality School : Managing Students Without Coercion, éd. révisée, 1992, J.P. Laporte, trad.). Montréal : Éditions Logiques, 365 p. (Édition originale, 1990).
- Glasser, W. (1997). *Enseigner à l'école qualité*. (Traduction de The Quality School Teacher, 1993). Montréal : La Chenelière, 125 p.
- Gordon, T. (1979). *Enseignants efficaces : Enseigner et être soi-même*. Montréal : Les Éditions du Jour, 502 p.
- Gordon, T. (1990). *Comment apprendre l'autodiscipline aux enfants : Éduquer sans punir*. (Traduction de Teaching Children Self-Discipline, 1989, Louise Drolet, trad.). Montréal : Les Éditions du Jour, 254 p.
- Grandy, S.E. et Peck, S.M. (1997). *The Use of Functional Assessment And Self-management With A First Grade Student*. WA (USA) : Gonzaga University. (PsycFIRST Document n° 1997-04349-003).
- Grell, P. (1986). « Les récits de vie : une méthodologie pour dépasser les réalités partielles ». Dans : D. Desmarais et P. Grell (dir.), *Les récits de vie : théorie, méthode et trajectoires types*. Montréal : Les Éditions St-Martin, p.151-176.

- Hoff, K.E. et DuPaul, G.J. (1998). *Reducing Disruptive Behavior In General Education Classrooms : The Use Of Self-management Strategies*. Bethlehem (USA) : Lehigh University. (PsycFIRST Document n° 1998-10077-010).
- Houle, G. (1997). « La sociologie comme science du vivant : l'approche biographique ». Dans : J. Poupart, J.P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A.P. Pires, *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville : Gaëtan Morin, éditeur, p.273-289.
- Hwangyong, K. (1995). *Steps And Practical Guidelines For Developing And Implementing Self-Management Programs For Children's Social Behavior On The Playgrounds*. Oregon (USA) : University of Oregon. (ERIC Document Reproduction Service n° ED385029).
- Jeffrey, D. et Simard, C. (dir.). (2000). *Enseigner et punir*. Québec : PUL, 203 p.
- Josso, M.C. (dir.). (2000). *La formation au cœur des récits de vie : Expériences et savoirs universitaires*. Montréal : L'Harmattan, 314 p.
- Kagan, D.M., Dennis, M.B., Igou, M., Moore, P. et Sparks, K. (1993). « The experience of being a teacher in residence ». *American Educational Research Journal*, 30(2), 426-443.
- Kern, L., Wacker, D.P., Mace, F.C., Falk, G.D., Dunlap, G. et Kromrey, J.D. (1995). *Improving The Peer Interactions Of Students With Emotional And Behavioral Disorders Through Self-Evaluation Procedures: A Component Analysis And Group Application*. U.S. : University of Pennsylvania. (ERIC Document Reproduction Service n° EJ499327).
- Laplante, B. (2001). « Enseigner en milieu minoritaire : histoires d'enseignantes oeuvrant dans les écoles fransaskoises ». *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXVII(1), 127-150.
- Lauzon, M. (2001). *L'apprentissage de l'enseignement au collégial : Une construction personnelle et sociale*. Thèse de doctorat (inédite). Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Leclerc-Olive, M. (1993). « Les événements biographiques ». Dans : V. de Gaulejac et S. Roy (dir.), *Sociologies cliniques*. Marseille : Hommes et Perspectives, p.275-286.
- LeGall, D. (1988). « Les récits de la vie : approcher le social par le pratique ». Dans : J.P. Deslauriers (éd.), *Les méthodes de la recherche qualitative*. Québec : PUQ, p.35-47.
- Legault, J.P. (1993). *La gestion disciplinaire de la classe*. Montréal : Éditions Logiques, 126 p.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (2^e éd.). Montréal : Guérin éditeur, 1500 p.

- LeGrand, J.L. et Pineau, G. (2002). *Les histoires de vie*. (3^e édition mise à jour). Paris : PUF. Collection « Que sais-je? », 127 p. (1^e édition, 1993).
- Lusignan, G. (2001). « La gestion de la classe : Un survol historique ». *Vie pédagogique*, 119, 19-22.
- Martineau, S., Gauthier, C. et Desbiens, J.-F. (1999), « La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant ». *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXV(3), 467-496.
- Merriam, S.B. (1990). *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. (3^e éd.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 226 p.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1964). *Rapport Parent*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1979). *L'école québécoise- Énoncé de politique et plan d'action*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1994). *Préparer les jeunes au 21^e siècle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1995). *États généraux sur l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1997). *Réaffirmer l'école*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2000). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Nault, T. et Fijalkow, J. (1999). « La gestion de la classe : d'hier à demain ». *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXV(3), 451-466.
- Obiakor, F.E. et Fowler, W.R. (1991). *African-American Males Experiencing School Failure : Alternative Self-Concept Model For Special Educators*. (Project Self-Responsibility). U.S. : Tennessee. (ERIC Document Reproduction Service n° ED341200).
- Paquette, C., Hein, G.E. et Quinn Patton, M. (1980). *Évaluation et pédagogie ouverte : esquisse d'un processus évaluatif appliqué aux systèmes ouverts*. Victoriaville : Les Éditions NHP, 201 p.
- Pépin, Y. (1994). « Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation ». *Revue des Sciences de l'Éducation*, XX(1), 63- 85.
- Pineau, G et Marie-Michèle. (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Montréal : Éditions St-Martin, 419 p.

- Pineau, G. (1980). *Vies des histoires de vie*. Montréal : Université de Montréal, 61 p.
- Pires, A.P. (1997). « Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique ». Dans : J. Poupart, J.P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A.P. Pires, *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville : Gaëtan Morin, éditeur, p.113-169.
- Poirier, J., Clapier-Valladon, S. et Raybaut, P. (1996). *Les récits de vie : théorie et pratique*. (4^e éd.). Paris : PUF, 240 p. (1^{re} éd., 1983).
- Poupart, J. (1997). « L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques ». Dans : J. Poupart, J.P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A.P. Pires, *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p.173-209). Boucherville : Gaëtan Morin, éditeur, p.173-209.
- Robillard, R. (1993). « La place primordiale à la personne de l'éducateur pour le changement de sa pratique évaluative ». Dans : R. Hivon (dir.), *L'évaluation des apprenissements : réflexions, nouvelles tendances et formation*. Sherbrooke : Éditions du CRP, p.185-228.
- Rogers, C. (1976). *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod.
- Rubin, C. (1999). *Self-Esteem In The Classroom* (Master's Action Research Project). Illinois : Saint-Xavier University and IRI/Skylight. (ERIC Document Reproduction Service n° ED434753).
- Saillant-Carraud, F. (1996). « Démailler le tricot de nos pratiques quotidiennes? ». Dans : E. Bussienne et M. Tozzi (dir.), « Analysons nos pratiques professionnelles », *Cahiers pédagogiques*, 346, p.26-28.
- Saint-Gelais, J.P. (1998). *La construction du savoir d'expérience chez les enseignants expérimentés : Une analyse de récits de pratiques*. Mémoire de maîtrise (inédit). Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi.
- Savoie-Zajc, L. (2000). « La recherche qualitative/interprétative en éducation ». Dans : T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP, p.171-198.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. (Traduit et adapté par J. Heyneman et D. Gagnon) Montréal : Les Éditions Logiques, 418 p.
- Schön, D.A. (dir.). (1996). *Le tournant réflexif: pratiques éducatives et études de cas*. Montréal : Les Éditions Logiques, 532 p.
- Shippy, T.L. (1999). *Relationships Among Teachers' Pupil Control Ideology, Teachers' Pupil Control Behavior, Student Achievement, And Self-Regulating Behaviors*. Missouri (USA) : Missouri-Columbia University. (PsycFIRST Document n° 1999-95003-014).

- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. (2^e éd.). Montréal : Éditions Logiques, 474 p. (1^{ère} éd. 1992).
- Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information : quel cadre pédagogique?*. (avec la collaboration d'Annie Presseau). Paris : ESF, 127 p.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Éditions Logiques, 223 p.
- Van der Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : PUM, 506 p.
- Van der Maren, J.M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université, 255 p.
- Vandercook, T., Medwetz, L., Montie, J., Taylor, P. et Scaletta, K. (1997). *Lessons For Understanding : An Elementary School Curriculum On Perspective-Taking*. Minnesota (USA) : Minnesota University, Minneapolis Institute on Community Integration. (ERIC Document Reproduction Service n° ED412706).
- Warger, C.L. et Rutherford, R.B. Jr. (1996). *Social Skills Instruction : An Essential Component for Learning*. (ERIC Document Reproduction Service n° EJ537645).
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin éditeur, 175 p.
- Yin, R.K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. (2^e éd.). Thousand Oaks: Sage.