

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MEMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR
CLAUDINE LAPOINTE
BACHELIÈRE EN ÉDUCATION (B.Éd.)

CROYANCES, FORCES ET DIFFICULTÉS D'ÉTUDIANTS DE QUATRIÈME
ANNÉE EN ENSEIGNEMENT PRÉSCOLAIRE-PRIMAIRE RELATIVEMENT À LA
COMPÉTENCE À GÉRER UN GROUPE CLASSE

DECEMBRE 2010

À ces célèbres porteurs de mots qui m'entourent...

Bonjour. Bravo pour ton examen
Je pense à toi. Je t'aime beaucoup.
Gabrielle, 7ans, ma filleule

Le mémoire, c'est comme un saucisson :
une tranche à la fois.
Enseignante universitaire, rencontrée par hasard

Je m'occuperai de l'épicerie.
Gerry, mon amoureux

Je ne te laisserai pas abandonner!
Monique Tremblay, ma collègue

J'ai adoré te lire.
Martha Anadon, enseignante universitaire

C'est quand même potable ce que tu leur as remis?
Madeleine, ma maman

Je suis fier de ma fille.
Rosaire, mon papa

Ne lâche pas la patate.
Stéphane Allaire, directeur de maîtrise

Prends quand même soin de toi à travers cette vie "mouvementée".
Nadia Cody, directrice de maîtrise

Explique-moi comme il faut le chapitre.
Louise, ma grande amie

C'est quand la remise du diplôme? Je veux être là!
Patrice, mon frère

Je suis de bonne humeur, l'école est finie ♪
Johanne et Claude-Michel, mes amis

Wow... ce sont toutes que des évaluations!
Isabelle, ma belle-soeur

Sommaire

Selon les récentes statistiques, l'abandon professionnel des enseignants en début de carrière est une réalité en éducation (Chouinard, 2005; Martineau, Presseau et Portelance, 2005; Fédération des syndicats de l'enseignement, 2007). La gestion de classe constitue l'une des préoccupations majeures des novices tout en étant leur principale source de difficultés dès les premiers contacts avec un groupe classe (Martineau et Presseau, 2003). Concept global (Conseil supérieur de l'éducation, 1995), la gestion de classe suppose une quantité et une qualité de stratégies et de connaissances (Chouinard, 1999) qui sont reliées à des croyances personnelles. Elle représente une variable importante susceptible de favoriser l'apprentissage des élèves et, par conséquent, semble au cœur de l'effet enseignant (Martineau et Gauthier, 1999). Au fait de la multiplicité des facteurs qui en font une compétence problématique, complexe et indispensable, des structures universitaires sont mises en place pour assurer son développement. L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants s'inscrit en continuité de leur formation initiale (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, 2005). Or, peu d'études se sont concentrées sur la compétence à gérer un groupe d'élèves au terme du dernier stage de la formation initiale en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire. À partir du point de vue d'étudiants de quatrième année, la présente recherche a permis d'étudier leurs croyances, leurs forces et leurs difficultés relativement à la compétence à gérer un groupe classe. L'étude visait d'abord à dégager les croyances de stagiaires finissants à propos de la gestion de classe

pour ensuite identifier, de leur point de vue, leurs difficultés et leurs forces avant et pendant l'action. L'approche de recherche retenue s'inscrit dans le courant de pensée interprétatif en combinant des données provoquées et des données d'interaction. D'une part, une enquête par questionnaire a permis d'obtenir des résultats statistiques pour l'ensemble des stagiaires finissants. D'autre part, l'analyse du contenu d'entrevues semi dirigées, réalisés auprès de cinq étudiants à l'aube de leur insertion professionnelle, a fourni des données au plan explicatif. Les résultats confirment que les finissants semblent avoir des croyances proches de leurs savoirs universitaires et de leurs idéaux. Ils ont des connaissances en gestion de classe et entrevoient son importance, sa globalité et sa complexité tout en anticipant la précarité d'emploi. Malgré cette préoccupation envers la compétence, ils sont peu capables d'identifier ce qui cause problème et leur répertoire de stratégies pour rétablir une situation est limité. Confiants en leur efficacité future, ils accordent peu d'importance à la prévention et décident plutôt de leur gestion au moment même de l'action. Ils sont habiles avec les routines usuelles en classe mises en place par leur enseignant associé et avec la gestion reliée de près à l'activité d'apprentissage. Somme toute, ces résultats démontrent la nécessité, pour tous les acteurs concernés par la formation des futurs enseignants, d'insister davantage sur la compétence relative à la gestion de classe, et ce, en lien avec les réalités du terrain et la forte probabilité que les enseignants novices fassent leur entrée dans la profession par le biais de la suppléance. Dans une vision de partenariat, impliquant tous les responsables de la formation initiale à l'enseignement, les moyens concrets proposés au terme de la présente recherche visent à amortir, ne serait-ce que légèrement, le choc de la réalité!

Table des matières

SOMMAIRE	III
TABLE DES MATIÈRES	V
LISTE DES TABLEAUX	VIII
LISTE DES FIGURES.....	IX
REMERCIEMENTS.....	X
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE	6
1.1 Contexte général.....	7
1.2 État de la situation actuelle des enseignants débutants.....	9
1.3 Complexité de la compétence à gérer une classe.....	12
1.4 Problèmes des enseignants débutants en gestion de classe	16
1.5 Compétence à gérer un groupe classe en formation initiale	23
1.6 Questions de recherche	29
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	32
2.1 Fondements théoriques de la gestion de classe.....	33
2.2 Gestion de classe : un concept global et complexe	38
2.3 Modèles pratiques en gestion de classe	41
2.4 Croyances personnelles liées à la compétence en gestion de classe.....	49
2.5 Dimensions liées à la compétence en gestion de classe.....	53
2.5.1 Phase préactive	54
2.5.2 Phase interactive	58

CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE.....	63
3.1 Fondements épistémologiques et théoriques de l'approche de recherche retenue	64
3.2 Collecte des données.....	69
3.2.1 Participants	69
3.2.2. Enquête par questionnaire.....	73
3.2.3 Entretien semi dirigé	78
3.3 Traitement des données	83
 CHAPITE IV	
RÉSULTATS.....	87
4.1 Résultats de l'enquête par questionnaire	88
4.1.1 Analyse descriptive du contexte de stage.....	89
4.1.2 Analyse descriptive des croyances reliées à la gestion de classe	90
4.1.3 Analyse descriptive des forces et difficultés en gestion de classe	92
4.1.4 Lien entre les croyances et le profil en gestion de classe	99
4.1.5 Différence entre les phases avant l'action et pendant l'action et entre celles de planification et d'organisation	100
4.1.6 Résultats de la sélection des cinq participants	102
4.2 Résultats descriptifs des entretiens semi dirigés	105
4.2.1 Réactions face aux résultats de l'enquête par questionnaire	106
4.2.2 Analyse verticale des données d'interaction.....	108
Stagiaire A	111
Stagiaire B	122
Stagiaire C	131
Stagiaire D	140
Stagiaire E	148
4.3 Résultats de l'analyse transversale des entretiens semi dirigés	157
4.3.1 Explications face aux résultats de l'enquête	157
4.3.2 Contexte de stage	158
4.3.3 Croyances relatives à la gestion de classe selon les étudiants.....	160
4.3.4 Difficultés et forces en gestion de classe du point de vue des étudiants.....	164
4.4 Synthèse des réponses aux questions de recherche.....	172
 CHAPITRE V	
DISCUSSION DES RÉSULTATS	183
5.1 Croyances relatives à la compétence en gestion de classe	184
5.2 Difficultés relatives à la compétence en gestion de classe.....	195
5.3 Forces relatives à la compétence en gestion de classe.....	205

CONCLUSION	213
RÉFÉRENCES.....	223
APPENDICE A : APPROBATION ÉTHIQUE	231
APPENDICE B : QUESTIONNAIRE DE L'ENQUÊTE	233
APPENDICE C : GUIDE D'ENTRETIEN DU PARTICIPANT A.....	246
APPENDICE D : GUIDE D'ENTRETIEN DU PARTICIPANT B.....	254
APPENDICE E : GUIDE D'ENTRETIEN DU PARTICIPANT C.....	262
APPENDICE F : GUIDE D'ENTRETIEN DU PARTICIPANT D	270
APPENDICE G : GUIDE D'ENTRETIEN DU PARTICIPANT E.....	278

Liste des tableaux

Tableau

2.1	Évolution du concept de gestion de classe par les modèles et les auteurs retenus	48
2.2	Phases et composantes de la gestion de classe	61
3.1	Caractéristiques d'une recherche qualitative extraites de Katambwe (2004) et liens avec la présente recherche	67
3.2	Particularités de chaque stage en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire	72
3.3	Exemples d'énoncés pour les approches interventionniste, interactionniste et non interventionniste.....	75
3.4	Justifications des thèmes abordés en entretien selon les trois phases en gestion de classe	81
3.5	Catégories pour les définitions de gestion de classe	85
4.1	Résultats des stagiaires selon les zones d'interprétation	93
4.2	Items qui ressortent comme des forces et des difficultés en gestion de classe..	96
4.3	Style de croyances et score en gestion de classe des cinq cas soumis aux entretiens	104
4.4	Items d'analyse verticale traités à chaque section	109
4.5	Résultats uniformisés du participant A selon les trois phases de la gestion de classe	116
4.6	Résultats uniformisés du participant B selon les trois phases de la gestion de classe	126
4.7	Résultats uniformisés du participant C selon les trois phases de la gestion de classe	135
4.8	Résultats uniformisés du participant D selon les trois phases de la gestion de classe	143
4.9	Résultats uniformisés du participant E selon les trois phases de la gestion de classe	152

Liste des figures

Figure

- 4.1 Répartition des stagiaires selon le degré d'enseignement de leur groupe
classe 90
- 4.2 Distribution des résultats du score sommatif en gestion de classe 94

Remerciements

J'exprime d'abord toute ma gratitude à l'équipe de direction de ce mémoire : madame Nadia Cody, professeure au département des sciences de l'éducation et de psychologie de l'Université du Québec à Chicoutimi, ainsi que monsieur Stéphane Allaire, professeur en pratiques éducatives au secondaire à l'université du Québec à Chicoutimi. Ce duo exceptionnel a su me guider avec rigueur tout au long de cette aventure scientifique. Il en ressort un dépassement de soi sans précédent. Merci Nadia et Stéphane.

J'ai également pu compter sur l'aide de madame Lise Lachance, professeure au département des sciences de l'éducation et de psychologie de l'Université du Québec à Chicoutimi. Son implication généreuse à la partie statistique du mémoire est inestimable. La précision et la justesse de ses commentaires ont su m'amener vers une meilleure compréhension en recherche. Merci Lise.

Je remercie tous les enseignants responsables de ma formation à la maîtrise. Leurs lectures ont multiplié les points de vue. Leurs encouragements ont été tout aussi précieux. Merci Martha, Pauline, Monique et Réjeanne.

Je dois ma plus grande source de motivation à tous les futurs enseignants, en particulier, aux soixante-sept finissants en éducation au préscolaire et en enseignement

au primaire. Leur participation volontaire à l'étude a contribué à ma propre persévérance au travail. Merci.

Enfin, j'exprime toute ma reconnaissance aux être chers qui m'ont accompagnée au quotidien avec beaucoup de respect, d'amour et d'écoute. Parents et amis, merci.

Merci Gérard.

Introduction

Les enseignants sont unanimes, le but poursuivi en éducation est de faire apprendre les élèves. À cette fin, le climat de classe représente une variable importante. En effet, les apprentissages sont possibles si les conditions liées au climat sont propices. Les recherches rapportent un impact important de la gestion de classe sur la réussite éducative (Caron, 1999; Chouinard, 1999; Lusignan, 2001; Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, 2001). Or, pour celui qui débute en enseignement, la gestion de classe représente un défi de taille (Nault, 1998; Caron, 2001; Boutet, 2004).

L'objet de cette recherche est d'analyser du point de vue de futurs enseignants de quatrième année en formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire, leurs difficultés et leurs forces relativement à la compétence à gérer un groupe classe, avant et pendant l'action, ainsi que leurs croyances. Au chapitre premier, la problématique montre la situation actuelle des enseignants en début de carrière. Présentement, l'abandon professionnel est une réalité en éducation (Chouinard, 2005; Martineau, Presseau et Portelance, 2005; Fédération des syndicats de l'enseignement, 2007). Selon Greenlee et Ogletree (cité dans Léveillé et Dufour, 1999), la gestion de classe est l'un des facteurs déterminants de cet abandon, tout en étant une source de difficultés (Martineau et Corriveau, 2001; Martineau et Presseau, 2003). Ces difficultés s'expliquent tant par des aspects organisationnels que par les caractéristiques intrinsèques (Doyle, 1986) de l'environnement complexe qu'est la classe. Puisque

l'insertion professionnelle s'inscrit en continuité de la formation initiale (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, 2005), la gestion de classe est indispensable dès les premiers contacts avec un groupe d'élèves (Archambault et Chouinard, 2003; 2009) et, par le fait même, dès les stages. Bref, ce chapitre situe l'objet d'étude dans son univers problématique pour mener à la formulation des questions de recherche.

Le chapitre deux détaille les éléments théoriques et conceptuels qui servent de matrice à l'objet d'étude. Le cadre théorique précise qu'actuellement, prenant source à des théories fondamentales (Charles, 1997), le sens attribué au construit de la gestion de classe tend à englober toutes les activités reliées à l'enseignement. Legendre (2005) présente une définition qui synthétise les points de vue : «Fonction de l'enseignant qui consiste à orienter et à maintenir les élèves en contact avec les tâches d'apprentissage » (p.713). La gestion de classe, concept global (Conseil supérieur de l'éducation, 1995), suppose une quantité et une qualité de stratégies et de connaissances (Chouinard, 1999) reliées à des croyances personnelles et qui s'actualisent en trois phases (Nault, 1998; Lacourse et Nault, 2008) : la planification, l'organisation et le contrôle pendant l'action.

Le troisième chapitre traite de la méthodologie et justifie l'approche de recherche retenue inscrite dans le courant de pensée interprétatif. La réalité est perçue comme globale et construite par les acteurs de la situation (Gohier, 2004). Cette position interprétative est abordée à partir des significations individuelles des acteurs concernés.

En fonction de la problématique et des objectifs de la recherche, le choix méthodologique est mixte : des données quantitatives sont jumelées à des données qualitatives. Dans un premier temps, 67 stagiaires de quatrième année du baccalauréat en enseignement préscolaire-primaire répondent à un questionnaire. Par la suite, une première analyse descriptive et interprétative de ces données provoquées permet de solliciter un échantillon plus restreint de cinq participants à un entretien individuel semi dirigé pour approfondir des aspects du questionnaire tels les principales forces et difficultés en gestion de classe, cette fois, en lien avec le vécu des étudiants.

Le quatrième chapitre présente les données et leur analyse. D'abord, les données quantitatives à l'aide de l'outil de statistiques SPSS montrent un portrait global des croyances, des difficultés et des forces de l'ensemble des participants en gestion de classe. Les données qualitatives issues de l'échantillon des cinq entretiens sont ensuite analysées de manière restitutive (horizontale) pour chacun des cas puis de façon croisée (transversale) pour en faire ressortir les éléments convergents et divergents. Au terme du chapitre, la synthèse des résultats, où sont jumelées les données quantitatives et qualitatives, apporte des éléments de réponse aux questions à l'étude qui sont discutés au chapitre 5. Les résultats du terrain de la recherche sont alors comparés aux écrits existants.

La conclusion met en évidence, d'une part, les particularités propres à la présente recherche en lien avec ses objectifs et ses résultats. D'autre part, elle s'attarde à sa

contribution au développement des connaissances et à ses retombées dans le domaine de
du développement de la compétence en gestion de classe de l'enseignant novice.
Finalement, l'originalité, les forces et les limites de l'étude sont abordées.

Problématique de la recherche

Ce chapitre présente d'abord, suite à une mise en contexte, un éclairage de la situation actuelle des enseignants débutants. Par la suite, la complexité de la compétence en gestion de classe est abordée par une analyse des écrits relatifs aux moments difficiles reliés à une première prise en charge d'un groupe d'élèves et les problèmes de gestion de classe qui en découlent. Finalement, il y a présentation de moyens existants permettant de soutenir, dès la formation initiale, le développement de la compétence professionnelle (MÉLS, 2001) qui nous préoccupe. Les questions de l'étude sont exposées pour clore le chapitre.

1.1 Contexte général

Aujourd'hui, l'enseignant doit créer un environnement propice à l'apprentissage en composant, entre autres, avec un contexte de renouveau pédagogique, d'intégration des élèves en difficultés d'apprentissage et de comportement et de situations familiales hétérogènes. Dans ce contexte, la gestion de la classe est importante et représente un défi. Les recherches nomment la gestion de classe comme la préoccupation majeure des enseignants en début de carrière (Chouinard, 1999) tout en étant leur principale source de difficultés dès les premiers contacts avec un groupe classe (Baillauquès et Breuse, 1993; Nault, 1998; Chouinard, 1999; Caron, 2001; Archambault et Chouinard, 2009;

Boutet, 2004, Rayou, Gelin et Ria, 2007). Entrée dans le métier : étude des premiers pas professionnels et perspectives de formation. Collection EEE, Armand Colin.).

Qui plus est, la compétence en gestion de classe a un impact sur la réussite éducative (Caron, 1999; Chouinard, 1999; Lusignan, 2001; MÉLS, 2001). L'analyse de Wang, Haertel et Walberg (1993) abonde en ce sens en couvrant cinquante ans de recherche quant aux influences les plus déterminantes sur l'apprentissage. Leur étude souligne que la dimension nommée « Façon d'enseigner et climat de classe » a presque autant d'effet sur l'apprentissage que les aptitudes mêmes de l'élève. Dans cette dimension, les auteurs nomment la gestion de classe comme étant la variable la plus influente sur l'apprentissage de l'élève. Ils expliquent ce fait en mentionnant qu'une gestion de classe efficace contribue à augmenter l'engagement de l'élève dans ses études, à réduire les comportements perturbateurs et à favoriser une utilisation maximale du temps consacré à l'enseignement. Bref, une gestion de classe efficace permet d'utiliser de façon optimale le temps consacré à l'apprentissage et assure le bon déroulement des activités pédagogiques selon McKee et Witt (cité dans Chouinard, 1999). Certains auteurs, dont Archambault et Chouinard (1996), ajoutent qu'une gestion de classe adaptée aux besoins des élèves favorise le développement de leurs capacités d'apprentissage autonome et d'autocontrôle. La compétence à gérer sa classe est donc un aspect crucial de la tâche de l'enseignant (Chouinard, 1999).

Compte tenu de cette importance et des questionnements qui demeurent, l'objet de la recherche concerne les croyances, les difficultés et les forces, du point de vue du futur enseignant, relativement à sa compétence à gérer la classe. Avant de définir l'objet de recherche de façon spécifique, nous débutons en le situant dans son contexte plus actuel.

1.2 État de la situation actuelle des enseignants débutants

La problématique émerge de préoccupations concernant les difficultés rencontrées par les enseignants débutants dans les écoles primaires. Les écrits scientifiques traitent depuis nombre d'années de la problématique de l'insertion professionnelle en enseignement où il y a prépondérance des questions liées à la gestion de classe (Martineau et Presseau, 2003). Bien que les constats présentés ici concernent spécifiquement les moments où il y a prise en charge autonome d'un groupe d'élèves par l'enseignant novice, nous croyons que ces constats ont aussi une portée essentielle auprès des étudiants en formation initiale. Voici pourquoi. D'une part, le MÉLS (2001) soutient qu'au dernier stage l'étudiant se doit d'être de plus en plus autonome dans l'exercice de ses fonctions dans le but de confirmer sa qualité d'enseignant professionnel. D'autre part, l'insertion professionnelle de l'apprenti s'inscrit en continuité de sa formation initiale. Le COFPE (2005) insiste sur ce point en affirmant : « (...) parce que le stage de quatrième année conduit à l'obtention du brevet

d'enseignement, il convient de prévoir son articulation avec l'insertion professionnelle » (p. 38). Somme toute, il importe d'analyser les écrits traitant de l'insertion professionnelle des enseignants novices afin d'assurer le lien et la continuité entre la formation dispensée par les universités et l'insertion des enseignants débutants dans les écoles, tel que recommandé par le COFPE (2005).

Les études sur l'insertion professionnelle des enseignants confirment que 20 % des débutants abandonnent la profession au cours des cinq premières années de travail (FSE, 2007; Chouinard, 2005). Martineau, Presseau et Portelance (2005) placent la profession enseignante parmi celles qui connaissent un des plus haut taux de décrochage. La FSE (2007) qualifie d'alarmant le taux d'abandon de la profession. Quant à Baillauquès et Breuse (1993), ils tiennent les propos suivants :

Au début de ses fonctions d'enseignant, combien la 'première classe' paraît angoissante au jeune instituteur ou professeur. Sera-t-on suffisamment compétent, ouvert, disponible, juste? Saura-t-on 'tenir' ses élèves, non pas seulement au plan disciplinaire, mais aussi au sens de pouvoir les intéresser? En tout temps et en tout pays, les obstacles s'accumulent à l'encontre du novice : excès d'exigences, formation insuffisante ou inappropriée, absence de soutien de la part de l'institution, indifférence des collègues chevronnés. (p.216)

De leur point de vue, ces mêmes auteurs particularisent une insertion professionnelle réussie en soutenant qu'elle se fait sans difficulté majeure de discipline et de gestion de classe et que, même dans ce cas, des doutes s'installeront plus tard. Charles (1997) tient des propos semblables en disant : «la discipline est l'un des facteurs déterminant dans la décision des enseignants de changer de profession» (p.5). Dans le

but de connaître l'origine de l'abandon du métier, l'étude de Greenlee et Ogletree (cité dans Dufour et Léveillé, 1999) révèle que trente-neuf enseignants sur quarante et un ont affirmé que la gestion de classe était le facteur déterminant. Plus récemment, la recherche sur l'insertion professionnelle des enseignants est à peu près consensuelle quant aux problèmes rencontrés par les débutants (Martineau, 2006). Les enseignants novices ressentent un sentiment prépondérant d'incompétence face à la gestion d'un groupe classe (Martineau et Corriveau, 2001).

Nombre d'études telles celles de Cutler, Veenman, Breuse et al., (citées dans Gagnon, 2001) portant sur les difficultés d'intégration professionnelle des nouveaux enseignants identifient également la gestion de classe comme l'une des difficultés importantes rencontrées par les débutants. De son côté, Céré (1999) relate les propos de Perron, gestionnaire à la Commission scolaire de Montréal: « la gestion de classe est la deuxième cause du haut taux d'abandon du jeune personnel enseignant après l'ampleur de la tâche elle-même » (p.30). Plus récemment, le constat de Fournier (cité dans Chouinard, 2003) abonde dans le même sens. Suite à l'implantation d'un système de mentorat en Estrie, l'un des points qui ressort le plus des bilans est que les novices avaient besoin de se pencher principalement sur des questions de gestion de classe. Martin, Nault et Loof (1994) soutiennent aussi l'importance de ce problème en affirmant que 83% des enseignants débutants connaissent des problèmes en gestion de classe. C'est ce qu'exprime également l'étude de Martineau et Presseau (2003) en parlant de l'incapacité d'assurer la discipline en classe et de la difficulté à maîtriser un groupe

d'élèves, comme problèmes rencontrés par les novices. Devant l'évidence du défi que représente la gestion de classe pour les enseignants débutants, la compétence à gérer un groupe d'élèves a fait l'objet de plusieurs recherches qui révèlent, sans équivoque, toute sa complexité.

1.3 Complexité de la compétence à gérer une classe

Reconnaissant les difficultés liées à la compétence en gestion de classe des novices, des auteurs se sont penchés sur les causes qui y sont reliées. Intéressés à la question de l'insertion professionnelle des jeunes enseignants, Nault (2001) et Boutet (2004) constatent que les débutants sont nombreux à entrer dans la profession dans un contexte difficile. Chouinard (2003) cite les propos de Nault qui explique en ces termes : « Contrairement à ce que l'on pourrait croire, ils sont souvent laissés à eux-mêmes et n'osent pas se confier, notamment parce qu'ils se sentent évalués » (p.B6). De plus, les nouveaux enseignants entrent dans la profession avec des tâches souvent ingrates (Mukamurera, 2004): plusieurs doivent travailler en suppléance, à la leçon ou à la journée et ils obtiennent des contrats à court terme qui favorisent peu l'engagement professionnel. En outre, ils doivent composer avec une clientèle de plus en plus difficile et exigeante. Bref, les nouveaux enseignants se retrouvent souvent avec les pires classes (Martineau, Presseau et Portelance, 2005) et cette dure réalité liée à ses aspects organisationnels impose des défis en termes de gestion de classe (Mukamurera, 2004).

Non seulement ces aspects organisationnels rendent-ils difficile la gestion de classe pour les novices, mais les caractéristiques intrinsèques de l'environnement ont également des incidences sur la complexité de la compétence à gérer sa classe. Doyle (1986) identifie ces caractéristiques de la vie en groupe présentes dans toute classe comme étant la multiplicité, la simultanéité, l'immédiateté, l'imprévisibilité, la notoriété et l'historicité.

La première, la multiplicité réfère au fait que dans une classe, un nombre impressionnant d'évènements se produisent, de nombreuses activités y ont lieu et la densité humaine y est forte tout en sachant que chaque élève a ses antécédents, ses buts, ses capacités et ses intérêts propres (Archambault et Chouinard, 2003). Le CSÉ (1995) décrit cette propriété en ces termes :

Il s'y passe de nombreux évènements et il s'y effectue de nombreuses tâches d'ordre éducatif. C'est aussi un rassemblement de personnes qui diffèrent par leurs attitudes, leurs compétences et leurs besoins : des élèves qui se distinguent les uns des autres par des aspects tels que l'intérêt pour la matière enseignée, la connaissance qu'ils en ont, le développement intellectuel, la motivation, les habitudes d'étude, le style et le rythme d'apprentissage, l'autonomie, la créativité, le milieu social et culturel. (p.8)

C'est sur la coexistence de tous ces éléments et la forte probabilité que des évènements se produisent en même temps que Doyle (1986) appuie la prochaine caractéristique de la simultanéité. Bref, de nombreuses situations se passent en même temps dans un lieu donné qu'est la classe (CSÉ, 1995). Doyle (1986) insiste ensuite sur

l'immédiateté qui oblige souvent l'enseignant à réagir rapidement aux événements qui surgissent, tout en prenant des décisions dans l'instant même. En d'autres mots, il est amené à réfléchir dans le feu de l'action. (Schön, 1983). En effet, ce qui se passe en classe arrive selon un rythme rapide qui réclame de l'enseignant une attention soutenue et des réactions immédiates (CSÉ, 1995). En plus, le groupe classe possède un caractère imprévisible auquel l'enseignant doit faire face (Archambault et Chouinard, 2003) : il est impossible d'anticiper tout ce qui peut arriver dans une classe et de prévoir toutes les distractions et les interruptions qui surviennent (CSÉ, 1995). Quant à la caractéristique de la notoriété, elle renvoie surtout au rôle public de l'enseignant (Doyle, 1986). Ses réactions face aux événements multiples, simultanés et imprévisibles sont observées et connues par le groupe classe qui devient témoin : elles ont un caractère public (CSÉ, 1995). Enfin, par ses expériences communes vécues au quotidien qui contribuent à forger progressivement un certain esprit et une certaine dynamique, chaque groupe classe acquiert une histoire qui lui est propre (Archambault et Chouinard, 2003). Doyle (1986) parle alors de l'historicité de la vie d'un groupe. Archambault et Chouinard (2003) considèrent ces caractéristiques inhérentes à l'environnement même de la classe comme responsables d'une pression constante sur la tâche de l'enseignant. La gestion de classe est une compétence difficile à maîtriser.

Qui plus est, cette entreprise complexe et difficile entre l'enseignant et ses élèves (Legault, 2001) est indispensable à l'établissement de la confiance en soi et la

construction de l'identité professionnelle du jeune enseignant selon Fijalkow et Nault (1999). Ces auteurs avancent même que, si elle n'est pas maîtrisée, il est difficile d'acquérir les autres compétences nécessaires pour enseigner. Ils expliquent leur idée en ces mots :

Un enseignant débutant qui, en début d'année, ne réussit pas à instaurer ni à maintenir des routines relatives aux déplacements en classe et au bavardage, à orienter les élèves dans les étapes du déroulement d'une leçon ou à communiquer clairement les consignes pour accomplir une tâche, fera perdre beaucoup de temps et d'énergie à ses élèves. De son côté, l'enseignant ne comprend pas pourquoi ses élèves n'apprennent pas. Son insatisfaction l'empêche de planifier des situations d'enseignement motivantes pour les élèves. (p.457)

Archambault et Chouinard (2003) abondent en ce sens en mentionnant que, dans les faits, les premières semaines de la classe, les premiers contacts, déterminent la forme que prendront les rencontres subséquentes. Ils ajoutent qu'il devient essentiel que l'enseignant se préoccupe, dès le départ, d'établir un mode de fonctionnement cohérent et efficace en tenant compte de toutes les caractéristiques de son groupe. Dès qu'il y a contact avec un groupe classe, le concept de gestion de classe prend toute son importance et son sens.

La plupart des auteurs s'entendent sur le fait que le concept gestion de classe tend à englober toutes les activités reliées à l'enseignement. Dans la foulée d'une vaste réflexion sur l'avenir de l'éducation au Québec, le CSÉ (1995) le définit en ces termes :

L'ensemble des actions — des interactions et des rétroactions qu'elles suscitent — qu'un enseignant ou qu'une enseignante conçoit, organise et réalise pour et avec les élèves d'une classe afin de les engager, les soutenir, les guider et les faire progresser dans leurs apprentissages et leur développement » (p. 7).

Bref, l'expertise en gestion de classe suppose une somme de connaissances bien organisées hiérarchiquement, automatisées en partie, faciles à récupérer et à utiliser (Chouinard, 1999) afin de faire face tant aux aspects d'ordre organisationnel qu'aux caractéristiques intrinsèques de cet environnement d'apprentissage que constitue la classe. Or, les études sur le sujet portent à croire que les enseignants débutants et les experts se distinguent non seulement par la quantité, mais aussi par la qualité du répertoire de connaissances et de stratégies dont ils disposent à cette fin (Chouinard, 1999). De ce fait, les enseignants débutants sont rapidement confrontés à des moments difficiles et à des problèmes de gestion de classe.

1.4 Problèmes des enseignants débutants en gestion de classe

Pour identifier et comprendre les problèmes en gestion de classe des enseignants débutants, les écrits scientifiques proposent trois stades successifs en lien avec les premières prises en charge d'un groupe d'élèves. Chacun de ces stades comporte des façons différentes de gérer sa classe par l'apprenti. Le premier stade est celui de l'idéalisation. Cette période plutôt romanesque sera interrompue par le choc de la réalité qui fera rapidement place à celui de la survie (Chouinard, 1999).

En premier lieu, le stade de l'idéalisation se caractérise par la présence d'images romantiques en ce qui concerne les élèves et l'enseignement (Chouinard, 1999). Il y a alors présomptions, chez les novices, que tous les élèves possèdent le même style d'apprentissage, les mêmes intérêts et les mêmes aptitudes qu'eux à cet âge (Chouinard, 1999). Nault (1998) nomme ce premier stade celui de l'anticipation, en d'autres termes le moment où le novice vit en rêve l'action future sans tenir compte de la réalité.

Cette vision romantique de l'acte d'enseigner est formée à partir du propre vécu de scolarisation du futur maître, c'est-à-dire ses souvenirs d'enfant, et de ses apprentissages universitaires (Chouinard, 1999). D'abord, à la lumière de plusieurs travaux tels ceux de Brophy, Kagan, Mayer-Smith et Moon (cités dans Chouinard, 1999), les débutants entretiennent des opinions préconçues quant à leur rôle d'enseignant et particulièrement en ce qui a trait à la gestion de classe. Cette difficulté chez l'apprenti de s'identifier à son rôle correspond aux premières préoccupations d'un enseignant selon le modèle de développement d'un enseignant de Fuller et Brown (cité dans Legault, 1999). Ces opinions reliées à leur futur rôle de maître sont l'héritage de leurs expériences antérieures en tant qu'élèves, c'est-à-dire leurs croyances construites depuis leur entrée à la maternelle jusqu'à leur sortie de l'université (Chouinard, 1999). De ce fait, Chouinard (1999) explique que c'est souvent le contact d'un ou deux enseignants marquants qui font office de modèles pour le futur enseignant. Ensuite, Chouinard (1999) relate les travaux de Johnson qui rapportent que certains étudiants en science de l'éducation commencent leur formation en pensant qu'ils n'ont rien à

apprendre, et que certains en sortent même convaincus. Il ajoute les études de Widden, Mayer-Smith et Moon (1998) qui affirment que ces apprenants entretiennent alors le préjugé que la personnalité de l'enseignant est plus importante que les connaissances et les habiletés dont il dispose. Ces étudiants maintiennent l'idée qu'on ne devient pas un bon enseignant mais que l'on naît plutôt ainsi (Chouinard, 1999).

À ce moment, les débutants possèdent un sens élevé de leur capacité future et de leur maîtrise des contenus (Chouinard, 1999). Pour certains, leur gestion de classe sera efficace parce qu'elle s'appuiera sur un lien d'amitié avec leurs élèves, pour d'autres sur une relation d'autorité. À la lumière des études de Brophy et celles de Kagan, Chouinard (1999) mentionne que certains débutants misent sur l'affection qu'ils porteront à leurs élèves et qui sera garante des relations harmonieuses recherchées. Cette idée préconçue les porte alors à être trop optimiste en ce qui concerne leurs expériences en classe selon le même auteur. Il ajoute en ces termes : « (...) ces jeunes enseignants sont ainsi peu portés sur les règles et les procédures de classe, ils ont tendance à être permissifs et à faire de leur classe un environnement composé d'attentes vagues et d'inconstances » (p.499). Par contre, les débutants qui pensent que leur rôle consiste avant tout à faire respecter leur autorité auront plutôt tendance à appliquer des stratégies pour dominer les élèves en utilisant des moyens tel l'intimidation et la punition (Chouinard, 1999).

En somme, les croyances idéales reliées à l'acte d'enseigner chez les débutants les amènent à consacrer peu de temps à planifier et à mettre en place dans leur classe un système cohérent de gestion au stade de l'idéalisation selon l'étude de Reynolds (cité dans Chouinard, 1999). Chouinard (1999) ajoute : « Ils sont alors plus préoccupés par les contenus à enseigner que par les élèves à qui ces contenus sont destinés » (p.501). En effet, à ce stade, les travaux de Reynolds (cités dans Chouinard, 1999) montrent que les novices considèrent qu'ils n'auront pas de problèmes de gestion de classe ni de difficultés à développer de bonnes relations avec les élèves.

De ce fait, en deuxième lieu, survient alors une désillusion pédagogique (Mukamurera, 2004) : la réalité des conditions d'exercice du métier ne correspond pas aux images romantiques de départ. Dès que les débutants sont confrontés pour la première fois à une pratique réelle où il y a indiscipline, manque d'intérêt chez les élèves, local exigü, matériel inadéquat, ils vivent le désillusionnement, le choc de la réalité (Veenman, 1984; Baillauquès et Breuse, 1993; Chouinard, 1999; Gagnon, 2001; Nault, 2003). Baillauquès et Breuse (1993) résument ces propos en parlant de bousculade des images, des croyances et des attentes chez les enseignants novices. Les rêves s'effondrent devant la réalité de l'action (Nault, 1998). À cet égard, Mukamurera (2004) relate les propos d'un nouvel enseignant :

(...) quand tu arrives dans le métier, tu veux un peu changer le monde. Tu dis qu'étant donné que tu es dynamique et que tu veux puis bon tu as appris de nouvelles méthodes bien c'est sûr que les élèves vont accrocher. Bien non, les élèves ne vont pas accrocher, c'est pas automatique. Les meilleurs projets du monde ne vont pas faire en sorte que tous les élèves vont accrocher, puis vont être motivés. Donc, ça je dirais que c'est la première difficulté, c'est la prise de conscience de toutes les difficultés à cet égard là. (p.2)

Ces événements difficiles nommés incidents critiques par Barrette (2001) deviennent alors source de stress en créant de l'insatisfaction (Fijalkow et Nault, 1999) et un sentiment d'incompétence pédagogique (Martineau et Corriveau, 2001). Ils peuvent mener à l'abandon de la profession et sont imputables aux exigences liées à la gestion de classe (Gagnon, 2003). Le novice se centre alors sur des approches et des méthodes pédagogiques tout en négligeant les techniques de gestion de classe. Il admet ses lacunes dans sa capacité d'organisation de la classe mais tend à se déresponsabiliser (Legault, 1999). Il a tendance à blâmer ses élèves plutôt que lui-même lorsque surviennent les problèmes de discipline selon les travaux de Fernandez-Balboa (cités dans Legault, 1999). Les techniques d'intervention utilisées alors par l'enseignant débutant provoquent l'interruption de l'activité en cours (Chouinard, 1999). À ce moment, Tochon (1993) spécifie que le novice vise le court terme sans déroger des activités qu'il a prévues même si elles ne fonctionnent pas et il « semble porté à éviter l'analyse et l'évaluation de sa propre pratique pour stabiliser une certaine confiance en soi afin de survivre » (p.189).

Pour rectifier ce sentiment de perte de contrôle, les nouveaux enseignants passent donc au stade de survie, selon Chouinard (1999). Ce même auteur ajoute qu'à ce moment, les débutants deviennent préoccupés par la gestion de leur classe et remettent en question leur efficacité. Même si ce fait représente un aspect positif, Chouinard (1999) souligne que le manque de savoirs sur la pratique chez le novice rend l'exercice difficile. En effet, les difficultés en gestion de classe rencontrées par les débutants sont aussi la conséquence de leur manque de connaissances procédurales selon Johnson (cité dans Chouinard, 1999). Contrairement aux savoirs déclaratifs reliés principalement à la théorie (Tardif, 1992), ce type de connaissances correspond essentiellement au «comment», aux étapes et à la procédure pour réaliser une action (Tardif, 1992) et se développe dans l'action (Cody, 2001). Les connaissances conditionnelles (Tardif, 1992) sont également interpellées. Elles permettent de déterminer le moment et le contexte appropriés de l'utilisation d'une action particulière puisqu'elles sont responsables du transfert des apprentissages et reconnues comme étant celles qui créent l'expertise chez l'étudiant maître (Cody, 2001). Or, pour compenser leur manque de connaissances et de stratégies (Chouinard, 1999), certains débutants adoptent une approche davantage autoritaire selon Johnson (cité dans Chouinard, 1999) en devenant plus sévères et plus punitifs. Ils utilisent alors des moyens répressifs (Baillauquès et Breuse, 1993) tel le retrait. D'autres créent des solutions soit par voie d'essais et d'erreurs, soit par un retour à des notes de cours universitaires, ou par imitation d'un collègue plus expérimenté (Nault, 1998). Enfin, certains puisent plutôt dans leurs souvenirs au moment où ils étaient eux-mêmes élèves pour identifier des approches possibles, selon Jonhson (cité

dans Chouinard, 1999). L'étude de Newby (cité dans Chouinard, 1999) suggère que ces problèmes des débutants proviennent alors d'un manque de diversité dans les moyens utilisés. À ce sujet, le MÉLS (2001) insiste sur l'importance de susciter la mobilisation de ressources variées en gestion de classe chez l'apprenti enseignant. Des approches, des méthodes, des moyens et des techniques liées à la compétence à gérer un groupe d'élèves doivent permettre au débutant de comprendre et de résoudre les problèmes, et ce dès la réalisation des stages en milieu scolaire.

De l'avis de Legault (1999), ces moments difficiles reliés aux problèmes de gestion de classe des enseignants débutants sont vécus dès les stages en formation initiale. Caron (2001) n'hésite pas à affirmer que la gestion d'un groupe classe représente la difficulté la plus importante à surmonter lorsqu'un stagiaire commence à enseigner. Pour sa part, le MÉLS (2001) s'appuie sur les travaux de Raymond, et ceux de Gold, pour citer le constat suivant :

Plusieurs études sur l'insertion professionnelle des enseignants et enseignantes ainsi que des témoignages de maîtres-associés s'entendent pour affirmer que les stagiaires de même que les débutantes et les débutants éprouvent d'énormes difficultés à installer et à maintenir l'ordre dans la classe. (p. 100)

Ainsi, en dépit d'enthousiasme, d'esprit d'initiative et de bonne volonté, le futur maître doit relever ce défi de taille qu'est la gestion d'un groupe d'élèves (Chouinard, 1999). Dans ces conditions, la formation initiale des enseignants en éducation au

préscolaire et en enseignement au primaire doit donner l'élan au processus d'acquisition de la compétence à gérer sa classe (Boutet, 2004).

1.5 Compétence à gérer un groupe classe en formation initiale

Les écrits scientifiques soutiennent que les novices éprouvent des difficultés avec la compétence en gestion de classe. Au fait de la situation, les acteurs concernés se mettent en action dans le but d'affirmer une formation des maîtres à caractère professionnel (MÉQ, 2001), d'assurer la continuité avec l'insertion professionnelle (Chouinard, 1999; Legault, 1999; COFPE, 2005; Boutet, 2004) et d'adopter une orientation préventive (Gagnon, 2003). Plusieurs équipes de spécialistes provenant des universités et des milieux scolaires mettent en place différentes structures d'accompagnement pour favoriser, dès la formation initiale, l'appropriation de la compétence à gérer sa classe.

Avant tout, soucieux d'assurer une formation spécifique en gestion de classe, le MÉLS ajoute en 1995 un cours obligatoire à tous les niveaux d'enseignement menant au baccalauréat pour aider les nouveaux enseignants à mieux gérer leur classe. Cet ajout s'effectue alors dans le cadre de la réforme qui met l'accent sur l'allongement de la

formation des maîtres pour permettre, entre autres, une formation plus importante en milieu de pratique (environ 700 heures réparties sur quatre années de formation). La gestion de classe devient ainsi une compétence à enseigner (CSÉ, 1995) qui doit faire référence à la capacité des étudiants à utiliser leurs connaissances et à mobiliser leurs ressources. Dans cette foulée, le référentiel de compétences professionnelles du MÉLS (2001) présente la gestion de classe (compétence 6) dans le profil des douze compétences à développer chez l'apprenant.

CATÉGORIE ACTE D'ENSEIGNER : COMPÉTENCE 6

Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves. (p.8)

Par la suite, motivées par ces même préoccupations, plusieurs équipes universitaires, en collaboration avec les praticiens, mettent en place des programmes visant l'accompagnement des stagiaires pour l'appropriation de leur gestion de classe tout en assurant un lien entre savoirs universitaires et la pratique en milieu de stage. En voici quelques exemples.

L'expérience de l'Université de Sherbrooke a ciblé des étudiants de 3^e année en formation initiale à l'enseignement au secondaire (Nault 2001). Le cours de gestion de classe, jumelé à un stage, permettait aux étudiants d'observer et d'appliquer des stratégies de gestion de classe et d'utiliser un instrument d'apprentissage autonome disponible sur le Web. Ils pouvaient identifier, au départ, leur compétence potentielle à

gérer une classe à l'aide d'un questionnaire. Par la suite, ils étaient amenés à choisir des thèmes de lecture et de travail liés à leurs besoins identifiés, expérimenter leurs découvertes en stage et échanger avec leurs pairs grâce à un forum électronique accessible sur Internet. Finalement, les stagiaires étaient à même de constater l'évolution de leur profil de compétence en gestion de classe.

À l'UQAM, l'équipe préférait orienter sa démarche vers les étudiants en deuxième année de formation (Nault, 2001). Ce cours en gestion de classe précédait le premier stage. Il prenait la forme d'ateliers pratiques, d'études de cas, d'analyses de vidéos, de lectures dans le but que chaque étudiant construise son instrumentation en gestion de classe. Ces novices avaient également accès à un site Web où il y avait possibilité d'échanger entre collègues grâce à un forum de discussion. Actuellement, la nouvelle version du site Web [http : //pedagogie.net](http://pedagogie.net) s'articule autour de la thématique de la gestion de classe. Ce site propose un tour d'horizon de la compétence et des stratégies d'intervention.

À l'UQAC, le projet Écoles « portes ouvertes » visait la coopération entre les milieux scolaires et l'université (Cody et Gagnon, 2009). Des étudiants de première année de la formation initiale en éducation préscolaire et en enseignement primaire ont pu vivre leur premier stage dès septembre à raison d'une journée semaine pour ensuite réaliser quatre semaines intensives au mois de février. Cette implication concrète dans

l'école leur a permis de mieux connaître, entre autres, la gestion d'un groupe classe dans toute sa complexité. Le projet visait le transfert des connaissances dans les cours et les stages par le biais des liens entre la théorie et la pratique réelle.

Ces diverses expériences montrent que la gestion de classe est une compétence qui s'apprend selon une logique professionnelle impliquant la mobilisation d'un certain nombre de ressources en vue de comprendre et de résoudre les problèmes liés à la gestion d'un groupe classe (MÉLS, 2001), même si le contexte ne permet pas une mise en pratique immédiate, autonome et continue des savoirs. L'intégration du futur maître sera ainsi facilitée. Le but consiste alors à réduire l'écart entre la formation initiale et l'entrée en exercice dans la profession (Des Lierres et Fortin, 2003).

À ce propos, Cody (2001) relatent que « les étudiants perçoivent la contribution des activités de cours comme la plus faible à la catégorie de compétences intervention pédagogique et gestion du groupe classe » (p.145). Les futurs enseignants admettent qu'il est possible d'augmenter cette contribution en faisant en sorte que plusieurs stratégies de formation permettent une intégration de la théorie et de la pratique et favorisent l'apprentissage de la pensée réflexive (Cody, 2001). Les futurs enseignants proposent des lectures suggérées, des présentations de modèle de pratique réflexive, des exposés du professeur, des échanges entre eux et une application en laboratoire.

Mukamurera (2004) note quant à elle qu'il y a insatisfaction chez les nouveaux enseignants au regard, entre autres, de la formation en gestion de classe. Elle ajoute que « certains mentionnent le manque de réalisme, voire de pertinence de la formation lorsque cette dernière est mise en relation avec la dure réalité des conditions d'exercice du métier » (p.2).

Ce sont les stages sur quatre ans de formation universitaire et les cours théoriques qui doivent fournir les éléments pour susciter la mobilisation des ressources afin d'acquérir la compétence en gestion de classe (MÉLS, 2001). Du domaine de la formation enseignante, les chercheurs Bidjang, Gauthier, Mellouki et Desbiens (2005) ont mené une enquête au sujet du niveau de maîtrise des compétences des étudiants à l'aube de leur carrière enseignante.

Or, les résultats de l'étude de Bidjang, Gauthier, Mellouki et Desbiens (2005) apportent un autre point de vue. L'étude s'est intéressé à la perception du niveau de maîtrise de l'ensemble des compétences atteint par les stagiaires finissants où le répondant devait se prononcer sur une échelle de Likert à trois modalités.¹ Elle révèle que 67,7% des enseignants associés et stagiaires finissants confondus considèrent comme très satisfaisant le niveau de maîtrise de la compétence en gestion de classe au

¹ 1)insatisfaisant, 2)satisfaisant et 3)très satisfaisant,

terme de leur quatrième stage en formation initiale. Les étudiants nomment les périodes de stages comme celles qui permettraient de mieux développer ladite compétence selon Laforce (cité dans Bidjang, Gauthier, Mellouki et Desbiens, 2005). Dans le même ordre d'idées, selon l'étude d'Anadon, Gohier et Chevrier (2007), du point de vue des formateurs, ils reconnaissent chez les futurs maîtres des compétences pratiques : « ils ont un bagage [...] au niveau de la gestion de classe » (p.27). Ces recherches montrent qu'en ce qui concerne les compétences des futurs enseignants, de façon générale, les perceptions sont positives. Par ailleurs, tel que mentionné précédemment, la littérature scientifique démontre que les enseignants débutants font face à des difficultés importantes au niveau de leur compétence en gestion de classe.

L'objet de la présente recherche veut mieux comprendre, du point de vue des futurs enseignants, leurs difficultés et leurs forces relativement à leur compétence à gérer un groupe classe en regard de leurs croyances. L'étude se concentre sur le groupe des stagiaires de quatrième année de formation en éducation préscolaire et en enseignement primaire à l'université du Québec à Chicoutimi qui, à l'aube d'obtenir leur diplôme, débiteront leur insertion professionnelle. Elle s'inscrit dans la philosophie du COFPE (2005) qui recommande, entre autres, que l'étude des aspects de la formation à l'enseignement soit examinée dans sa dimension régionale. Ces réflexions nous amènent à formuler les questions de la présente recherche.

1.6 Questions de recherche

Cette recherche reconnaît l'importance de la compétence en gestion de classe sur la motivation des enseignants en début de carrière et en formation initiale et considère la multiplicité des facteurs qui en font une compétence complexe et problématique. Attribuant au quatrième stage de formation initiale un lien logique et continu avec l'insertion professionnelle tout en étant perçu, par les étudiants, comme un lieu privilégié pour développer ladite compétence, cette recherche se concentre sur le regard que portent les futurs enseignants sur leurs difficultés et leurs forces liées à la compétence à gérer un groupe classe ainsi que sur leurs croyances. L'étude tente de répondre au questionnement suivant : Quelles sont, du point de vue des étudiants stagiaires finissants en enseignement préscolaire-primaire, leurs croyances, leurs difficultés et leurs forces relativement à la compétence de planification, d'organisation et de supervision du mode de fonctionnement du groupe classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves?

Il est anticipé qu'une analyse interprétative de la compétence en gestion de classe au quatrième stage des futurs maîtres, du point de vue des acteurs concernés, permettra d'enrichir l'ensemble des connaissances spécifiques reliées à la gestion de classe chez les débutants. Ainsi, les constats dégagés seront susceptibles d'ouvrir des pistes sur des possibilités autant pour les responsables de la formation universitaire que pour les

acteurs de terrain et les enseignants associés qui doivent accompagner les futurs enseignants dans l'élaboration de leur propre instrumentation en gestion de classe au niveau préscolaire-primaire.

Ainsi, eu égard aux considérations théoriques autour desquelles s'articule l'objet de la présente recherche, soit le regard des futurs enseignants sur leur compétence en gestion de classe, cette étude tente de répondre plus spécifiquement aux questions suivantes :

Quelles sont les croyances des étudiants de quatrième année en formation initiale en enseignement préscolaire-primaire à propos de la gestion de classe?

Quelles sont les difficultés relatives à la compétence en gestion de classe avant et pendant l'action selon les étudiants de quatrième année en formation initiale en enseignement préscolaire-primaire?

Quelles sont les forces relatives à la compétence en gestion de classe avant et pendant l'action selon les étudiants de quatrième année en formation initiale en enseignement préscolaire-primaire?

Les objectifs se situent donc à deux niveaux. Dans un premier temps, il convient de dégager les croyances des étudiants de quatrième année en formation initiale en enseignement préscolaire-primaire à propos de la gestion de classe. Ensuite, il s'agit d'identifier leurs difficultés et leurs forces relatives à la compétence professionnelle en gestion de classe avant et pendant l'action selon ces futurs enseignants. L'étude est donc faite à partir d'une prise en compte du point de vue des principales personnes concernées.

Il importe maintenant de présenter les assises conceptuelles qui se rapportent à notre recherche. Dans le prochain chapitre, nous abordons d'abord les fondements théoriques de la gestion de classe qui regroupent différents principes et conceptions reliés au concept. Par la suite, nous montrons le sens large et complexe du concept de gestion de classe et ses modèles proposés dans la pratique avant de discuter des croyances personnelles qui sous-tendent la gestion de classe d'un enseignant. Finalement, nous nous attardons aux aspects manifestes de la compétence à gérer un groupe classe au niveau de deux phases distinctes : avant l'action et pendant l'action.

Cadre théorique

Ce chapitre propose d'abord une réflexion théorique sur les fondements du concept de gestion de classe pour ensuite présenter des éléments d'ordre définitionnel relatifs à ce concept global et complexe. Les modèles pratiques sont aussi abordés. Pour compléter les assises conceptuelles de l'étude, les croyances personnelles liées à la compétence en gestion de classe et ses composantes manifestes avant l'action et pendant l'action seront ensuite exposées.

2.1 Fondements théoriques de la gestion de classe

Dès 1950, des recherches soucieuses d'élaborer des méthodes permettant une meilleure discipline en classe mettent en place des théories liées au concept de gestion de classe sans toutefois le nommer tel quel (Lusignan, 2001). Gauthier (2005) traduit cette idée en notant la présence, dans les discours des auteurs de l'époque, d'une pratique qui vise à contrer toute forme de désordre dans la classe. Même si ces travaux proposent des pratiques, ils ont essentiellement permis de faire émerger des principes théoriques du concept. La recension de Charles (1997) présente une vue d'ensemble des principaux modèles théoriques en gestion de classe. Ce portrait général proposés par Charles (1997) présente au nombre de quatre les théoriques fondamentales qui rassemblent des notions importantes sous-jacentes à la gestion de classe. En 1951, la

théorie de Reld et Wattenberg prépare le terrain en appuyant la discipline en classe sur l'interaction avec le groupe alors que vers 1960, celle des néoskinnériens insiste sur le modelage du comportement souhaité. Plus tard, dès les années 1970, Kounin s'intéresse aux comportements de l'enseignant par l'organisation en général de la classe alors que Ginott investigue au même moment la communication congruente.

Tout d'abord, c'est en 1951 que Reld et Wattenberg proposent une approche théorique suffisamment structurée et complète dans le but d'aider les enseignants à comprendre l'indiscipline en classe afin d'agir en conséquence (Charles, 1997). De leur point de vue, les attentes du groupe exercent une influence sur le comportement individuel et celui-ci agit en retour sur le groupe. Legault (2001) explique cette influence réciproque du groupe sur l'individu en décrivant la situation de la manière suivante:

À l'intérieur d'un groupe, des élèves assurent divers rôles, tels ceux de leader, d'agitateur, de bouc émissaire, de clown. Ainsi, un comportement indésirable peut devenir un comportement contagieux. Lorsqu'une règle est enfreinte, il est possible que ce comportement soit adopté par d'autres, notamment si le coupable jouit d'une certaine réputation auprès du groupe. Le contraire est aussi vrai. Les comportements désirables peuvent être contagieux s'ils sont encouragés. (p. 57)

Les travaux de Reld et Wattenberg mettent au point des principes d'intervention qui encouragent le contrôle de soi chez l'élève (Charles, 1997). Leur approche théorique propose d'éviter les techniques aversives et de plutôt appliquer la pensée diagnostique, l'incitation à la maîtrise de soi, l'aide opportune et l'évaluation de la réalité.

Par la pensée diagnostique, la théorie de Reld et Wattenberg (1951) conseille à l'enseignant qui fait face à des problèmes d'expliquer d'abord les faits de façon intuitive pour ensuite analyser les facteurs cachés avant de décider d'une intervention. Parmi ces interventions, les auteurs suggèrent celles qui incitent à la maîtrise de soi comme faire un signe, se rapprocher et ignorer intentionnellement. Au besoin, l'enseignant peut décider aussi d'apporter une aide opportune en confisquant un objet, en modifiant l'emploi du temps, en restructurant une activité ou en plaçant un élève à l'écart un moment. Enfin, toujours pour favoriser l'autodiscipline chez l'élève, l'enseignant se doit de le guider de façon claire et positive pour qu'il puisse examiner son propre comportement, déterminer lui-même les causes et prévoir les conséquences possibles. Cette dernière technique est nommée l'évaluation de la réalité par Reld et Wattenberg.

Près des années 1960, l'angle du modèle théorique néoskinnérien est tout autre. Inspirés par les travaux de Skinner, les spécialistes de ce courant proposent des principes de modelage du comportement humain au moyen de renforcement en milieu scolaire (Charles, 1997). Selon cette théorie, l'apprentissage est influencé par des événements se produisant dans l'environnement. Lusignan (2001) spécifie que les systèmes choisis pour contrôler et modifier les comportements des élèves reposent tous sur une même base : observation par l'enseignant d'un comportement souhaité; renforcement attribué par l'enseignant; répétition du comportement approprié par l'élève. Selon cette perspective nommée conditionnement opérant, la planification, l'organisation, et le

contrôle de l'environnement en vue de modifier le comportement de l'élève sont entièrement sous la responsabilité de l'enseignant.

Vingt ans plus tard, les deux dernières théories fondamentales exercent simultanément leur influence sur les pensées reliées au fonctionnement d'un groupe classe. La première est l'analyse détaillée des comportements des enseignants en classe et des comportements des élèves qui y répondent de Kounin. En 1970, l'étude propose des principes préventifs qui doivent contribuer à intéresser l'élève à la leçon et à éviter par le fait même la mauvaise conduite (Charles, 1997). En d'autres mots, l'enseignant doit favoriser la participation de l'élève. Lusignan (2001) énumère les comportements encouragés par Kounin en ces termes :

(...) faire preuve de vigilance pour prévenir les écarts de conduite; porter attention à la cadence de son cours pour commencer rapidement une leçon et maintenir un rythme approprié jusqu'à la fin; s'assurer qu'une activité est terminée avant d'en entreprendre une autre pour assurer une transition efficace; intéresser l'élève, le responsabiliser et le stimuler en l'informant clairement de la tâche à accomplir, en captant son attention par divers moyens, en l'invitant à participer activement au cours par des questions et des suggestions, en variant les approches pédagogiques et les activités d'apprentissage et en faisant preuve d'enthousiasme. (p.20)

Bref, Kounin soutient que l'efficacité de la discipline en classe résulte des habiletés de l'enseignant à favoriser l'engagement de l'élève à la tâche et sa collaboration aux activités (Legault, 2001). Toujours en 1970, la deuxième théorie est

celle de Ginott. Elle s'appuie sur le principe que le contrôle du comportement chez l'élève passe par l'adoption d'une attitude humaine chez l'enseignant. Selon Charles (1997), Haim Ginott est alors le premier à mettre en évidence la relation étroite entre la manière dont l'enseignant s'adresse aux élèves et la façon dont ces derniers se comportent en retour. C'est pourquoi le chercheur développe la théorie de la communication congruente qui se doit de tenir compte des sentiments de l'élève face à lui-même et à l'égard de la situation (Charles, 1997). Le message sain, centré sur la situation, l'incitation à la coopération, l'acceptation des sentiments et l'expression de la colère en « je » sont, entre autres, des façons de mettre en pratique ce mode de communication selon Ginott. Legault (2001) ajoute que cette théorie exige de l'enseignant une autodiscipline puisqu'il se doit d'afficher le même comportement que celui qu'il souhaite voir chez les élèves de sa classe.

Ces quatre théories fondamentales regroupent les principes sur lesquels s'est construit le sens du concept de gestion de classe. En effet, ces chercheurs de l'époque reconnaissent au terme discipline une dimension pédagogique associée au développement de l'élève au niveau social, personnel et de l'autonomie individuelle (Lusignan, 2001). Actuellement, les spécialistes s'entendent sur le fait que la gestion de classe englobe et dépasse l'exercice de l'autorité dite traditionnelle (Legault, 1999; Robbes, 2010).

2.2 Gestion de classe : un concept global et complexe

Malgré la nécessité de gérer un groupe classe depuis l'existence même de l'école, le concept a été nommé comme tel que depuis une quinzaine d'années (Boucher, 2001). L'expression « gestion de classe », traduite du terme nord-américain « classroom management », a été utilisée pour la première fois à partir de 1990 (CSÉ 1995). Actuellement, le sens attribué au construit de la gestion de classe tend à englober toutes les activités reliées à l'enseignement. Legendre (2005) propose cette définition: «Fonction de l'enseignant qui consiste à orienter et à maintenir les élèves en contact avec les tâches d'apprentissage» (p.713). Cette globalité, reconnue par la littérature, se définit de façons différentes selon les auteurs. Certains s'attardent à l'idée de l'ensemble des actes posés par l'enseignant alors que d'autres insistent sur les composantes. On peut citer parmi ces piliers les travaux de Nault (1998), Caron (1999), Legault (2001), Archambault et Chouinard (2003) et Boutet (2004).

Nault (1998) propose une définition étendue de la gestion de classe en considérant cette dernière comme « l'ensemble des actes réfléchis et séquentiels que pose un enseignant pour produire des apprentissages reliés aux savoirs essentiels et aux compétences du nouveau programme » (p.15). Cette habileté à gérer les situations d'enseignement-apprentissage en salle de classe est la conséquence directe d'un bon système de planification qui sera traduit dans une organisation consciente des réalités de

l'action (Nault, 1998). Caron (1999) insiste plutôt sur une gestion participative qui comprend la gestion du climat, des apprentissages et de l'enseignement, du contenu et de l'organisation de la classe. Pour sa part, Legault (2001) souligne qu'une bonne gestion de classe doit assurer la coopération entre les élèves et l'enseignant et aussi entre les élèves eux-mêmes. Ce même auteur distingue les mesures prises par l'enseignant selon leur portée. Ainsi, en gestion de classe, l'enseignant peut prendre des mesures à court terme dans le but par exemple, de s'assurer qu'un élève réalise sa tâche, ou à long terme afin de consolider le sens des responsabilités chez un élève (Lusignan, 2001).

De son côté, l'étude d'Archambault et Chouinard (2003; 2009) définit la gestion de classe comme «l'ensemble des pratiques éducatives auxquelles l'enseignant a recours afin d'établir, de maintenir et, au besoin, de restaurer dans la classe des conditions propices au développement des compétences des élèves» (p.14). Ces auteurs insistent sur le fait que ces pratiques doivent encourager chez les élèves le développement de l'apprentissage autonome et de l'autocontrôle. Les travaux de Boutet (2004) reconnaissent également la globalité du concept en le qualifiant de « large », tout en insistant sur la complexité de ce dernier en le définissant comme l'ensemble des actes posés par l'enseignant.

Au fait de l'importance de la compétence et de sa complexité, le MÉLS (2001) traduit la compétence en gestion de classe en ces mots: «La planification, l'organisation et la supervision du groupe classe désigne l'ensemble de gestes professionnels distinctifs et constitutifs de la pratique enseignante » (p. 97). Or, le MÉLS reconnaît à son tour la globalité du concept de gestion de classe. Il spécifie que les futurs maîtres doivent savoir mettre en place et maintenir un fonctionnement collectif efficace et harmonieux dans la classe en fonction des apprentissages à effectuer. Le MÉLS (2001) démontre l'exigence de cette compétence en ces termes: «Cette capacité d'organisation de la vie collective est d'autant plus exigeante qu'elle doit se déployer de concert avec celle d'établir et de maintenir des relations interpersonnelles harmonieuses avec chacun des élèves » (p.97). Les composantes de la compétence proposées par le MÉLS (2001) sont au nombre de cinq:

- définir et mettre en place un système de fonctionnement efficace pour les activités usuelles de la classe;
- communiquer aux élèves des exigences claires au sujet des comportements scolaires et sociaux appropriés et s'assurer qu'ils s'y conforment;
- faire participer les élèves comme groupe et comme individus à l'établissement des normes de fonctionnement de la classe;
- adopter des stratégies pour prévenir l'émergence de comportements non appropriés et pour intervenir efficacement lorsqu'ils se manifestent;
- maintenir un climat propice à l'apprentissage. (p.147)

Tel que nous venons de le constater, des chercheurs et des praticiens ont défini le concept de gestion de classe et étudié ses composantes dans leurs approches respectives. Lacourse et Nault (2008), à la lumière des travaux de Martineau, Gauthier et Desbiens, ajoutent que l'ensemble des écrits scientifiques reconnaît à la compétence en gestion de

classe des relations significatives avec le pouvoir de favoriser l'apprentissage des élèves. Reconnaisant cet impact sur la réussite éducative, plusieurs chercheurs proposent donc des manières, des moyens, des méthodes applicables en classe qui visent une gestion de classe efficace, réussie.

2.3 Modèles pratiques en gestion de classe

Il existe diverses façons de présenter les modèles pratiques en gestion de classe. Certains écrits scientifiques choisissent de les situer sur un continuum allant des approches centrées sur l'enseignant à celles centrées sur les élèves ou bien du pôle autoritaire au pôle démocratique. Lacourse et Nault (2008) qui s'appuient sur les travaux de Wollfang proposent une distinction selon trois approches liées à la conception du pouvoir détenu par l'enseignant : interventionniste, non interventionniste et, à mi chemin, interactionniste.

Le premier groupe de modèles pratiques où l'enseignant détient un pouvoir élevé est inspiré par le courant théorique néoskinnerien des années 1950 cité précédemment. Qualifiés d'interventionnistes, les enseignants orientent leur gestion de classe en fonction de règles et de conséquences (Lacourse et Nault, 2008). Par le renforcement positif et négatif, l'enseignant détient seul l'autorité dans la classe. Il devient ainsi

responsable de l'application de stratégies de contrôle dans le but d'établir et de maintenir l'ordre dans la classe (Lusignan, 2001). L'un des modèles d'intervention qui s'apparente à cette approche pratique est celui de Canter et Canter en 1976. Ces auteurs font connaître la gestion de classe par l'affirmation de soi (Charles, 1997), c'est-à-dire que l'enseignant qui s'affirme et qui respecte l'élève a le droit d'enseigner sans être dérangé, cela afin de pouvoir dispenser un enseignement de qualité. Tout en spécifiant que Canter a modifié son approche au cours des ans, Charles (1997) décrit l'idée maîtresse de son modèle pratique de la façon suivante :

Il s'agit de montrer aux enseignants comment prendre la classe en charge de manière responsable et y établir un climat permettant de répondre aux besoins de chacun, de gérer de façon humaine le comportement des élèves et de dispenser un enseignement tel que prévu. Les moyens préconisés sont les suivants : accorder beaucoup d'attention aux besoins des élèves; établir des règles appropriées de conduite en classe; enseigner aux élèves à se conduire de manière acceptable. (p.131)

En plus, toujours dans une approche de type interventionniste, Lusignan (2001) cite les travaux de Jones et Jones en 1990. Plutôt centrée sur l'efficacité de l'enseignement, ces auteurs identifient les influents sur les comportements des élèves. Or, les habiletés de l'enseignant relatives à l'organisation et à la gestion des activités réalisées en classe, les habiletés à présenter le matériel et les relations entre maître et élèves influencent les attitudes de l'élève. Notons que les travaux de Jones sont les premiers à mettre l'accent sur la communication non verbale comme le langage gestuel, l'expression du visage, le regard et la proximité physique de l'enseignant (Charles, 1997) dans le maintien de la discipline en classe. Selon Jones, les enseignants doivent

développer des habiletés, telles apporter une aide efficace et gérer des systèmes de récompenses, pour inciter les élèves à se maîtriser et, ainsi, prévenir les problèmes ou les contrer rapidement (Legault, 2001).

La deuxième catégorie de modèles pratiques regroupe ceux qui reconnaissent peu de pouvoir à l'enseignant dans le sens où il est partagé de façon exceptionnelle avec les élèves. De types non interventionnistes, ces approches sont inspirées fortement des théories humanistes et de la psychologie sociale. Elles favorisent une démocratie dans la classe où l'enseignant met en place des pratiques qui reconnaissent le droit de parole à l'élève, qui le consulte, l'écoute et suscite sa participation aux décisions de la vie de la classe (Lusignan, 2001). Thomas Gordon et Carl Rogers sont les auteurs les plus représentatifs du courant humaniste selon Archambault et Chouinard (2003).

Gordon préconise l'acquisition de l'autonomie par l'élève, la maîtrise de soi, et la responsabilisation de ce dernier. Il suggère alors des techniques concrètes pour aider les enseignants à apprendre l'autodiscipline aux élèves sans utiliser la punition ou la récompense. Pour ce faire, il accorde de l'importance à l'appartenance du problème qui survient en classe. L'enseignant identifie en premier lieu l'acteur dérangé par la situation. Par la suite, il détermine les actions à poser. Legault (2001) résume l'approche de Gordon :

D'abord, lorsque le problème appartient à l'élève, l'enseignant doit utiliser un langage d'acceptation (écoute passive, messages d'accueil, invitations chaleureuse) et l'écoute active. Ensuite, lorsque le problème appartient à l'enseignant, ce dernier doit utiliser les messages en je sans oublier la modification préventive de l'environnement comme le rangement du matériel. Enfin, lorsque le conflit concerne l'enseignant et l'élève, il doit y avoir une démarche de résolution de problème sans perdre c'est-à-dire sans que personne ne perde sur le plan de l'autorité et de l'estime de soi. (p.62)

Pour sa part, Rogers favorise une approche démocratique fondée sur le groupe (Archambault et Chouinard, 2003). Lusignan (2001) explique le modèle pratique de Rogers. Dans un rôle de coordonnateur, l'enseignant guide les choix du groupe au sujet du thème, de la répartition des tâches et de leur exécution. Simultanément, il cherche à créer un climat de classe positif où l'authenticité, l'acceptation et l'empathie sont des attitudes permettant à l'élève de se sentir compris et respecté.

Le dernier groupe de modèles pratiques est représenté par les approches qui favorisent un style interactionniste. Lacourse et Nault (2008) résument la principale croyance de ce groupe en ces mots : « le développement des élèves est assuré par une combinaison de la motivation intrinsèque de l'élève, ou de ses forces intérieures, et des conditions environnementales » (p.22). Ces pratiques se situent donc entre le modèle interventionniste et le modèle non interventionniste. Dans cette foulée, les travaux de Glasser ont exercé une profonde influence sur les pratiques disciplinaires à l'école (Charles, 1997). Glasser assure qu'il est nécessaire de susciter l'intérêt des élèves pour un apprentissage centré sur ce qui a de l'importance pour eux. De son point de vue, la

discipline en classe doit être axée sur la satisfaction des besoins des élèves et ce, par une approche sans coercition. Charles (1997) ajoute que l'auteur met l'accent sur un aspect primordial : « les activités scolaires contribuent à la satisfaction des besoins fondamentaux des élèves tels l'appartenance, le pouvoir, le plaisir et la liberté » (p.180). Ce besoin fondamental chez l'élève d'appartenir au groupe est également reconnu par les travaux de Dreikurs (Charles, 1997). Selon l'auteur, l'élève qui n'atteint par l'appartenance a tendance à adopter des comportements indésirables, parce qu'il croit, à tort, que ses comportements lui procureront la reconnaissance recherchée. Il utilise alors des buts erronés pour y parvenir : attention, pouvoir, vengeance ou isolement. L'enseignant doit alors intervenir dans une approche démocratique.

Somme toute, ces modèles pratiques se distinguent par la conception du pouvoir éducatif de l'enseignant. Prenant source de leurs éléments pratiques ainsi que des théories fondamentales présentées en début du chapitre, de récents modèles ont vu le jour tout en innovant.

Le modèle participatif de Caron (1999) donne au groupe classe la responsabilité de mettre en œuvre les stratégies nécessaires pour le fonctionnement de la classe et de ses activités. L'enseignant assume alors un rôle de leader parce que l'élève est l'agent principal de ses apprentissages. Caron (1999) décrit ce rôle en ces mots « Fais avec moi, selon toi » (p.12). Aussi, inspiré de cette même idéologie, le modèle de communauté

d'apprentissage apporte une dimension collaborative élargie. L'avantage de travailler en groupe permet de créer un lien commun entre les élèves et au moins un enseignant où l'attention, le dialogue et l'entraide deviennent des dispositions nécessaires à cette communauté pour apprendre. Grégoire (1998) nomme les assises du concept de communauté d'apprentissage comme étant :

La responsabilité mutuelle; la conviction que chaque personne dispose de talents propres et est capable d'évolution; la poursuite et le partage du savoir avec persévérance et dans un climat de respect, d'ouverture et de solidarité; et le souci constant de la vérité. (p.4)

De leur côté, appuyés sur de récentes approches cognitives de l'apprentissage et soucieux de prendre en considération l'évolution que le concept a connu, Archambault et Chouinard (2003) proposent un modèle guidé par quatre orientations : accorder une importance capitale à la prévention; favoriser la prise en charge par l'élève de son apprentissage et de ses comportements; choisir et appliquer des interventions éducatives dans la conduite de la classe; et encourager l'enseignant à réfléchir sur sa façon de gérer sa classe. Cette dernière orientation est considérée par ces auteurs comme le pivot du développement de la compétence à gérer un groupe classe. Leur modèle inspire d'ailleurs plusieurs équipes de travail qui accordent cette même importance à la pratique réflexive. Dans une approche préventive, Lacourse et Nault (2008) insistent également sur ce principe de réflexion et d'autoanalyse qui est situé après l'action et qui permet de relancer la prochaine action en classe en portant sur des dimensions spécifiques à la gestion de classe.

Le tableau 2.1 rassemble les informations citées précédemment dans le but de mettre en évidence l'évolution du sens de la gestion de classe selon les décennies. Les modèles ou auteurs sont présentés avec le sens général qu'ils accordent à la gestion de classe. L'utilisation du caractère **gras** veut faire ressortir les quatre théories fondamentales identifiées par Charles (1997). En guise de rappel, du point de vue de l'auteur, elles revêtent une importance sur le plan théorique sans toutefois être utilisées telles quelles dans la pratique.

Tableau 2.1

Évolution du concept de gestion de classe par les modèles et les auteurs retenus

Décennie	Modèle/auteur	Sens de la gestion de classe
1950	Reld et Wattenberg	Discipline par l'interaction avec le groupe
1960	Néoskinnérien	Discipline par le modelage du comportement souhaité
1970	Kounin	Discipline par une organisation de la classe préventive
	Ginnot	Discipline par la communication congruente
	Dreikurs	Discipline axée sur l'enseignement démocratique et la neutralisation des buts erronés
	Rogers	Gestion non directive par la démocratie fondée sur le groupe et un climat de classe socio-affectif positif
	Canter et Canter	Discipline axée sur la gestion du comportement par l'affirmation de soi
1980	Gordon	Discipline axée sur le développement de la maîtrise de soi
1990	Jones et Jones	Discipline axée sur le langage corporel, les systèmes de récompenses et l'aide efficace
	Glasser	Discipline sans coercition, axée sur la satisfaction des besoins
	Nault	Ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés pour établir et maintenir un climat favorable à l'apprentissage
	Caron	Gestion participative
2000	Legault	Coopération entre élèves et enseignant
	Archambault et Chouinard	Ensemble des pratiques de l'enseignant pour développer l'autocontrôle et l'apprentissage autonome chez l'élève (repose sur la prévention et la réflexion)
	Boutet	Ensemble des actes posés par l'enseignant
	Lacourse et Nault	Approche préventive et réflexive située après l'action et qui permet de relancer la prochaine action en classe (porte sur des dimensions spécifiques à la gestion de classe).
2010	Communauté d'apprentissage	Collaboration élargie pour un partage réflexif sur l'action.

Le tableau 2.1 montre d'abord la première préoccupation des chercheurs de l'époque: identifier des façons de réagir efficacement aux problèmes de discipline en classe (Archambault et Chouinard, 2003). Plus tard, vers les années 1970 et 1980, les modèles commencent à reconnaître l'importance de la prévention. L'idée est alors de proposer non seulement des façons de réagir mais aussi des moyens visant la réduction des problèmes disciplinaires en classe. L'émergence d'une définition plus large du concept de gestion de classe est constatée vers les années 1990 (Archambault et Chouinard, 2003). Actuellement, Nault, Archambault et Chouinard, ainsi que Boutet, proposent une définition encore plus élargie de la gestion de classe en considérant qu'elle représente l'ensemble des actions de l'enseignant pour produire des apprentissages chez ses élèves. De plus, ces auteurs accordent une place importante à l'acte de réflexion en gestion de classe. La plupart de ces derniers s'entendent sur le fait que le premier exercice de réflexion de l'enseignant, soucieux d'établir sa propre gestion de classe, doit porter sur ses propres croyances au sujet de l'enseignement à un groupe classe.

2.4 Croyances personnelles reliées à la compétence en gestion de classe

Avant d'entreprendre une démarche qui vise à installer, à modifier ou à maximiser des pratiques de gestion de classe, Le Pailleur et Bolduc (2001) affirment que les enseignants doivent d'abord préciser leur valeurs pédagogiques et réfléchir à leurs

propres croyances et conceptions personnelles reliées à l'acte d'enseigner. Legendre (2005) définit la conception comme étant « la représentation interne d'idées coordonnées et d'images explicatives utilisées par l'apprenant pour sélectionner, organiser, structurer de nouvelles informations, et ainsi, s'approprier le réel » (p.268). De l'avis de Tochon (1993), l'image interne s'avère suffisamment puissante pour influencer la manière dont les novices interprètent leur propre pratique et, qui plus est, diriger leurs propres actions en classe même lors de situations tendues. L'ensemble des auteurs tels Maulini (1999), Legault (2001) et Caron (2001) spécifie que la conception de la gestion de classe des enseignants découle de leur propre conception de l'éducation et de l'enseignement, c'est-à-dire de leurs croyances personnelles sur le rôle de l'enseignant ainsi que leurs croyances au sujet de l'élève. De son côté, Maulini (1999) ajoute que les projets, les ambitions et les intentions sociopédagogiques de l'enseignant représentent également des variables qui déterminent la façon dont l'enseignant organise un groupe classe.

D'une part, pour identifier ses propres croyances au sujet de l'enseignement sur lesquelles repose sa gestion de classe, l'apprenti enseignant doit passer par une réflexion pour déterminer, préciser et clarifier ses croyances au sujet du rôle de l'enseignant et de son pouvoir. Toujours situé sur le continuum interventionniste, interactionniste et non interventionniste détaillé précédemment, le pouvoir de l'enseignant sur l'élève se décrit globalement comme étant élevé, moyen ou faible (Lacourse et Nault, 2008). Selon Chouinard (1999), la modification des pratiques en gestion de classe passe par un

changement dans la façon dont les débutants se représentent l'enseignant lui-même et les élèves.

D'autre part, le novice se doit d'identifier également ses croyances au sujet de l'élève et de son développement de même que ses apprentissages et, par conséquent, ses besoins. Anadon, Bouchard et al. (2001) emploient l'expression « son rapport à l'élève ». Selon Legault (2001), ses conceptions personnelles au sujet de l'élève constituent la propre lunette de l'enseignant qui lui permet de lire les événements pour ensuite déterminer les moyens à utiliser. En ce sens, la nécessité pour le stagiaire de clarifier ses croyances à propos du développement de l'élève et de l'apprentissage dès ses premières expériences d'enseignement est indéniable. Cette évaluation de ses propres croyances et de ses opinions renvoie aux approches et modèles cités précédemment sur le continuum interventionniste, interactionniste et non interventionniste. D'une adaptation de Burden, Lacourse et Nault (2008) résumant cette croyance au sujet de l'élève par l'élève dépendant et soumis, l'élève responsable ou l'élève autonome. De l'avis d'Archambault et Chouinard (2003), cet exercice permet alors de cerner ses propres attentes comme enseignant et de vérifier celles du milieu à son égard, ce qui conditionnera son mode de fonctionnement de la classe.

Enfin, selon Maulini (1999) un autre élément s'ajoute à cet ensemble de croyances reliées à la gestion de classe. Maulini (1999) dit en ces termes : «c'est parce qu'il est habité par certaines ambitions et certaines convictions que le maître organise sa classe de telle ou telle façon» (p.6). Les projets qui habitent l'apprenti déterminent donc aussi sa gestion de classe. Legault (2001) traduit cette même idée en insistant sur le fait qu'une gestion de classe améliorée aujourd'hui doit passer par une volonté de donner un nouveau souffle à la pédagogie, les apprentissages et la motivation des élèves.

L'identification de ses croyances où prennent source les interventions en classe permet aux novices de bien se connaître pour être eux-mêmes, de clarifier le concept même de gestion de classe et, ainsi assurer la cohérence (Boutet, 2004). De l'avis de l'auteur, la cohérence représente la caractéristique principale d'une gestion de classe réussie. Dans le même sens, Legault (2001) qualifie l'étape d'identification des valeurs comme fondamentale parce qu'elle incite le débutant à faire preuve de cohérence dans la sélection des moyens qu'il entend privilégier et mettre en application pour assurer la gestion de son groupe classe, en d'autres mots, dans la manifestation de sa compétence en gestion de classe

2.5 Dimensions reliées à la compétence en gestion de classe

En 1995, le CSÉ situe les comportements de l'enseignant garants d'une gestion de classe efficace selon trois phases : orienter et préparer l'action, agir et interagir pendant l'action pour finalement évaluer et rétroagir après l'action. Plus récemment, Lacourse et Nault (2008) nomment la séquence suivante : une phase proactive, interactive et postactive où chacune nécessite des comportements reliés à la compétence en gestion de classe. Pour les besoins de la présente recherche qui veut décrire les croyances, les difficultés et les forces, selon le point de vue des stagiaires, de leur compétence professionnelle à gérer un groupe classe, nous choisissons de nous attarder aux manifestations avant l'action et pendant l'action. En dépit de l'importance de la réflexion sur l'action pour l'amélioration des pratiques, nous voulons porter un regard, non pas sur cette bonification, mais plutôt sur la façon dont les étudiants se voient dans leurs croyances, leurs difficultés et leurs forces en gestion de classe. L'exercice de la réflexion n'est toutefois pas négligé puisqu'il est omniprésent tant avant que pendant l'action. Nault (1998) traduit cette idée en ces mots : «C'est donc à dire que la pensée réflexive comprendra en situation de gestion de classe tout effort de conscientisation d'actes à venir et d'actes passés, incluant la réflexion instantanée faite au moment où l'action se déroule» (p.106).

2.5.1 Phase préactive

La phase préactive se situe avant l'action. Chouinard (2001) décrit cette phase comme étant celle où le novice doit expliciter les conditions idéales à instaurer dans sa classe tout en analysant l'environnement particulier que représente cette classe. Lacourse et Nault (2008) parlent de préparer le contrôle en classe. Archambault et Chouinard (2003) renchérissent en accordant de l'importance à l'établissement, par l'enseignant, d'un mode de fonctionnement cohérent et efficace tenant compte de toutes les caractéristiques de la classe, et ce, dès le départ. Ces chercheurs mentionnent : «L'objectif est ici de prévenir l'apparition de problèmes» (p.18). Pour ces auteurs, les problèmes dépassent la dimension discipline et font plutôt référence à tout ce qui concerne la vie de la classe.

Cette idée de prévention est nécessairement interpellée à cette phase située avant l'action, et ce, tant pour les premières rencontres avec un groupe classe que pour tous les contacts en cours d'année. Selon Archambault et Chouinard (2003), «le novice doit définir le type de fonctionnement qu'il veut mettre en place dans sa classe ainsi que certaines pratiques éducatives susceptibles d'en faciliter l'instauration (p.18)». Cette habileté de prévention fait partie intégrante du profil de compétences hors classe nécessaires pour l'acte professionnel en gestion de classe selon Cormier et Henry (2006). Or, avant la prise en charge d'un groupe classe, Lacourse et Nault (2008)

divisent en deux dimensions les comportements reliés à la compétence en gestion de classe: la planification de situations d'enseignement et l'organisation du quotidien en classe.

La planification de situations d'enseignement est définie par Lacourse et Nault (2008) en ces mots : «La planification est une activité qui tend à systématiser la séquence des actions qu'effectuera l'enseignant dans le cadre spatiotemporel de la classe en vue de construire des apprentissages avec l'élève» (p.64). Ce travail préparatoire est comparé à une anticipation de l'action. Cette habileté de prévention est requise pour assurer une gestion de classe efficace (CSÉ, 1995). Selon Lacourse et Nault (2008), les facteurs contextuels et les transitions sont des éléments de gestion de classe qui influent sur la planification. Pour les facteurs contextuels, outre ceux dits essentiels tels les caractéristiques des élèves ou le matériel didactique, les auteures insistent sur l'importance de facteurs complémentaires. Elles nomment alors « les contenus à présenter, la variation des stimuli, l'équilibre entre la participation de l'enseignant et celle des élèves, la gestion des moments particuliers, l'aménagement de l'espace et le matériel et, finalement, le dosage du temps d'apprentissage » (p.64). Pour ce qui est des transitions, courtes ou longues, ces mêmes auteures parlent de l'ouverture d'une situation d'enseignement et de sa fermeture ainsi que du passage d'une activité à une autre. Elles ajoutent à ce sujet: «La méconnaissance de ces moments peut causer des dérapages pouvant mettre en péril la gestion de classe, en particulier pour le nouvel

enseignant» (p.109). De leur côté, Archambault et Chouinard (2003; 2009) et Lacourse et Nault (2008) suggèrent les transitions liées au début de la journée, aux déplacements, aux sorties et aux entrées, et à la fin de journée incluant le rangement du matériel.

Toujours avant l'action, l'organisation du quotidien en classe est la deuxième dimension de comportements selon Lacourse et Nault (2008). Le fonctionnement en classe est alors prévu grâce à l'établissement de routines. Lacourse et Nault (2008) définissent la routine comme une manière habituelle de faire quelque chose selon un ensemble de règles et de procédures coutumières. La procédure est considérée comme un ensemble de comportements reliés à une situation spécifique par Archambault et Chouinard (2003). De leur point de vue, l'activité routinière est une procédure courante qui revient de façon régulière, toujours au même moment ou dans les mêmes circonstances. De son côté, Dubé (2009) s'intéresse aux rituels qui, selon elle, sont prévisibles dans le temps, dans la forme et dans le déroulement. Tout en assurant la sécurité des élèves, l'auteure insiste sur le fait que ces rituels permettent surtout de prévenir les conflits, de lier les membres du groupe et de faciliter les transitions. Or, elles ont un impact positif sur le comportement des élèves de la classe. Elle mentionne la causerie du matin, les cercles de discussion officiels, les noms de classe ou d'équipe, les fêtes et célébrations. Lacourse et Nault (2008) insistent sur ces propos : «en formation initiale à l'enseignement, il faut travailler cette zone d'ombre des gestes professionnels» (p.141) que sont les routines. Archambault et Chouinard (2003) ajoutent que les règles et

les procédures doivent être soumises à une planification avant d'être enseignées. L'organisation du quotidien en classe consiste donc à «mettre en place un mode de fonctionnement permettant à l'enseignant d'accomplir efficacement son travail et de lui libérer l'esprit pour répondre aux besoins d'apprentissage de ses élèves (Lacourse et Nault, 2008). Puisque la procédure est une expression des attentes de l'enseignant à l'égard de ses élèves selon Jones et Jones (cités dans Archambault et Chouinard, 2003), les routines de fonctionnement, procédures courantes, permettent donc aux élèves de rester en contact avec la tâche de travail à effectuer. Entrent alors en jeu, du point de vue de Lacourse et Nault (2008), trois types de routines professionnelles susceptibles de faciliter le déroulement de la vie en classe et de maintenir l'ordre: l'organisation didactique et du matériel, l'organisation interactionnelle des conduites sociales et de communication et celles de l'espace et du temps. Archambault et Chouinard (2003) catégorisent plutôt les procédures en cinq blocs. Il s'agit de celles d'ordre général, celles liées à l'utilisation des lieux et du matériel, celles reliées aux activités d'enseignement, celles nécessaires au travail en sous-groupe ou, celles reliées aux transitions citées précédemment. Or, tout en étant intimement reliée à la catégorie planification citée précédemment, celle de l'organisation du quotidien en salle de classe complète la phase orientation et préparation qui doit faire maintenant place à l'action elle-même.

2.5.2 Phase interactive

La deuxième phase est celle où l'enseignant appreni est en action. Lacourse et Nault (2008) décrivent cette dernière comme étant l'action en interaction, c'est-à-dire la mise en œuvre de la planification. De l'avis de Chouinard (2001), le praticien mets alors en place les pratiques planifiées et appropriées. C'est à ce moment que Lacourse et Nault (2008) situe la troisième catégorie de comportements de la compétence professionnelle en gestion de classe : le contrôle durant l'action. Pour Nault (1998), la phase interactive se définit ainsi :

L'ensemble d'habiletés d'observation, d'analyse et d'évaluation qui visent à assurer la conformité des opérations pas rapport aux attentes planifiées, aux conditions de réalisations prescrites, aux exigences réglementaires et procédurielles, et qui permettent aussi de corriger la situation durant l'action. (p.74)

Léveillé et Dufour (1999) qualifient ces habiletés d'importantes à développer puisqu'elles sont garantes d'un bon contrôle sur l'activité en cours et facilitent les bonnes décisions sur le terrain. De l'avis de Lacourse et Nault (2008), le contrôle durant l'action repose sur cinq habiletés principales : définir ses attentes, élaborer un code de conduite en classe, être hyperperceptif, communiquer avec compétence et intervenir de façon professionnelle.

Archambault et Chouinard (2003) insistent sur le fait que les élèves doivent connaître dès le départ les comportements reliés aux activités proposées. Pour définir les attentes, la clarté, la fermeté, la souplesse et le partage de la responsabilité du climat classe sont des indicateurs importants pour Lacourse et Nault (2008). Ces derniers sont déterminants pour l'établissement du code de conduite en classe qui spécifie les comportements attendus comme ceux interdits sous forme de règles. Peu importe les stratégies choisies ou privilégiées, Boutet (2004) mentionne la cohérence, la pertinence et la constance comme qualités essentielles à acquérir pour une gestion de classe efficace dès le stage en formation initiale. De l'avis d'Archambault et Chouinard (2003), la constance est l'ingrédient de base du respect de toute règle et procédure et devient une compétence professionnelle nécessaire à l'enseignant débutant. Pour ce faire, l'apprenti se doit d'être attentif tant au groupe auquel il enseigne qu'à chaque élève comme individu du groupe. Lacourse et Nault (2008) décrivent cette habileté nommée hyperperception comme étant celle qui permet d'être continuellement attentif aux élèves, au matériel et à la mouvance des entités physiques. Archambault et Chouinard (2003), en s'appuyant sur les travaux de Doyle (1986), indiquent «trois éléments majeurs que l'enseignant doit surveiller dans sa classe : le groupe, les comportements et le rythme de l'activité» (p.110). Le but poursuivi est d'être en mesure d'intervenir verbalement ou non, et ce de façon professionnelle, c'est-à-dire avec respect. C'est alors que la relation entre enseignant et élèves s'établit.

Le tableau 2.2 résume les phases préactive et interactive reliées à la compétence en gestion de classe en identifiant leurs composantes, leurs caractéristiques et leurs cibles.

Tableau 2.2

Phases et composantes de la gestion de classe

Phases	Composantes	Caractéristiques	Cibles
Préactive	Planification de situations d'enseignement	Habileté de prévention Anticipation de l'action Facteurs contextuels transitions	Caractéristiques élèves Matériel didactique Contenus à présenter Variation de stimuli Participations Moments particuliers Aménagement de l'espace Temps d'apprentissage Début de journée Ouverture d'une leçon Fermeture d'une leçon Passage d'une activité à l'autre Déplacements Fin de journée Rangement du matériel
	Organisation du quotidien en classe	Habiletés de prévention Routines Procédures Rituels	Règles de classe Matériel Interactions en classe Espace et temps Causerie du matin Discussions officielles Noms d'équipe Fêtes et célébrations
Interactive	Contrôle durant l'action	Définir ses attentes Élaborer code de conduite Hyperperceptivité Cohérence Constance Communication Intervention professionnelle	Comportements Groupe Rythme

Dans ce chapitre, nous avons d'abord introduit une réflexion théorique sur les fondements du concept de gestion de classe. Par la suite, des éléments d'ordre définitionnel relatifs au concept ont été exposés et suivis par une présentation de modèles pratiques. Finalement, les croyances personnelles reliées à la compétence ont été décrites de même que son actualisation par des comportements situés avant et pendant l'action. Le chapitre suivant a essentiellement pour objet de spécifier la manière dont l'étude procédera pour mieux connaître les croyances à propos de la gestion de classe des stagiaires en cours de réalisation du quatrième stage d'enseignement préscolaire-primaire et pour identifier, de leur point de vue, les difficultés et les forces de leur pratique en ce domaine particulier qu'est la gestion d'un groupe classe.

Methodologie

La description de la méthodologie permettant l'étude de l'objet de recherche délimité dans la problématique constitue le but de ce chapitre. Plus précisément, le chapitre trois expose d'abord l'approche de recherche retenue. Par la suite, pour répondre aux choix méthodologiques, les méthodes de travail mises en œuvre sont présentées soit la sélection des participants à l'étude, le choix des instruments utilisés pour la collecte de données de même que le traitement et l'analyse de ces dernières.

3.1 Fondements épistémologiques et théoriques de l'approche de recherche retenue

L'objet de l'étude cherche à mieux comprendre les croyances, les difficultés et les forces du futur enseignant au terme de sa formation initiale relativement à sa compétence à gérer un groupe classe. La méthodologie retenue s'inscrit sous le paradigme interprétatif.

Par opposition au paradigme positiviste où l'objectivité, la neutralité et l'explication causale sont des postulats clés, Gohier (2004) décrit le courant interprétatif comme, au contraire, la croyance que le « réel est sujet à interprétations, qu'on peut le comprendre en lui donnant un sens généré par la rencontre entre le chercheur et la prise

en compte de l'objet de recherche dans son contexte» (p.87). L'auteure précise que la réalité est alors perçue comme globale et construite par les acteurs d'une situation. À ce moment, le savoir produit est rattaché au contexte tout en étant transférable à d'autres contextes que celui de la recherche même. Legendre (2005) parle d'un paradigme holistique-inductif. Il décrit ce dernier en ces termes : « Les phénomènes et les situations à étudier sont considérés dans leur globalité. Le contexte ainsi que les significations individuelles que la personne accorde à son expérience sont essentiels » (p.1154).

Ce courant de pensée interprétatif correspond à la nature même de l'objet de la présente recherche. La globalité et la complexité de la compétence en gestion de classe veut être étudiée en prenant compte du point de vue personnel des étudiants de quatrième année en ce contexte particulier qui est le dernier stage avant l'insertion professionnelle. Or, Gohier (2004) et Legendre (2005) affirment que cette position est interprétative. Elle met l'accent sur la compréhension du sens que les futurs enseignants donnent à leur compétence en gestion de classe telle qu'ils la vivent à leur dernier stage. L'étude s'associe à une recherche de type interprétative en combinant des procédures quantitatives et qualitatives. Cette méthodologie mixte permet à la présente recherche le mariage stratégique de deux types de données afin de répondre aux objectifs de l'étude (Karsenti, 2006). Cette complémentarité s'inscrit dans une perspective des choix de méthode. Par son activité même, selon Savoie-Zajc (2004), la recherche interprétative se veut d'être avec et pour les participants. Dans le contexte spécifique de la présente

étude, cela signifie qu'il y a eu interaction entre la chercheuse et les stagiaires finissants pour mieux saisir leurs croyances relativement à la gestion de la classe de même que leurs difficultés et leurs forces.

Le caractère essentiel de cette interaction entre chercheur et participants permet à l'étude, au-delà de la seule fonction descriptive, un traitement interprétatif des données et une discussion de résultats accessibles. Les buts sont pragmatiques, c'est-à-dire susceptibles d'ouvrir sur des possibilités ancrées dans des situations concrètes. Les implications potentielles concernent autant les responsables de la formation universitaire que les acteurs en milieu de pratique et les enseignants associés. Somme toute, l'ensemble de ces intervenants doit accompagner les stagiaires dans l'élaboration de leur propre instrumentation en gestion de classe au niveau préscolaire-primaire.

Or, le sens attribué à la réalité dans cette étude est vu comme étant construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même, éventuellement, les utilisateurs des résultats de la recherche. Extrait et adapté d'un tableau synthèse de Katambwe (2004), le tableau 3.1 résume la pertinence du choix de la recherche pour répondre aux objectifs de la présente étude tout en montrant le rôle central du chercheur.

Tableau 3.1

Caractéristiques d'une recherche qualitative extraites de Katambwe (2004)
et liens avec la présente recherche

Caractéristiques Recherche	Liens avec la présente recherche
Le chercheur met l'accent sur le sens que les participants donnent à l'activité ou la situation.	La recherche veut repérer et décrire les croyances, les forces et les difficultés, selon des étudiants stagiaires en quatrième année de formation initiale, relativement à leur compétence en gestion de classe. Le futur enseignant est le centre des préoccupations de la présente recherche et il y a reconnaissance de son rôle actif au quatrième stage de sa formation initiale et prise en compte de son vécu puisque la collecte de données se réalise à ce moment.
Le chercheur est un instrument/médium qui recueille des mots/images.	Il y a interaction entre la chercheuse et les participants afin de permettre une démarche de recueil de données qui peut s'adapter : un questionnaire remis par la chercheuse à l'ensemble des stagiaires de quatrième année permet de cibler des participants pour des entretiens semi dirigé, enregistrés, pour approfondir les connaissances sur la compétence en gestion de classe et de tenir compte de façon spécifique de la réalité particulière de chacun.
Le chercheur donne une interprétation du phénomène étudié pour le comprendre.	La chercheuse, à la suite de la collecte de données, décrit et donne une interprétation des croyances, des forces et des difficultés en gestion de classe des futurs enseignants pour une meilleure compréhension de la compétence à gérer un groupe classe, et non pour expliquer par des relations de cause à effet entre les variables constitutives de la compétence.
La recherche se fait sur le terrain même où les sujets travaillent	La collecte de données se fait pendant la réalisation du quatrième stage de formation. Bien que cette dernière ne se fasse pas <i>in situ</i> , le principal point d'ancrage des participants constitue ce qu'ils vivent en milieu de stage.
Le chercheur procède par induction pour faire découvrir le sens.	La chercheuse veut interpréter la compétence en gestion de classe des futurs maîtres à partir de ce que les étudiants stagiaires finissants disent, c'est-à-dire de leurs propres significations individuelles reliées au sens qu'ils donnent à leur expérience de prise en charge d'un groupe classe telle qu'ils la vivent en stage quatre.
La recherche peut être utilisée ou non pour changer des situations.	Les retombées possibles de la recherche sont : -Enrichir l'ensemble des connaissances spécifiques reliées à la gestion de classe des débutants. -Dégager des pistes de formation autant pour les responsables de la formation universitaire que pour les acteurs sur le terrain et les enseignants associés qui doivent accompagner les futurs maîtres dans l'élaboration de leur propre instrumentation en gestion de classe.

La méthodologie dite mixte suggère alors les outils inhérents à la collecte des données. Dans une première phase, nous avons choisi une enquête par questionnaire pour permettre de saisir des données quantitatives issues de l'ensemble des acteurs concernés, les étudiants stagiaires finissants. Cet outil de collecte de données a permis de dégager, d'un point de vue global, les croyances des étudiants relativement à la gestion de la classe de même que leurs difficultés et leurs forces. Au-delà de leur fonction descriptive, ces données provoquées se veulent, par leur traitement et leur discussion, d'une lecture interprétative et complémentaire pour obtenir une compréhension du phénomène étudié dans sa totalité. Par la suite, elles ont permis de solliciter un échantillon plus restreint de répondants en vue de participer à la deuxième phase de collecte de données par l'entretien individuel semi dirigé. Cet outil de collecte de données a fourni à cette étude des perspectives d'interprétation enrichies du point de vue de Tashaffori et Teddie (cités dans Savoie-Zajc et Karsenti, 2004) par l'approfondissant des aspects du questionnaire tels les principales difficultés et forces en gestion de classe, cette fois, en lien plus explicite avec le vécu des étudiants. Ces données qualitatives d'interaction sont jumelées aux données quantitatives de l'enquête pour obtenir des résultats plus exhaustifs.

À ce sujet, Griffin (cité dans Cody, 2001) considère qu'on devrait cesser d'associer automatiquement les techniques quantitatives au paradigme positivisme et les techniques qualitatives à celui interprétatif. Pour cet auteur, techniques qualitatives et

quantitatives peuvent se compléter pour une même étude. Dans le même ordre d'idées, Moss (cité dans Savoie-Zajc et Karsenti, 2004) affirme que ce jumelage permet d'obtenir un regard plus complet et nuancé du phénomène que l'on cherche à décrire pour mieux le comprendre. Trudel (1994) ajoute que « l'utilisation d'une combinaison de méthodes quantitatives et qualitatives est tout à fait pertinente et qu'elle contribue à l'amélioration de la validité des résultats » (p. 42).

3.2 Collecte des données

La présente recherche met l'accent sur les descriptions et l'interprétation afin de recueillir des données pour mieux comprendre la compétence en gestion de classe des futurs enseignants. Pour ce faire, l'étude prend en compte le point de vue des étudiants stagiaires en lien avec leur propre réalité en contexte de stage. Or, la sélection des participants à l'étude se doit de tenir compte de cette position.

3.2.1 Participants

Cette section présente les participants qui ont contribué à l'étude lors de leur séminaire d'intégration, complément de leur quatrième stage de formation initiale. Ce cours s'échelonne sur deux trimestres, dont au moins deux rencontres sont prévues : l'une à mi-stage et l'autre en fin de stage. Intitulé « Pratique professionnelle et

actualisation de la personne », ce séminaire conduit l'étudiant à produire un travail de synthèse réflexif, sans être noté, en lien avec ses quatre années de formation, les compétences attendues par le MÉLS et son entrée future dans la profession. Le choix de ce lieu de collecte de données s'appuie d'une part sur le fait que le séminaire d'intégration est le seul endroit où tous les stagiaires finissants se réunissent en cours de stage. D'autre part, au-delà de la raison pratique, ce lieu d'intégration est propice pour formaliser ce qui a été appris en cours de formation par les étudiants tout en leur permettant d'explorer les perspectives de l'insertion en milieu de travail. Ce contexte de collecte de données du quatrième stage où il y a prise en charge d'un groupe classe est tout à fait pertinent pour répondre aux questions inhérentes à la présente recherche. Avec l'accord des deux professeurs responsables du cours *Séminaire d'intégration* et l'accord de la direction du module d'éducation au préscolaire et d'enseignement primaire (approbation éthique présentée en appendice A), l'ensemble des étudiants de quatrième année ont été invités à participer à l'étude. Ce choix repose sur la nécessité d'établir, dans un premier temps, un portrait global le plus fidèle possible du point de vue de l'ensemble des futurs enseignants en enseignement préscolaire et primaire de leurs difficultés et leurs forces en gestion de classe ainsi que de leurs croyances. Dans un deuxième temps, les données ont permis la sélection des participants pour des entretiens individuels semi dirigés.

Sur un total possible de 76 étudiants, 67 ont consenti à participer à l'étude dont 62 femmes et 5 hommes. Le nombre restreint de participants masculins est attribuable au fait que peu d'étudiants hommes ($n=5$) sont inscrits dans ce programme de formation. Les stagiaires universitaires de quatrième année du baccalauréat en enseignement préscolaire-primaire constituant les acteurs au centre des préoccupations de la présente recherche, il importe de préciser la nature de ce dernier stage (3EEL140).

Il s'agit d'un stage intensif d'une durée de onze semaines menant l'étudiant à la confirmation de sa qualité d'enseignant professionnel (Cody, Doré, Thériault et Tremblay, 2004; Cody, Couture, Doyon et Thériault, 2007). Le stage débutant en janvier, il vise l'intégration des compétences professionnelles requises à la fonction d'enseignante et, par le fait même, une autonomie dont le stagiaire doit faire preuve de plus en plus dans l'exercice de son rôle (Cody, Doré, Thériault et Tremblay, 2004; Cody, Couture, Doyon et Thériault, 2007). Ce dernier stage comprend la prise en charge de l'ensemble de la classe qui s'inscrit dans un continuum de quatre stages où assumer les responsabilités inhérentes à une classe est de plus en plus complexe. Le tableau 3.2 montre l'évolution des particularités de chaque stage en vue d'une entrée dans la profession.

Tableau 3.2

Particularités de chaque stage en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire

Sigle	Particularités
3EEL103 (stage 1)	Responsabilité de petits groupes d'élèves. Planification et réalisation de quelques situations d'enseignement-apprentissage en lien avec le programme de formation.
3EEL120 (stage 2)	Collaboration, coenseignement, interventions auprès des élèves. Implication dans les différentes tâches reliées à l'enseignement en participant à la vie de la classe.
3EEL130 (stage 3)	Initiation au démarrage d'une année scolaire. Intégration progressive à la vie d'une classe. Planification de situations d'apprentissage, observations et suivi des élèves.
3EEL140 (stage 4)	Prise en charge progressive de l'ensemble de la tâche. Planification à long, moyen et court termes, enseignement, évaluation, gestion de l'ensemble de la classe.

D'une part, parce que la gestion de classe est au cœur des compétences professionnelles d'un enseignant, d'autre part, parce qu'elle est complexe et globale, il importe de préserver ces caractéristiques et d'étudier l'objet dans son ensemble. Les instruments de collecte de données doivent aussi en tenir compte.

3.2.2. Enquête par questionnaire

Dans une première phase, pour obtenir un portrait global des croyances, des difficultés et des forces à gérer un groupe classe du point de vue de l'ensemble des futurs maîtres, de même que pour sélectionner les participants aux entretiens semi dirigés, l'enquête par questionnaire est choisie comme instrument de saisie de données. Ce choix repose sur le fait qu'il permet d'abord, d'inviter, en un seul moment, l'ensemble des acteurs concernés, les stagiaires de quatrième année de formation initiale, et ce, pendant la réalisation de leur stage de formation. Bien que cette dernière ne se fasse pas *in situ*, le principal point d'ancrage au regard des participants constitue ce qu'ils vivent en milieu de stage. Lamoureux (1995) qualifie l'instrument d'économique et rapide. Les étudiants, dès les premiers instants du séminaire, disposent de 30 minutes pour répondre au questionnaire, présenté en appendice B, qui est composé de deux sections.

La première section veut dégager les croyances relatives à la gestion de classe des stagiaires de quatrième année pour répondre au premier objectif de la présente étude. Pour ce faire, douze questions composent cette partie. Chacune appelle le participant à choisir entre deux choix de valeurs concurrentielles. Cet instrument sur les Croyances sur les styles de gestion de classe (CSGC) est un outil de Wolfgang (1999; 2005) dans Lacourse et Nault (2008). Il permet une indication des points de vue par rapport à ces

mêmes croyances et, situe l'ensemble de ces dernières sur le continuum interventionniste, interactionniste et non interventionniste. Le tableau 3.3 montre quelques exemples d'énoncés pour illustrer ce qui correspond à chacune des approches interventionniste, interactionniste et non interventionniste.

Tableau 3.3

Exemples d'énoncés pour les approches interventionniste, interactionniste et non interventionniste.

Approche interventionniste	Approche interactionniste	Approche non interventionniste
Je crois que dans ma classe, c'est moi qui dois décider de la place (bureau) de chaque élève.	Je crois que dans ma classe, chaque élève doit choisir sa place.	Quand il y a trop de bruit dans la classe, je laisse aller les choses tant qu'aucun élève ne se plaint.
Je crois que les élèves sont incapables de s'autodiscipliner, par conséquent, l'enseignant doit établir un ensemble de règles en classe.	Quand il y a trop de bruit dans la classe, je tente de trouver un compromis sur le niveau de bruit pendant les périodes d'activités après en avoir discuté avec mes élèves.	Je crois que chaque besoin affectif des élèves doit être pris en compte plutôt qu'un système de règles préétablies pour tous.

Lacourse et Nault (2008) expliquent en ces mots : « L'hypothèse de Wolfgang est que l'enseignant croit et agit en concordance avec ces trois approches et qu'inévitablement une approche prédomine sur les autres » (p.20). Cette première partie de l'instrument permet donc de dégager globalement les croyances relatives à la gestion de classe qui constitue le premier objectif de la présente recherche. Dans le but de répondre au deuxième et troisième objectif de l'étude, identifier les difficultés et les forces de la compétence professionnelle en gestion de classe selon les étudiants stagiaires de quatrième année, une deuxième section a été ajoutée au questionnaire.

La deuxième section de l'instrument veut explorer les forces et difficultés des stagiaires en quatrième année de formation initiale en lien avec les dimensions de la gestion de classe. Le Questionnaire de gestion de classe (Léveillé et Nault, 1997) est choisi. L'outil d'analyse de comportements représentatifs en gestion de classe comprend un inventaire de soixante-cinq situations réparties selon les trois dimensions du modèle de Nault (1998). Avant l'action, phase préactive, les comportements reliés aux dimensions de la planification sont représentés par seize items alors que ceux de l'organisation sont au nombre de quatorze. Pour ce qui est du contrôle pendant l'action, les comportements de cette phase interactive sont illustrés par trente-cinq situations. Pour chacun des soixante-cinq items au total, le répondant est alors appelé à situer sur une échelle graphique, graduée de 0 à 10, le degré de difficulté qu'il rencontre à réaliser le comportement représenté : 0 étant une situation perçue comme très facile et, à l'opposé, le 10 étant une situation perçue comme très difficile. Conçue pour servir d'instrument de recherche, cette partie du questionnaire rencontre les qualités psychométriques de validité et de fidélité (Léveillé et Nault, 1997).

Pour ce qui est de la validité qui assure le bon construit théorique (Bouchard et Cyr, 1998), elle a été établie par les auteurs Léveillé et Nault (1997). Trois formes assurent la validité, soit celle théorique, empirique et factorielle. La validité théorique repose sur la documentation scientifique de la chercheuse Nault qui justifie le contenu de chacun des items par les écrits scientifiques (Léveillé et Nault, 1997). La validité empirique est démontrée par le jugement de 75 experts qui ont déterminé que plus de 85% des items sont importants à une gestion de classe efficace (Léveillé et Dufour,

1999). La dernière validité de forme factorielle a permis d'identifier trois structures, trois facteurs principaux, retenus à la suite d'une rotation Varimax, à savoir actes interactifs, réactifs et proactifs qui sont confirmées par des poids factoriel supérieurs à 0,40 pour la majorité des items (Léveillé et Nault, 1997). Pour ce qui est de la fidélité qui repose sur la consistance interne, en d'autres mots la cohérence entre les items (Bouchard et Cyr, 1998), les coefficients alpha produits dans différentes recherches sont supérieurs à 0,95 (Léveillé et Dufour, 1999). Or, il y a un haut niveau de fidélité-homogénéité démontré, c'est-à-dire une homogénéité interitem.

Ainsi, par les fondements théoriques et scientifiques qui ont guidé sa conception, le Questionnaire de gestion de classe (Léveillé et Nault, 1997) s'avère un outil efficace pour la deuxième section du questionnaire. Il permet d'identifier les difficultés et les forces en gestion de classe des étudiants lors de la réalisation du dernier stage de la formation initiale, ce qui correspond au deuxième et au troisième questionnement de la présente étude.

L'enquête par questionnaire comme premier instrument de collecte de données est complété par l'entretien individuel qui demeure, selon Poupart et al. (1999), l'un des meilleurs moyens pour saisir le sens que les acteurs donnent à leurs comportements.

3.2.3 Entretien semi dirigé

Afin d'obtenir des données qualificatives significantes et riches (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004) et d'enrichir la compréhension des croyances, des difficultés et des forces en gestion de classe des étudiants au terme de leur formation, le deuxième instrument de saisie de données de la deuxième phase de l'étude est l'entretien individuel. Tout en permettant d'élargir l'éventail de moyens de la présente recherche, la stratégie méthodologique est de sélectionner, suite à une première analyse des données de l'enquête par questionnaire, un nombre de répondants qui participeront à des entretiens. Les répondants seront choisis sur la base des critères suivants : difficultés et forces identifiées selon les croyances et volontariat à participer à la deuxième phase de la recherche par le biais d'un entretien individuel.

Savoie-Zajc et Karsenti (2004) définissent l'entretien comme étant « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène pour les personnes en présence » (p.133). Grawitz (cité dans Boutin, 1997) qualifie ce procédé d'investigation de scientifique puisqu'il vise à recueillir des informations en relation avec les objectifs de recherche en utilisant un processus de communication verbale. La forme d'entretien privilégié par l'étude est semi dirigée et se déroule en face en face entre le chercheur et le participant. Selon

Sedlack et Stanley (cités dans Cody, 2001), la semi-structure d'un entretien permet d'obtenir à la fois des données générales, particulières et variées tout en laissant place à des réponses plus spontanées que l'entrevue structurée. À ce propos, Boutin (1997) affirme que le degré de liberté accordé au répondant est souvent assez important, ce qui permet, par exemple, de développer d'autres thèmes non planifiés dans le guide d'entretien. Qui plus est, même si, d'un entretien à l'autre, l'ordre et la nature des questions de même que les détails et la dynamique varient, l'entretien individuel semi dirigé assure une certaine constance (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004) puisqu'il s'appuie sur des thèmes choisis par le chercheur. Cet instrument permet d'obtenir des données d'interaction pour une vision plus complète du phénomène que l'on cherche à décrire pour mieux le comprendre de l'avis de Moss (cité dans Savoie-Zajc et Karsenti, 2004). D'une durée d'environ une heure, l'échange, enregistré en format audio, est donc balisé par un guide d'entretien qui consiste en une série de thèmes provenant du cadre théorique.

Ces thèmes ont été regroupés en cinq blocs. Le premier bloc vise des données reliées au contexte du stage de l'étudiant dans le but de dégager leur propre regard vis-à-vis des particularités de leur groupe classe. Le deuxième bloc provient d'un premier mouvement d'analyse des résultats de l'enquête par questionnaire. Il veut connaître les réactions personnelles des étudiants face à ces dits résultats quantitatifs. Le troisième bloc cible quant à lui les croyances à propos de la gestion de classe. Les questions amènent le répondant à définir la gestion de classe et à discuter du pouvoir de l'enseignant sur les apprentissages des élèves, de la motivation et des comportements

des élèves de même que de sa propre vision de l'élève. Par la suite, le quatrième bloc cherche à dégager les difficultés et les forces en gestion de classe du participant. Pour ce faire, la première question est la suivante : « Que répondriez-vous à un étudiant de première année du baccalauréat qui vous demanderait ce qui est le plus facile et le plus difficile à effectuer dans la gestion d'une classe? ». Les autres questions de ce bloc sont regroupées selon les trois phases reconnues en gestion de classe soit la planification, l'organisation et le contrôle (Nault, 1998). Le tableau 3.4 montre pour chacune de ces phases les thèmes abordés par les questions et explique leur présence.

Tableau 3.4

Justifications des thèmes abordés en entretien selon les trois phases en gestion de classe

Phases de la gestion de classe	Thèmes abordés	Explications du choix du thème
Planification	Situation issue des résultats de son questionnaire considérée comme facile par le répondant	Permet de connaître le pourquoi et les stratégies utilisées par le stagiaire
	Situation issue des résultats de son questionnaire considérée comme difficile par le répondant	Permet de connaître le pourquoi et d'explicitier davantage la situation dans le concret du stage
	Activités supplémentaires	Connaître les moyens et les stratégies personnels du stagiaire face aux deux situations considérées comme les plus difficiles selon l'enquête par questionnaire
	Planifier les activités en fonction des rythmes d'apprentissage	
Organisation	Choix et l'installation des règles et des routines	Permet de discuter des moyens concrets du stagiaire pour deux thèmes essentiels de l'organisation
	Instauration de signaux pour l'arrêt et l'écoute	
	Mise en place des modes de travail d'équipes et individuel	Connaître les moyens et les stratégies du stagiaire face aux trois situations considérées comme les plus difficiles selon l'enquête du questionnaire
	Diversité du matériel de présentation	
	Communication de son rôle et de ses attentes à ses élèves	Permet d'obtenir des exemples concrets d'une action prioritaire selon les auteurs et considérée comme facile à réaliser pour la majorité suite à l'enquête par questionnaire
Contrôle	Actions pour que les élèves restent en contact avec la tâche	
	Action lorsqu'une règle ou routine est violée et rétablir un comportement	Dégager les stratégies du stagiaire pour ces actions centrales du contrôle pendant l'action qui rejoignent plusieurs situations du questionnaire
	Les déplacements en classe	
	Renforcer les bons comportements des élèves, valoriser le travail bien fait et encourager les améliorations et l'effort d'un élève	Connaître les moyens et les stratégies du stagiaire face à ces situations considérées comme faciles selon l'enquête par questionnaire
	Moment le plus en contrôle	
	Moment de confrontation	Dégager des forces et des difficultés à partir d'exemples concrets du stage
	Force ou difficulté remarquée lors du visionnement de la vidéoscopie	

Finalement, le cinquième bloc met fin à l'entretien et questionne également le finissant sur ses projets futurs, thème qui complète la section des croyances pour fin d'analyse.

Dans le cas qui nous concerne, l'étudiant qui participe à l'entretien semi dirigé est appelé à approfondir et à clarifier son point de vue au sujet d'une part, de ses croyances personnelles reliées à la compétence en gestion de classe. D'autre part, le futur enseignant est amené à discuter de ses difficultés et de ses forces en ce domaine particulier de la gestion de classe, et ce, en lien avec son vécu de stagiaire de quatrième année qui assume une prise en charge d'un groupe classe. Le schéma d'entretien complet de chacun des cinq participants se retrouve en appendice C, D, E, F et G.

La présente étude vise alors, par une combinaison de données quantitatives et qualitatives, une compréhension plus approfondie des croyances, des difficultés et des forces de la compétence en gestion de classe des stagiaires finissants selon leur propre point de vue. Elle amène un traitement et une analyse dite quantitative et qualitative des données et ce, dans une posture interprétative.

3.3 Traitement des données

Sur le plan des données quantitatives issues du questionnaire, elles ont été traitées à l'aide de l'outil de statistiques SPSS. Les résultats de la recherche apparaissent alors sous forme de regroupements statistiques donnant accès à des données quantitatives. Il y a donc descriptions et catégorisation de ces dernières pour une lecture interprétative. Des statistiques descriptives et des analyses inférentielles (ANOVA à un seul facteur et test t pour échantillons reliés) ont été notamment effectuées afin d'obtenir un portrait des croyances, des difficultés et des forces relatives à la gestion de classe pour l'ensemble des étudiants de quatrième année en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire

Sur le plan des données qualitatives issues des entretiens individuels, elles ont été traitées par l'analyse de contenu dans une posture interprétative et restitutive puisque l'étude prend en compte que ce qui est dit reflète les situations vécues par les acteurs. Sous forme agrégée en ce qui a trait à l'analyse de contenu, il y a eu lecture verticale des résultats de chacun des cinq cas soumis aux entretiens semi dirigé, puis lecture transversale. À l'instar de Robert K. Yin, Sharan Merriam et Robert. E. Stake, l'étude multi cas avait pour but de découvrir des convergences entre chaque cas, tout en étudiant les particularités de chacun.

D'abord, chaque description verticale se compose de trois sections (contexte du stage, croyances, forces et difficultés) avec chacun les thèmes d'analyse retenus tels les particularités du groupe selon le stagiaire ou leur propre définition de la gestion de classe. Pour obtenir les données, un verbatim de l'enregistrement audio de chaque entretien a été réalisé. Ces données pertinentes, sous forme de texte, ont été placées dans des tableaux construits à partir, d'une part, des éléments du cadre théorique et, d'autre part, des thèmes issus des questions de la présente recherche. Le tableau 3.5 montre l'exemple d'un tableau qui permet de catégoriser les propos reliés aux croyances des finissants universitaires au sujet de leur propre définition de la gestion de classe. L'utilisation de cinq couleurs différentes pour distinguer les cinq répondants a facilité l'interprétation de même que l'utilisation des codes A, B, C, D et E.

Tableau 3.5

Catégories pour les définitions de gestion de classe

Ensemble des gestes professionnels distinctifs et constitutifs de la pratique enseignante Ensemble des actes réfléchis et séquentiels posés par l'enseignant ensemble des pratiques éducatives				
Orienter les élèves Gestion de l'enseignement Gestion du contenu Établir des conditions propices Définir et mettre en place un fonctionnement collectif efficace, harmonieux		La supervision du groupe classe Maintenir les élèves en contact avec les tâches d'apprentissage Maintenir et restaurer des conditions propices Maintenir un fonctionnement collectif efficace, harmonieux Intervenir efficacement Maintenir un climat	Pouvoir de favoriser l'apprentissage des élèves Produire des apprentissages reliés aux savoirs essentiels et aux compétences Gestion des apprentissages	
La planification du groupe classe Prévenir l'émergence de comportements non appropriés	L'organisation du groupe classe Communiquer aux élèves des exigences claires au sujet des comportements scolaires et sociaux appropriés Faire participer les élèves comme groupe et individus à l'établissement des normes de fonctionnement de la classe Coopération enseignant/élève Coopération entre élèves		Portée à court terme Gestion du climat	Portée à long terme Autonomie Autocontrôle Sens des responsabilités développement de l'élève

Ensuite, ces tableaux ont permis une lecture transversale de ces dites données. En croisant ces dernières, l'analyse voulait faire ressortir les similitudes et les différences, de même que les particularités entre les résultats des cinq cas. Or, l'interprétation et l'analyse de ces données triées et organisées s'appuient sur une mise en relief de ce qu'elles reflètent et une vérification des tendances qui se dégagent. La visée est d'en comprendre le sens selon Gagnon (2005). Baribeau (2009) parle de distinguer des convergences et des divergences.

La description de la méthodologie choisie pour répondre à l'objet d'étude étant précisée, le prochain chapitre porte sur la présentation et l'analyse des résultats du terrain.

Résultats

Ce chapitre expose les données résultant des choix méthodologiques présentés précédemment. Il se divise en quatre parties. La première présente les résultats de l'analyse des données de l'enquête par questionnaire. La deuxième traite de l'analyse verticale des données de chacun des cinq participants sélectionnés à la suite des résultats de l'enquête et soumis alors à un entretien semi dirigé. Ce portrait détaillé des données d'interaction est alors suivi par une troisième partie, le mouvement d'analyse dite transversale de ces données où les similitudes et les différences entre les résultats sont mises en évidence. Une synthèse des réponses aux questions de recherche termine le chapitre.

4.1 Résultats de l'enquête par questionnaire

Cette première analyse des résultats de l'enquête par questionnaire (appendice B) répond au besoin de mieux saisir les croyances des étudiants relativement à la gestion de la classe de même que leurs difficultés et leurs forces en ce domaine, et ce, d'un point de vue global, c'est-à-dire pour l'ensemble des répondants de l'étude. Pour ce faire, une analyse statistique des données s'est avérée pertinente. En premier lieu, les analyses descriptives reliées au contexte de stage, aux croyances relatives à la gestion de classe de même qu'aux forces et difficultés des stagiaires seront donc présentées. Par la suite, les

résultats de l'analyse du lien entre les croyances au sujet de la gestion de classe des stagiaires et leur profil en gestion de classe seront exposés ainsi que ceux de l'analyse des différences entre les phases avant l'action et pendant l'action et entre celles de planification et d'organisation. Enfin, les données relatives aux cinq participants sélectionnés pour les entretiens semi dirigés terminent la section des résultats statistiques.

4.1.1 Analyse descriptive du contexte de stage

La première section du questionnaire permet de dresser un portrait général du contexte de stage de l'ensemble des 67 répondants ($n=67$). La plupart (92,5%) de sexe féminin, 85,1% des étudiants finissants réalisent leur dernier stage en classe régulière. En moyenne, le nombre d'élèves par classe est de 22 ($ÉT=4,4$). La classe de 13 élèves représente le minimum alors que celle de 31 élèves est le maximum. La figure 4.1 illustre la répartition des stagiaires selon le degré d'enseignement de leur groupe classe.

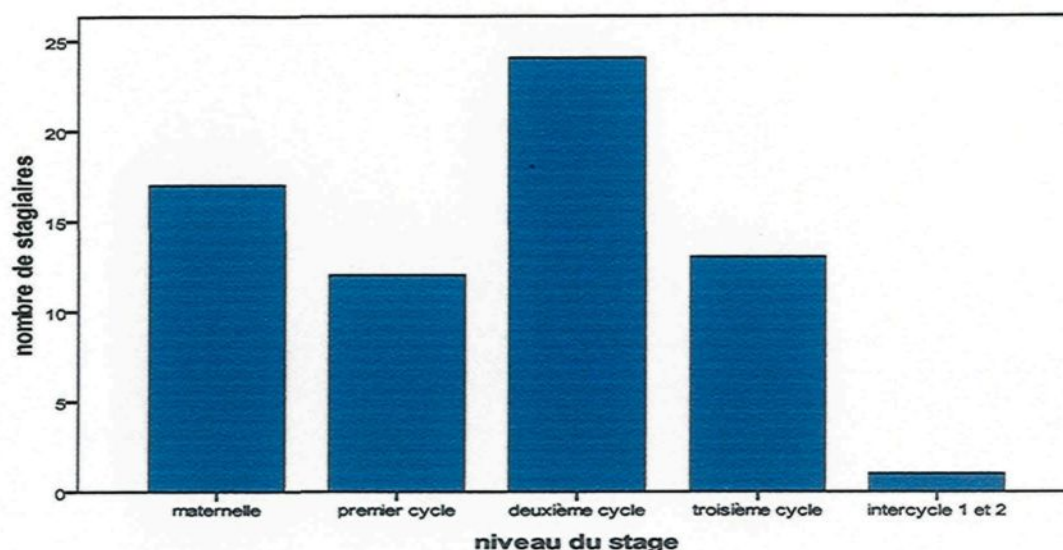


Figure 4.1. Répartition des stagiaires selon l'année d'enseignement de leur groupe classe.

Le graphique montre que 35,8% des finissants sont dans une classe de deuxième cycle au primaire, 25,4% à la maternelle, 19,4% au troisième cycle du primaire et 17,9% au premier cycle du primaire. En fait, un seul répondant réalise son stage dans une classe intercycle. Il est à préciser que six autres répondants travaillent en classe multiâge, dont un au premier cycle, deux au deuxième cycle et trois au troisième cycle.

4.1.2 Analyse descriptive des croyances reliées à la gestion de classe

Au sujet des croyances reliées à la gestion de classe, il est pertinent de se rappeler qu'elles peuvent être situées sur un continuum qui dépend de la conception du

pouvoir détenu par l'enseignant. Un pouvoir élevé par l'enseignant, qui est le seul responsable de l'autorité en classe, sous-tend une approche de style interventionniste (règles et conséquences). À l'opposé, le style non interventionniste accorde peu de pouvoir à l'enseignant et prône plutôt une relation basée sur une écoute active de la part de l'adulte et une communication congruente. À mi-chemin, le style interactionniste (confronter et contractualiser) propose une combinaison de stratégies mises en œuvre par l'enseignant (conditions environnementales) et de motivation intrinsèque chez l'élève (forces intérieures).

La section II du questionnaire permet les observations suivantes au sujet des croyances de l'ensemble des étudiants finissants ($n=67$). L'approche disciplinaire qui domine est celle de style interventionniste dont les croyances reposent principalement sur les règles et les conséquences (pouvoir élevé de l'enseignant). 44,8% de l'ensemble des répondants sont de style interventionniste, suivi de près par le style interactionniste où 32,8% des répondants accordent plutôt un pouvoir moyen à l'enseignant. Toutefois, le style non interventionniste qui adopte une relation basée sur l'écoute et la communication dite congruente (pouvoir faible de l'enseignant) rejoint seulement 3% des stagiaires, c'est-à-dire deux répondants. Enfin, 14,9% des stagiaires sont partagés entre les modèles tant interventionniste qu'interactionniste, et peu d'étudiants (4,5%) sont des trois styles. Ces approches partagées équitablement pour un répondant lui confèrent un style éclectique, c'est-à-dire sans dominance particulière.

4.1.3 Analyse descriptive des forces et difficultés en gestion de classe

Les résultats de la troisième section du questionnaire concernent le point de vue des futurs enseignants de leurs forces et de leurs difficultés. Sur l'ensemble des 67 participants, neuf questionnaires ont été retranchés puisqu'ils n'étaient pas dûment complétés ($n=58$). Il importe de rappeler que seule cette section du questionnaire comporte 65 situations de gestion de classe pour lesquelles le répondant doit, sur une échelle de 0 à 10, juger de la difficulté. Le niveau 0 indique une situation **très facile** à réaliser alors que le niveau 10 identifie plutôt une situation **très difficile**.

Dans un premier temps, pour décrire l'univers référentiel de la gestion de classe de l'échantillon, le score sommatif a été utilisé, c'est-à-dire que les scores de chacun des 65 items ont été additionnés. L'échelle se situe sur un intervalle qui s'étend de 0 à 650. Pour l'interprétation des scores, cinq zones proposées par Léveillé et Nault (1997) sont utilisées selon un intervalle déterminé : *Excellent, Fort, Bien, Attention et Échec*. Le tableau 4.1 montre les résultats de l'ensemble des stagiaires en indiquant le nombre de répondants se situant dans chaque intervalle ainsi que le pourcentage correspondant.

Tableau 4.1

Résultats des stagiaires selon les zones d'interprétation

<i>Zones</i>	<i>Excellent</i>		<i>Fort</i>		<i>Bien</i>		<i>Attention</i>		<i>Échec</i>	
<i>Intervalle du score sommatif</i>	0	60	61	90	91	160	161	250	251	650
<i>Nombre de répondants</i>	4 répondants		2 répondants		16 répondants		33 répondants		3 répondants	
<i>Pourcentage de chaque zone</i>	7%		3%		28%		57%		5%	
<i>Cumulatif des pourcentages</i>	38%						62%			

Le score sommatif de 28% des répondants est considéré comme *Bien*, 3% *Fort* et 7% *Excellent* alors que celui de 57% des stagiaires se place plutôt dans la zone *Attention*. Enfin, 5% des finissants ont un score en situation d'*Échec*.

Or, de leur point de vue, 62% des étudiant stagiaires de quatrième année en formation initiale ont un score sommatif qui se situe dans la zone soit, *Attention*, soit *Échec* alors que 38% obtiennent un score sommatif considéré comme *Bien*, *Fort* ou *Excellent*. Par la suite, une mesure de tendance centrale a été utilisée. La figure 4.2 montre la distribution des résultats.

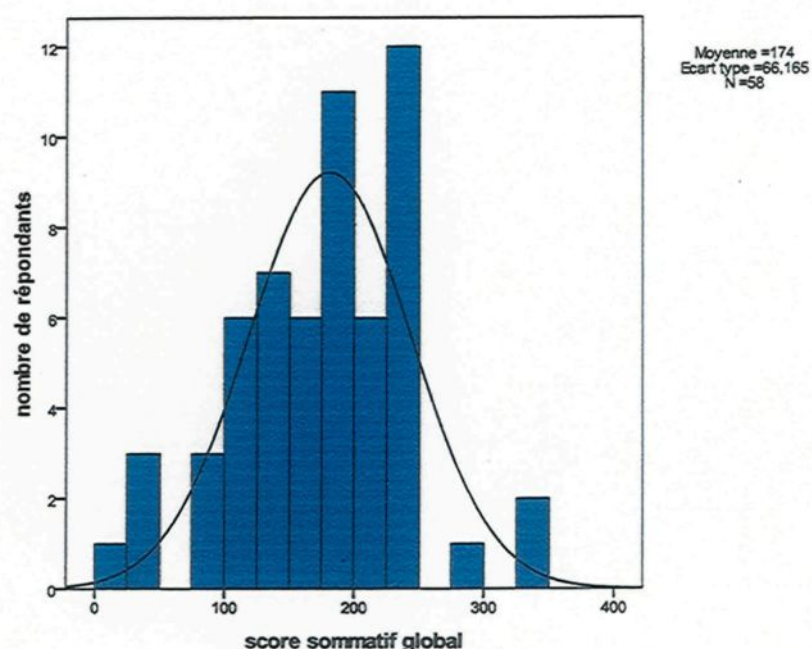


Figure 4.2. Distribution des résultats du score sommatif en gestion de classe.

Le score moyen de l'ensemble des participants est de 174 ($ÉT=66,17$) et se situe dans la zone *Attention* selon Léveillé et Nault (1997) alors que le score maximum est de 349 et le minimum est de 22. L'étendue de 327 est grande, mais les valeurs sont regroupées autour de la moyenne. Le coefficient d'aplatissement de 0,380 donne une distribution leptocurtique (courbe pointue) avec une légère asymétrie négative de -0,036. Cette observation signifie que les scores varient chez les répondants tout en montrant une tendance à être plus élevés. On remarque que les répondants semblent considérer les situations en gestion de classe comme étant plus ou moins faciles ou difficiles à réaliser.

Dans un deuxième temps, ce sont les résultats en pourcentage de chacune des 65 situations en gestion de classe nommées items qui permettent de dégager les forces et les difficultés des étudiants stagiaires selon leurs points de vue. Le tableau 4.2 illustre ces résultats en plaçant, dans la première colonne, les items qui sont identifiés comme des forces par plus de 89% des répondants stagiaires, c'est-à-dire comme des situations plutôt très faciles à réaliser en gestion de classe. La deuxième colonne cible les items dont les pourcentages sont les plus élevés pour les situations de gestion de classe qui sont considérées comme plutôt difficiles à très difficiles. Tous ces items significatifs sont placés selon leur moment de réalisation, soit avant l'action, en planification ou en organisation, ou pendant l'action nommée la période de contrôle. Pour faciliter la lecture, le numéro de l'item est souligné et il est suivi du comportement en gestion de classe auquel il correspond.

Tableau 4.2

Items en gestion de classe qui ressortent comme des forces et des difficultés

		Forces (89% et plus) Très facile ou plutôt facile	Difficultés Plutôt difficile ou très difficile
A v a n t	P l a n i f i c a t i o n	<p><u>Item 4</u> Prévoir d'avance le matériel important (date de réservation, locaux, autorisation, etc.).</p> <p><u>Item 5</u> Planifier une façon concrète d'utiliser l'agenda de l'école avec les élèves.</p> <p><u>Item 18</u> Trouver des exemples ou des illustrations pour présenter le contenu à enseigner.</p> <p><u>Item 19</u> Choisir des activités d'apprentissage en fonction d'un ou des objectifs visés par un cours.</p>	<p>31,4 % des répondants <u>Item 21</u> Prévoir des activités supplémentaires pour les élèves plus rapides et pour ceux qui rencontrent des difficultés.</p> <p>23,9 % des répondants <u>Item 22</u> Calibrer la durée de chaque activité en fonction des rythmes d'apprentissage des élèves.</p>
	O r g a n i s a t i o n	<p><u>Item 6</u> Prévoir la disposition du mobilier de la salle de classe en fonction de mon style pédagogique.</p> <p><u>Item 8</u> Apprendre les noms (prénoms) des élèves.</p> <p><u>Item 9</u> Concevoir une routine permanente de prise des présences des élèves.</p> <p><u>Item 25</u> Planifier l'aménagement physique de la classe en fonction des activités prévues pour un cours.</p>	<p>10,5% des répondants <u>Item 14</u> Lors d'un travail en équipe, définir le mode de formation, les rôles des membres et la tâche à exécuter.</p> <p><u>Item 23</u> Varier le matériel de présentation de contenu (acétate, tableau, photocopie, objets, etc.).</p> <p><u>Item 39</u> Instaurer un signal pour d'arrêt.</p>
P e n d a n t	C o n t r ô l e	<p><u>Item 30</u> À chaque cours, faire respecter les routines d'entrée en classe prévues au départ.</p> <p><u>Item 31</u> Prendre les présences selon la procédure établie.</p> <p><u>Item 33</u> Présenter le menu du cours aux élèves.</p> <p><u>Item 43</u> Préciser s'il y a lieu les consignes d'utilisation d'un matériel spécial.</p> <p><u>Item 48</u> Utiliser un langage gestuel pour exprimer l'approbation ou la réprobation des comportements d'un ou des élèves (sourire, froncement des sourcils, posture, silence, etc.).</p> <p><u>Item 51</u> Renforcer les bons comportements des élèves.</p> <p><u>Item 52</u> Valoriser le travail bien fait.</p> <p><u>Item 53</u> Encourager les améliorations et l'effort d'un élève.</p> <p><u>Item 58</u> Se déplacer stratégique lors d'une période de cours.</p>	<p>24% des répondants <u>Item 65</u> Annoncer le contenu du prochain cours.</p> <p>22,5% des répondants <u>Item 49</u> Ne pas épuiser son autorité en répétant plusieurs fois la même directive (par ex. : sortez vos livres, sortez vos...).</p> <p>19,5% des répondants <u>Item 46</u> Savoir stimuler les retardataires.</p> <p><u>Item 59</u> Superviser en même temps deux activités et plus (ex : deux équipes d'élèves).</p> <p><u>Item 63</u> Vérifier occasionnellement les notes prises par les élèves durant un cours.</p> <p><u>Item 64</u> Se trouver un signal permanent indiquant que la fin du cours approche.</p>
	a c t i o n		

Dix-sept items (situations en gestion de classe) sont vus comme des forces par 89% et plus des répondants. En phase de **planification**, prévoir le matériel important (item 4) et planifier concrètement une façon d'utiliser l'agenda avec les élèves (item 5) sont ciblés comme des forces. De même, trouver des exemples ou des illustrations pour présenter le contenu à enseigner (item 18) et choisir des activités d'apprentissage en fonction des objectifs visés par le cours (item 19) sont des situations considérées comme faciles à réaliser par les stagiaires. En phase d'**organisation**, les étudiants identifient comme forces de prévoir la disposition physique de la classe en fonction des activités prévues (item 25) et de leur style pédagogique (item 6), de concevoir une routine pour la prise des présences des élèves (item 9) et d'apprendre leurs noms (item 8). Pendant l'action, le **contrôle**, les étudiants considèrent d'abord comme facile de faire respecter les routines d'entrée en classe prévues au départ (item 30), de prendre les présences selon la procédure établie (item 31), de présenter le menu de la journée aux élèves (item 33) et de préciser, s'il y a lieu, les consignes d'utilisation d'un matériel spécial (item 43). L'application des routines d'entrée en classe est donc identifiée comme une force selon les étudiants stagiaires. Ensuite, les répondants ressortent comme étant facile de renforcer les bons comportements des élèves (item 51), de valoriser le travail bien fait (item 52) et d'encourager les améliorations et l'effort (item 53). Enfin, il semble que se déplacer stratégiquement en classe (item 58) de même qu'utiliser un langage gestuel pour exprimer l'approbation ou la réprobation des comportements d'un ou des élèves (item 48) comme, par exemple, sourire, froncer les sourcils, adopter une posture et imposer un silence soient des forces du point de vue des participants.

Il ressort que peu d'items en gestion de classe sont considérés comme difficiles par l'ensemble des étudiants stagiaires de quatrième année. À la phase de **planification**, selon 31,4% des répondants, prévoir des activités supplémentaires pour les élèves plus rapides et pour ceux qui rencontrent des difficultés (item 21) est une situation très difficile ou plutôt difficile. De même, calibrer la durée de chaque activité en fonction des rythmes d'apprentissage des élèves (item 22) est aussi considéré comme difficile par 23,9% des participants. Pour ce qui est de la phase d'**organisation**, seulement trois items où 10,5% des futurs maîtres qualifient la situation difficile, se dégagent: lors d'un travail en équipe, définir le mode de formation, les rôles des membres et la tâche à exécuter (item 14), varier le matériel de présentation de contenu (item 23) et instaurer un signal pour arrêter une activité (item 39). Enfin, pendant la période de **contrôle**, d'abord, il ressort qu'annoncer le contenu du prochain cours (item 65) et ne pas épuiser son autorité en répétant plusieurs fois la même directive (item 49) sont les deux seuls items considérés comme difficiles par environ le quart des stagiaires. Ensuite, ce sont 19,5% des participants qui perçoivent comme plutôt difficile ou très difficile de savoir stimuler les retardataires (item 46), de superviser en même temps deux activités et plus (item 59), de vérifier occasionnellement les notes prises par les élèves durant le cours (item 63) et de se trouver un signal permanent indiquant que la fin du cours approche (item 64).

Dans le but de mieux comprendre les forces et les difficultés en gestion de classe de l'ensemble des étudiants finissants en regard de leurs croyances, la prochaine analyse

statistique de cette section permet, dans un premier temps, de vérifier s'il y a un lien entre les croyances et le score global en gestion de classe. Dans un deuxième temps, seront plutôt comparées les moyennes des scores entre les phases avant l'action et pendant l'action, de même que celles entre les phases de la planification et de l'organisation, afin de vérifier s'il existe des différences significatives.

4.1.4 Lien entre les croyances et le profil en gestion de classe

Il s'avère pertinent de comparer le score global sommatif en gestion de classe des participants en fonction du style prédominant leurs croyances en ce domaine. Pour ce faire, dans un premier temps, l'analyse de variance (ANOVA) à un seul facteur permet de vérifier l'égalité des moyennes du profil en gestion de classe concernant les forces et les difficultés entre les groupes. Il est à noter que le groupe de répondants non interventionnistes a été ignoré pour l'analyse puisqu'il n'y a que deux observations possibles, de même que le style éclectique interventionniste, interactionniste et non interventionniste où seul trois observations sont notées. Or, ce sont les scores de trois groupes qui sont comparés : les stagiaires de style interventionniste, ceux interactionnistes et les répondants éclectiques où il y a égalité entre les croyances interventionnistes et interactionnistes.

Les distributions des données pour les groupe interventionniste (Kolmogorov-Smirnoz $z=0,165$, n.s., $n=24$), interactionniste (Kolmogorov-Smirnoz $z=0,173$, n.s., $n=21$) et éclectique interventionniste et interactionniste (Kolmogorov-Smirnoz $z=0,204$, n.s., $n=10$) sont normales et le postulat d'homogénéité des variances est respecté (Statistique de Levene $(2,52)=0,204$, n.s.). La signification de l'ANOVA $F(2,52)=1,18$ $p>0,05$, permet d'affirmer qu'il n'y a pas de différence significative du score global en gestion de classe entre les trois groupes de croyances. Ainsi, il ne semble pas y avoir de lien entre le style des croyances des futurs enseignants en quatrième année de formation et leur profil en gestion de classe.

4.1.5 Différence entre les phases avant l'action et pendant l'action et entre celles de planification et d'organisation

Pour déterminer s'il y a des différences entre les phases avant l'action et pendant l'action (le contrôle), et entre celles de planification et d'organisation, l'étude a, dans un premier temps, comparé les moyennes du profil en gestion de classe entre les phases avant et pendant l'action avec un test t pour échantillons reliés. Par la suite, la moyenne de la planification a été comparée à celle de l'organisation à l'aide de ce même test. Pour ce faire, les résultats sommatifs ont été uniformisés sur une échelle de 100 selon les coefficients proposés par Léveillé et Nault (1997).

La distribution des scores avant l'action (Kolmogorov-Smirnov $z=0,93$, n.s., $n=62$) répondant au postulat de normalité de même que celle pendant l'action (Kolmogorov-Smirnov $z=0,81$, n.s., $n=61$), le test $t(57)=-0,57$, $p>0,05$ montre qu'il n'existe pas de différence significative entre la moyenne des résultats des participants ($n=58$) lors de la phase proactive (avant l'action) et celle active (pendant l'action).

Cependant, lorsque les moyennes des deux phases avant d'entrer en action en classe ont été comparées ($n=62$), c'est-à-dire celle de la planification (Kolmogorov-Smirnov $z=0,076$, n.s., $n=62$) et celle de l'organisation (Kolmogorov-Smirnov $z=0,046$, n.s., $n=66$), les résultats ont montré une différence significative ($t(61)=5,78$, $p<0,001$). Les scores du profil de gestion de classe des stagiaires de quatrième année sont plus élevés en moyenne en phase de planification ($M=29,82$, $ÉT 10,90$, $n=62$) que lors de l'organisation ($M=23,48$, $ÉT 11,26$, $n=62$). La différence de moyenne observée est de 6,34 avec une taille de l'effet de $d=0,57$. Selon Cohen (cité dans Dancey et Reidy, 2007), cette différence est plutôt moyenne. Or, sans être importante, il semble tout de même exister une différence entre les résultats lors de la phase de planification et de l'organisation. Les futurs maîtres tendent à considérer les situations en gestion de classe plus difficiles lorsqu'elles sont liées à la planification que lorsqu'elles relèvent de l'organisation et ce, avant l'action, c'est-à-dire en phase préactive.

En résumé, la grande majorité des stagiaires finissants, la plupart de sexe féminin, réalise leur stage en classe régulière. Pour l'ensemble des participants à l'étude, l'approche disciplinaire qui domine est celle reliée aux croyances de style interventionniste, suivi de près par le style interactionniste. C'est dans la zone *Attention* que l'on retrouve le score global qui décrit l'univers référentiel de la gestion de classe du plus grand nombre de stagiaires. Cependant, peu de situations en gestion de classe sont considérées comme difficiles. Il ne semble pas y avoir de lien entre le score global qui décrit le profil en gestion de classe des futurs enseignants et leur style prédominant leurs croyances à ce sujet. Enfin, il n'existe pas de différence significative entre les scores de la phase proactive (avant d'entrer en action) et ceux de la phase interactive (pendant l'action) alors qu'avant l'action (phase proactive), l'ensemble des stagiaires semblent considérer les actions reliées à la planification comme étant plus difficiles que celles relatives à l'organisation de la classe.

4.1.6 Résultats de la sélection des cinq participants

En plus de permettre de dégager un portrait général pour l'ensemble des participants à la recherche, les résultats quantitatifs de l'enquête par questionnaire ont permis de sélectionner des répondants pour des entretiens individuels sur la base des critères suivants : difficultés et forces identifiées selon les croyances et volontariat à participer à la deuxième phase de l'étude. Plus précisément, cinq étudiants stagiaires de quatrième année ont participé à un entretien semi dirigé. Afin d'assurer l'anonymat des

informations tout en facilitant la lecture des résultats, une identification codée a été attribuée à chaque stagiaire sélectionné. L'utilisation des lettres A, B, C, D et E permet une présentation nette des résultats. Pour chacun des répondants, le style prédominant des croyances est inscrit ainsi que son score global en gestion de classe. Pour faciliter la compréhension, les critères de sélection de chacun des répondants sont en caractère **gras**. Le tableau 4.3 résume les critères de sélection des répondants pour les cinq entretiens semi dirigé et individuels.

Tableau 4.3

Style de croyances et score en gestion de classe des cinq cas soumis aux entretiens

Identification codée	Style de croyances	Score global forces et difficultés
Stagiaire A	Interventionniste/interactionniste	349
		score maximum
Stagiaire B	Éclectique	205
	Interventionniste/interactionniste non interventionniste	
Stagiaire C	interventionniste	22
		score minimum
Stagiaire D	Non interventionniste	99
Stagiaire E	interactionniste	133

D'abord, deux répondants ont été choisis selon leur score global des forces et difficultés reliées à la compétence en gestion de classe: le participant dont le total est le moins élevé, le minimum (stagiaire C), c'est-à-dire celui qui voit les comportements en gestion de classe comme étant faciles à réaliser et celui dont le score est le plus élevé (stagiaire A), le maximum, qui, à l'opposé, considère plutôt les comportements en gestion de classe comme étant difficiles. Par la suite, parmi les seize volontaires à participer aux entretiens, et dans le but de s'assurer de varier les styles d'approches reliées aux croyances à la base de la gestion de classe des répondants, un participant de style non interventionniste (stagiaire D) et un de style interactionniste (stagiaire E) ont été choisis. Le cinquième étudiant a été sélectionné parce qu'il ne montre aucune

prédominance, c'est-à-dire qu'il présente trois scores équivalents pour chacune des trois approches (stagiaire B). Or, il est considéré comme étant de style éclectique.

Ces critères de sélection ont donc permis de cibler cinq participants pour des entretiens individuels semi dirigés. Par conséquent, aux données provoquées présentées précédemment s'ajoutent des données d'interaction.

4.2 Résultats descriptifs des entretiens semi dirigés

La présente section du chapitre présente les données d'interaction résultant des cinq entretiens individuels et semi dirigés. Dans un premier temps, suite à l'analyse des données provoquées de l'enquête par questionnaire qui montre que peu d'items en gestion de classe sont considérés comme difficiles par l'ensemble des étudiants stagiaires de quatrième année, il s'est avéré pertinent de connaître l'opinion de chacun des cinq participants face à ces premiers constats. Dans un deuxième temps, l'analyse verticale de chacun des entretiens s'impose.

4.2.1 Réactions face aux résultats de l'enquête par questionnaire

Cette section de l'étude répond au besoin de connaître, du point de vue des futurs enseignants, leurs vision au sujet du fait que peu de comportements en gestion de classe sont considérés comme difficiles à réaliser par l'ensemble de leur groupe d'étudiants alors que c'est dans la zone *Attention* que l'on retrouve le score global qui décrit l'univers référentiel de la gestion de classe du plus grand nombre de stagiaires.

La *stagiaire A* explique que si l'ensemble des étudiants considèrent les situations en gestion de classe comme étant faciles, c'est parce que ces derniers devaient avoir de très bonnes enseignantes associées qui leur ont montré à gérer une classe. Ou bien, elle ajoute : « soit ils se trouvent meilleurs que les autres lorsqu'ils se comparent, soit leur groupe classe était facile ». En plus, dans ses propos, la stagiaire A parle également de ses propres difficultés en gestion de classe. Elle les justifie par son manque de ressources et ses cours universitaires trop théoriques.

La *stagiaire B* ne s'attarde pas au fait que la plupart des étudiants voient comme faciles les situations en gestion de classe du questionnaire. Elle commente plutôt les quelques comportements qui ont été considérés plus difficiles. Elle annonce en premier le manque d'expérience pour expliquer que prévoir des activités supplémentaires et ne

La stagiaire *E* nomme le cours de gestion de classe suivi à l'université et l'accompagnement de l'enseignant associé lors des stages en milieu scolaire comme favorisant les situations reliées à la compétence. Selon elle, ils sont bien dirigés. Elle précise en plus que lorsqu'ils arrivent en stage, un système d'encadrement et de gestion est déjà installé.

En somme, chaque participant a donné des justifications possibles pour expliquer le peu de situations en gestion de classe qui sont considérées comme difficiles à réaliser par leurs pairs. La section suivante s'attarde à la présentation de l'analyse verticale du contexte de stage, des croyances reliées à la gestion de classe et des forces et difficultés de chaque cas.

4.2.2 Analyse verticale des données d'interaction

La description des résultats de l'entretien individuel de chaque cas comporte trois sections : le contexte du stage, les croyances à la base de la gestion de classe et les forces et difficultés. Le tableau 4.4 expose ces trois sections qui se distinguent par les caractères **gras** et *italique*. Pour ce qui est des thèmes d'analyse traités dans chacune des sections, seul le caractère *italique* est utilisé pour cerner les mots clés des thématiques.

Tableau 4.4

Items d'analyse verticale traités à chaque section

Sections	thèmes
<i>Contexte du stage</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Niveau scolaire du stage • Nombre d'élèves • Services inhérents à la classe • Regard sur particularités du groupe classe
<i>Croyances des étudiants reliées à la gestion de classe</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Définition de la gestion de classe • L'efficacité de la gestion de classe de l'enseignant débutant • Croyances relatives l'enseignant • Croyances relatives à l'élève • Projets futurs en enseignement
<i>Forces et difficultés</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Profil global en gestion de classe • <u>La phase de planification</u> <p>stratégies expliquant un comportement perçu comme une force justifications d'un comportement perçu comme une difficulté prévoir des activités supplémentaires calibrer chacune des activités en fonction des rythmes d'apprentissage</p> • <u>La phase de l'organisation</u> <p>communication de son rôle et de ses attentes à ses élèves choix et l'installation des règles et des routines instauration de signaux pour l'arrêt et l'écoute mise en place des modes de travail d'équipes et individuel la diversité du matériel de présentation</p> • <u>Le contrôle durant l'action</u> <p>situations faciles à réaliser moment le plus en contrôle situations difficiles à réaliser rétablir un comportement moment de confrontation</p>

Plus précisément, la présentation de l'analyse verticale de chaque cas se structure selon les trois grandes sections du tableau qui se repèrent dans le texte en conservant leur caractère **gras** et *italique*. Dans chacune des sections, le caractère *italique* seul est réutilisé afin de déceler plus aisément les sujets retenus (thèmes) pour présenter les résultats liés aux questions de recherche à l'étude.

Pour ce qui est de la section relative au *contexte de stage* des étudiants, le *niveau scolaire du groupe*, le *nombre d'élèves*, les *services inhérents à la classe* et leur regard sur les *particularités de leur groupe classe* sont les thématiques abordées. Au sujet des *croyances* à la base de la gestion de classe, les résultats s'organisent autour de la *définition de la gestion de classe* selon les stagiaires, de leur point de vue sur l'*efficacité de la gestion de classe d'un enseignant débutant*, de leurs *croyances relatives à l'enseignant* et à l'*élève* pour se terminer par leurs *projets futurs*. Pour dégager les *forces et difficultés*, suite à la présentation du *profil en gestion de classe* de chaque répondant, la dernière section se divise par la suite selon les trois phases de la gestion de classe qui sont soulignées pour faciliter la lecture.

La phase de planification traite des stratégies qui expliquent un comportement vu comme une *force* par le stagiaire, des justifications d'un comportement qui, au contraire, est considéré comme une *difficulté*, de la planification des *activités supplémentaires* pour les élèves plus rapides et du respect des rythmes d'apprentissage des élèves en

calibrant les activités. La phase de l'organisation aborde la *communication de son rôle et de ses attentes* auprès du groupe d'élèves, le choix et l'installation des *règles de classe et des routines*, *l'instauration de signaux* pour annoncer la fin d'une activité ou obtenir l'écoute, la mise en place *des modes de travail* et la *diversité du matériel* pour présenter les activités d'apprentissage. Pour terminer, la *phase du contrôle* pendant l'action s'attarde au sujet des *situations faciles à réaliser* selon le point de vue du participant, du moment où il s'est senti *le plus en contrôle*, des *situations plutôt difficiles* à réaliser, des stratégies pour *rétablir un comportement* en classe et d'un *moment de confrontation* vécu en stage. Un résumé vient conclure l'analyse de chacun des cinq cas soumis à un entretien semi dirigé.

Stagiaire A

Contexte du stage

L'étudiante en enseignement préscolaire-primaire réalise son dernier stage en 2^e année dans un groupe classe de 21 élèves où les garçons sont en majorité. Elle hésite entre deux ou trois pour dénombrer les enfants qui ont recours au service d'orthopédagogie en raison d'une période par semaine, *service inhérent à la classe*. De même, elle parle de cinq ou six élèves qui doivent travailler les habiletés sociales en petit groupe hors de la classe. L'intervenant responsable de ce service ne peut être identifié par la stagiaire. Pour décrire *les particularités de son groupe classe*, la répondante commence en employant les expressions : «c'est pas un groupe très très

calme, c'est beaucoup agité, et un peu turbulent». Elle dénombre deux élèves un peu plus tranquilles. Elle parle ensuite de l'existence de quatre règles sur lesquelles il faut toujours revenir parce que c'est difficile. Elle nomme précisément deux de ces règles (lever la main et garder le silence aux toilettes), parle du respect comme étant la troisième et hésite pour la dernière. Elle mentionne à deux reprises qu'il faut tenir son bout. Elle qualifie les filles d'agitées et de chicanières.

Croyances

La stagiaire A de quatrième année *définit la gestion de classe* en parlant de structurer son groupe par des systèmes d'émulation et des tableaux de comportements. Selon elle, ces techniques doivent reposer sur des règles pour identifier aux enfants ce qui est permis et ce qui ne l'est pas tout en leur apprenant comment agir avec les autres. Ces propos touchent la phase de l'organisation en gestion de classe. Plus précisément, ils reflètent l'importance de communiquer aux élèves des exigences claires au sujet des comportements scolaires et sociaux appropriés. Elle insiste également sur le besoin de ne pas laisser les élèves à eux-mêmes tout en leur laissant de l'espace pour s'exprimer. Elle parle d'encadrer suffisamment sans exagérer. Elle ajoute que le but poursuivi est alors de leur faire apprendre quelque chose, de les faire avancer et progresser. La supervision du groupe classe dans l'action est alors abordée dans deux aspects : maintenir un fonctionnement efficace et produire des apprentissages d'une portée à long terme qui touche le développement de l'élève. Pour compléter sa définition de la gestion de classe, la répondante n'ajoute pas d'autres aspects mais énumère plutôt ce qui caractérise un

groupe d'élèves : nombre de filles, de gars, groupe calme ou agité, intervenants disponibles. La stagiaire croit qu'il est possible d'avoir une bonne *gestion de classe* lorsque l'on débute en enseignement à la condition d'avoir confiance en soi. Elle explique ses propos en parlant de bien connaître ses limites et ses techniques, de bien appliquer son moyen d'émulation (être conséquent), d'éviter les zones grises (être clair) et d'être constant : « ça ne change pas d'une fois à l'autre, y (l'enseignant) s'en rappelle ».

La première source de collecte de données du questionnaire de l'enquête identifie le style de gestion de classe de la répondante relié à deux types d'approches disciplinaires: interventionniste (règles et conséquences) et interactionniste (confronter et contractualiser). Son profil est alors nommé éclectique à deux niveaux. La deuxième source, l'entretien semi dirigé, permet de préciser ses croyances. Au sujet de *celles relatives à l'enseignant*, la stagiaire perçoit l'enseignant qui a une bonne gestion de classe comme étant capable d'encadrer son groupe avec fermeté. Elle explique son idée en disant que lorsque l'enseignant parle, ses élèves l'écoutent. Elle discute de la nécessité d'avoir un niveau d'autorité sur les élèves en ajoutant l'existence d'un lien qu'elle qualifie d'affectif avec ces derniers. Alors, elle dit que l'enseignant doit avoir une bonne relation avec les enfants tout en mettant ses limites. Le respect est perçu par la stagiaire comme étant la base de cette relation. Elle décrit cette idée en ces mots: « s'il (l'enseignant) ne respecte pas les enfants, l'autorité y'aura beau en avoir, je pense pas que les enfants vont l'écouter ». Enfin, toujours selon la stagiaire A, l'humour est ajouté

au rôle de l'enseignant qui doit avoir du plaisir tout en tenant son bout. Ces croyances correspondent, en général, au style interventionniste (règles et conséquences) où l'enseignant se doit d'être ferme et juste. Il détient le contrôle de sa classe en établissant lui-même un cadre, des limites. Au sujet du pouvoir de l'enseignant, les propos de la répondante semblent également refléter la pensée interventionniste. La stagiaire considère que l'enseignant a une capacité d'agir sur les comportements de ses élèves qui dépend de la relation qu'il a su créer mais a peu d'influence sur leur motivation. Elle parle tout de même de certains cas avec qui cela ne fonctionne pas. Selon son point de vue, ces élèves ont un milieu familial difficile et rencontrent des intervenants spécialisés. Elle ajoute néanmoins que, même si ces élèves sont plus difficiles, l'enseignant a un certain pouvoir et raconte un exemple qu'elle a vécu lors de son stage où sa relation avec une petite fille a permis à cette dernière d'être moins réservée.

Au sujet des *croyances relatives à l'élève*, elle considère également que l'enseignant détient le pouvoir sur les apprentissages de ses élèves puisqu'il est responsable d'avoir le temps de voir son programme. Elle dit alors dans ces mots : « c'est elle (l'enseignante) qui est en charge de leur montrer ». Cette idée de pouvoir élevé de l'enseignant sur les apprentissages des élèves semble également présente lorsque la stagiaire parle de la motivation de ces derniers. Elle explique que lorsque les enfants sont fatigués et que « ça ne leur tente pas », en cherchant encore, l'enseignant doit trouver des activités plus intéressantes, avec plus de manipulations par exemple, pour que la motivation augmente. Ces propos rejoignent l'approche interventionniste qui

voit l'apprentissage comme influencé par des événements extérieurs. Mais, elle dit que c'est difficile parce que cela dépend de l'enfant et de son bagage.

Enfin, *les projets futurs* de la stagiaire sont reliés au retour à sa région natale pour y faire de la suppléance dans des écoles connues. Elle prévoit de deux à trois ans avant d'avoir sa permanence et privilégie d'enseigner au niveau préscolaire et au premier cycle du primaire.

Forces et difficultés

La passation du questionnaire a dévoilé un score global de 349/650 pour le *profil en gestion de classe* de la répondante sur une moyenne de 174. La stagiaire A est la répondante qui a obtenu le score le plus élevé de l'ensemble des participants, c'est-à-dire qu'elle considère les comportements reliés à la compétence à gérer un groupe classe comme étant plutôt difficiles. Le tableau 4.5 fait ressortir les résultats uniformisés de la future enseignante pour chacune des trois phases.

Tableau 4.5

Résultats uniformisés du participant A selon les trois phases de la gestion de classe

Scores uniformisés sur 100	Phase proactive		Phase active
	Phase de la planification	Phase de l'organisation	Phase du contrôle
	52,50	51,41	55,20
	51,95		55,20

L'uniformisation des scores sur 100 de chacune des trois phases de la gestion de classe s'appuie sur les coefficients proposés par Léveillé et Nault (1997). Elle permet le prochain constat. Les situations semblent plus difficiles pour l'étudiante pendant l'action, c'est-à-dire à la phase interactive.

Lors de la *phase de planification*, la future enseignante entrevoit comme une *force* de déterminer le contenu d'un cours en fonction des cours précédents. Elle explique que les cahiers des élèves studieux lui permettent de savoir ce qui est vu et, par conséquent, où ils sont rendus. Selon elle, le cahier de l'enseignant assure cette même fonction. C'est la planification des moments de transitions qui ressort comme une *difficulté* chez l'étudiante. Elle définit d'abord ces derniers comme étant ceux des déplacement (ex : prendre son rang pour les toilettes). Elle parle alors de désorganisation du groupe et de la difficulté de trouver un moyen pour l'écoute en ces mots :

Les élèves se désorganisent, prendre son rang pour aller aux toilettes, ils sont énervés, se promènent partout, dérangent les autres, ça va chialer, crier, ça continue, retour au calme, on perd beaucoup de temps, c'est long, on attend, il faut régler des conflits. C'est difficile de trouver un moyen assez rapide de les faire taire.

Elle a d'abord essayé le moyen de son enseignant associé (le son d'un triangle) qui ne fonctionnait pas pour ensuite utiliser un signe visuel, fermer les lumières, et des signes sonores, comptine et maracas, qui n'ont pas réglé les problèmes même lorsqu'elle voulait prendre la parole en classe. Enfin, au sujet des deux items considérés comme les plus difficiles selon les résultats de l'enquête par questionnaire, *prévoir des activités supplémentaires* et *calibrer la durée de chaque activité en fonction des rythmes d'apprentissage*, l'étudiante stagiaire note d'abord qu'il existait déjà en classe un fonctionnement par cahiers pour les élèves plus rapides. Elle explique ensuite qu'elle ne planifiait pas les activités en fonction des rythmes d'apprentissage, elle modifiait la tâche dans l'action. Or, ces deux actions n'étaient pas planifiées à l'avance.

En *phase d'organisation de son groupe classe*, la stagiaire affirme qu'il a été facile de définir son rôle avec ses élèves. Elle explique qu'elle a annoncé qu'elle serait comme l'enseignante mais pas pareil non plus. Elle ne parle pas d'identifier ses *attentes*. Aucune *règle* de vie n'a été instaurée par la stagiaire puisqu'elle a utilisé les quatre déjà installées par l'enseignante titulaire. De même, l'organisation de *routines* qu'elle identifie comme lire le matin n'a pas été nécessaire. Cependant, pour régler les

comportements tel jouer avec son crayon ou colorier pendant les explications, elle a conçu un nouveau tableau d'émulation.

J'ai instauré un tableau avec des pions qui avancent ou reculent (wow, super, chance, oups, trop tard) avec des conséquences pour chaque place, que j'ai réalisé à la maison parce que je trouvais que le tableau déjà en place par l'enseignante avec des couleurs ne permettait pas de régler des comportements comme jouer avec son crayon, colorier pendant les explications.

Elle a aussi pris l'habitude aux sorties de faire coucher la tête des enfants sur le bureau et de nommer un élève à la fois. Cette routine a été décidée dans l'action pour calmer le groupe. Au sujet de l'instauration de *signaux*, fermer les lumières et utiliser un maracas, signal sonore sont des moyens qui ont été utilisés pour obtenir l'écoute, cependant, aucun signal pour indiquer la fin d'une activité. Ces signaux sont jugés peu efficaces par la stagiaire puisqu'elle mentionne qu'ils ne fonctionnaient plus à un certain temps et qu'elle a dû alors enlever au groupe des minutes au temps privilège. Pour ce qui est des *modes de travail en équipe ou individuel*, la stagiaire n'a pas défini à l'avance ces derniers sauf lors d'un projet de recherche où les consignes étaient planifiées. Enfin, selon l'étudiante, c'est facile de *varier le matériel de présentation* en classe en utilisant celui de l'enseignant associé. Le matériel de manipulation en mathématique, le matériel de l'enseignante et des choses qu'elle avait sont alors nommés. Elle ajoute que le temps ne lui a pas permis de diversifier autant qu'elle l'aurait voulu.

Tout d'abord, l'une des forces nommées par la future enseignante lors de la phase du contrôle en classe est de créer le premier contact avec les enfants. Elle

explique qu'un sourire par une nouvelle personne en classe assure ce contact. Instaurer des règles, reconnaître le positif par des paroles et des écrits, et se déplacer en classe sont également vus comme *des situations faciles à réaliser* pendant l'action. Elle précise cependant que reconnaître le positif, elle le fait moins que souligner les mauvais coups. Le moment où elle s'est le plus *sentie en contrôle du groupe* est celui où les élèves ont travaillé sur un projet d'écriture en silence complet pendant toute une période et justifie ce moment en ciblant qu'elle leur avait bien dit qu'elle ne répondrait à aucune question. Par la suite, elle reconnaît comme *situations difficiles à réaliser* de maintenir les règles et de prendre sa place. Elle parle alors de la difficulté de se distancer de l'enseignante associée, de superviser deux activités de contenus différents en même temps, de rester attentive au groupe lors de correction individuelle, de tenir à son autorité sans être une police, de se faire respecter et écouter et de tenir les règles. À ce sujet, les interventions qu'elle utilise pour *rétablir un comportement* sont verbales, répéter les règles, physiques, circuler en classe pour ramener à l'ordre ou s'approcher du tableau d'émulation, et punitives, enlever la récréation et noter dans l'agenda. Elle juge que ces moyens sont efficaces avec certains mais pas avec tous. Elle raconte *un moment de confrontation* avec un élève où ses interventions devant le groupe ont été d'utiliser le système d'émulation (avancer un jeton) et d'intervenir verbalement sans succès. Seule l'intervention de l'enseignante a permis de rétablir le comportement.

Résumé

Les résultats de l'analyse révèlent que, pour décrire le contexte de stage de sa classe de deuxième année, la future enseignante A utilise des termes reliés aux comportements. Les expressions qu'elle utilise montrent qu'elle le considère comme un groupe agité qui respecte difficilement les règles.

Au sujet de ses croyances, le concept de gestion de classe est défini par la stagiaire A comme étant le système d'encadrement et les règles à respecter pour un fonctionnement maximal et un climat d'apprentissage. Pour être efficace en gestion de classe, la répondante A insiste sur la nécessité d'avoir confiance en soi et d'être constant. Le rôle attribué à l'enseignant par la stagiaire A est d'encadrer avec fermeté et humour, en fixant ses limites et créant des relations respectueuses avec ses élèves. C'est de cette relation, selon elle, que dépend le pouvoir de l'enseignant sur les apprentissages et comportements de ses élèves mais soutient que ce n'est pas possible avec certains élèves. D'ailleurs, elle voit l'apprentissage comme influencé par l'activité proposée par l'enseignant. Pour le futur, la répondante A entrevoit la suppléance avant d'obtenir, plus tard, son premier poste soit au préscolaire soit au premier cycle du primaire et ce, dans un établissement de sa région natale.

Au sujet des difficultés de la stagiaire A, il ressort d'abord que son rôle et ses attentes n'ont pas été définis dès la prise en charge du groupe. Ensuite, selon elle, il est

difficile de planifier les moments de transition parce que le groupe se désorganise malgré l'utilisation de moyens sonores et visuels pour obtenir l'écoute. De même, planifier les activités en fonction des rythmes d'apprentissage, maintenir les règles, prendre sa place, se distancer de l'enseignant associé et superviser deux activités en même temps sont des situations considérées comme difficiles par la future enseignante. Pour rétablir une situation, elle répète les règles, circule en classe, s'approche du tableau d'émulation, enlève la récréation et note dans l'agenda. Elle ne juge pas toujours efficaces ces stratégies et n'ont pas été utiles lors d'un moment de confrontation vécu en stage. Les modes de travail ne sont pas, en général, définis à l'avance et aucun signal annonce la fin d'une activité. Il ressort également que de prévoir des activités supplémentaires pour les élèves rapides, d'organiser les routines et les règles de classe et de varier le matériel n'ont pas été nécessaires. Enfin, selon l'analyse des résultats de l'enquête, c'est pendant l'action qu'elle semble concevoir les situations en gestion de classe plus difficiles.

Au sujet de ses forces, la future enseignante A explique que les cahiers des élèves studieux lui permettent de savoir ce qui est abordé et de déterminer facilement le contenu d'un cours en fonction des cours précédents. Aussi, créer le premier contact avec les enfants par un sourire, instaurer des règles, reconnaître le positif, par des paroles et des écrits, et se déplacer en classe sont également vus, selon la stagiaire A, comme des situations faciles à réaliser pendant l'action.

Stagiaire B

Contexte du stage

L'étudiante en enseignement préscolaire-primaire réalise son dernier stage en 1^e année dans un groupe classe de 23 élèves. Elle dénombre trois élèves qui rencontrent l'orthopédagogue comme *service inhérent à la classe*. La répondante décrit les particularités de son groupe classe en disant tout d'abord que ce n'était vraiment pas une classe difficile. Elle parle d'un groupe qui fonctionne bien, dynamique et qui s'entend bien. Elle cible un élève en difficulté de concentration. Elle ajoute que le système d'émulation en place s'appuie surtout sur des conséquences négatives et qu'elle aurait aimé l'adapter.

Croyances

La stagiaire de quatrième année définit la *gestion de classe* par le mot chialage. Elle explique que le système qui était en place ne lui convenait pas parce qu'il s'appuyait seulement sur le négatif sans possibilité de rachat. Elle dit qu'elle déteste la gestion de classe. Pour la stagiaire, le système d'émulation en classe, relié à la phase de l'organisation et du contrôle en classe c'est-à-dire installer et maintenir un fonctionnement efficace, semble définir principalement la gestion de classe. Elle exprime cette idée en ces mots :

Je déteste... chialage. Je déteste ça peut-être parce que le système qui était en place me convenait pas, hein? Moi c'était juste seulement le négatif, si tu faisais pas bien ça, t'avais une grenouille jaune, tu pouvais pas te racheter. Moi j'aimerais que l'enfant puisse se racheter. La gestion c'est plus le système d'émulation. Moi je vois ça plus comme ça.

Elle ajoute, sans les nommer, qu'il y a sûrement d'autres aspects à la compétence qui dépendent de la dynamique du groupe. Enfin, elle parle que ça peut être aussi la planification et annonce finalement que tout rentre un peu. La globalité du concept est alors abordée. La stagiaire ne croit pas possible d'avoir une bonne *gestion de classe* lorsque l'on débute en enseignement. Elle explique ses propos en qualifiant la compétence comme difficile et que seule l'expérience peut en être garant.

La première source de collecte de données du questionnaire identifie le style de gestion de classe de la répondante comme éclectique c'est-à-dire relié de façon équivalente aux trois approches disciplinaires: interventionniste (règles et conséquences), interactionniste (confronter et contractualiser) et non interventionniste (relation d'écoute). La deuxième source, l'entre semi dirigé, permet de préciser ses croyances au sujet de l'enseignant, son rôle et son pouvoir, de même que sur l'élève, ses apprentissages et son développement. Au sujet de ses *croyances sur l'enseignant*, la stagiaire perçoit l'enseignant qui a une bonne gestion de classe comme étant capable de respecter ses élèves et de se faire respecter par eux. Elle lui attribue le pouvoir du climat de la classe et reconnaît chez lui l'existence d'une bonne influence sur les comportements des élèves tout en mentionnant que tout dépend des enfants : « y a des

enfants plus difficiles que d'autres à toucher ». En général, ces croyances semblent correspondre au style interventionniste.

Les propos de la participante semblent rejoindre les approches tant interventionniste que non interventionniste lorsqu'elle parle de ses *croyances sur l'élève* et ses apprentissages. D'une part, elle parle de l'importance de belles activités et d'un bon climat de classe pour que les élèves se mettent au travail et soient motivés à le compléter. L'apprentissage est donc influencé par des événements extérieurs (interventionniste). D'autre part, l'enseignant responsable du climat de classe (facilitateur) et l'autonomie de chacun qui permet de laisser aller les élèves, de leur montrer qu'ils sont capables et qui aide à l'estime de soi, semblent refléter le courant non interventionniste.

Enfin, *les projets futurs* de la stagiaire sont de poursuivre ses études à la maîtrise tout en travaillant un peu en suppléance. Elle désire rester en contact avec l'enseignement en général et mentionne l'importance du français en éducation comme sujet possible de recherche.

Forces et difficultés

La passation du questionnaire a dévoilé un score global de 205/650 pour le *profil en gestion de classe* de la répondante sur une moyenne de 174. Ce résultat représente un score plus haut que la moyenne de l'ensemble des participants, c'est-à-dire que la stagiaire B est une répondante qui considère les comportements reliés à la compétence à gérer un groupe classe comme étant assez difficiles. Le tableau montre les résultats uniformisés de la future enseignante selon les trois phases.

Tableau 4.6

Résultats uniformisés du participant B selon les trois phases de la gestion de classe

Scores uniformisés sur 100	Phase proactive		Phase active
	Phase de la planification	Phase de l'organisation	Phase du contrôle
	32,50	41,41	27,17
	36,63		27,17

L'uniformisation des scores sur 100 de chacune des trois phases de la gestion de classe a été effectuée avec les coefficients proposés par Léveillé et Nault (1997). Or, les situations semblent plus difficiles pour l'étudiante au niveau de l'organisation à la phase préactive.

Lors de la *phase de planification*, la future enseignante considère comme une *force* de prévoir d'avance le matériel important. Elle explique que lorsqu'elle doit monter une activité, tout devient clair dans sa tête. C'est de prévoir la durée des transitions qui est vu comme une *difficulté* chez l'étudiante. Elle dit : « J'ai tendance à aller trop vite, j'ai peur de manquer de temps et à ce moment, il y a toujours un peu de désorganisation de certains élèves ». Enfin, au sujet des deux items considérés comme les plus difficiles selon les résultats de l'enquête par questionnaire, *prévoir des activités supplémentaires* et *calibrer la durée de chaque activité en fonction des rythmes d'apprentissage*, l'étudiante stagiaire note qu'elle appliquait le système déjà en place

pour les activités supplémentaires pour les plus rapides et qu'il n'est pas possible de planifier en fonction des rythmes d'apprentissage de chacun.

En *phase d'organisation de son groupe classe*, la stagiaire dit qu'il a été facile de définir son rôle avec ses élèves puisqu'en se présentant, elle a expliqué qu'elle était une enseignante qui faisait son 4^e stage universitaire. Elle précise que son enseignant associé a collaboré à cette présentation dans le même sens. Elle n'a pas défini ses attentes. Aucune règle de vie n'a été instaurée par la stagiaire. Elle explique en ces termes :

Je n'ai pas eu à installer des règles, tout était en place, elle ne voulait pas que je change ça surtout des premières années, ils ont de la difficulté avec des changements. Moi, j'aurais fait des changements parce que j'aurais voulu plus montrer le positif.

De même, l'organisation de *routines* n'a pas été nécessaire puisqu'elles étaient déjà installées. La participante parle de placer son sac dans un bac le matin, la causerie du lundi et le cinq minutes pour les toilettes. Au sujet de l'instauration de *signaux*, l'utilisation d'une petite cloche (signal sonore) est le moyen qui a été utilisé pour obtenir l'écoute, de même que fermer les lumières. Cependant, aucun signal pour indiquer la fin d'une activité n'a été utilisé. Le signal sonore, emprunté à son enseignant associé, est jugé peu efficace par la stagiaire puisqu'elle mentionne qu'il devait être accompagné par une parole. Elle le nomme en ces termes : « la petite cloche qui tombe sur les nerfs ». Pour ce qui est des *modes de travail en équipe ou individuel*, la stagiaire n'a pas défini à l'avance ces derniers. Elle justifie ce choix par le fait qu'elle avait un beau groupe. Elle

ajoute que ce sont les élèves qui choisissaient leurs coéquipiers si besoin et qu'ils la surprenaient. Enfin, selon l'étudiante, c'est facile de *varier le matériel de présentation* en classe parce qu'une armoire était à sa disponibilité et qu'elle faisait des feuilles, des cartons, utilisait l'ordinateur et préparait un projet de recherche.

En phase du contrôle pendant l'action, la future enseignante reconnaît comme *situations faciles à réaliser*, de garder les élèves concentrés sur la tâche, de souligner les améliorations des résultats et de se déplacer en classe. Elle explique que pour que les élèves continuent leur travail, elle se déplace vers eux, valide oralement le travail bien fait (encouragement) et donne des indices au besoin. Il est pertinent de noter que l'enseignant associé travaillait régulièrement en sous-groupe dans un autre local. Pour souligner les améliorations des résultats, elle a placé un tableau de vedettes hebdomadaires à l'extérieur du local incluant la remise d'un diplôme et ce, en collaboration avec son enseignant associé. Enfin, elle décrit ses déplacements lorsque les élèves travaillent seul ou en équipe en s'approchant d'eux, en s'accroupissant ou en réunissant le groupe sur le tapis au centre de la classe. La stagiaire mentionne qu'elle s'est toujours sentie en *contrôle de la classe* mais que le moment où elle a été le plus confortable est la dernière semaine de son stage puisque son enseignant associé l'a laissée seule en classe. Certaines *situations difficiles à réaliser* ont été également abordées par la future enseignante. Elle explique que cerner ce qui va convenir à chaque élève est ce qui est le plus difficile en gestion de classe. Elle ajoute que l'on peut déroger pour certains et même avoir plusieurs systèmes. Elle cite l'exemple de la règle de garder le silence en

allant aux toilettes en ces mots : « des fois, j'aurais laissé une chance (pas mettre de jaune sur le tableau d'émulation) mais c'est difficile avec la gang qui te regarde et qui te le dise ». Toutefois, elle insiste sur l'importance, pendant l'action, de ne pas répéter 4, 5 et 6 fois la même consigne et d'appliquer le système de conséquences en place. Au sujet de règles ou de routines qui ne sont pas respectées, les interventions qu'elle utilise pour *rétablir un comportement* varient selon contexte. Par exemple, au départ, une intervention verbale permet le rappel de lever la main avant de parler alors qu'enlever la récréation ou écrire aux parents dans l'agenda est efficace pour un élève qui ne travaille pas. Aussi, elle ajoute qu'au début c'est plus verbal, mais si le comportement persiste, il y a utilisation du tableau d'émulation. Enfin, elle spécifie qu'il n'y a pas eu de *moment de confrontation* durant ce 4^e stage. Elle ajoute cependant que si la situation se présente, elle retire l'élève pour une discussion individuelle et qu'elle peut avoir recours à une ressource externe qu'elle nomme mademoiselle C.

Résumé

Les résultats de l'analyse révèlent que, pour décrire le contexte de stage de son groupe de première année, la répondante B parle du bon fonctionnement des comportements des élèves.

Au sujet de ses croyances, le concept de gestion de classe est défini par la stagiaire B comme étant le système d'émulation en place et son maintien dans l'action tout en abordant la planification et la globalité du concept. Selon elle, un enseignant sans

expérience ne peut pas être efficace en gestion de classe. Elle attribue à l'enseignant le rôle de créer et d'entretenir un climat de classe, basé sur le respect mutuel, qui influence les apprentissages et les comportements tout comme l'activité proposée. Cependant, elle reconnaît que pour certains élèves trop difficiles, l'enseignant a peu de capacité d'agir. Pour le futur, la répondante B entrevoit la poursuite de ses études en identifiant ses intérêts et parle de faire un peu de suppléance.

Au sujet des difficultés, il ressort d'abord que la répondante B n'a pas défini clairement son rôle et ses attentes en début de stage. Ensuite, selon elle, il est difficile de planifier la durée des moments de transition qui font perdre du temps et qui permettent à des élèves de se désorganiser. De même, planifier les activités en fonction des rythmes d'apprentissage, cerner ce qui convient à chaque élève, éviter de répéter, utiliser un système d'émulation déjà en place et utiliser une cloche pour obtenir l'écoute sont des situations considérées comme difficiles par la future enseignante B. Pour rétablir une situation, selon le contexte, soit elle intervient verbalement, soit elle enlève la récréation, utilise le tableau d'émulation ou écrit aux parents. Les modes de travail ne sont pas définis à l'avance et aucun signal annonce la fin d'une activité. Il ressort également que de prévoir des activités supplémentaires pour les élèves rapides, d'organiser les routines et les règles de classe et de varier le matériel n'ont pas été nécessaires puisqu'elle a utilisé ce qui était mis en place par l'enseignant associé. Enfin, selon l'analyse des résultats de l'enquête, c'est à la phase de l'organisation, avant l'action, que les situations semblent les plus difficiles pour l'étudiante B.

Au sujet de ses forces, la future enseignante B explique qu'il est facile pour elle de prévoir à l'avance le matériel. Aussi, garder les élèves en contact avec la tâche en intervenant verbalement et en circulant, souligner les améliorations des résultats par un tableau des vedettes, et se déplacer en classe sont également considérés, selon la stagiaire B, comme des situations faciles à réaliser pendant l'action.

Stagiaire C

Contexte du stage

L'étudiante en enseignement préscolaire-primaire réalise son dernier stage en 2^e année dans un groupe de 19 élèves. Elle note que beaucoup d'entre eux ont recours au service d'orthopédagogie comme *service inhérent à la classe*. Pour décrire les particularités de son groupe classe, la répondante qualifie en premier lieu l'ambiance de la classe comme étant calme. Elle précise que c'est un groupe qui bouge mais qui est correct s'il est bien structuré. En parlant de quelques cas problèmes, elle insiste à nouveau sur l'importance de la structure, de l'encadrement, d'un horaire fixe et d'un système d'émulation qui fonctionne avec des points positifs et négatifs, ce qui permet aux élèves de travailler super bien. Elle termine en disant : « il faut être là pour eux ».

Croyances

La stagiaire de quatrième année définit la gestion de classe en parlant d'abord de structurer son groupe par un système qui souligne tant le positif que le négatif. Elle

nomme l'approche comme étant un peu behavioriste. À ce sujet, elle ajoute que la mise en place de ces systèmes d'encadrement et le choix des règles de vie doivent être réalisés avec les jeunes parce que c'est eux qui font l'ambiance. Ces propos touchent la phase, avant d'entrer en action, de l'organisation en gestion de classe. Plus précisément, ils reflètent l'importance de faire participer les élèves comme groupe et individus à l'établissement des normes de fonctionnement en classe. La coopération entre élèves et enseignant est abordée. Par la suite, elle ajoute : «tu sais dans le fond, c'est l'enseignement au complet». Elle nomme alors la planification, savoir ses matières, ses capacités à être enseignante, l'écoute, le respect, ce qui suggère la globalité du concept. La stagiaire croit qu'il est possible d'avoir une bonne *gestion de classe lorsque l'on débute en enseignement* mais situe la compétence à la base. Selon son point de vue, elle est à améliorer et à travailler avec l'expérience.

La première source de collecte de données du questionnaire identifie le style de gestion de classe de la répondante comme étant interventionniste (règles et conséquences). La deuxième source, l'entretien semi dirigé, permet de préciser ses croyances au sujet de l'enseignant, son rôle et son pouvoir, de même que sur l'élève, ses apprentissage et son développement. Au sujet de ses *croyances sur l'enseignant*, la stagiaire voit l'enseignant qui a une bonne gestion de classe comme étant capable de créer une bonne relation avec ses élèves. Le but est alors de créer un lien tout en les impliquant dans les décisions de la classe. Elle parle alors de les rendre plus autonomes. Elle décrit ses pensées en ces mots :

Une bonne gestion de classe, c'est une bonne relation avec ses élèves, quand le courant passe avec tes élèves, tu vois, c'est plus facile même si tu as des cas plus lourds pis t'essaye d'avoir un lien avec eux autres, pis justement de faire avec eux autres les choses, ça l'aide beaucoup, on a dit telle règle pis toute ça, ça vient d'eux autres, y me semble que ça les autonomise un peu plus.

Elle explique par la suite que l'enseignant a une capacité de guide. Il est le maître à bord tout en étant en collaboration avec le groupe. Elle utilise l'image d'un pilier pour expliquer qu'il se doit de motiver ses élèves, si ça ne marche pas, il doit essayer autre chose. De même, sur les comportements de ses élèves, l'enseignant se doit de s'adapter selon l'unicité de chacun. Ces croyances semblent correspondre, en général, au style interactionniste (confronter et contractualiser) où le rôle de l'enseignant repose sur une gestion plutôt préventive de son groupe en les impliquant, entre autres, aux décisions de la classe. Aussi, il se doit de modifier une activité si elle ne fonctionne pas. Au sujet de ses *croyances sur l'élève* et ses apprentissages, pour la stagiaire, la motivation de l'enseignante permet d'aller chercher la motivation de l'élève. L'enseignante doit alors donner le goût d'apprendre. Elle parle d'élèves comme responsables de leurs apprentissages mais avec l'aide de l'enseignante. C'est un travail d'équipe. Ces propos rejoignent toujours l'approche interactionniste qui considère l'élève comme responsable tout ayant besoin d'être contrôlé par l'enseignant. Selon cette approche, l'élève peut en effet se discipliner à l'aide du groupe et de son environnement par la conscientisation et la coopération.

Enfin, *les projets futurs* de la stagiaire s'appuient d'abord sur le besoin de compléter sa formation par un certificat en arts tout en faisant de la suppléance. Elle sent le besoin d'être plus à l'aise au troisième cycle en expliquant que son stage à ce niveau est loin. Elle veut faire sa place d'abord comme suppléante, ensuite en tant qu'enseignante permanente. Elle parle de possibilité de faire des projets quand elle sera titulaire et de surtout créer du matériel scolaire.

Forces et difficultés

La passation du questionnaire a dévoilé un score global de 22/650 pour le *profil en gestion de classe* de la répondante sur une moyenne de 174. Ce résultat représente le moins élevé de l'ensemble des participants, c'est-à-dire que la stagiaire C est la répondante qui considère les comportements reliés à la compétence à gérer un groupe classe comme étant faciles à réaliser. Le tableau 4.7 montre les résultats uniformisés de la future enseignante selon les trois phases.

Tableau 4.7

Résultats uniformisés du participant C selon les trois phases de la gestion de classe

Scores uniformisés sur 100	Phase proactive		Phase active
	Phase de la planification	Phase de l'organisation	Phase du contrôle
	1,88	0,71	5,15
	1,33		5,15

Effectuée par les coefficients proposés par Léveillé et Nault (1997), l'uniformisation des scores sur 100 de chacune des trois phases de la gestion de classe permet le constat suivant : c'est à la phase du contrôle pendant l'action que les situations semblent un peu plus difficiles pour l'étudiante.

Lors de la *phase de planification*, la future enseignante considère comme une *force* de planifier les moments de transition. Elle explique que, étant une personne organisée, sa planification est à long terme et qu'elle a toujours des activités supplémentaires. L'horaire de la journée inscrit au tableau et de courtes pauses permises aux élèves sont les stratégies qu'elle utilise à cet effet. C'est la planification du matériel d'évaluation formative qui est vue comme plus *difficile* chez l'étudiante. Elle parle de questionnements tel quoi évaluer, combien de points attribuer et de la difficulté d'être juste pour tous les élèves. Enfin, au sujet des deux items considérés comme les plus difficiles selon les résultats de l'enquête par questionnaire, *prévoir des activités supplémentaires* et *calibrer la durée de chaque activité en fonction des rythmes*

d'apprentissage, l'étudiante stagiaire note qu'il existait déjà en classe un fonctionnement pour les élèves plus rapides : «c'était des ateliers dans des paniers, des mots-croisés, déjà en place dans la classe». Aussi, elle qualifie d'impossible de planifier en fonction des rythmes d'apprentissage de chacun : «c'est pas possible, chaque jour est différent, tu planifies mais tu as toujours à changer».

En *phase d'organisation de son groupe classe*, la stagiaire n'a pas défini son rôle avec ses élèves ni préciser *ses attentes*. Elle dit que la charge a été progressive et que ça s'est fait tout seul. Aucune *règle* de vie n'a été instaurée par la stagiaire puisqu'elle a utilisé ce qui était déjà établi en classe. De même, l'organisation de *routines* n'a pas été nécessaire. Au sujet de l'instauration de *signaux*, utiliser une minuterie et donner un signal verbal sont des moyens qui ont été utilisés pour annoncer la fin d'une activité. Pour obtenir l'écoute, fermer les lumières et utiliser le langage non verbal ont été jugés efficaces par la stagiaire. Ce sont des moyens qu'elle décide dans l'action si besoin. Elle explique :

En général, le time timer ou, verbalement, bon, il reste 5 minutes, on lâche pas. Je le fais presque tout le temps, non! non! on travaille jusqu'au bout. Pour l'écoute, les lumières, ça fonctionne bien ou juste t'installer physiquement à l'avant, tes petits yeux, en voulant dire, c'est assez, le langage non verbal parle beaucoup.

Pour ce qui est des *modes de travail en équipe ou individuel*, la stagiaire n'a pas défini à l'avance ces derniers. Elle préfère responsabiliser les élèves en leur rappelant à l'oral qu'ils doivent respecter par eux-mêmes le temps. Aussi, elle s'adaptait au climat

de la classe du moment pour déterminer si une activité se vivait seule ou en équipe. Enfin, selon l'étudiante, c'est plus ou moins facile de *varier le matériel de présentation* en classe. Elle dit qu'elle doit faire un effort. Elle nomme le verbal, les images, les livres, le papier et quelques objets en fin de stage comme matériel utilisé.

Tout d'abord, lors de la *phase du contrôle en classe*, l'une des *situations faciles à réaliser* selon la future enseignante est de créer le lien avec les élèves. Ensuite, utiliser le système d'émulation en place, encourager quand ça va bien et intervenir verbalement pour faire prendre conscience que ça ne va pas sont considérés comme des forces pendant l'action. La stagiaire ajoute également qu'elle est toujours en mouvement ce qui lui permet, par un toucher par exemple, de remettre un élève au travail. Elle spécifie toutefois que lorsqu'elle enseigne, elle se place à l'avant de la classe près du tableau. Le moment où elle s'est le plus sentie en *contrôle du groupe* est celui où elle a établi ce qu'elle pouvait accepter et ce qu'elle ne pouvait pas accepter. Elle parle alors de connaître sa tolérance. Elle cite l'exemple suivant pendant une leçon de français : « on lit ensemble, on travaille, non parle pas, je circule ». Par la suite, elle reconnaît comme *situations difficiles à réaliser* d'être constante et de ne pas être trop sévère. Elle explique qu'il est difficile de fixer ses limites, de ne pas être trop tolérante, de montrer que tu as confiance en toi mais, en même temps, pas trop. Elle parle de la peur de perdre le contrôle. Au sujet de règles ou de routines qui ne sont pas respectées, les interventions qu'elle utilise pour *rétablir un comportement* varient selon le contexte. Elles sont : intervenir verbalement, imposer un arrêt de travail en couchant sa tête sur le bureau ou

enlever des points au tableau d'émulation. Elle raconte que, lors d'un *moment de confrontation* avec un élève, elle préfère retirer ce dernier pour une discussion individuelle qui vise à chercher pourquoi l'élève agit ainsi et comment il se sent. Elle ajoute également qu'il ne faut pas trop insister.

Résumé

Les résultats de l'analyse révèlent que, pour décrire le contexte de stage de sa classe de deuxième année, la future enseignante C utilise des termes reliés aux comportements. Les expressions qu'elle utilise montrent qu'elle le considère comme un groupe qui bouge et qui a besoin d'un encadrement pour bien travailler dans une ambiance calme.

Au sujet de ses croyances, le concept de gestion de classe est défini par la stagiaire C comme étant les règles de vie et le système d'émulation qui doivent se mettre en place en coopération avec les élèves. La phase de la planification et la globalité du concept sont également abordées. Selon l'étudiante, l'enseignant débutant peut être efficace en gestion de classe mais il doit développer la compétence au fil de l'expérience. Le rôle attribué à l'enseignant par la stagiaire C est de guider et de créer un lien avec les élèves dans un esprit de collaboration. Elle accorde un pouvoir élevé à l'enseignant sur sa propre motivation qui doit donner le goût d'apprendre en s'ajustant selon chaque élève. Elle reconnaît que l'élève est responsable de ses apprentissages mais

avec l'aide de l'enseignant. Pour le futur, la répondante C entrevoit la suppléance avant d'être titulaire et nomme quelques projets reliés à l'enseignement.

Au sujet des difficultés de la stagiaire C, il ressort qu'elle n'a pas défini son rôle auprès du groupe classe. Selon elle, il est difficile de planifier le matériel d'évaluation formative, de planifier les activités en fonction des rythmes d'apprentissage, de varier le matériel, d'être constant sans être trop sévère, de fixer ses limites et de ne pas avoir peur de perdre le contrôle. Pour rétablir une situation, selon le contexte, soit elle intervient verbalement, soit elle impose un arrêt de travail ou elle enlève des points au tableau d'émulation. Les modes de travail ne sont pas définis à l'avance en général. Il ressort également que de prévoir des activités supplémentaires pour les élèves rapides et d'organiser les routines et les règles de classe n'ont pas été nécessaires puisqu'elle a utilisé ce qui était mis en place par l'enseignant associé. C'est à la phase du contrôle pendant l'action que les situations semblent un peu plus difficiles pour l'étudiante C.

Au sujet de ses forces, la future enseignante C explique qu'il est facile pour elle de planifier les moments de transition, d'obtenir l'écoute en fermant les lumières ou en utilisant un langage non verbal, de même que d'établir un signal par une minuterie ou une annonce verbale pour indiquer la fin d'une activité. Aussi, créer des liens avec les élèves, intervenir verbalement pour encourager ou signaler ce qui ne va pas, et circuler en classe sont également considérés comme des situations faciles à réaliser pendant l'action selon la stagiaire C.

Stagiaire D

Contexte du stage

L'étudiant en enseignement préscolaire-primaire réalise, dans un établissement privé, son dernier stage en 6^e année dans une classe de 31 élèves. Il précise qu'aucun *service inhérent à la classe* n'est offert puisque les élèves n'éprouvent pas de difficultés majeures. Il parle de deux élèves plus faibles. Pour décrire *les particularités de son groupe classe*, le participant discute en premier lieu du milieu socio-économique qu'il qualifie de très favorisé. Il nomme ses élèves d'enfants rois qui, en général, testent l'enseignant. Il spécifie alors la nécessité d'établir un bon contact avec eux et d'avoir une bonne gestion de classe qui permet de les reprendre rapidement et de les ramener à l'ordre. Pour décrire son groupe, il emploie ces mots :

Ils vont se laisser aller si tu ne les tiens pas à l'ordre parce que c'est un groupe qui bouge beaucoup; tu les ramènes une fois par dix minutes peut-être pas de problème, ils fonctionnent très bien autant en individuel qu'en équipe; qui grouille, si tu ne les tiens pas en laisse, ce sera pas long.

Croyances

Le stagiaire de quatrième année *définit la gestion de classe* en parlant d'être capable d'enseigner un contenu sans que le désordre soit dans la classe. Il ajoute que tout doit alors fonctionner comme l'enseignant le veut et que rien ne doit se passer sans qu'il puisse être au courant. Ces propos définitionnels touchent à la phase du contrôle pendant l'action. Plus précisément, ils sous-tendent la supervision du groupe classe dans

le but de maintenir les élèves en contact avec les tâches d'apprentissage. Le répondant conclut qu'il n'ajoute pas d'aspect à la définition de la gestion de classe puisque, selon lui, il a donné le noyau de ses pensées. Le stagiaire affirme qu'il est possible d'avoir une *bonne gestion de classe lorsque l'on débute en enseignement* à la condition d'avoir une certaine prestance, d'être sérieux, d'être cultivé et professionnel. Il ajoute finalement que tu dois montrer que tu es quelqu'un d'important qui va être capable de leur apprendre tout en restant soi-même et qu'ils doivent te respecter comme tu es.

La première source de collecte de données du questionnaire identifie le style de gestion de classe du répondant comme non interventionniste (relation d'écoute). La deuxième source, l'entre semi dirigé, permet de préciser ses croyances au sujet de l'enseignant, son rôle et son pouvoir, de même que sur l'élève, ses apprentissage et son développement. Au sujet de ses *croyances sur l'enseignant*, le stagiaire voit l'enseignant qui a une bonne gestion de classe comme quelqu'un qui n'a pas besoin de système d'émulation. Il est capable de fonctionner parce qu'il a établi dès le départ les règles avec ses élèves. Par la suite, il peut alors les ramener en cas de non respect. Il traduit cette idée en ces mots : « l'enseignant doit être capable de leur dire : en début d'année, on avait dit telle chose, ça fait pas mal souvent que tu dépasses les limites, tu pourrais faire une petite réflexion là-dessus ». Il voit l'enseignant comme un modèle qui a la possibilité d'influencer ses élèves. Il spécifie toutefois que cette influence ne touche pas tous les élèves. Ces croyances du répondant semblent refléter le style interactionniste (confronter et contractualiser) où le rôle de l'enseignant est de contrôler sa classe avec

un pouvoir reconnu comme légitime et coercitif par la conscientisation et la coopération tout en touchant aussi la pensée non interventionniste qui considère l'enseignant comme un modèle et un expert qui n'a pas l'influence sur tous ses élèves. Au sujet de ses *croyances sur l'élève* et ses apprentissages, les propos du stagiaire rejoignent aussi une approche non interventionniste. Selon le stagiaire D, l'élève a besoin pour apprendre d'être bien dans sa classe, de ne pas se sentir manipulé et de ne pas être dans un régime de peur. Il doit être soutenu dans son autonomie et être capable d'avoir de l'aide lorsqu'une difficulté survient et quand il le veut.

Enfin, *les projets futurs* du stagiaire reposent sur le désir d'obtenir un contrat de suppléance à l'école où il a réalisé son dernier stage. Il justifie ce choix par une clientèle favorisée avec qui, il a toujours l'écoute et c'est plus facile.

Forces et difficultés

La passation du questionnaire a dévoilé un score global de 99/650 pour le *profil en gestion de classe* du répondant sur une moyenne de 174. Ce résultat représente un score un peu plus bas que la moyenne, c'est-à-dire que le stagiaire D considère comme plutôt facile les situations en gestion de classe. Par la suite, les résultats du futur enseignant ont été uniformisés sur 100 en utilisant les coefficients proposés par Léveillé et Nault (1997). Le tableau 4.8 montre ces résultats selon chacune des trois phases de la gestion de classe

Tableau 4.8

Résultats uniformisés du participant D selon les trois phases de la gestion de classe

Scores uniformisés sur 100	Phase proactive		Phase active
	Phase de la planification	Phase de l'organisation	Phase du contrôle
	14,38	14,28	16,02
	14,32		16,02

L'uniformisation des scores permet de constater que les situations en gestion de classe semblent plus difficiles à la phase du contrôle pendant l'action pour l'étudiant.

Lors de la *phase de planification*, le futur enseignant entrevoit comme une *force* de planifier les moments de transition. Il explique que la stratégie utilisée est d'informer verbalement le groupe avant la fin d'une activité : «je les informe avant, dans trente minutes...cinq minutes». C'est la *planification d'activités supplémentaires* qui est considérée comme une *difficulté* chez l'étudiant. Il soutient que les élèves étant forts, qu'il n'était pas toujours facile de prévoir du travail de plus. Il a alors augmenté les devoirs et permis de les commencer. Sinon, des feuilles d'activités plus difficiles étaient mises à la disposition du groupe par l'enseignante associée. Enfin, au sujet de *calibrer la durée de chaque activité en fonction des rythmes d'apprentissage*, l'étudiant stagiaire note qu'il était facile, pour lui, dans l'action, d'ajuster ses interventions selon le niveau de difficulté de chacun. En plus, il précise que dans sa planification, il accordait toujours plus de temps pour une leçon en fonction des élèves qui en auraient besoin.

En phase d'organisation de son groupe classe, le stagiaire relate deux moments où il a eu besoin de définir son *rôle et ses attentes* avec le groupe. En début de stage, pour se présenter, il a expliqué que c'était son dernier stage et que dans trois mois, il serait enseignant comme leur titulaire. Il serait donc là pour les aider et que si quelque chose ne leur plaisait pas, de venir lui en parler parce qu'il était là pour s'améliorer. Par la suite, c'est à la mi-stage, après interception d'un billet d'un élève, qu'il a dû rediscuter de son rôle en précisant que si l'un de ses comportements ne plaisait pas à certains élèves, chacun pouvait venir lui en parler. Il a insisté sur le fait qu'il était là pour les aider. Aucune nouvelle *règle* de vie ou routine n'a été instaurée par le stagiaire puisqu'il a poursuivi avec celles en place. Cependant, il a adapté le système d'émulation en enlevant une étape pour passer directement à l'ajout ou le retrait d'argent scolaire. Il explique que, pour lui, c'était plus efficace de payer directement ceux qui ont fait du bon travail et punir ceux qui en ont fait du moins bon en ces termes :

J'ai adapté le système, les singes, je les utilisais seulement en cas extrêmes, je les utilisais très rarement parce que moi, ça ne me rejoignait pas vraiment. J'aime mieux payer ceux qui ont fait du bon travail et punir ceux qui en ont fait du moins bon via l'argent scolaire directement que passer par les bananes parce c'est pas vrai que tu as niaisé pis qu'au bout de la semaine ça va te revenir à rien parce que tu en as eu juste un.

De plus, il nomme l'activité du théâtre du mercredi comme étant, selon lui, une nouvelle routine pour le groupe. Au sujet de l'instauration de *signaux*, claquer des mains à deux reprises a été utilisé pour obtenir l'écoute et jugé efficace. Ce moyen a été décidé dans l'action. Parfois, leur demander à l'oral était suffisant. Pour ce qui est des *modes de*

travail en équipe ou individuel, le stagiaire n'a pas défini à l'avance ces derniers. Il explique que chaque élève choisit lui-même son coéquipier et que le travail devenait individuel après deux avertissements. À ce moment, il ajoute que chacun doit être capable de s'organiser lui-même et de se planifier. Enfin, selon l'étudiant, ce n'est pas nécessaire, surtout en 6^e année, de *varier le matériel de présentation* en classe. Il suffit d'un crayon, d'un tableau, de manuels scolaires et de bonnes notes. Il précise qu'il a monté un cahier pour son projet de théâtre qui lui a demandé des heures à faire.

Tout d'abord, utiliser sa voix et faire preuve d'humour sont nommés comme forces par le futur enseignant lors de la *phase du contrôle en classe*. Il explique qu'il est facile pour lui de varier ses tons de voix sans crier pour obtenir l'attention du groupe par exemple. Aussi, il a pu constater que les élèves souriaient suite à ses commentaires humoristiques. Circuler, s'intéresser à ce qu'ils font, leur parler de sujets politiques et d'actualité sont également considérés comme *des situations faciles à réaliser* pendant l'action. De son point de vue, ces comportements permettent de maintenir les élèves en contact avec le travail en classe. Enfin, pour reconnaître le positif chez ses élèves, le stagiaire a utilisé le moyen utilisé par son enseignant associé : des fiches de félicitations qui mènent à un billet de tirage. Le moment où le futur enseignant s'est le plus *senti en contrôle du groupe* est celui de l'activité du parlement écolier. Il décrit le déroulement de cette activité qu'il avait montée en notant qu'il était seul en classe avec les élèves, qu'il avait l'écoute du groupe et que chacun apportait son point de vue à tour de rôle, la main levée. Pour les *situations difficiles à réaliser*, le stagiaire identifie comme difficile

d'intervenir avec des élèves dérangeants et violents, autant entre eux, qu'envers l'enseignant qui intervient. L'intervention qu'il utilise alors pour *rétablir un comportement* est la remise de fiches d'infraction de l'école. Cependant, si le comportement est de ne pas lever la main pour prendre la parole, l'intervention est verbale et efficace. Finalement, il raconte *un moment de confrontation* où il a retiré une élève du groupe. À la fin des classes, le stagiaire a discuté individuellement avec l'élève. À ce moment, il a identifié les comportements qui lui déplaisaient et souligné que si elle continuait, ça déplairait à tout le monde dans la classe et au secondaire, elle aurait des problèmes. Il juge cette intervention efficace pendant deux semaines et souligne que, par la suite, elle a recommencé les mêmes comportements dérangeants.

Résumé

Les résultats de l'analyse révèlent que le stagiaire D, pour décrire son contexte de stage en classe de sixième année, parle d'abord du milieu socioéconomique. Par la suite, il s'attarde à des expressions reliées aux comportements et insiste sur l'importance de l'encadrement.

Au sujet de ses croyances, il définit d'abord le concept de gestion de classe en abordant l'importance de maintenir un fonctionnement efficace. Pour ce faire, le répondant D nomme la prestance, le sérieux, la culture et le professionnalisme essentiels à l'enseignant. Son rôle est alors de ramener les élèves lors d'un manque de respect des

règles qu'ils ont choisies eux-mêmes. Or, il accorde une influence à l'enseignant sur ses élèves en étant un modèle et un soutien tout en reconnaissant qu'il n'a pas une capacité d'agir sur tous les élèves qui doivent être autonomes. Pour le futur, le finissant D entrevoit la suppléance dans son école de stage.

Au sujet des difficultés, il ressort qu'il est difficile pour le répondant D de prévoir des activités supplémentaires pour les élèves rapides de même qu'intervenir auprès des élèves dérangeants et violents. Pour rétablir une situation, l'intervention verbale ou l'utilisation d'une fiche d'infraction est privilégiée alors que lors d'un moment de confrontation, il a plutôt utilisé une discussion individuelle qu'il ne juge pas efficace. Les modes de travail ne sont pas définis à l'avance. Aussi, organiser les routines, installer les règles de classe et varier le matériel n'ont pas été nécessaires. Enfin, selon l'analyse des résultats de l'enquête, c'est pendant l'action que le stagiaire D semble entrevoir les situations en gestion de classe plus difficiles.

Au sujet de ses forces, le répondant D a défini son rôle et ses attentes auprès du groupe en lien avec ceux de son enseignant associé. Aussi, il considère comme facile de planifier les moments de transition en les annonçant, de calibrer la durée de chaque activité en fonction des rythmes d'apprentissage, d'utiliser un signal sonore pour obtenir l'écoute, de faire preuve d'humour, de circuler en classe, de s'intéresser aux élèves et de discuter de sujets d'actualité.

Stagiaire E

Contexte du stage

L'étudiante en enseignement préscolaire-primaire réalise son dernier stage en 5^e année dans un groupe classe de 25 élèves où, elle ajoute, il y a un peu plus de garçons. Comme *service inhérent à la classe*, elle nomme un service de technicienne en éducation spécialisée qui rencontre certains élèves pour travailler et qui peut intervenir si un élève dérange. Pour décrire *les particularités de son groupe classe*, la participante débute en disant que c'est important de prendre sa propre place en classe et de prendre soi-même le pouls des élèves. Elle parle ensuite de quelques élèves en difficultés d'apprentissage en français mais ne qualifie pas ces dernières de majeures. Elle identifie les filles de la classe comme rancunières, conflictuelles et chicanières et spécifie que c'est ce qu'elle a trouvé le plus dur.

Croyances

La stagiaire de quatrième année *définit la gestion de classe* en parlant d'abord de respect, de l'autonomie de l'élève et du plaisir comme étant la base. Selon elle, avant d'installer un système de gestion, elle priorise de prendre le pouls du groupe et de créer une relation et un lien de confiance et de respect avec les élèves. La phase de l'organisation est alors abordée. Pour préciser sa définition, elle ajoute : « tout le reste se greffe à ces éléments ». Ces propos touchent la globalité du concept, c'est-à-dire l'ensemble des gestes professionnels de la pratique enseignante sans toutefois nommer

précisément des éléments définitionnels du concept. Elle s'attarde plutôt à dégager ses croyances. La stagiaire croit qu'il est possible d'avoir une bonne *gestion de classe* lorsque l'on débute en enseignement mais précise que c'est une compétence à travailler. Selon elle, elle s'acquiert avec l'expérience et la confiance en soi qui, par conséquent, augmente.

La première source de collecte de données du questionnaire identifie le style de gestion de classe de la répondante relié au courant interactionniste (confronter et contractualiser). La deuxième source, l'entre semi dirigé, permet de préciser ses croyances au sujet de l'enseignant, son rôle et son pouvoir, de même que sur l'élève, ses apprentissage et son développement. Au sujet de ses *croyances sur l'enseignant*, la stagiaire voit l'enseignant qui a une bonne gestion de classe comme étant capable d'enseigner les savoirs et les compétences sans être extrêmement rigoureux. Elle explique qu'il peut utiliser l'humour, qu'il sait diriger ses élèves vers un but et qu'il se planifie à long terme. Il a un pouvoir élevé sur la motivation des élèves en classe selon la stagiaire puisque si l'enseignant est à l'aise en avant et se fait confiance, les élèves vont vouloir apprendre, ils vont l'écouter, ils vont poser des questions et se sentir écoutés. Elle ajoute en ces mots : « si tu es un enseignant qui laisse la place aux élèves, les élèves vont être beaucoup plus motivés d'arriver en classe le matin (...), si tu n'as pas la confiance de tes élèves, si tu ne les écoutes pas, ça sert absolument à rien ». De ces propos en général semble ressortir la relation d'écoute prônée par le style non interventionniste. Le rôle de l'enseignant est vu comme celui qui crée et entretient le

climat de classe grâce à la relation interpersonnelle avec ses élèves et une relation d'écoute. Toutefois, le pouvoir de l'enseignant est considéré comme élevé par la stagiaire. Au sujet de ses *croyances sur l'élève* et ses apprentissages, pour la stagiaire, l'activité conçue par l'enseignant est importante puisqu'elle doit être signifiante afin de créer un intérêt chez l'élève. Elle propose alors les projets construits avec les élèves qui vont les motiver parce qu'ils permettent de donner un sens aux apprentissages mais avance aussi que certaines activités plus traditionnelles sont utiles. À ce sujet, elle nomme la dictée. Finalement, elle cite l'exemple de l'impact sur la motivation de ses élèves d'un projet de théâtre vécu en stage. Ces propos rejoignent l'approche interactionniste (confronter et contractualiser) qui reconnaît le droit à l'élève de prendre des décisions pour apprendre tout en ayant besoin parfois d'être contrôlé par l'enseignant.

Enfin, *les projets futurs* de la stagiaire sont d'avoir un jour sa propre classe. Dans l'immédiat, c'est la suppléance, où elle considère qu'elle apprend, et peut-être la poursuite des études avec un certificat.

Forces et difficultés

La passation du questionnaire a dévoilé un score global de 129/650 pour le *profil en gestion de classe* de la participante sur une moyenne de 174. Ce résultat représente un score en dessous de la moyenne de l'ensemble des participants, c'est-à-dire que la stagiaire E considère les comportements reliés à la compétence à gérer un groupe classe comme étant plutôt difficiles. Le tableau 4.9 montre les résultats uniformisés de la future enseignante selon les trois phases.

Tableau 4.9

Résultats uniformisés du participant E selon les trois phases de la gestion de classe

Scores uniformisés sur 100	Phase proactive		Phase active
	Phase de la planification	Phase de l'organisation	Phase du contrôle
	30,63	2,14	23,17
	17,32		23,17

Les coefficients proposés par Léveillé et Nault (1997) ont permis l'uniformisation des scores sur 100 de chacune des trois phases de la gestion de classe. Or, les situations les plus difficiles pour l'étudiante semblent celles reliées à la phase du contrôle pendant l'action,

Lors de la *phase de planification*, la future enseignante considère comme une *force* de planifier les moments de transitions. Elle explique : «leur laisser le temps de s'installer et attendre, ils comprennent». Elle ajoute alors que les élèves comprennent d'eux-mêmes quand c'est le moment de recommencer le travail. C'est de répartir le programme selon les étapes du calendrier scolaire qui est vu comme une *difficulté* par l'étudiante. Elle parle du manque de formation à ce sujet et de la difficulté de faire des évaluations suffisantes et de noter ses observations. Enfin, au sujet des deux items considérés comme les plus difficiles selon les résultats de l'enquête par questionnaire, *prévoir des activités supplémentaires* et *calibrer la durée de chaque activité en fonction des rythmes d'apprentissage*, l'étudiante stagiaire note qu'il est facile pour elle de

planifier des cahiers de jeux, de faire corriger ou permettre de s'occuper à l'ordinateur mais, qualifie d'impossible de planifier en fonction des rythmes d'apprentissage. Elle modifiait la tâche dans l'action.

En phase d'organisation de son groupe classe, la stagiaire n'a pas défini son rôle et ses attentes avec ses élèves de façon explicite. Elle explique plutôt qu'elle a profité de la première semaine de stage pour discuter avec chacun lors des déplacements et a fait une activité d'improvisation pour prendre contact avec le groupe. Aucune règle de vie n'a été instaurée par la stagiaire puisqu'elle a utilisé celles déjà installées par l'enseignant titulaire. De même, l'organisation de routines n'a pas été nécessaire. Elle dit :

Elles étaient déjà en place, j'ai rien changé pour respecter l'élève et ça me convenait: Lecture du matin, une demi-heure de lecture je trouve ça important, c'est un bon moyen de calmer les enfants, mathématique en après midi et les sciences, le théâtre le matin.

Au sujet de l'instauration de signaux, attendre, compter jusqu'à 5 et fermer les lumières pour obtenir l'écoute sont des moyens qu'elle a décidés dans l'action et qui sont jugés efficaces par la future enseignante. Cependant, aucun signal n'a été établi pour indiquer la fin d'une activité. Pour ce qui est des modes de travail en équipe ou individuel, la stagiaire a défini à l'avance le mode de formation des équipes pour quelques projets. Elle explique cependant que parfois elle décidait d'utiliser le tirage au sort, à d'autres moments, elle formait les équipes selon les affinités. Enfin, selon

l'étudiante, c'est facile de *varier le matériel de présentation* en classe en utilisant des diaporamas de power point, des sites sur le web et des allégories.

L'une des forces nommée par la future enseignante lors de la *phase du contrôle en classe* est d'entrer en relation avec les élèves. Elle explique qu'il faut en prendre plaisir et l'utilisation de l'humour est une force chez-elle. Reconnaître le positif, par des paroles et la période privilège, se déplacer en classe tout comme faire déplacer les élèves sont également considérés comme *des situations faciles à réaliser* pendant l'action. De même, il est facile pour elle que l'élève demeure concentré à la tâche. Pour ce faire, elle utilise d'abord des interventions verbales comme nommer l'élève, lui demander de se remettre à la tâche ou faire une blague. Ensuite, si besoin, elle discute seule avec l'élève concerné. Elle ne peut identifier le moment où elle s'est le plus *sentie en contrôle du groupe*. Elle affirme: «Je me suis sentie à l'aise toujours, toujours sentie bien, j'étais toujours en contrôle de mes élèves». Par la suite, elle reconnaît comme *situations difficiles à réaliser* d'adopter un système de gestion de classe qui est déjà installé, de ne pas toujours répéter et d'évaluer. Les interventions qu'elle utilise pour *rétablir un comportement* sont d'enlever 5 minutes à la période privilège, de faire reprendre le travail, d'écrire le nom au tableau ou d'utiliser l'agenda. Elles sont jugées efficaces pour la future enseignante. Elle précise cependant qu'elle préfère discuter avec les élèves concernés. À ce propos, elle ajoute en ces mots : « je suis plus souple que ferme ». Elle raconte que lors d'un *moment de confrontation* avec un élève, elle va essayer de le calmer en lui parlant doucement, lui offrir d'aller prendre un peu d'eau pour revenir

quand il sera plus calme et plus disposé pour une discussion. Cette façon de faire est jugée efficace par la répondante mais n'a pas été vécue en stage.

Résumé

Les résultats de l'analyse révèlent que la future enseignante E utilise des termes reliés aux comportements pour décrire son contexte de stage en classe de cinquième année tout en discutant brièvement des apprentissages.

Au sujet de ses croyances, elle définit d'abord le concept de gestion de classe en explicitant les conditions nécessaires à l'installation d'un système de gestion. Sont nommés le respect, l'autonomie de l'élève et la relation de confiance. La globalité du concept est également soulevée. Pour être efficace en gestion de classe, la répondante E nomme la confiance en soi comme qualité personnelle essentielle qui s'acquiert avec l'expérience. Le rôle attribué à l'enseignant par la stagiaire E est de laisser la place aux élèves tout en les dirigeant et les écoutant dans une relation de confiance et d'humour. Selon elle, le pouvoir de l'enseignant est en lien avec la confiance qu'il dégage lui-même. Aussi, elle voit l'apprentissage comme influencé par l'activité proposée qui se doit d'être signifiante. Pour le futur, la répondante E entrevoit la suppléance et la poursuite de ses études avant d'avoir sa propre classe.

Au sujet des difficultés de la stagiaire E, il ressort d'abord qu'elle n'a pas défini son rôle et ses attentes auprès du groupe. Ensuite, selon elle, il est difficile de répartir le

programme selon les étapes du calendrier scolaire, de planifier les activités en fonction des rythmes d'apprentissage, de maintenir un système de gestion de classe déjà en place et de ne pas se répéter. Pour rétablir une situation, elle intervient verbalement, fait une blague, enlève 5 minutes à la période privilège, fait reprendre le travail, écrit le nom au tableau, note dans l'agenda ou discute seule avec l'élève. Les modes de travail sont définis parfois à l'avance pour la formation des équipes mais aucun signal annonce la fin d'une activité. Il ressort également que d'organiser les routines et les règles de classe n'a pas été nécessaire. Enfin, selon l'analyse des résultats de l'enquête, c'est pendant l'action que la stagiaire E semble entrevoir les situations en gestion de classe plus difficiles.

Au sujet de ses forces, la future enseignante E explique qu'il est facile de planifier les moments de transition, de varier le matériel tout comme de prévoir des activités supplémentaires pour les élèves rapides. Fermer les lumières et compter à voix haute sont des moyens qui ont été utilisés pour obtenir l'écoute et jugés efficaces. Aussi, entrer en relation avec l'élève avec l'humour, reconnaître le positif et se déplacer en classe sont également vus comme des forces selon la stagiaire E.

Les précédents résultats descriptifs des cinq entretiens semi dirigés ont permis d'abord de dégager les réactions de chacun des participants face aux résultats de l'enquête par questionnaire. Ensuite, les entretiens ont fait l'objet d'une analyse verticale

des données d'interaction répartie en trois sections : le contexte du stage, les croyances à la base de la gestion de classe et les forces et difficultés du point de vue des stagiaires. La prochaine partie montre maintenant une analyse dite transversale de ces données issues des entretiens.

4.3 Résultats de l'analyse transversale des entretiens semi dirigés

Cette partie du chapitre présente les résultats d'un point de vue transversal. Cette analyse expose les similitudes et les différences, de même que les particularités, entre les données des cinq répondants. Les réactions face aux résultats de l'enquête par questionnaire seront d'abord analysées pour ensuite faire ressortir les résultats relatifs au contexte du stage, aux croyances à la base de la gestion de classe et aux difficultés et forces selon chacun des participants.

4.3.1 Explications face aux résultats de l'enquête

Les résultats de l'enquête par questionnaire révèlent que peu de situations en gestion de classe ressortent comme plutôt difficiles pour l'ensemble des étudiants. Il s'avère pertinent d'analyser les réactions des stagiaires à ce sujet. Les motifs qui expliquent ce résultat sont partagés entre les répondants. Vivre son dernier stage dans un groupe classe facile (A), se surestimer en se comparant aux autres étudiants (A), l'apport

du cours en gestion de classe de l'université (E), sont des raisons évoquées à une seule reprise par un seul répondant. Cependant, quatre stagiaires (A, C, D et E) font référence dans leurs explications au fait d'être en stage. De fait, l'accompagnement d'un bon enseignant associé est abordé par A et E, l'existence d'un système de gestion déjà installé ressort des propos de C et E et ne pas avoir vécu dans la réalité les situations du questionnaire est amené par D. Enfin, trois répondants (A, B et D) affirment tout de même que, de leur point de vue, la gestion de classe, ce n'est pas facile. L'analyse transversale des données s'attarde maintenant aux items, identifié par l'*italique*, de chacune des trois sections décrites précédemment soient, le contexte du stage des étudiants, leurs croyances à propos de la gestion de classe ainsi que leurs forces et difficultés.

4.3.2 Contexte de stage

Afin de décrire le contexte de stage des cinq répondants, l'analyse transversale s'appuie sur les données au sujet du niveau scolaire, du nombre d'élèves et des services inhérents à la classe ainsi que du regard des stagiaires relativement aux particularités de leur groupe.

Au sujet du *niveau scolaire du stage* des cinq répondants, trois étudiants (A, B et C) sont au premier cycle du primaire alors que deux (D et E) réalisent leur stage au troisième cycle avec un *nombre d'élèves* plus élevé. Il est à noter qu'un répondant (D)

réalise son stage dans un établissement privé. Les trois classes du premier cycle profitent d'un *service inhérent à la classe* d'orthopédagogie dont l'une d'elle (A) ajoute un service qui vise le développement des habiletés sociales. Aucune des deux classes du troisième cycle n'a recours à l'orthopédagogie, cependant, l'une (E) reçoit les services d'une technicienne en éducation spécialisée. Deux répondantes (A et E) spécifient que les garçons sont majoritaires.

Pour décrire les *particularités de leur classe*, l'ensemble des répondants discutent des comportements de leurs élèves. Pour ce faire, quatre stagiaires (A, B, C et D) utilisent des expressions qui décrivent en général les attitudes du groupe alors que la répondante E s'attarde à qualifier de « chicaniers » les comportements des filles. Il ressort aussi que l'importance d'encadrer ses élèves pour qu'ils fonctionnent bien est abordée par trois stagiaires (A, C et D). La stagiaire A est la seule répondante à nommer les règles de sa classe. Dans le même ordre d'idées, deux répondants mentionnent la présence d'un système d'émulation en place dans leur classe (B et C).

Finalement, des propos utilisés pour décrire leur groupe classe, un seul répondant (D) fait référence au milieu socioéconomique des élèves auquel il enseigne de même qu'une seule stagiaire (E) précise que quelques élèves de son groupe éprouvent des difficultés légères en français.

4.3.3 Croyances relatives à la gestion de classe selon les étudiants

Pour saisir les croyances à la base de la compétence à gérer une classe, l'analyse transversale s'appuie d'abord sur la définition, du point de vue des stagiaires, du concept lui-même, de leur regard sur l'efficacité en gestion de classe d'un enseignant débutant, de leurs croyances relatives à l'enseignant et à l'élève pour terminer par leurs projets futurs.

Définition de la gestion de classe

Les résultats révèlent que, pour définir la gestion de classe, tous les stagiaires font d'abord référence à la phase d'organisation du groupe classe et de la phase du contrôle pendant l'action tout en abordant par la suite la planification de même que la globalité de la compétence.

Quatre stagiaires (A, B, C et E) proposent des éléments définitionnels qui sont reliés à la phase de l'organisation du groupe classe. L'installation d'un système d'encadrement ou d'émulation est identifié par A, B, C et E. Les règles de vie ressortent des propos de A et C. L'importance de la coopération entre élèves et enseignant est ajoutée par la stagiaire C alors que la répondante A parle de la nécessité de créer une relation entre enseignant et élèves pour définir la gestion de classe.

La phase de la supervision du groupe classe, du contrôle pendant l'action, est abordée par trois stagiaires (A, B et D) dans le sens de maintenir un fonctionnement efficace. De son côté, le répondant D propose cette unique définition alors que A ajoute que le but est de produire des apprentissages d'une portée à long terme qui touche le développement de l'élève. Cette portée à long terme de la gestion de classe est également présente dans les propos de la stagiaire E qui insiste sur l'importance pour elle de développer l'autonomie.

C'est lorsque les stagiaires sont amenés à compléter leur première définition de la gestion de classe que la planification est identifiée comme aspect possible (B et C). Dans le même ordre d'idées, la globalité du concept de gestion de classe est abordée par trois stagiaires (B, C et E).

L'efficacité de la gestion de classe de l'enseignant débutant

Au sujet de l'efficacité de la gestion de classe de l'enseignant débutant, quatre stagiaires (A, C, D et E) affirment que c'est possible. La stagiaire A explique qu'il suffit d'avoir confiance en soi, de connaître ses limites, de bien appliquer son moyen d'émulation, d'éviter les zones grises et d'être constant alors que le stagiaire D insiste plutôt sur le besoin de dégager une prestance, d'être sérieux, cultivé et professionnel. Les deux autres (C et E) s'attardent plutôt à nuancer leur affirmation en soulignant que cette compétence est tout de même à travailler au fil de l'expérience. Un seul des participants (B) qualifie d'impossible à un débutant en enseignement d'avoir une bonne

gestion de classe puisque c'est une compétence difficile et que seule l'expérience peut la développer.

Croyances relatives à l'enseignant

Les résultats révèlent qu'une seule stagiaire (A) décrit le rôle de l'enseignant comme celui qui est le seul responsable d'encadrer son groupe en mettant en place ses limites. En ce sens, elle semble rejoindre le courant de pensée interventionniste. Elle le voit ferme avec un niveau d'autorité sur ses élèves tout en étant responsable de créer un lien basé sur le respect. La stagiaire B a tendance à rejoindre également ce courant lorsqu'elle attribue à l'enseignant le rôle de créer et d'entretenir un climat basé sur le respect mutuel. L'enseignant perçu comme étant responsable de créer une bonne relation avec ses élèves se dégage aussi des propos de la stagiaire C. De son côté, elle ajoute que ce lien doit se créer en impliquant les élèves dans les décisions de la classe. Cette pensée de coopération et de collaboration semble refléter à ce moment l'approche interactionniste. Le stagiaire D décrit aussi le rôle de l'enseignant comme étant capable de faire fonctionner son groupe parce qu'il a établi les règles de la classe en collaboration avec les élèves. La stagiaire E est la seule répondante qui voit l'enseignant comme celui qui sait diriger ses élèves vers un but, qui doit se planifier à long terme et qui doit être à l'écoute de ces derniers. Elle insiste sur l'importance de laisser la place aux élèves. Cette relation d'écoute semble s'approcher du modèle non interventionniste. Enfin, deux participants indiquent le fait d'utiliser l'humour comme étant nécessaire au rôle de l'enseignant (A et E).

Au sujet du pouvoir de l'enseignant, l'ensemble des répondants reconnaissent que celui-ci a une capacité d'agir sur les comportements et la motivation de ses élèves. La stagiaire A assure que ce pouvoir varie selon la relation que l'enseignant a su créer avec l'élève alors que la stagiaire B parle plutôt du pouvoir sur le climat de classe qui influence les comportements. Les stagiaires C et E insistent sur le pouvoir que l'enseignant détient sur sa propre motivation et sa confiance. Le stagiaire D entrevoit cette influence de l'enseignant par le modèle qu'il représente pour ses élèves. Enfin, trois répondants (A, B, et D) soulignent tout de même que l'enseignant ne peut avoir le pouvoir sur tous ses élèves puisque certains élèves sont plus difficiles.

Croyances relatives à l'élève

Au sujet des croyances sur le développement de l'élève et de ses apprentissages, il ressort d'abord que trois répondantes (A, B et E) attribuent une importance à l'activité proposée par l'enseignant. Pour que les élèves se mettent au travail et soient motivés à le compléter, la stagiaire A attribue la responsabilité à l'enseignant seul qui doit trouver des activités plus intéressantes. La stagiaire B parle plutôt de « belles activités » et d'un « bon climat de classe ». La stagiaire E voit l'importance du choix de l'activité par l'enseignante dans le sens qu'elle doit être signifiante pour les élèves afin de créer un intérêt et du sens pour eux. Ensuite, l'élève comme responsable de ses apprentissages avec le soutien de l'enseignant se dégage des propos de deux répondants (C et D).

Projets futurs

À l'instar de Maulini (1999), nous considérons les projets futurs comme des facteurs pouvant influencer la gestion de classe d'un stagiaire finissant. Or, au sujet des projets futurs et des ambitions, l'analyse transversale révèle que l'ensemble des stagiaires entrevoit d'abord la suppléance dans les écoles. Deux d'entre eux (A et D) précisent les écoles où ils veulent travailler. Il est à noter qu'une répondante (C) semble moins affirmative en disant : « je veux compléter ma formation tout en travaillant un peu ». Trois finissants (B, C et E) pensent à poursuivre leurs études. Trois répondantes (A, C et E) montrent le désir d'être titulaire de leur propre classe dans un futur lointain, l'une d'elle (A) cible le niveau d'enseignement qu'elle privilégie. Enfin, deux stagiaires (C et E) énoncent des projets possibles liés à l'acte d'enseigner comme créer du matériel scolaire ou mettre en banque des idées vues en suppléance.

4.3.4 Difficultés et forces en gestion de classe du point de vue des étudiants

Au sujet des difficultés et des forces, dans un premier temps, l'analyse transversale des résultats des scores au profil de gestion de classe permet de constater que quatre répondants (A, C, D et E) semblent entrevoir les situations en gestion de classe plus difficiles pendant l'action. Une seule étudiante (C) considère plutôt que c'est à la phase de l'organisation que les items de gestion de classe sont plus difficiles à

réaliser. Dans un deuxième temps, l'analyse transversale des entretiens semi dirigés expose les résultats selon chacune des trois phases de la compétence à gérer un groupe classe : la planification, l'organisation et le contrôle.

Phase de planification

D'abord, les résultats montrent qu'au sujet des moments de transition, trois répondants (C, D et E) considèrent qu'effectuer leur planification est une tâche facile. Une seule (C) fait référence à la phase de la planification pour expliquer ses stratégies. Pour ce faire, elle identifie la planification à long terme, la préparation d'activités supplémentaires et l'horaire de la journée inscrit au tableau comme étant des moyens qui facilitent les moments de transition. Elle ajoute que lors d'une transition, on doit laisser de petites pauses aux élèves. Cette stratégie liée plutôt à une décision dans l'action est celle que la répondante E décrit pour expliquer sa facilité à planifier les moments de transition. La stratégie décrite par le stagiaire D se rapporte également à la phase du contrôle pendant l'action. Il s'agit d'informer verbalement le groupe lorsque l'activité approche de la fin. Au contraire, l'étudiante A considère la planification des moments de transition comme étant une difficulté. En ce sens, elle affirme qu'il est difficile de trouver un moyen efficace pour éviter la désorganisation du groupe lors des déplacements ou pour prendre la parole en classe. Elle est la seule qui décrit des stratégies visuelles et sonores (lumières, comptines et maracas) qu'elle a essayées mais précise qu'elles n'ont pas fonctionné à long terme. La stagiaire B parle également de la difficulté des transitions mais dans le sens de leur durée. Elle dit qu'il est difficile pour

elle de prévoir la durée de ces moments parce qu'elle ne veut pas perdre de temps et que certains élèves se désorganisent.

Au sujet des difficultés, deux items en phase de planification sont considérés comme difficiles par un seul répondant: planifier le matériel d'évaluation formative (C) et répartir les contenus du programme selon les étapes du calendrier scolaire (E). La stagiaire C explique qu'il est difficile de savoir ce qu'il faut évaluer, de pondérer et d'être juste en évaluation alors que la répondante E fait référence à la difficulté de placer suffisamment d'évaluations selon les étapes du calendrier.

Au sujet des forces, deux items sont vus comme faciles par un seul répondant chacun: déterminer le contenu d'un cours en fonction des cours précédents (A) et prévoir d'avance le matériel important (B). La stagiaire A note qu'elle utilise à cet effet les cahiers des élèves ou le cahier de planification de l'enseignant. La stagiaire B fait référence au fait que c'est facile pour elle parce que, lorsqu'elle monte une activité, tout est clair dans sa tête.

Au sujet de l'item prévoir des activités supplémentaires, quatre étudiants stagiaires (A, B, C et D) ont utilisé le système installé en classe par leur enseignant associé. Le stagiaire D ajoute tout de même qu'il considère difficile de prévoir du matériel supplémentaire pour des élèves performants. Il dit qu'il a alors choisi d'augmenter les devoirs et de permettre aux élèves qui ont terminé de les commencer.

Seule la répondante E qualifie de facile pour elle de planifier des cahiers de jeux de plus, de faire corriger les élèves qui ont terminé ou de leur permettre de s'occuper à l'ordinateur.

Enfin, quatre répondants (A, B, C et E) affirment qu'il est impossible de planifier la durée de chaque activité en fonction des rythmes d'apprentissage de chacun. Deux stagiaires (A et E) ajoutent que c'est dans l'action qu'ils ajustent et modifient les tâches. Dans le même ordre d'idées, le stagiaire D parle de sa facilité, pour lui, dans l'action, d'ajuster ses interventions selon le niveau de difficulté de chacun.

Phase d'organisation

Définir son rôle auprès des élèves est une situation facile pour l'ensemble des répondants aux entretiens. Cependant, elle n'est pas soumise à une réflexion avant d'entrer en action. Elle s'est décidée dans l'action même. Trois stagiaires (A, B et D) parlent de cette force en racontant qu'ils se sont présentés au groupe classe en disant qu'ils assumeraient le même rôle que leur enseignant pour leur période de stage. Les stagiaires C et E décrivent plutôt une entrée progressive sans avoir besoin de définir précisément leur rôle. Le répondant D est le seul qui raconte la nécessité de redéfinir son rôle à un deuxième moment (mi-stage) auprès de ses élèves.

Lors de la prise en charge du groupe, aucune règle de classe n'a été instaurée par les stagiaires. Tous expliquent qu'ils ont utilisé celles mises en place par leur enseignant associé. Cependant, deux répondants (A et D) ont dû modifier le système d'émulation pour faire respecter les dites règles. Au sujet des principales routines en classe, tous les répondants affirment qu'ils n'ont pas eu besoin de les choisir puisqu'elles étaient déjà instaurées. Cependant, la stagiaire A dit qu'elle a pris l'habitude, lors des sorties, de faire coucher la tête sur le bureau aux enfants et de nommer un élève à la fois dans le but de calmer le groupe. Cette routine instaurée par la stagiaire a été décidée dans l'action.

Au sujet de l'instauration de signaux, quatre stagiaires (A, B, C et E) utilisent les lumières que l'on ferme pour obtenir l'écoute. Ce moyen est jugé comme efficace par ces derniers alors que l'utilisation d'un signal sonore par quatre stagiaires (A, B, D et E) est jugé efficace seulement par deux répondants (D et E). Un seul participant (C) identifie le langage non verbal (déplacement et yeux) comme stratégie pour obtenir l'écoute du groupe. Tous ces moyens ont été décidés dans l'action. Enfin, une seule étudiante (C) indique aux élèves qu'une activité se termine bientôt par une annonce verbale ou une minuterie. Les autres (A, B, D et E) n'ont aucun signal pour indiquer la fin d'une activité.

Pour l'organisation des modes de travail d'équipe ou individuel, quatre répondants (A, B, C et D) ne les définissent pas à l'avance. Seule l'étudiante finissante E

soutient qu'elle les organisait avant d'entrer en action mais, elle explique que ses décisions concernaient seulement le mode de formation des équipes pour quelques projets.

Pour présenter les contenus d'enseignement, trois stagiaires (A, B et E) considèrent facile de varier le matériel. Deux d'entre elles (A et B) s'appuient sur le fait que celui de l'enseignant associé est accessible. Leur propre initiative a facilité cette diversité. Une étudiante (C) qualifie plutôt de plus ou moins facile de varier le matériel de présentation parce que l'exercice lui demande un effort alors que le stagiaire D affirme que ce n'est pas nécessaire.

Phase du contrôle

Les résultats révèlent qu'en phase de contrôle, c'est-à-dire pendant l'action, deux situations ressortent comme des *forces* par tous les répondants (A, B, C, D et E): se déplacer en classe ainsi que renforcer, valoriser et encourager les comportements, le travail ou les améliorations des élèves. Les stratégies identifiées pour reconnaître le positif sont l'utilisation d'un message verbal, des écrits ou des privilèges. Il est à noter que tous ces moyens relèvent de l'enseignant associé. Maintenir les élèves en contact avec la tâche est considérée comme une situation facile à réaliser par quatre stagiaires (B, C, D et E). Selon trois répondants (B, C et E), les interventions verbales permettent à

l'élève de rester concentré à la tâche. La circulation de l'enseignant pendant le travail ressort aussi comme moyen permettant d'assurer que les élèves restent en contact avec le travail (B et D). Du point de vue des futurs enseignants A, C et E, créer le contact avec les élèves est une force. La répondante A parle d'être souriante alors que la participante E insiste sur l'importance d'en prendre plaisir. D'ailleurs, cette dernière, de même que le répondant D, a identifié l'humour comme une force. Enfin, instaurer des règles (A), utiliser le système d'émulation en place (C) et varier ses tons de voix (D) sont des items vus comme facile à réaliser par un seul répondant. Au sujet du moment où les répondants se sont *sentis le plus en contrôle de la situation*, il ressort que trois répondants (A, C et D) décrivent une période d'activité d'enseignement où les élèves ont respecté leurs consignes. Les stagiaires B et E spécifient qu'elles se sont toujours senties en contrôle du groupe.

Au sujet des difficultés pendant la phase du contrôle en classe, quatre participantes (A, B, C et E) relatent des situations vécues en stage reliées au code de conduite. Trois d'entre elles (A, B et C) font référence au maintien des règles en discutant de la difficulté de maintenir (A), de la difficulté d'être constante (C) ou de la difficulté d'être juste tout en laissant des chances (B). Cette dernière répondante (B), tout comme la stagiaire E, insiste sur la difficulté à adopter un système de gestion déjà installé par l'enseignant associé. Finalement, les dernières situations difficiles identifiées par les participants concernent plutôt les habiletés nécessaires au contrôle. Deux futures enseignantes (B et E) considèrent comme difficile de ne pas se répéter, alors que deux

autres (A et C) disent que c'est de fixer ses limites. Une seule stagiaire (A) décrit comme difficulté le fait de superviser deux activités en même temps (hypersensibilité), une autre (C) parle de la peur de perdre le contrôle alors que l'étudiant D cible les interventions auprès d'élèves violents.

Les stratégies pour rétablir un comportement dérangeant en classe ou pour régler un problème qui survient sont d'abord, pour tous les répondants, d'ordre verbal. Une seule stagiaire (A) ajoute également des interventions non verbales telles circuler en classe ou s'approcher du tableau d'émulation. C'est également la seule (A) qui ne considère pas ces moyens comme toujours efficaces. Par la suite, ce sont des conséquences négatives ou des punitions qui sont utilisées lorsqu'une règle ou une routine est violée. Les moyens nommés sont noter dans l'agenda pour une communication aux parents (A, B et E), utiliser le tableau d'émulation (B, C et E), enlever la récréation (A et B), imposer un arrêt de travail (C), remettre une fiche d'infraction (D), faire reprendre le travail (E) et écrire le nom au tableau (E). La future enseignante E est la seule stagiaire à ajouter la possibilité d'une discussion individuelle avec le ou les élèves concernés.

Au sujet de la confrontation avec un élève pendant l'action, d'abord, les résultats révèlent que seuls deux stagiaires (A et D) racontent un tel moment vécu en stage. L'étudiante A décrit ses moyens d'intervention comme étant l'utilisation du système d'émulation et des interventions verbales en groupe classe qui n'ont pas été efficaces.

Une ressource extérieure (enseignante associée) a permis de régler la situation. L'étudiant D a plutôt utilisé le retrait de l'élève et la rencontre privée après les classes pour régler le problème. À son tour, il juge peu efficace sa stratégie puisqu'il affirme qu'après deux semaines, le problème est revenu. Ensuite, il ressort des entretiens que les trois autres répondantes (B, C et E) décrivent plutôt ce qu'elle ferait si une situation de confrontation survenait. Les trois identifient la rencontre privée avec l'élève comme un moyen efficace. Les propos des stagiaires C et E dénotent aussi un souci de ne pas trop insister (C) en offrant par exemple d'aller prendre un peu d'eau pour se calmer (E). La répondante B ajoute qu'il y a possibilité d'une ressource extérieure.

Les résultats étant exposés, une synthèse de ces dits résultats s'impose maintenant pour terminer le chapitre. Dans le but de répondre aux questions de la présente recherche, les données quantitatives et qualitatives sont alors jumelées pour une vision plus approfondie de l'objet d'étude.

4.4 Synthèse des réponses aux questions de recherche

La combinaison des précédentes stratégies d'analyse des résultats de l'enquête par questionnaire et des entretiens semi dirigés permet la synthèse des réponses aux questions de recherche posées lors de la problématique. L'objet d'étude porte sur la gestion de classe des stagiaires finissants et comporte une question principale : *Quelles*

sont les croyances, les difficultés et les forces des étudiants de quatrième année relativement à la compétence de planification, d'organisation et de supervision du mode de fonctionnement du groupe classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves?

Selon les résultats de l'étude, 57% des étudiants qui terminent leur quatrième stage en classe régulière de la maternelle au troisième cycle ont un score global en gestion de classe qui se situe dans la zone nommée *Attention*. En moyenne, les stagiaires considèrent leur univers référentiel de la gestion de classe comme étant plus ou moins facile ou difficile à réaliser. Dans le même ordre d'idées, trois stagiaires affirment que la gestion de classe, ce n'est pas facile. Cependant, peu de situations en gestion de classe ressortent comme plutôt difficiles ou difficiles selon l'ensemble des étudiants stagiaires de quatrième année. À ce sujet, dix-sept indicateurs de gestion de classe s'avèrent des forces par la majorité des finissants (89% et plus) alors que onze situations ressortent comme plus difficiles pour, au plus, 31,4% des stagiaires. Les explications soulevées par les stagiaires pour commenter ces résultats sont partagées. Il apparaît tout de même une tendance à faire référence au fait d'être en stage accompagné d'un enseignant associé qui a déjà installé un système de gestion, ce qui ne permet pas de vivre l'ensemble des situations reliées à la compétence. Enfin, selon les données de l'enquête, les situations en gestion de classe ne semblent pas plus difficiles pour les stagiaires avant l'action (phase préactive) ou pendant l'action (phase interactive). Néanmoins, avant l'action, les

situations reliées à la planification semblent plus difficiles que celles reliées à l'organisation de la classe.

Trois questions spécifiques permettent de faire émerger les résultats significatifs des différentes facettes de l'objet d'étude soient, les croyances à propos de la gestion de classe, les difficultés relatives à la compétence et les forces.

Quelles sont les croyances des étudiants de quatrième année en formation initiale en enseignement préscolaire-primaire à propos de la gestion de classe?

D'abord, d'un point de vue global des résultats, les étudiants de quatrième année ont des croyances qui sont reliées soit à l'approche interventionniste (44,8%), soit à l'approche interactionniste (32,8%). Nous rappelons que la pensée interventionniste accorde un pouvoir élevé à l'enseignant par des règles et des conséquences alors que, à mi-chemin sur le continuum du pouvoir, celle interactionniste prône une combinaison de stratégies déployées par l'enseignant et de motivation interne chez l'élève. Les cinq entretiens semi dirigés permettent de mieux saisir les croyances.

Pour définir le concept lui-même de la gestion de classe, l'étude révèle que les finissants se réfèrent d'abord à des éléments de la phase de l'organisation ou du contrôle pendant l'action. À la phase de l'organisation, les stagiaires parlent de l'installation de règles et d'un système d'émulation pour encadrer et structurer le groupe d'élèves. Les stagiaires décrivent d'ailleurs les particularités de leur groupe en décrivant les

comportements des élèves. Ensuite, deux répondantes ajoutent l'idée de la coopération entre professeur et élèves pour définir la gestion de classe. À la phase du contrôle pendant l'action, maintenir un fonctionnement collectif, efficace et harmonieux ressort des propos des stagiaires. Deux étudiants énoncent le but de ce fonctionnement : produire des apprentissages et développer l'autonomie. Pour ce qui est des aspects définitionnels de la gestion de classe au sujet de la planification et de la globalité du concept, trois étudiants abordent les sujets et ce, lorsqu'ils sont amenés à compléter leur définition. Enfin, la plupart des stagiaires croient qu'il est possible d'être efficace en gestion de classe pour un enseignant qui débute même si certains reconnaissent que la compétence se développe avec l'expérience. Sont alors évoquées des comportements requis: confiance en soi, connaître ses limites, dégager une prestance, être sérieux, cultivé et professionnel. Une stagiaire nomme la nécessité d'être constant et d'appliquer son moyen d'émulation (être conséquent).

Concernant les croyances des stagiaires au sujet de l'enseignant, l'étude permet de constater que les rôles attribués à l'enseignant varient. D'une part, trois stagiaires proposent des rôles où la pensée interventionniste semble plutôt forte en parlant d'établir des règles pour encadrer le groupe ou de créer et d'entretenir un climat basé sur le respect mutuel. D'autre part, une participante rejoint les idées non interventionnistes lorsqu'elles parlent de diriger les élèves vers un but dans une relation d'écoute. La dernière insiste sur la responsabilité de l'enseignant de guider et de créer un lien avec ses élèves en les impliquant dans les décisions. Au sujet du pouvoir de l'enseignant, selon

l'étude, l'ensemble des finissants reconnaît sa capacité d'agir sur les comportements et la motivation de ses élèves. Plus précisément, le pouvoir de l'enseignant est attribué soit au climat de la classe, soit à sa propre motivation, sa confiance en lui ou au modèle qu'il dégage. Une étudiante évoque un pouvoir qui varie selon la relation que l'enseignant a su créer avec l'élève. Trois répondants soulignent tout de même que l'enseignant ne peut avoir le pouvoir sur tous ses élèves puisque certains enfants sont plus difficiles.

Concernant les croyances des stagiaires au sujet de l'élève, il est constaté que les stagiaires attribuent de l'importance à l'activité proposée par l'enseignant pour produire des apprentissages chez l'élève. Pour un répondant, l'enseignant est le seul responsable. Pour les autres, ils entrevoient plutôt une responsabilité partagée: l'activité doit être signifiante et l'élève, guidé par l'enseignant, doit être responsable et autonome. Un participant nomme le climat de classe comme pouvant influencer les apprentissages de l'élève.

Concernant les projets futurs qui, selon Maulini (1999), représentent aussi des variables influençant la gestion de classe, tous les enseignants finissants nomment d'abord la suppléance dans les écoles. Certains d'entre eux ajoutent le désir d'être titulaire par la suite et d'autres entrevoient la possibilité de poursuivre leurs études, si nécessaire.

Quelles sont les difficultés relatives à la compétence en gestion de classe avant et pendant l'action selon les étudiants de quatrième année en formation initiale en enseignement préscolaire-primaire?

À la phase de la planification, l'étude indique d'abord que 31,4% des répondants considèrent la prévision des activités supplémentaires pour les élèves plus rapides et pour ceux qui rencontrent des difficultés comme une situation très difficile ou plutôt difficile. Les stagiaires expliquent qu'ils n'ont pas vécu cette situation puisqu'ils ont utilisé le système de leur enseignant associé ou bien, ils ont décidé dans l'action d'augmenter les devoirs ou de permettre de s'occuper à l'ordinateur par exemple. Ensuite, calibrer la durée de chaque activité en fonction des rythmes d'apprentissage des élèves est aussi considéré comme difficile par 23,9 % des participants. De leur point de vue, les étudiants parlent d'une planification impossible. Certains ajoutent que c'est dans l'action qu'ils ajustent leurs exigences et modifient les tâches si besoin.

Enfin, il ressort que la planification des moments de transitions est vue comme difficile pour deux stagiaires. Les raisons évoquées sont la difficulté de trouver un moyen efficace pour éviter la désorganisation du groupe, de reprendre la parole par la suite, de prévoir la durée de ces moments et de ne pas perdre de temps. Pour ce qui est des trois répondants qui ont qualifié de facile la planification des moments de transitions, deux d'entre eux évoquent des stratégies qui se réfèrent à des décisions prises dans l'action (phase interactive).

À la phase d'organisation, il y a seulement trois items où 10% des futurs maîtres considèrent la situation difficile : lors d'un travail en équipe, définir le mode de formation, les rôles des membres et la tâche à exécuter, varier le matériel de présentation de contenu et instaurer un signal pour arrêter une activité. Concernant les modes de travail, en général, les stagiaires ne définissent pas leur fonctionnement avant d'entrer en action. Les raisons évoquées sont l'absence du besoin, la préférence de décider dans l'action même selon le climat de la classe ou sur le fait que les élèves doivent apprendre à s'organiser eux-mêmes. Pour ce qui est de varier le matériel, selon les résultats, les stagiaires utilisent en général celui proposé par l'enseignant associé. Enfin, fermer les lumières ou utiliser un signal sonore sont les stratégies pour obtenir l'écoute des élèves. Il ressort que ces moyens sont décidés dans l'action même par les stagiaires et jugés efficaces par trois participants. Finalement, quatre finissants affirment qu'ils n'ont aucun signal pour indiquer la fin d'une activité.

En ce qui concerne les deux thèmes essentiels à la phase de l'organisation en gestion de classe, les règles et les routines, tous les stagiaires expliquent qu'ils ont maintenu celles mises en place par leur enseignant associé. Aucun choix ou installation n'a été nécessaire. Selon l'étude, les routines identifiées par les stagiaires sont la lecture du matin, placer son sac au bon endroit, la causerie du lundi, la présentation de l'horaire de la semaine, la correction des devoirs le lundi, les mathématiques enseignés en après-midi, les cinq minutes pour les toilettes, fermer les lumières pour obtenir l'attention et faire coucher la tête sur les bureaux avant le départ.

Pour terminer, à la lumière des résultats de la recherche, les stagiaires de 4^e année n'ont pas défini clairement leur rôle et leurs attentes auprès des élèves. Il ressort qu'ils ont plutôt tendance, soit à annoncer qu'ils assument le même rôle que leur enseignant titulaire, soit à vivre une prise en charge progressive sans aborder le sujet. Un seul étudiant a dû redéfinir son rôle et ses attentes à la mi-stage.

Lors de la phase du contrôle pendant l'action, d'une part, annoncer le contenu du prochain cours et ne pas épuiser son autorité en répétant plusieurs fois la même directive sont les deux seules situations considérées comme difficiles, d'un point de vue global, par environ le quart de l'ensemble des stagiaires. D'autre part, selon les résultats des entretiens, tous les participants décrivent une situation qui se situe à la phase du contrôle pour nommer ce qu'ils trouvent le plus difficile en gestion de classe. En plus, l'analyse transversale des résultats chiffrés des scores au profil de gestion de classe permet de ressortir quatre stagiaires qui voient les situations plus difficiles pendant l'action. Plus précisément, pendant l'action, la plupart des étudiants font référence à des difficultés reliées au maintien du système d'encadrement en classe. Il ressort également des difficultés concernant les habiletés nécessaires au contrôle telles ne pas se répéter et superviser deux activités en même temps.

En ce qui a trait au rétablissement d'une situation dérangeante, l'étude révèle que l'intervention verbale est la première stratégie utilisée par les stagiaires. Par la suite, si le comportement perturbateur persiste, c'est l'application de conséquences négatives ou de

punitions qui est ciblée par les finissants. Finalement, seuls deux étudiants ont vécu une situation de confrontation lors de leur stage. Les moyens mis en place alors par les stagiaires sont jugés peu efficaces selon eux. Il s'agit de l'utilisation du système d'émulation, de l'intervention verbale au groupe et du retrait de l'élève pour une rencontre privée.

Quelles sont les forces relatives à la compétence en gestion de classe avant et pendant l'action selon les étudiants de quatrième année en formation initiale en enseignement préscolaire-primaire?

En phase de planification, planifier concrètement une façon d'utiliser l'agenda avec les élèves, trouver des exemples pour présenter le contenu, choisir les activités d'apprentissage et prévoir le matériel important sont ciblés comme des forces par l'ensemble des stagiaires. S'ajoute à ces données le fait qu'il est facile pour une stagiaire de déterminer le contenu d'un cours en fonction des cours précédents en utilisant les cahiers des élèves ou le cahier de planification du titulaire.

À la phase d'organisation, selon les résultats, les étudiants identifient comme facile à réaliser trois situations : prévoir la disposition physique de la classe en fonction des activités et du style pédagogique; concevoir une routine pour la prise des présences des élèves; et apprendre les noms. Pour obtenir l'écoute des élèves, l'étude révèle que fermer les lumières est un signal instauré par les stagiaires et jugé efficace. À ce sujet, un seul étudiant nomme l'intervention non verbale, tel se déplacer ou regarder, comme

stratégie utile. Enfin, une stagiaire décrit l'utilisation d'une minuterie ou d'une annonce verbale pour indiquer la fin d'une activité.

Pendant l'action, à la lumière des résultats de l'enquête par questionnaire, l'ensemble des étudiants considèrent d'abord comme facile de faire respecter les routines d'entrée en classe prévues au départ, de prendre les présences selon la procédure établie, de présenter le menu de la journée aux élèves et de préciser les consignes d'utilisation d'un matériel. Il ressort également que renforcer les bons comportements des élèves, valoriser le travail bien fait et encourager les améliorations et l'effort sont des comportements faciles pour l'ensemble des futurs enseignants. Pour ce faire, les participants aux entretiens nomment l'utilisation du message verbale comme principal moyen pour ensuite décrire des stratégies mises en place par leur enseignant associé tel un tableau de vedettes. Aussi, il semble, selon l'enquête, qu'utiliser un langage gestuel pour exprimer l'approbation ou la réprobation des comportements d'un ou des élèves soit une force chez les stagiaires. Or, sourire, froncer les sourcils, adopter une posture et imposer avec des gestes un silence sont estimés comme des situations faciles à réaliser en classe. Dans le même ordre d'idées, se déplacer en classe est considéré comme facile par tous les futurs enseignants. Selon les résultats des entretiens, les stagiaires finissants évaluent également facile à réaliser de maintenir les élèves en contact avec la tâche. Les interventions verbales et les déplacements en classe sont les stratégies utilisées. Enfin, créer le contact avec les élèves se dégage également comme

une force chez les futurs enseignants. De leur point de vue, ce contact se crée en étant souriant, en prenant plaisir à enseigner et en utilisant l'humour.

Bref, s'articulant autour de l'analyse des données quantitatives de l'enquête par questionnaire, de l'analyse descriptive des données qualitatives des cinq entretiens semi dirigés ainsi que de leur analyse transversale, ce chapitre des résultats s'est terminé par la synthèse des réponses aux questions de la présente étude. Le chapitre suivant positionne les résultats de la recherche à ceux issus d'autres écrits.

Discussion des résultats

Le chapitre V discute des résultats exposés précédemment. Pour ce faire, les données quantitatives et qualitatives du terrain sont placées en parallèle avec les éléments théoriques issus des chapitres I et II et ce, pour mieux comprendre la compétence à gérer un groupe classe chez les stagiaires au terme de leur formation initiale. La discussion s'articule autour des trois objectifs de l'étude. Les résultats reliés aux croyances, aux difficultés et aux forces en gestion de classe du point de vue stagiaires finissants sont contextualisés en les mettant en relation avec l'état de la recherche dans le domaine.

5.1 Croyances relatives à la compétence en gestion de classe

En guise de rappel, la littérature reconnaît que les pratiques de l'enseignant en gestion de classe reposent sur les croyances et les conceptions personnelles qui l'habitent. Selon nombre d'auteurs, ses croyances personnelles concernent tant le concept lui-même que le rôle et le pouvoir de l'enseignant et sa vision de l'élève. À ces croyances, du point de vue de Maulini (1999), les projets futurs et les ambitions représentent également des facteurs influençant la façon dont l'enseignant organise et gère sa classe.

En ce qui a trait aux croyances relatives à la gestion de classe des étudiants en fin de quatrième stage, cinq principaux éléments soulèvent la discussion. Il s'agit :

- Les futurs enseignants semblent au fait de la complexité et la globalité du concept de gestion de classe.
- En lien avec le rôle de l'enseignant, les propos des étudiants donnent à penser qu'ils sont proches de leurs idéaux et de leurs savoirs théoriques.
- En lien avec le pouvoir, les stagiaires ont tendance à le relier à l'efficacité de l'enseignant et à sa personnalité.
- En discutant de leurs croyances à propos de l'élève, les stagiaires semblent accorder une forte importance à l'activité pour engendrer des apprentissages.
- En se projetant dans l'avenir, tous les finissants entrevoyent la précarité d'emploi.

Au sujet de la définition de la gestion de classe, les résultats font valoir que même s'ils se réfèrent d'abord à des éléments de la phase d'organisation et du contrôle pour définir le concept, les futurs enseignants semblent tout de même être au fait de l'étendu des volets couvert par la compétence à gérer un groupe classe. Il est probable que la décision du MÉLS à l'effet d'une formation spécifique en gestion de classe soit à l'origine de ce résultat. Conformément à sa visée, le MÉLS ajoute un cours obligatoire de gestion de classe en 1995, allonge la formation pratique et reconnaît son importance au référentiel des douze compétences. C'est en ces mots que le MÉLS (2001) définit la gestion de classe :

L'ensemble des actions — des interactions et des rétroactions qu'elles suscitent — qu'un enseignant ou qu'une enseignante conçoit, organise et réalise pour et avec les élèves d'une classe afin de les engager, les soutenir, les guider et les faire progresser dans leurs apprentissages et leur développement ». (p.97)

D'abord, cette idée d'ensemble des actions de l'enseignant, ou de globalité évoquée par nombre d'auteurs tels Nault (1998), Archambault et Chouinard (2003) et Boutet (2004), a été soulevée par trois stagiaires. Reconnue dès 1995 par le CSÉ, le concept dépasse alors largement le maintien de la discipline en classe. Nault (1998) formule l'idée en ces termes : « il faut bien comprendre que la gestion de classe représente l'ensemble des actes réfléchis et séquentiel que pose une enseignante pour produire des apprentissages » (p.15). Par exemple, un finissant précise sa pensée en ces mots : « Tu sais dans le fond, c'est l'enseignement au complet (C) ». Ensuite, concevoir, organiser et réaliser se dégagent également des propos des finissants. Deux participants parlent de planification pour définir la gestion de classe alors que tous les stagiaires citent l'installation de règles et/ou d'un système d'encadrement pour structurer son groupe. En lien avec la coopération énoncée par le MÉLS (2001) qui emploie, entre autres, l'expression avec ses élèves, deux répondants soulignent cette importance de faire avec les jeunes pour gérer leur groupe classe. Pour nombre d'auteurs, une gestion efficace de la classe passe par cette collaboration enseignant/élèves. Legault (2001) qualifie d'essentielle la coopération maître-élèves alors que Doyle (1986) la cite comme l'indicateur d'une bonne gestion de classe. Finalement, l'idée d'engager les élèves, de les soutenir et de les guider pour les faire progresser, élément pouvant se relier à la portée de la gestion de classe tant à court terme qu'à long terme, est abordée par deux

stagiaires. L'un parle de développer l'autonomie alors que l'autre insiste plutôt sur la production des apprentissages en ces mots : « (...) leur faire apprendre quelque chose, pouvoir leur permettre d'avancer et pour qu'ils puissent progresser » (A). Somme toute, à la lumière des résultats, les définitions personnelles des futurs enseignants semblent reconnaître, par le fait même, la complexité du concept tout comme sa globalité.

Concernant la vision du rôle de l'enseignant, on peut penser que les étudiants finissants aient des croyances liées de près aux éléments théoriques issus de leur formation initiale et de leurs idéaux. De l'avis de Chouinard (1999), les novices sont habités par des images issues tant de leurs apprentissages universitaires que de leur propre vécu comme élèves. François Mauriac (cité dans Lacourse et Nault, 2008) propose l'expression « longue expérience en tant qu'élèves-observateurs ». Il est intéressant alors de poser la question suivante : les stagiaires de quatrième année, qui se préparent à leur insertion professionnelle toute proche, identifient-ils leurs croyances idéales et ce qu'ils voudraient être, les théories professées, plutôt que ce qu'ils démontrent en réalité dans leur stage, les théories épousées? Huberman (cité dans Tochon, 1993) amène cette idée plus loin en identifiant deux langages : celui de la réalité utilisé avec les collègues les plus proches et celui idéal, destiné aux méthodologues et superviseurs. Au terme de leur formation initiale, il est pertinent d'observer que les étudiants anticipent et projettent de façon plutôt romantique ce qu'ils seront comme enseignants. Ce résultat abonde dans le même sens que la recherche

actuelle sur les stades de développement professionnel de l'enseignant. Ce premier stade est nommé comme étant celui de la période d'idéalisation qui précède de peu le choc de la réalité (Chouinard, 1999). Néanmoins, le quatrième stage mène à l'obtention du brevet permanent en enseignement. Or, il est du ressort des acteurs de la formation initiale et des organismes scolaires de préparer les futurs enseignants à leur proche intégration professionnelle. Boutet (2004) insiste sur la nécessité de reconstruire, dès l'université, les multiples propositions faites dans les cours en fonction de ses valeurs éducatives et de ses ressources personnelles tout en tenant compte du contexte réel d'intervention en milieu de pratique, les stages. Cet exercice appelle la réflexion du stagiaire qui se prépare à son insertion professionnelle. Par le fait même, avec un soutien tant universitaire que scolaire, le futur enseignant doit amorcer une clarification de ses croyances afin d'éviter les contradictions entre ce qui est voulu et prôné et ce qui se fait réellement en classe. Pour ce faire, la vidéoscopie est un moyen privilégié. En formation initiale, Tochon (1993) propose la possibilité d'un contexte de conversation dans un cadre non évaluatif. L'apprenti peut alors verbaliser sur des événements concrets avec un enseignant sans charge de l'évaluation. Enfin, les rôles révélés par les propos des stagiaires peuvent se résumer en ces mots: Établir des règles pour encadrer le groupe (deux répondants); diriger les élèves vers un but dans une relation d'écoute (un répondant); créer et d'entretenir un climat basé sur le respect mutuel (un répondant); guider et créer un lien avec ses élèves en les impliquant dans les décisions (un répondant). Pour illustrer ce dernier rôle, nous reprenons textuellement les mots du participant C :

(...) capable de créer une bonne relation avec ses élèves. Le but est alors de créer un lien tout en les impliquant dans les décisions de la classe. Il a une capacité de guide. Il est le maître à bord tout en étant en collaboration avec le groupe. Il est un pilier qui se doit de s'adapter selon l'unicité de chaque élève puisqu'il a une influence sur chacun d'eux.

Cet exemple résume bien la tendance des stagiaires à posséder, dès le départ, une idée claire de ce qu'est un enseignant tout en entretenant des opinions préconçues et idéales proches de leurs savoirs universitaires.

En lien avec le pouvoir de l'enseignant, les stagiaires lui reconnaissent une capacité d'agir et d'influencer ses élèves qui semble reliée à son efficacité et à sa personnalité. Tel que soulevé dans la problématique, les débutants sont optimistes quant à leur efficacité future. Certains d'entre eux se perçoivent comme étant une condition déterminante au développement et au contrôle du comportement de l'élève. On peut penser que ces futurs enseignants sont alors peu préoccupés par les élèves auxquels ils enseigneront et qu'ils s'attardent davantage aux règles et conséquences qu'ils sauront installer et maintenir dans une relation de respect. Ils semblent peu entrevoir la possibilité de problèmes en classe. Les données chiffrées de la recherche montrent que 44,8% des participants sont de style interventionniste. Cette approche accorde un pouvoir élevé à l'enseignant. D'autres entrevoient ce pouvoir de façon plutôt partagé entre eux et les élèves. Leur efficacité comme enseignant s'actualise par la coopération et la collaboration avec le groupe classe qui va de soi. Les données chiffrées révèlent que 32,8% des répondants prônent un style interactionniste, à mi-chemin entre un

pouvoir élevé et un pouvoir faible. Dans le cadre de notre étude, il ne semble pas y avoir de lien entre ces croyances des étudiants au sujet du pouvoir accordé à l'enseignant, élevé (interventionniste) ou partagé (interactionniste), et leur profil en gestion de classe. Cela signifie qu'il ne semble pas plus difficile ou facile de gérer sa classe pour un stagiaire qui accorde un pouvoir élevé à l'enseignant que pour le stagiaire qui le voit partagé (moyen). À la lumière des résultats, les étudiants stagiaires semblent peu insister sur le pouvoir de l'enseignant de créer un climat de classe (un seul répondant) et de prévenir et d'intervenir sur les comportements. Au premier stade de développement professionnel, l'optimisme au sujet de leur efficacité et de leur personnalité les porte à penser qu'ils auront peu de gestion de comportements à effectuer, et, advenant le cas, trois répondants expliquent que ce n'est tout de même pas possible d'avoir le pouvoir sur tous les élèves. Les travaux de Widden, Mayer-Smith et Moon (1998) vont dans le même sens en affirmant que les apprenants entretiennent au départ le préjugé que la personnalité de l'enseignant est plus importante que les connaissances et les habiletés dont il dispose. Les résultats de la présente recherche semblent rejoindre ce constat. Les stagiaires expliquent qu'un enseignant efficace en classe est motivé, sérieux, confiant, cultivé, professionnel. Il doit connaître ses limites, avoir de la prestance et être un modèle. Force est de constater qu'un seul répondant discute du pouvoir de l'enseignant qui varie selon la relation qu'il crée avec l'élève. Nombre d'auteurs reconnaissent l'importance de cette relation. Les travaux de Jones et Jones (cités dans Lusignan, 2001) considèrent la relation maître-élèves comme un influent sur les comportements des élèves. Archambault et Chouinard (2003) expliquent que cette relation entre enseignant

et élèves s'établit lorsque l'enseignant, de façon professionnelle et sur le principe du respect, est en mesure d'intervenir verbalement ou non. Or, très peu d'éléments ressortent des propos des stagiaires en lien avec la relation maître-élèves. À la lumière de ce résultat, on peut supposer que, de leur point de vue, l'affection qu'ils porteront à leurs élèves sera garante des relations harmonieuses recherchées. Les étudiants stagiaires sont peu préoccupés par la relation maître-élèves qui, selon eux, s'actualisera dans leur enseignement futur par leur efficacité et leur personnalité.

Pour ce qui est des croyances personnelles des stagiaires à propos des élèves, une forte importance semble accordée à l'activité proposée pour engendrer les apprentissages et soutenir la motivation. Il est intéressant de voir que les étudiants se sentent impliqués dans le processus d'apprentissage par l'élaboration des activités. Néanmoins, ils semblent accorder un rôle mineur à leur capacité d'organisation de la classe contrairement aux rôles qu'ils ont cités précédemment au sujet de l'enseignant et de leurs définitions de la gestion de classe. L'idée préconçue qu'une activité intéressante assure, seule, son bon déroulement en classe est fréquente chez les débutants. Ils présument qu'il n'y aura pas de problème de gestion. Archambault et Chouinard (2003) insistent sur la complémentarité entre gérer sa classe et faire apprendre en ces mots :

En effet, le maintien d'une gestion efficace de la classe agit positivement sur l'apprentissage. En retour, un bon enseignant facilite la gestion de classe, puisqu'il permet le maintien d'un environnement pédagogique de qualité. Par ailleurs, l'engagement et la persévérance dans les tâches scolaires sont plus soutenus quand les élèves trouvent leur travail intéressant et qu'ils pensent pouvoir le réussir. (p.103)

De l'avis de ces mêmes auteurs, l'intérêt suscité uniquement par des situations d'apprentissage a habituellement des effets peu durables. Lacourse et Nault (2008) lient intimement la gestion de classe à l'enseignement en lui attribuant la fonction d'enveloppe protectrice. Une gestion de classe efficace permet d'utiliser de façon optimale le temps consacré à l'activité d'apprentissage et assure le bon déroulement des activités pédagogiques selon McKee et Witt (cités dans Chouinard, 1999). L'idée du bon déroulement de l'activité en classe est tout de même soulevée par deux finissants lorsqu'ils parlent de l'importance d'un bon climat pour apprendre. Enfin, les résultats obtenus font ressortir que les stagiaires suggèrent des activités qui doivent être stimulantes, belles, accessibles, plaisantes, motivantes, intéressantes et signifiantes. Or, ces qualificatifs démontrent bien toute l'importance que les futurs enseignants accordent à l'activité qu'ils devront proposer à leurs élèves pour engendrer les apprentissages visés. Bref, leurs attentes en regard du pouvoir de l'activité sont grandes.

Prenant source dans les croyances personnelles, les attentes d'un enseignant à l'endroit de ses élèves doivent être soumises à une clarification de l'avis d'Archambault et Chouinard (2003). De leur point de vue, cerner ses attentes permet d'ajuster son mode de fonctionnement et d'éviter, par le fait même, de vivre des contradictions avec ce qui se vit en classe. De notre avis, l'enseignant novice s'épargne alors quelques déceptions et peut-être même évite l'abandon de la profession. Nous rappelons donc l'importance du mouvement réflexif sur les croyances personnelles et les attentes du futur enseignant.

Cette visée principale en formation initiale se poursuivra en insertion professionnelle. Toutefois, cette volonté de réfléchir et de reconstruire ses propres croyances en fonction de ses propres expériences peut-elle habiter les finissants au fait de la suppléance qui les attend en insertion professionnelle.

En ce qui a trait aux projets futurs et aux ambitions, les résultats obtenus ne sont pas surprenants. Tous les stagiaires entrevoient la précarité d'emploi. Les projets futurs qui habitent l'apprenti enseignant déterminent, de pair avec ses croyances, sa façon de gérer la classe selon Maulini (1999). Il est alors intéressant de noter que c'est la précarité qui attend les futurs enseignants dans les écoles. Qui plus est, elle se vit dans des conditions difficiles. Mukamurera (2004) qualifie de tâches ingrates la suppléance, à la leçon ou à la journée. Favorisent-elles les mouvements de réflexion sur ses propres croyances personnelles de même que l'engagement professionnel? De l'avis de Mukamurera (2004), cet engagement est peu sollicité. Les travaux de Mukamurera 2(1998) montrent que la précarité d'emploi procure un sentiment d'insécurité et nuit à l'investissement dans la carrière du jeune enseignant parce qu'il ne sait pas à quoi s'attendre sur le plan professionnel : Vais-je avoir un contrat? Faire de la suppléance? Pendant l'été, est-ce que je vais travailler? Quel sera mon plan financier? Cette situation d'incertitudes est difficilement compatible avec les propos de Maulini (1999) qui nomment les ambitions et les convictions comme guides dans l'organisation de la classe de l'enseignant. Or, confronté à la réalité de la suppléance, le novice est-il suffisamment

préparé, accompagné et soutenu dans ses croyances et ses aspirations? C'est alors de la responsabilité tant des responsables de la formation initiale que de la commission scolaire. D'une part, l'université doit préparer ses enseignants à la réalité qui les attend. D'autre part, la commission scolaire doit assurer un soutien vigilant à ses nouveaux enseignants qui entrent dans la profession par la précarité. Au fait de la suppléance qui les attend, les données de la recherche montrent que c'est dans un avenir lointain que trois des stagiaires finissants précisent le désir d'être titulaire d'un groupe et trois considèrent comme possible la poursuite de leurs études au besoin.

Bref, les croyances personnelles des stagiaires finissants sont proches de leurs savoirs théoriques et de leurs idéaux. Ils accordent une forte importance à l'activité qui crée les apprentissages et qui serait garante du bon déroulement en classe tout comme l'efficacité de l'enseignant lui-même et de sa personnalité. La précarité d'emploi à venir semble peu favoriser l'exercice de réflexion nécessaire pour déterminer ses propres attentes comme enseignant. Pourtant, cette clarification permet d'ajuster son mode de fonctionnement en classe pour répondre à ses attentes et d'éviter les déceptions en limitant les difficultés.

5.2 Difficultés relatives à la compétence en gestion de classe

Trois items de discussion sont retenus pour aborder les principaux résultats relatifs aux difficultés des stagiaires finissants. Il s'agit:

- L'antinomie entre le profil global de gestion de classe des étudiants situé dans la zone *Attention* et le nombre restreint de situations perçues comme difficiles à réaliser.
- Du peu d'importance accordée à la prévention par les stagiaires.
- Des stratégies s'avérant peu variées pour rétablir un comportement dans l'action.

Dans un premier temps, l'élément de discussion traité concerne l'antinomie entre deux résultats de l'étude. Les données obtenues au regard du profil de gestion de classe situe la compétence dans une zone nommée *Attention* pour l'ensemble des stagiaires alors qu'un nombre restreint de situations de gestion de classe ressortent comme difficiles à réaliser de leur point de vue.

D'une part, à la lumière des résultats de la recherche, les stagiaires finissants considèrent comme plus ou moins facile de gérer un groupe classe. Ce résultat démontre bien la préoccupation des stagiaires en regard de la compétence. La gestion de classe tracasse. Il est intéressant de constater que nombre d'auteurs abondent dans le même

sens. Les travaux de Baillauquès et Breuse (1993) citent l'angoisse de l'enseignant débutant face à ses propres aptitudes pour tenir ses élèves et les intéresser. Les recherches recensées par Chouinard (1999) indiquent que la gestion de classe est une préoccupation importante chez les enseignants débutants. Selon les données chiffrées, 57% des stagiaires au terme de leur formation initiale situent dans une zone *Attention* leur compétence à gérer un groupe classe. Les résultats des entretiens font valoir que trois stagiaires qualifient la compétence en gestion de classe comme étant difficile.

D'autre part, il est surprenant de constater que les résultats quantitatifs de la recherche font ressortir peu de situations relatives à la compétence en gestion de classe comme difficiles du point de vue des finissants. En d'autres mots, selon les stagiaires, les comportements liés à la gestion d'un groupe sont considérés, dans l'ensemble, comme peu difficiles. Pourtant, plusieurs auteurs le mentionnent : la compétence en gestion de classe est la principale source de difficulté des enseignants débutants (Baillauquès et Breuse, 1993; Nault, 1998; Chouinard, 1999; Caron, 2001; Boutet, 2004). Qui plus est, tel que mentionné à la problématique, les difficultés en gestion de classe seraient l'une des principales causes de l'abandon de la profession.

Deux tentatives d'explication peuvent être formulées pour justifier ce constat. D'abord, on peut penser que la complexité inhérente à la compétence professionnelle de

la gestion de classe (Doyle, 1986; Boucher, 2001; Legault, 2001; Boutet, 2004) est interpellée. Ainsi, chaque situation ou tâche reliée à la gestion de la classe, isolée distinctement des autres, peut sembler assez facile à réaliser du point de vue du jeune enseignant. Cela dit, n'est pas questionné la validité et la fidélité de la mesure du questionnaire présenté au chapitre trois, mais plutôt, dans la réalité de la classe, l'orchestration obligée et complexe de l'ensemble de ces situations ou indicateurs en gestion de classe. Ce constat abonde dans le sens des travaux de Doyle (1986) qui décrit la classe comme un environnement complexe qui demande à l'enseignant de faire plusieurs actions diverses en même temps. De son avis, la multiplicité des activités est grande tout en impliquant leur simultanéité, leur immédiateté et leur imprévisibilité. De plus, placé sur la sellette, l'enseignant doit faire face à l'histoire propre du groupe auquel il enseigne (Doyle, 1986) tout en faisant face aux aspects actuels d'ordre organisationnel tels le nombre élevé d'élèves en classe, les locaux exigus et l'intégration d'élèves en difficultés. De l'avis de Legault (2001), l'entreprise est complexe entre l'enseignant et ses élèves.

Ensuite, une seconde piste pour expliquer le peu de situations en gestion de classe considérées comme difficiles est à l'effet que les participants aux entretiens font référence au fait d'être en stage. L'enseignant titulaire a déjà installé un système de gestion. Il est probable que le contexte de stage, qui s'appuie sur un accompagnement soutenu par un enseignant associé, permette peu à l'étudiant finissant d'être autonome à

tous les niveaux de sa gestion de classe. On peut penser que les stagiaires exécutent, en général, ce qui est mis en place par l'enseignant associé sans être parti prenante de cette organisation de la classe. Par le fait même, le fait de rentrer dans l'organisation propre à l'enseignant associé, « dans ses chaussures », peut faciliter la tâche des étudiants et ainsi contribuer à faire en sorte qu'ils ne considèrent pas la gestion de classe comme étant si difficile. En fin de formation initiale, la maîtrise de la compétence en gestion de classe des stagiaires est considérée comme satisfaisante (Bidjang, Gauthier, Mellouki et Desbiens, 2005; Anadon, Gohier et Chevrier, 2007). Pelletier et Jutras (2008) expliquent « les stages ne semblent pas offrir un contexte véritablement authentique puisque la classe n'est pas sous l'entière responsabilité professionnelle du stagiaire » (p.187). Les résultats aux entretiens de la recherche confirment ce constat en faisant valoir que les stagiaires semblent assumer le rôle et les attentes de leur enseignant associé. Dès leur prise en charge du groupe, aucun stagiaire de quatrième année n'a défini clairement son propre rôle et ses propres attentes auprès des élèves. Dans le même ordre d'idées, à la lumière des résultats de l'étude, les stagiaires finissants maintiennent les règles et les routines mises en place par leur maître associé. Ils utilisent les stratégies installées pour renforcer et valoriser les comportements, le travail et les améliorations. Ils emploient les activités supplémentaires prévues par le titulaire pour les élèves rapides et varient, en général, leur matériel grâce à celui de leur enseignant associé. Le constat d'un certain manque de prise en charge autonome de la part du stagiaire de quatrième année se dégage également des propos d'un répondant qui justifie sa facilité à déterminer les contenus à venir par la consultation des cahiers des élèves et celui de la planification de

l'enseignante. Au référentiel de compétences professionnelles du MÉLS, cet aspect de la tâche de l'enseignant se doit d'être davantage autonome au quatrième stage de formation initiale. Qui plus est, les cibles du COFPE (2005) vont dans le même sens en recommandant de prévoir l'articulation du quatrième stage en formation initiale avec l'insertion professionnelle.

Or, le défi d'une intégration en contexte réel d'enseignement est interpellé. Selon le MÉLS (2002), dès son dernier stage, le futur enseignant se doit d'être de plus en plus autonome dans l'exercice de ses fonctions dans le but de confirmer sa qualité d'enseignant professionnel d'élèves. Il semble important de se rappeler que l'enseignant associé qui accueille un stagiaire en fin de formation initiale se doit de laisser cette autonomie au futur maître. Le COFPE (2005) abonde en ce sens lorsqu'il recommande de « (...) faire en sorte que tous les enseignants se sentent touchés quant à leur contribution à la formation de la relève » (p.62).

Dans un deuxième temps, l'élément qui retient l'attention au sujet des difficultés des stagiaires en gestion de la classe concerne le peu d'importance qu'ils semblent accorder à la prévention. Les étudiants finissants donnent l'impression de ne pas ressentir le besoin de prévenir en planifiant et en organisation leur gestion de classe. Tel que mentionné précédemment, leur efficacité, l'activité proposée et l'affection qu'ils

porteront à leurs élèves paraissent, de leur point de vue, les influents du bon déroulement en classe. Ils n'anticipent pas la possibilité réelle de problèmes or, par conséquent, ils accordent peu d'importance à la prévention qui ne leur semble pas nécessaire. Ces pensées optimistes les amènent à consacrer peu de temps à planifier et à mettre en place un système cohérent de gestion selon Reynolds (cité dans Chouinard, 1999). Les travaux de Leinhardt (cités dans Tochon, 1993) convergent dans le même sens en démontrant que les novices qui sont appelés à parler de ce qu'ils ont prévu pour la journée utilisent quelques phrases désorganisées en mentionnant rarement la présence des élèves ou d'éventuelles stratégies d'enseignement. Pour pallier à ce manque, Caron (2001), Archambault et Chouinard (2003) de même que Lacourse et Nault (2008) préconisent des démarches en gestion de classe situées dans une approche préventive. Anticiper des problèmes de déroulement des activités de la classe et planifier des mesures en vue de les prévenir est ciblé comme devant être maîtrisé par le futur enseignant au terme de sa quatrième année de formation initiale par le MÉLS (2001). Or, à la lumière des résultats obtenus, il s'avère évident pour les formateurs universitaires, les superviseurs et les enseignants associés de s'intéresser davantage à cette habileté de prévention, et ce dès les premiers stages.

Plus précisément, la présente recherche permet de découvrir que les situations de la gestion de classe soumises à une planification par les stagiaires sont peu nombreuses. En guise de rappel, Lacourse et Nault (2008) définissent la planification comme

l'activité qui tend à systématiser la séquence des actions qu'effectuera l'enseignant dans le cadre spatiotemporel de la classe. Ces auteures nomment les facteurs contextuels et les transitions comme des éléments de gestion de classe qui se doivent d'être planifiés. Or, peu de facteurs contextuels sont prévus par les stagiaires et les transitions ne sont pas réfléchies. Au contraire, les stagiaires de quatrième année disent ajuster leurs exigences pour respecter les rythmes de chacun de leurs élèves tout comme pour faciliter les transitions dans l'action. Deux répondants affirment directement qu'il est difficile de prévoir ces moments de transition. À ce sujet, Lacourse et Nault (2008) constatent qu'une méconnaissance de ces moments de transitions peut causer des problèmes de gestion de classe. Le début de la journée, l'ouverture d'une situation d'enseignement, le passage d'une activité à l'autre, les déplacements aux sorties et aux entrées, la fermeture d'une activité d'apprentissage, le rangement du matériel et la fin d'une journée sont les principales transitions identifiées par la littérature. Elles peuvent être courtes ou longues. Il est vrai, comme le mentionnent Archambault et Chouinard (2003), qu'une planification de ces périodes limite l'émergence de comportements dérangeants et facilite le déroulement des activités. Cette phase de planification est donc étroitement liée à celle de l'organisation du quotidien où justement les procédures et les routines occupent une place importante.

La recherche met en évidence le peu de temps accordé par les futurs enseignants à leur propre organisation du quotidien en classe. Comme mentionné précédemment, il

est probable que le contexte de stage, où l'organisation de la vie de la classe a été instaurée par l'enseignant titulaire, ne favorise pas la mobilisation des ressources nécessaires pour le développement de cette habileté à ce niveau de la gestion de classe. Le stage IV se vit au mois de janvier, les stagiaires identifient les routines déjà installées par leur enseignant associé: lecture du matin, placer son sac au bon endroit, causerie du lundi, correction des devoirs le lundi, présentation de l'horaire de la semaine, activité de théâtre du mercredi, mathématique en après-midi, cinq minutes pour les toilettes. Pour ce qui est des routines reliées à l'organisation interactionnelle de communication en classe et des procédures reliées au travail, les finissants semblent aussi accorder peu d'importance à les déterminer avant l'action. Un nombre d'auteurs insistent au contraire sur l'effet bénéfique de les prévoir. Lacourse et Nault (2008) parlent de mettre en place un mode de fonctionnement permettant à l'enseignant d'accomplir efficacement son travail et de lui libérer l'esprit pour répondre aux besoins d'apprentissage de ses élèves. La recherche montre que les stagiaires ne définissent pas les modes de fonctionnement du travail avant d'entrer en action. Ils expliquent qu'ils n'en ressentent pas le besoin et qu'ils préfèrent décider dans le feu de l'action. De même, ils ne semblent pas entrevoir l'utilité d'instaurer un signal convenu pour arrêter une activité ou pour obtenir l'écoute.

Dans un troisième temps, les stratégies et les moyens utilisés par les stagiaires finissants pour rétablir dans l'action une situation difficile en classe s'avèrent peu variés selon les résultats. Selon Chouinard (1999), les enseignants débutants et les experts qui

font face à un problème de comportement se distinguent non seulement par la quantité, mais aussi par la qualité du répertoire de connaissances et de stratégies dont ils disposent. Ce manque de diversité dans les stratégies en cas de situation dérangeante amène les stagiaires à adopter une position plus autoritaire. De l'avis de Baillauquès et Breuse (1993), ils utilisent des moyens plus répressifs tels la punition. Le répertoire limité de techniques à utiliser en cas d'indiscipline en classe correspond au premier niveau de développement professionnel chez l'enseignant qui débute en stage (Lacourse et Nault, 2008). Or, à la lumière des résultats de la recherche, suite à un rappel verbal, si la situation perdure, il y a application par les cinq stagiaires de conséquences négatives et de punitions et ce, même si deux étudiants mentionnent leur inefficacité. Il est important de rappeler que Legault (1999), Caron (2001) et le MÉLS (2001) reconnaissent que ces moments difficiles en gestion de classe sont vécus dès les stages de formation. Les propos du stagiaire A illustrent ce manque de moyens pour faire face à des comportements dérangeants :

J'argumentais pas avec l'enfant parce que je ne lui donnais pas de corde parce qu'il va insister pis ça ne finira plus. Je me suis vraiment fâché, j'ai avancé son jeton. Il a rouspété. À un moment donné, je l'ai comme ignoré. Le jeton était au maximum. Il disait avance moi encore et je vais retourner au début. Ça faisait déjà plusieurs fois que je le ciblais et que j'intervenais avec celui-là, les autres écopaient. J'ai dit, tu t'assoies, là je ne veux plus rien savoir, il est resté assis, puis, il s'est promené encore. Je l'ai chicané, hausser le ton, va t'asseoir, les ordres pis tout ça. Finalement, l'enseignante est venue.

De permissif à très stricte, le stagiaire montre qu'il n'est finalement pas très à l'aise de donner la sanction, caractéristiques également reconnues au premier niveau de

développement professionnel de l'enseignant. D'ailleurs, trois stagiaires en entretiens affirment que la compétence se développe au fil de l'expérience. Chouinard (1999) parle d'une expertise en gestion de classe qui suppose une somme de connaissances bien organisées hiérarchiquement, automatisées en partie, faciles à récupérer et à utiliser. Les connaissances reliées au comment faire de même que celles responsables du transfert des apprentissages qui sont les connaissances conditionnelles (Tardif, 1992) se développent par l'action professionnelle. Cet apprentissage peut être favorisé par la réflexion chez le stagiaire. En gestion de classe, Lacourse et Nault (2008) proposent trois objets réflexifs : la planification des situations d'enseignement, l'organisation du quotidien en classe, et le contrôle durant l'action. Les auteures définissent le processus en ces mots : « C'est dire que la pensée réflexive en situation de gestion de classe comprend tout effort de conscientisation d'actes à venir à la lumière d'actes passés incluant la réflexion instantanée faite au moment où l'action se déroule (dans l'action) » (p.238). Cette analyse de la pratique permet non seulement de régler des problèmes, d'augmenter ses stratégies face aux situations dérangeantes, de consulter des ressources, mais aussi d'anticiper des événements. Il va sans dire, comme le mentionne Boutet (2004), la gestion de classe dépasse le cadre d'un seul cours. La pensée réflexive est l'un des moyens proposés par nombre d'auteurs pour développer ce regard critique sur sa pratique. Elle doit demeurer un outil central pour les apprentissages du stagiaire. D'après les résultats de la recherche, la réflexion des stagiaires au terme de leur formation initiale pourrait s'attarder aux actions suivantes qui ressortent comme difficiles à réaliser : superviser deux activités en même temps, éviter la désorganisation du groupe lors de

transition, reprendre la parole par la suite, maintenir le système d'encadrement en place, et ne pas épuiser son autorité en répétant plusieurs fois la même directive.

Bref, au sujet des difficultés des stagiaires finissants, il ressort qu'ils sont préoccupés par la compétence à gérer un groupe classe tout en ayant de la difficulté à cerner leurs difficultés. Optimistes, ils semblent peu accorder d'importance aux bienfaits de la prévention en gestion de classe alors que, dans l'action, ils utilisent des stratégies peu variées pour rétablir ce qui dérange en classe. En considérant que les stagiaires finissants se situent à la première étape de leur développement professionnel comme enseignant, il est pertinent de s'attarder aux situations de gestion de classe qu'ils considèrent comme des forces.

5.3 Forces relatives à la compétence en gestion de classe

Les études qui se sont intéressées à la gestion de classe des enseignants novices ont couvert les problèmes et les difficultés rencontrés afin de mieux saisir leur réalité et, par le fait même, fournir des solutions. Peu d'entre elles se sont attardées aux forces des enseignants débutants. La prochaine discussion au sujet des forces en gestion de classe chez les stagiaires au terme de leur formation initiale représente, à notre avis, des perspectives intéressantes pour des investigations futures.

Pour donner sens aux principaux résultats relatifs aux forces en gestion de classe des stagiaires, trois éléments de réponses sont retenus et discutés. Il s'agit :

- Les situations en gestion de classe qui sont reliées de près à l'activité pédagogiques semblent ressortir comme des forces chez les futurs enseignants.
- Les stagiaires considèrent les activités d'organisation d'usage en gestion de classe comme étant faciles.
- Les finissants prônent, pendant l'action, des attitudes qui se veulent compréhensives, humaines et chaleureuses envers les élèves.

Premièrement, les résultats de la recherche font valoir que les situations en gestion de classe reliées de près à l'activité d'apprentissage et à la pédagogie semblent être des forces chez les stagiaires finissants. Les étudiants se disent capables de planifier et d'organiser les facteurs contextuels de gestion concernant la discipline enseignée, les activités d'enseignement et le matériel didactique. De fait, ces facteurs jouent un rôle important dans la gestion de la planification d'une situation d'enseignement en gestion de classe. On peut supposer que les étudiants finissants sont préoccupés par les stratégies d'enseignement et le matériel reliés aux contenus qu'ils ont à enseigner. Ils se sentent compétents pour la gestion de la matière. Selon Martineau et Presseau (2003), c'est l'une des compétences recherchées par les directions d'établissement. Cette force peut être une retombée de l'importance qu'ils accordent à l'activité pour créer des apprentissages chez leurs élèves. Selon les données chiffrées, planifier concrètement une façon

d'utiliser l'agenda avec les élèves, trouver des exemples pour présenter le contenu, choisir les activités d'apprentissage et prévoir le matériel important, préciser les consignes d'utilisation si besoin, ainsi que prévoir la disposition physique de la classe en fonction des activités et de leur style pédagogique ressortent comme des forces chez l'ensemble des stagiaires finissants. Apparentés à la didactique, ces facteurs en gestion de classe se doivent d'être pris en considération par l'enseignant avant d'entrer en action.

Deuxièmement, les comportements reliés à la gestion de classe qui touchent l'organisation d'usage semblent ressortir comme des forces du point de vue des stagiaires finissants. L'allongement de la formation pratique par les stages dont le quatrième, d'une durée de 55 jours consécutifs, semble permettre aux étudiants de maîtriser ces situations habituelles du quotidien d'ordre temporel. Elles sont essentielles au bon déroulement de la classe. Il s'agit d'un gain important du programme révisé. D'emblée, dans le cadre de notre étude, les stagiaires nomment des routines et des procédures reliées à la répartition du temps pour le déroulement des activités en classe : horaire de la semaine, sacs à un endroit désigné, lecture individuelle du matin, cinq minutes pour les toilettes, causerie du lundi, théâtre du mercredi, mathématique en après-midi, repos avant de quitter la classe. Aussi, faire respecter les routines d'entrées en classe prévues au départ, concevoir une routine pour la prise des présences et

l'appliquer, présenter le menu du cours sont considérés comme des forces par l'ensemble des finissants.

Troisièmement, les finissants prônent des attitudes qui se veulent compréhensives, humaines et chaleureuses envers les élèves pendant l'action. Ce constat rejoint en partie la pensée de Ginott qui s'appuie sur le principe que le contrôle du comportement chez l'élève passe par l'adoption d'une attitude humaine de la part de l'enseignant. Plusieurs études montrent que les élèves préfèrent un enseignant chaleureux (Archambault et Chouinard, 2003). Les stagiaires semblent au courant des bienfaits de cette attitude qui facilite l'établissement d'un climat de confiance et de sécurité en classe. Selon Chouinard (1999), le novice sait ce qu'est un bon enseignant. Or, centrés sur leur efficacité, leur propre action et leur personnalité, les stagiaires finissants semblent accorder de l'importance à leur attitude comme enseignant qui se doit d'être compréhensive, chaleureuse et humaine. Les résultats obtenus abondent en ce sens puisque encourager les élèves pour leurs bons comportements, leur travail bien fait, leurs améliorations ou leurs efforts par des messages oraux positifs ressortent comme faciles à réaliser du point de vue des stagiaires. De même, le langage non verbal et les déplacements en classe pour maintenir les élèves en contact avec la tâche se dégagent comme étant des forces. Enfin, créer un contact avec les élèves apparaît également comme une force. Les participants proposent des attitudes plutôt chaleureuses pour y parvenir : apprendre les noms et prénoms des élèves, être souriant, utiliser le plaisir et

faire preuve d'humour. À titre d'exemple, pour s'assurer que l'élève demeure concentré à la tâche, le stagiaire E explique : « Dire son nom, l'interpeller, replace toi. Ça va? Sinon, je vais faire une blague, je suis plus souple que ferme. (Sinon) je vais parler juste à l'élève, pas le groupe ». Les futurs enseignants entrevoient leurs actions pour gérer leur groupe classe par des manifestations humaines de leur part.

Somme toute, les forces des stagiaires en gestion de classe au terme de leur formation initiale sont liées de près à la planification pédagogique à laquelle ils accordent de l'importance. Au courant des routines et procédures pour un bon déroulement des activités dans le temps, ils privilégient des comportements chaleureux de leur part envers leurs élèves pour créer des contacts et faire apprendre.

Mises en relation avec des éléments théoriques issus du domaine, les données de la recherche ont fourni des pistes de discussion concordantes et à la fois prometteuses. Les principaux éléments du chapitre sont résumés. La recherche vise à mieux comprendre, du point de vue des stagiaires finissants, leurs croyances, leurs difficultés et leurs forces en regard de la compétence à gérer un groupe classe.

Au terme de leur formation initiale, les stagiaires tendent à faire appel à leurs savoirs universitaires et à leurs propres expériences comme élèves pour décrire leurs

croyances. Même si leurs mots ne sont pas toujours ceux de la littérature, à tout le moins, ils définissent la gestion de classe par plusieurs de ses dimensions en abordant même son aspect global. Les rôles attribués à l'enseignant sont proches de l'idée de l'enseignant idéal, c'est-à-dire de ce qu'ils prônent du bon enseignant. Il n'est pas surprenant alors qu'ils accordent de l'importance à l'efficacité de l'enseignant et à sa personnalité pour exercer son pouvoir en classe. Considéré comme élevé par certains ou moyen par d'autres, ce pouvoir à l'enseignant semble surtout s'orienter vers l'activité d'apprentissage proposée et peu sur sa capacité de créer un climat de classe par la préparation, l'organisation et l'intervention en classe. Ces constats relatifs aux croyances de l'enseignant en voie de devenir s'accordent avec cette première phase d'idéalisation décrite par nombre d'auteurs. Or, optimistes, les futurs enseignants semblent peu entrevoir la possibilité de problèmes lorsqu'ils seront titulaires de leur propre groupe. Ces idées préconçues engendrent des attentes peu réalistes. Elles se doivent d'être clarifiées avant l'insertion professionnelle puisque, selon la littérature, « il y a choc de la réalité ». Le COFPE (2005) recommande d'inciter les stagiaires à réfléchir sur leur pratique. Connaissant la précarité d'emploi qui les attend et l'insécurité qu'elle provoque, cet exercice de réflexion peut-il habiter en priorité les novices ? Les responsables de la formation initiale et les organismes scolaires sont interpellés directement pour soutenir l'insertion professionnelle par la suppléance et, in situ, les aider à surmonter leurs difficultés.

D'un point de vue global, les finissants en enseignement préscolaire-primaire sont préoccupés par la compétence en gestion de classe tout en étant peu capables

d'identifier les items vraiment difficiles. La recherche révèle également qu'ils semblent peu miser sur la prévention en gestion de classe. En effet, peu de situations en gestion de classe sont vouées à une préparation de leur part. Privilégiant les décisions dans le feu de l'action, ils ne semblent pas reconnaître son importance. De même, ils semblent peu se soucier de l'organisation du groupe auquel ils enseignent et s'attardent plutôt à piloter, du mieux qu'ils le peuvent, ce qui a été installé par leur enseignant associé. Or, lorsqu'un événement perturbe la classe, les stratégies et les moyens pour rétablir la situation sont peu variés. Il va de soi que le savoir sur la pratique peut être bonifié par l'analyse réflexive. Cette dernière permet également de cibler les forces dans le but de les positionner dans une perspective de développement professionnel en gestion de classe.

Bénéficiant d'un programme révisé qui mise, entre autres, sur une formation pratique allongée, les stagiaires de quatrième année sont forts des contenus à présenter. Les situations en gestion de classe intimement liées aux activités d'apprentissage ressortent comme faciles à réaliser. Plongés dans le quotidien d'un enseignant, ils sont également au fait des procédures et routines relatives à l'organisation du temps dans une classe au primaire. Enfin, ils sont soucieux d'établir un contact avec les élèves par une attitude qui se veut chaleureuse et humaine.

La conclusion qui fait suite à la synthèse aborde le caractère original de l'étude pour ouvrir sur les retombées possibles au plan scientifique et pédagogique de même que sur de nouvelles perspectives de recherche. Elle se termine par les forces et limites de l'étude.

Conclusion

Le CSÉ (1995) situe la compétence en gestion de classe au cœur même du métier d'enseignant. Malgré l'évidence de la nécessité d'une formation initiale permettant aux futurs enseignants de mobiliser les ressources pour acquérir cette compétence, gérer un groupe classe représente toujours un défi central pour l'enseignant qui débute. Il y a donc matière à étude dans le domaine. La recherche visait à mieux comprendre la réalité telle que vécue par les étudiants stagiaires finissants au sujet de leur compétence à gérer la classe. Pour procéder, une démarche de recherche interprétative, combinant des données quantitatives et qualitatives, a été choisie. À partir du point de vue du principal acteur concerné, le stagiaire, cette démarche avait pour but d'identifier ses difficultés et ses forces tout en dégageant ses croyances personnelles relatives à la gestion de classe.

La conclusion met en évidence la synthèse des principaux résultats obtenus en lien avec la contribution de l'étude au développement des connaissances scientifiques et aux retombées pédagogiques dans le domaine. L'originalité, les forces et les faiblesses y sont aussi abordées.

En ce qui a trait à l'apport au plan des connaissances, les résultats fournissent un éclairage sur la compétence du novice en gestion de classe. Cette recherche démontre notamment que les croyances des finissants demeurent proches de leurs savoirs issus de leur formation universitaire et de leurs aspirations comme futur enseignant. Selon

Chouinard (1999), la vision romantique de l'acte d'enseigner est formée non seulement de la propre expérience en tant qu'élève de l'apprenti, mais aussi de ses apprentissages universitaires récents. Or, l'étude montre que, confiants de leur efficacité future, les stagiaires finissants sont centrés sur leurs actions et aptitudes. De leur point de vue, ce sont de tels éléments qui leur permettront de concevoir des activités intéressantes et de garantir des relations harmonieuses, respectueuses, compréhensives et humaines contribuant à l'apprentissage des élèves. Ce constat converge vers les écrits scientifiques. À l'aube de l'insertion professionnelle, les débutants sont au stade de l'idéalisation (Wideen, Mayer-Smith et Moon, 1998; Chouinard, 1999; Nault, 1998; Lacourse et Nault, 2008).

Ils reconnaissent néanmoins l'aspect global du concept de gestion de classe et sa complexité; ils possèdent des connaissances en gestion de classe. Aussi, plongés dans l'univers d'une classe au quotidien, dans l'action, ils sont habiles avec l'organisation d'usage (routines, procédures, etc.). Les situations en gestion de classe reliées aux activités d'enseignement et au matériel didactique semblent également être maîtrisées. En outre, les apprentis sont préoccupés par la gestion et entrevoient son importance. Ils sont disponibles pour apprendre et envisager des actions nouvelles malgré la précarité d'emploi qui les attend.

En revanche, force est de constater que les finissants en éducation préscolaire et en enseignement primaire sont peu capables de cerner les situations qui causent

problème en gestion de classe. Leurs décisions relatives à l'organisation de leur classe sont prises dans l'action. Ils accordent peu d'importance à la prévention. Aussi, face à un problème en classe, leur répertoire de stratégies pour rétablir la situation est peu diversifié. À la lumière des résultats de la recherche, ces habiletés semblent difficiles à développer en contexte de stage. En effet, le stage terminal étant vécu au trimestre d'hiver, les étudiants intègrent un contexte de classe qui a déjà bien été rodé par leur enseignant associé.

Or, en ce qui a trait au développement pédagogique de la compétence, les implications de tous les acteurs engagés auprès des futurs enseignants sont importantes. Un seul cours universitaire ne peut suffire. Il se doit d'être soutenu par d'autres perspectives de développement liées davantage au contexte pratique de la classe. Qui plus est, il convient de faire converger les efforts vers des objectifs communs et prioritaires selon le COFPE (2005). Cela signifie que les responsables de la formation initiale, incluant les organismes solaires, partagent un rôle clé dans l'élaboration de l'instrumentation en gestion de classe destinée aux novices pour les niveaux préscolaire et primaire. Les exemples qui suivent illustrent ces propos.

D'abord, les formateurs en éducation doivent favoriser chez leurs futurs enseignants un exercice de remise en question de la pratique en vue de les guider vers les réalités de la classe actuelle. Dès la formation initiale, les croyances doivent être confrontées pour assurer une logique professionnelle avec l'entrée dans le métier. Pour

ce faire, des projets universitaires tels « Écoles portes ouvertes » (Cody et Gagnon, 2009) permettent aux étudiants de se déplacer dans les écoles et de vivre des situations réelles en gestion de classe. Le défi est de maximiser les expériences concrètes de gestion de classe et les activités réflexives qui en découlent. Les débutants sont amenés alors à mieux connaître et à cibler les difficultés qui les attendent. De l'avis de Nault (1998), la progression vers une compétence professionnelle en gestion de classe peut être accélérée si l'on conscientise les novices dès la formation initiale aux embûches qui jonchent le parcours de la carrière d'un enseignant. Inviter les enseignants en exercice à venir parler de leur quotidien dans le cadre des cours universitaires peut également être un moyen concret pour y parvenir. Le but étant de minimiser le plus possible le choc de la réalité. Selon les travaux de Mukamurera (1998), certains enseignants sont satisfaits de leur insertion professionnelle parce qu'il existe une correspondance entre leur formation et leur emploi.

Ensuite, l'interaction entre la théorie, la pratique et la réflexion en gestion de classe pourrait être favorisée par des structures bonifiées pour le développement de la compétence. En ce qui concerne le cours en gestion de classe, il est pertinent d'abord de questionner le moment où il se donne en formation initiale. De fait, l'étudiant de première année peut-il faire les liens entre la théorie et la pratique? Son expérience concrète est-elle suffisante? Ou bien, serait-il plus profitable de répartir les crédits sur quatre ans sous forme de séminaires par exemple? Entrevoir le cours dans une perspective de démarche en constante évolution permettrait peut-être de mieux assurer

des ancrages évolutifs en lien avec les cibles de chacun des stages et de respecter, par le fait même, le caractère dynamique de la compétence. Enfin, serait-ce possible d'envisager d'augmenter le nombre de cours en gestion de classe ou d'aborder la compétence dans le cadre de plusieurs cours comme c'est le cas pour l'évaluation des apprentissages dans certains programmes comme celui en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'UQAC? En ce qui concerne les stages, d'un côté, comme le superviseur universitaire assure le lien entre l'université et le milieu scolaire, il doit aider l'apprenti à faire des liens entre les cours et la formation en milieu de pratique. En ce sens, il doit également promouvoir des stratégies visant l'apprentissage de la pratique réflexive par le futur enseignant : enregistrement vidéo, ateliers de discussion, apprentissage par problèmes (APP), codéveloppement, participation à une communauté d'apprentissage en réseau, etc. D'un autre côté, l'enseignant associé dont le rôle est complémentaire à celui du superviseur universitaire, doit aussi favoriser une réflexion sur la pratique du stagiaire qu'il accompagne. D'ailleurs, depuis quelques années, les universités offrent des formations de quelques jours aux enseignants qui accueillent des stagiaires. Cela dit, ces formateurs de la relève doivent insister sur le *quoi* et le *comment* des actions reliées à la gestion de classe mais également sur le *pourquoi* de ces actions. Le but est de faciliter le passage vers l'insertion professionnelle de leurs futurs collègues.

Enfin, la formation initiale doit s'ouvrir au développement de ladite compétence en situation de précarité d'emploi. Les résultats montrent que les finissants entrevoient

d'abord la suppléance dans les écoles. Les directions s'attendent des novices qu'ils maîtrisent les comportements par rapport à la gestion de classe afin d'intervenir adéquatement, entre autres, en matière de discipline (Corriveau et Martineau, 2001). À cet effet, l'université peut-elle offrir de multiples contextes d'apprentissage reliés aux réalités de la suppléance par exemple? Plus spécifiquement, nous voulons dire que la gestion d'un groupe classe pour un remplaçant implique des éléments qui lui sont propres et que ces derniers doivent être connus par les futurs enseignants car il s'agit d'un travail très exigeant. En plus de favoriser les contacts et les discussions possibles entre les apprentis et les suppléants, nous soutenons que l'enseignant associé peut contribuer à cet aspect de la compétence en gestion de classe. Par exemple, le stagiaire qui demeure en classe avec un suppléant participe à une occasion d'apprentissage privilégiée. Bonifiée par une discussion réflexive avec l'enseignant associé, le contexte devient alors très riche. De fait, le stagiaire finissant semble s'identifier davantage au titulaire de son groupe classe qu'au suppléant occasionnel de l'école.

Somme toute, ce grand défi de préparer les futurs enseignants à gérer un groupe d'élèves se doit d'appartenir à tous les responsables de la formation initiale en enseignement préscolaire-primaire, tant à l'université qu'aux acteurs sur le terrain et ce, dans une vision de partenariat. Le COFPE (2005) suggère même que l'encadrement des stagiaires de quatrième année et l'accompagnement en insertion professionnelle puissent relever des mêmes enseignants qui seraient guidés par l'université par exemple. C'est une idée prometteuse.

La recherche a permis de documenter un sujet d'actualité soit le développement de la compétence en gestion de classe en formation initiale. L'aspect novateur se situe dans la mise en parallèle des croyances, des difficultés et des forces relatives à cette compétence. Peu d'études se sont centrées sur ces trois aspects à la fois au terme de la formation. Par ailleurs, la recherche s'articule avec force autour d'une prise en compte du point de vue des personnes concernées. Les sujets sont donc le centre des préoccupations de l'étude. Il y a reconnaissance de leur rôle comme étant actif.

Aussi, l'originalité s'appuie sur la combinaison d'ensemble de données quantitatives et qualitatives qui, d'une part, a pu tenir compte du point de vue de l'ensemble des étudiants finissants, et d'autre part, de la réalité des acteurs concernés par leur gestion de classe en contexte de quatrième stage. Dans la littérature, peu d'études en gestion de classe ont combiné ces deux mouvements d'analyse.

Qui plus est, l'enquête par questionnaire a permis la participation de l'ensemble des stagiaires de quatrième en formation initiale. Ce premier mouvement d'analyse a d'abord fourni une vision globale de la compétence en gestion de classe des futurs enseignants pour ensuite cibler les répondants pour des entretiens individuels et semi dirigés. La reconstitution de leurs propres expériences d'enseignement à titre de stagiaires a apporté des nuances et des précisions complémentaires au premier mouvement d'analyse chiffrée.

Il demeure cependant que seul le point de vue des stagiaires finissants est traité, ce qui représente une limite de l'étude. Or, une triangulation au plan des principaux éléments théoriques de même qu'une collecte à partir de méthodes différentes a pu pallier à cette éventualité. D'une part, plusieurs perspectives théoriques ont été abordées pour donner du sens à l'objet d'étude. D'autre part, l'étude a eu recours à deux modes de collecte de données : l'enquête par questionnaire et l'entretien semi dirigé. Une autre limite qui doit être considérée repose sur le fait que, entre la collecte de données quantitatives par un questionnaire et les entretiens semi dirigés, une journée de séminaire d'intégration a eu lieu à l'université. Dans le cadre de ce cours, la gestion de classe fut un sujet abordé par des invités sous forme de conférences et d'ateliers. Les entretiens ont été réalisés la semaine suivante. Ces activités ont pu influencer les données exprimées verbalement par les cinq répondants aux entretiens. De plus, les participants proches de la fin de leurs études universitaire en formation initiale peuvent être habités par le désir d'être compétents et bien vus.

C'est pourquoi il serait intéressant, dans de nouvelles perspectives de recherche, de dégager et d'identifier, toujours du point de vue des acteurs concernés, les croyances, les difficultés et les forces en gestion de classe des enseignants débutants en insertion professionnelle, c'est-à-dire, selon les auteurs, après une à cinq années d'expérience. Cette avenue de recherche pourrait enrichir le domaine à l'étude en établissant des liens entre la formation initiale et l'insertion professionnelle des jeunes enseignants où le choc de la réalité est reconnu par la littérature existante.

Ce choc est-il un passage obligé dans la carrière de l'enseignant? Probablement... Or, l'application des moyens concrets proposés dans le cadre de la présente étude pourrait possiblement amortir, ne serait-ce que légèrement, ce choc de la réalité!

Références

- Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., Chevrier, J., & Gohier, C. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Anadon, M., Chevrier, J., & Gohier, C. (2007). Les qualités et les compétences de l'enseignant en formation au préscolaire et au primaire, Dans C. Gohier (dir.). *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés*, (pp.12-36). Québec : Presses de l'université du Québec.
- Archambault, J., & Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe* (2e éd.). Québec : Gaëtan Morin éditeur.
- Archambault, J., & Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3e éd.). Montréal: Gaëtan Morin Chenelière Éducation éditeur.
- Baillauquès, S., & Breuse, É. (1993). *La première classe*. Paris : ESF éditeur.
- Barette, N. (2001). Ressources évoquées par l'enseignant débutant de l'ordre primaire pour gérer ses incidents critiques (microforme). *Bibliothèque nationale du Canada :Ottawa*, 04/NQ57456.
- Baribeau, C. (2009). Analyse des entretiens de groupe. *Recherches Qualitatives*, 28(1), 133-148.
- Bergevin, C., Martineau, S., & Vallerand, A. (2006, Mai). *Portrait de la situation de la recherche sur l'insertion professionnelle en enseignement*. Communication présentée au colloque de l'ACFAS, Université de McGill, Montréal.
- Bidjang, S.G., Gauthier, C., Mellouki, M., & Desbiens, J-F. (2005). *Les finissants en enseignement sont-ils compétents? Une enquête québécoise*. Québec : Presses de l'université Laval.
- Bouchard, S., & Cyr, C. (1998). *Recherche psychosociale : Pour harmoniser recherche et pratique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Boucher, M. (2001). La gestion de classe : jongler avec tout pour réussir avec tous. *Vie pédagogique*, 119, 16.

- Boutet, M. (2004, Mai). *Les défis de la gestion de classe au cœur de la réussite de l'insertion professionnelle en enseignement*. Communication présentée au colloque pour une insertion réussie dans la profession enseignante : Passons à l'action, Québec.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.
- Caron, J. (1994). *Quand revient septembre, volume 2*. Montréal : Éditions de la Chenelière.
- Caron, J. (1999). *Pour une gestion de classe plus participative. Recueil d'outils sur la gestion des différences au primaire*. Québec : Centre de formation Jacqueline Caron Inc.
- Caron, J. (2001). La gestion de classe : Et si l'on remettait les pendules à l'heure. *Vie pédagogique*, 119, 23-24.
- Céré, R. (1999). L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants : Le point de vue...des gestionnaires. *Vie pédagogique*, 111, 26-31.
- Charles, C.M. (1997). *La discipline en classe*. Québec : Erpi.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratique de gestion de classe. *Revue des sciences de l'Éducation*, 25(3), 497-514.
- Chouinard, R. (2001). Les pratiques en gestion de classe, une affaire de profil personnel et de réflexivité. *Vie pédagogique*, 199, 25-27.
- Chouinard, M-A. (2003, 11 Octobre). Le décrochage des profs. *Le Devoir*, B6.
- Chouinard, M.-A. (2003, 15 octobre). Près de 20% des jeunes profs désertent. *Le Devoir*, A1.
- Chouinard, M-A. (2005, 15 février). Des enseignantes malformées à une dure réalité. *Le Devoir*.
- Cody, N. (2001). *La formation initiale d'un professionnel de l'enseignement au préscolaire-primaire par une interaction constante entre les activités théoriques, pratiques et réflexives*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal et à Chicoutimi.

- Cody, N., Doré, G., Thériault, P., & Tremblay, L. (2004). *Guide de stage*. Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi, Module d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire.
- Cody, N., Couture, C., Doyon, D., & Thériault, P. (2007). *Guide de stage* (éd. Rév.). Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi, Module d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire.
- Cody, N., & Gagnon, R. (2009). Écoles « portes ouvertes » pour donner du sens aux apprentissages dès le début de la formation initiale. *Éducation Canada*, 49(1), 42-45.
- Cormier, J., & Henry, J. (2006). *DISCAS, Dossier Gestion de classe*. Québec [en ligne]. Disponible : <http://www.csrn.qc.ca/discas/>
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (2005). *La formation en milieu de pratique : de nouveaux horizons à explorer. Avis au ministre*. Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- Conseil supérieur de l'éducation (1995). *Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire. Avis au ministre*. Québec : Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation.
- Des Lierres, T., & Fortin, T. (2003). Réfléchir au proche avenir. *Vie pédagogique*, 128, 36-38.
- Desbiens, J-F. (2006). La gestion de classe : contextes et perspectives. *Formation et Profession*, 13(1), 6-8.
- Doyle, W. (1986). *Classroom Management Techniques and Student*. Document (Ed.) 42: Washington, DC.
- Dubé, S. (2009). *La gestion des comportements en classe, et si on regardait ça autrement?* Québec : Chenelière Éducation.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (2007, Février). Un début de carrière difficile? Vous n'êtes pas seuls. *Dépêche FSE*, 1(2).
- Fédération des syndicats de l'enseignement (2007). Agir pour faciliter l'insertion du personnel enseignant. *Nouvelles CSQ*, 24-25.
- Fijalkow, J., & Nault, T. (1999). La gestion de la classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'Éducation*, 25(3), 451-466.

- Gagnon, C.-M. (2003). *Favoriser l'accueil et l'intégration du nouveau personnel enseignant*. Québec : Association des cadres scolaires du Québec.
- Gauthier, C. (2005). Le XVIII^e siècle et le problème de la méthode dans l'enseignement ou la naissance de la pédagogie, Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, (2^e éd), (pp.95). Montréal : Gaëtan Morin.
- Gagnon, Y. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.
- Gérard, F.M., & Braibant, J.M. (2004). Activités de structuration et activités fonctionnelles, même combat? Le cas de l'apprentissage de la compétence en lecture à l'école primaire. *Revue Française* 2000, 190-191, 24-38.
- Gohier, C. (2004). Quatrième chapitre- Le cadre théorique. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (Dir), *La recherche en éducation : étapes et approches*, (pp.81-108). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Grégoire, R. (1998). *Communauté d'apprentissage : une Définition*. Québec [en ligne]. Disponible : <http://www.fse.ulaval.ca/fac/tact/fr/html/prj-7.1/commune2.html>
- Jonnart, P., Barette, J., Boufrahi, S., & Masciotra, D. (2005). Contribution critique au développement des programmes d'étude : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des Sciences de l'éducation*, 30(3), 667-696.
- Karsenti, T. (2006). Pragmatisme et méthodologie de recherche en science de l'éducation : passons à la version 3.0. *Formation et profession*, 13(1), 2-5.
- Katambwe, Jo M. (2004). Recherche-action et consultation en communication des organisations : La production de savoirs sous double-contrainte. Actes de colloque. *Recherche qualitative et production de savoirs*, UQAM.
- Lacourse, F., & Nault, T. (2008). *La gestion de classe, une compétence à développer*. Montréal : Éditions CEC.
- Lamoureux, A. (1995). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Laval: Etudes Vivantes.
- Legault, F. (1999). La gestion de classe durant un stage d'initiation à l'enseignement et l'émergence d'une communauté axée sur la résolution de problème. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 593-618.

- Legault, J.-P. (2001). *Gestion de classe et discipline, une compétence à construire*. Québec : Éditions LOGIQUES.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'Éducation* (3e éd.). Montréal : Guérin.
- Le Pailleur, M., & Bolduc, G. (2001). Des conditions pour favoriser l'apprentissage : table ronde sur la gestion de classe avec des enseignants et enseignantes du primaire. *Vie pédagogique*, 119, 33-36.
- Léveillé, C.-J., & Dufour, F. (1999). Les défis de la gestion de classe au secondaire. *Revue des sciences de l'Éducation*, 25(3), 515-532.
- Léveillé, C.-J., & Nault, T. (1997). *Manuel d'utilisation du questionnaire en gestion de classe*. Montréal : Éditions Logiques.
- Lusignan, G. (2001). La gestion de classe : un survol historique. *Vie pédagogique*, 119, 19-22.
- Martin, M.-C., Nault, T., & Loof, O. (1994). La gestion de classe pour débutants. *Dimension*, 15(3), 5-7.
- Martineau, S. (2006). À propos de l'insertion professionnelle en enseignement. *Formation et Profession*, 12(2), 48-54.
- Martineau, S., & Corriveau, G. (2001, Avril). *Le sentiment d'incompétence pédagogique en insertion professionnelle au secondaire ou survie au choc de la réalité*. Communication présentée dans le cadre des "Lundis Interdis"(ciplinaires), Trois-Rivières.
- Martineau, S., & Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496.
- Martineau, S., & Gauthier, C. (2008). *Le sentiment d'incompétence pédagogique chez les enseignants de l'ordre d'enseignement secondaire en situation d'insertion professionnelle*. Biennale Éducation Formation.
- Martineau, S., & Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétences pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-67.
- Martineau, S., Presseau, A., & Portelance, L. (2005, Avril). *L'insertion professionnelle en contexte de réforme : Naviguer à vue pour se bricoler une carrière*. Communication présentée dans le cadre des "Lundis Interdis"(ciplinaires) : Trois-Rivières.

- Maulini, O. (1999). *La gestion de classe. Considérations théoriques autour d'une notion bien (trop?) pratique*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport (2001). *La formation à l'enseignement, les orientations et les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Collin.
- Mukamurera, J. (2004, avril). *Formation initiale, insertion professionnelle et formation continue : un équilibre à trouver en vue d'une professionnalisation prometteuse de l'enseignement*. Communication présentée au 7e Biennale internationale de l'éducation de la formation, Lyon.
- Nault, T. (1998). *L'enseignant et la gestion de sa classe*. Montréal : Éditions Logiques.
- Nault, T. (2001). La gestion de classe : des ressources en formation initiale et en formation continue. *Vie pédagogique*, 119, 45-46.
- Pelletier, J.P., & Jutras, F. (2008). Les composantes de l'entraînement à l'improvisation actives dans la gestion des imprévus en salle de classe du niveau secondaire. *Revue des sciences de l'éducation de l'Université de McGill*, 43(2), 187-212.
- Poupart, J. et col. (1999). Troisième partie. Approches et techniques de recherche, Dans Poupart, J. et col. (dir.). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, (pp.174 -185). Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Pion, I. (2010, 11 février). Détresse chez les enseignants. *La Tribune*.
- Rayou, P., Gelin, D., Ria, L. (2007). *Entrée dans le métier : étude des premiers pas professionnels et perspectives de formation*. Collection EEE, Armand Colin.
- Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe - Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Issy-les-Moulineaux (Hauts-de-Seine) :Éditions ESF
- Savoie-Zajc, L. (2004). Sixième chapitre- La recherche qualitative/interprétative en éducation, Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (Dir), *La recherche en éducation : étapes et approches*, (pp.123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L., & Karsenti, T. (2004). Cinquième chapitre- La méthodologie. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (Dir), *La recherche en éducation : étapes et approches*, (pp.109-121). Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner : how professionals think in action*.
Londre: Temple Smith
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques
- Tochon, F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan pédagogie
- Trudel, M. (1994). L'approche centrée sur les gens, Dans Bouchard, P. (dir), *La recherche qualitative : études comparatives, Les cahiers du LABRAPS, Études et recherche* (Vol. 16), (pp.1-36). Saint-Foy : Université Laval.
- Van Der Maren, J-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignant*. Montréal : Presses de l'université de Montréal.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Wang, M.C., Haertel, G.D., & Walberg, H.G. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-294.
- Wideen, M., Mayer-Smith J., & Moon B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178.

Appendice A

Approbation Éthique

UQAC

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

APPROBATION ÉTHIQUE

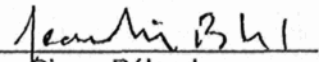
Dans le cadre de l'*Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains* et conformément au mandat qui lui a été confié par la résolution CAD-7163 du Conseil d'administration de l'Université du Québec à Chicoutimi, approuvant la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'UQAC, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Chicoutimi, à l'unanimité, délivre la présente approbation éthique puisque le projet de recherche mentionné ci-dessous rencontre les exigences en matière éthique et remplit les conditions d'approbation dudit Comité.

La présente est délivrée pour la période du *20 février au 30 avril 2014*

Pour le projet de recherche intitulé : *Les perceptions des difficultés et des forces du futur enseignant, en quatrième année de sa formation initiale, relativement à sa compétence à gérer un groupe-classe en regard de ses croyances.*

Chercheur responsable du projet de recherche : *Claudine Lapointe*

Fait à Ville de Saguenay, le 20 février 2009


Jean-Pierre Béland
Président du Comité d'éthique
de la recherche avec des êtres humains

Appendice B

Questionnaire de l'enquête

Projet de recherche

Les difficultés et les forces du point de vue du futur enseignant, en quatrième année de sa formation initiale, relativement à sa compétence à gérer un groupe classe en regard de ses croyances.

Questionnaire Profil de la compétence en gestion de classe des étudiants finissants



image tirée de www.tact.fse.ulaval.ca/pedagogopolis/gestion/texte/prim.htm

S.V.P., IDENTIFIEZ-VOUS :

Il est nécessaire de vous identifier dans l'éventualité où nous voudrions vous contacter pour participer à la deuxième phase de recherche qui se déroulera sous forme d'entretien individuel d'une durée d'une heure. Cela dit, aucune donnée permettant de vous identifier publiquement ne sera diffusée. Si vous ne désirez pas être contacté, prière de ne pas indiquer votre code.

Code permanent : _____

INTRODUCTION ET EXPLICATIONS

Ce questionnaire vise à tracer votre profil de gestion de classe. Environ 30 minutes sont requises pour y répondre. Deux types de questions sont utilisés dans ce questionnaire : des questions à choix multiples et d'autres, utilisant une échelle graduée de 0 à 10.

REMARQUE IMPORTANTE : Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses à ce questionnaire. Répondez spontanément et au meilleur de votre connaissance.

Section 1 : Caractéristiques personnelles

1 Sexe : ☐ Masculin

☐ Féminin

2 Niveau du 4^e stage d'enseignement (si nécessaire, vous pouvez cocher plus d'une case):

☐ Maternelle

☐ Premier cycle du primaire (1-2)

☐ Deuxième cycle de primaire (3-4)

☐ Troisième cycle du primaire (5-6)

3 Type de classe :

☐ Régulière

☐ Multiâge

☐ Sport-Art-Étude

☐ Anglais intensif

☐ Autre. Précisez : _____

4 Nombre d'élèves de votre classe de 4^e stage : _____

Section 2 : Croyances face à la gestion de classe

*Veillez choisir un énoncé parmi deux choix de valeurs concurrentielles en cochant la case de celui qui caractérise le **mieux** votre opinion.*

Certains sont faciles, d'autres sont difficiles, mais il faut choisir. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse.

1 Je crois que :

- ☐ a) les élèves sont incapables de s'autodiscipliner, par conséquent, l'enseignant doit établir un ensemble de règles en classe.

OU

- ☐ b) chaque besoin affectif des élèves doit être pris en compte plutôt qu'un système de règles préétablies pour tous

2 Je crois que dans ma classe :

- ☐ a) c'est moi qui dois décider de la place (bureau) de chaque élève.

OU

- ☐ b) chaque élève doit choisir sa place.

3 Je crois que :

- ☐ a) les élèves devraient avoir le droit de choisir les travaux à faire et de prendre des décisions dans la classe.

OU

- ☐ b) l'enseignant décide des tâches que les élèves doivent faire en classe et du matériel dont ils ont besoin.

4 Quand il y a trop de bruit dans la classe,

- ☐ a) je tente de trouver un compromis sur le niveau de bruit pendant les période d'activités après en avoir discuté avec mes élèves

OU

- ☐ b) je laisse aller les choses tant qu'aucun élève ne se plaint.

5 Si, en classe, un élève se querelle avec un autre élève

- ☐ a) je blâme les deux élèves et je leur demande de cesser de se disputer.

OU

- ☐ b) je laisse les élèves régler ce problème entre eux.

6 Si tous les élèves ne sont pas d'accord avec un règlement et demandent de le changer, bien que je ne partage pas leur opinion,

- ☐ a) je maintiens quand même ce règlement en place.

OU

- ☐ b) je demande aux élèves de proposer un règlement de remplacement.

7 Quand un élève refuse de participer à une activité en classe,

- ☐ a) je tente de le persuader que l'activité a une grande valeur pour lui.

OU

- ☐ b) j'essaie de comprendre les raisons de son refus de participer et je modifie l'activité en fonction de ses raisons.

8 Durant les premières journées de stage,

- ☐ a) je laisse les élèves vivre sans établir mes règles dans le but de vérifier leur capacité à s'entendre entre eux.

OU

- ☐ b) je présente les règles et informe les élèves des conséquences d'une infraction à ces règles.

9 Lorsqu'un élève est rejeté par son équipe,

- ☐ a) je lui permets de travailler seul, considérant sa difficulté à s'intégrer à un groupe.

OU

- ☐ b) je maintiens sa présence au sein de l'équipe et je lui demande, ainsi qu'à ses coéquipiers, les raisons de ce rejet et les solutions qu'ils proposent pour un meilleur fonctionnement.

10 Si, pendant mon exposé, un élève bavarde constamment avec un voisin,

- ☐ a) je l'éloigne des autres et poursuis mon enseignement.

OU

- ☐ b) je lui fais savoir discrètement à quel point cette situation m'est désagréable. Je lui demande aussi comment il se sentirait si quelqu'un parlait pendant qu'il est en train de donner une explication.

11 Je crois que :

- ☐ a) un bon enseignant doit être ferme et juste envers un élève qui viole une règle de l'école.

OU

- ☐ b) un bon enseignant propose plusieurs solutions de rechange à cet élève.

12 Quand un élève ne remet pas un travail à temps,

- ☐ a) je suppose qu'il a des raisons valables et qu'il remettra son travail plus tard.

OU

- ☐ b) j'avertis l'élève que les travaux doivent être remis à temps et je rappelle la conséquence pour ce retard ou cette non-remise.

Section 3 : Profil de la compétence en gestion de classe

Dans cette section du questionnaire, on vous demande :

Quel degré de difficulté rencontrez-vous dans votre enseignement en classe de stage, à réaliser les comportements représentés par les situations suivantes?

Indiquez d'un trait votre position sur une échelle de 0 à 10

- 0 et 1 indique une situation très facile à réaliser;
- 2 à 4 indique une situation plutôt facile;
- 5 indique une situation plus ou moins facile ou difficile;
- 6 à 8 indique une situation plutôt difficile;
- 9 et 10 indique une situation très difficile à réaliser.

Exemples :

A) Devant la situation suivante,

Être attentif, pendant qu'on écrit au tableau, à tout ce qui se passe derrière soi dans la classe.

Un enseignant stagiaire pour qui cette situation est plutôt facile à réaliser indiquerait de la manière suivante sa position sur l'échelle :

0 . . 3 / . 5 . 7 . . 10

B) Devant cette autre situation,

Établir une routine permanente de pénalité pour les élèves qui ne remettent pas leurs travaux à temps

Un enseignant stagiaire pour qui cette situation est plutôt difficile à réaliser indiquerait de la manière suivante sa position sur l'échelle :

0 . . 3 . 5 . 7 / . . 10

	<i>Très facile à réaliser</i>	\pm	<i>Très difficile à réaliser</i>
1. Répartir les contenus d'un programme d'études selon les étapes du calendrier scolaire.	0 . . 3 . 5 . 7 . . 10		
2. À la fin de chaque unité d'enseignement, prévoir le matériel d'évaluation sommative.	0 . . 3 . 5 . 7 . . 10		
3. Déterminer le nombre de cours qu'on prévoit consacrer à chaque objectif en fonction de sa complexité.	0 . . 3 . 5 . 7 . . 10		
4. Prévoir d'avance le matériel important (date de réservation, locaux, autorisation, etc.).	0 . . 3 . 5 . 7 . . 10		
5. Planifier une façon concrète d'utiliser l'agenda de l'école avec les élèves.	0 . . 3 . 5 . 7 . . 10		
6. Prévoir la disposition du mobilier de la salle de classe en fonction de mon style pédagogique.	0 . . 3 . 5 . 7 . . 10		
7. Prévoir l'attribution des places régulières des élèves en fonction de certaines caractéristiques.	0 . . 3 . 5 . 7 . . 10		
8. Apprendre les noms (prénoms) des élèves.	0 . . 3 . 5 . 7 . . 10		
9. Concevoir une routine permanente de prise des présences des élèves.	0 . . 3 . 5 . 7 . . 10		
10. Définir mon rôle d'enseignante, enseignant (mes ressources, mes limites, etc.) avec mes élèves.	0 . . 3 . 5 . 7 . . 10		
11. Clarifier avec les élèves, dès le début du stage, mes exigences, les règles d'éthique et de comportements sociaux auxquels on s'attend de leur part.	0 . . 3 . 5 . 7 . . 10		
12. De temps à autre durant l'année, vérifier l'efficacité des règlements et des routines instaurés pour le bon fonctionnement de la classe, et les modifier, d'il y a lieu.	0 . . 3 . 5 . 7 . . 10		
13. Définir les modes de travail lorsque les élèves travaillent seuls (lors des lectures silencieuses, des exercices, etc.).	0 . . 3 . 5 . 7 . . 10		

		<i>Très facile à réaliser</i>		\pm		<i>Très difficile à réaliser</i>					
14.	Lors d'un travail en équipe, définir le mode de formation, les rôles des membres et la tâche à exécuter.	0	.	.	3	.	5	.	7	.	10
15.	Lors des périodes de discussion, d'échanges ou de mise en commun, préciser les modes de communication.	0	.	.	3	.	5	.	7	.	10
16.	Pour chaque unité d'enseignement, prévoir le matériel d'évaluation formative.	0	.	.	3	.	5	.	7	.	10
17.	Déterminer le contenu d'un cours en fonction des contenus des cours précédents.	0	.	.	3	.	5	.	7	.	10
18.	Trouver des exemples ou des illustrations pour présenter le contenu à enseigner.	0	.	.	3	.	5	.	7	.	10
19.	Choisir des activités d'apprentissage en fonction d'un ou des objectifs visés par un cours.	0	.	.	3	.	5	.	7	.	10
20.	Adapter les activités en fonction des périodes critiques (le premier et le dernier cours d'une semaine, approche d'un congé, d'une fête, etc.).	0	.	.	3	.	5	.	7	.	10
21.	Prévoir des activités supplémentaires pour les élèves plus rapides et pour ceux qui rencontrent des difficultés.	0	.	.	3	.	5	.	7	.	10
22.	Calibrer la durée de chaque activité en fonction des rythmes d'apprentissage des élèves.	0	.	.	3	.	5	.	7	.	10
23.	Varier le matériel de présentation de contenu (acétate, tableau, photocopie, objets, etc.).	0	.	.	3	.	5	.	7	.	10
24.	Vérifier le matériel requis pour mon enseignement et pour les élèves à chaque cours.	0	.	.	3	.	5	.	7	.	10
25.	Planifier l'aménagement physique de la classe en fonction des activités prévues pour un cours.	0	.	.	3	.	5	.	7	.	10
26.	Établir, dès les premiers jours, des routines permanentes pour l'arrivée des élèves en salle de classe.	0	.	.	3	.	5	.	7	.	10
27.	Pour tout nouveau contenu, utiliser un déclencheur motivant.	0	.	.	3	.	5	.	7	.	10

		<i>Très facile à réaliser</i>			<i>±</i>				<i>Très difficile à réaliser</i>			
28.	Tenir compte des réactions verbales et non verbales des élèves au déclencheur prévu.	0	.	.	3	.	5	.	7	.	.	10
29.	Résumer la planification d'un cours dans un menu.	0	.	.	3	.	5	.	7	.	.	10
30.	À chaque cours, faire respecter les routines d'entrée en classe prévues au départ.	0	.	.	3	.	5	.	7	.	.	10
31.	Prendre les présences selon la procédure établie.	0	.	.	3	.	5	.	7	.	.	10
32.	Débuter un cours en établissant un lien avec le cours précédent.	0	.	.	3	.	5	.	7	.	.	10
33.	Présenter le menu du cours aux élèves.	0	.	.	3	.	5	.	7	.	.	10
34.	Préciser pour chaque activité d'un cours les étapes et les tâches.	0	.	.	3	.	5	.	7	.	.	10
35.	Préciser aux élèves les consignes générales pour réaliser l'ensemble des activités d'un cours.	0	.	.	3	.	5	.	7	.	.	10
36.	Ne pas transmettre de consignes importantes lors de remue-ménage des élèves (entrée et sortie de la salle de classe, déplacement en groupe, etc.).	0	.	.	3	.	5	.	7	.	.	10
37.	Planifier le moment des transitions (changement de type d'activité durant un cours).	0	.	.	3	.	5	.	7	.	.	10
38.	Prévoir la durée des transitions.	0	.	.	3	.	5	.	7	.	.	10
39.	Instaurer un signal pour arrêter une activité.	0	.	.	3	.	5	.	7	.	.	10
40.	Établir un lien entre chaque activité durant un cours.	0	.	.	3	.	5	.	7	.	.	10
41.	Lors d'une transition, décrire chacune des étapes de la prochaine activité.	0	.	.	3	.	5	.	7	.	.	10

		<i>Très facile à réaliser</i>	\pm	<i>Très difficile à réaliser</i>								
42.	À chacune des étapes d'une activité, donner les consignes spécifiques d'exécution des tâches.	0	.	.	3	.	5	.	7	.	.	10
43.	Préciser s'il y a lieu les consignes d'utilisation d'un matériel spécial.	0	.	.	3	.	5	.	7	.	.	10
44.	Donner la durée des différentes étapes de l'activité prévue.	0	.	.	3	.	5	.	7	.	.	10
45.	Superviser l'exécution des tâches, étape par étape.	0	.	.	3	.	5	.	7	.	.	10
46.	Savoir stimuler les retardataires.	0	.	.	3	.	5	.	7	.	.	10
47.	Intervenir dès qu'une règle ou une routine est violée.	0	.	.	3	.	5	.	7	.	.	10
48.	Utiliser un langage gestuel pour exprimer l'approbation ou la réprobation des comportements d'un ou des élèves (sourire, froncement des sourcils, posture, silence, etc.).	0	.	.	3	.	5	.	7	.	.	10
49.	Ne pas épuiser son autorité en répétant plusieurs fois la même directive (par ex. : sortez vos livres, sortez vos...).	0	.	.	3	.	5	.	7	.	.	10
50.	Éviter tout affrontement public avec un élève perturbateur.	0	.	.	3	.	5	.	7	.	.	10
51.	Renforcer les bons comportements des élèves.	0	.	.	3	.	5	.	7	.	.	10
52.	Valoriser le travail bien fait.	0	.	.	3	.	5	.	7	.	.	10
53.	Encourager les améliorations et l'effort d'un élève.	0	.	.	3	.	5	.	7	.	.	10
54.	Ne pas perdre de vue l'ensemble des élèves.	0	.	.	3	.	5	.	7	.	.	10
55.	Ramener discrètement à la tâche un élève distrait.	0	.	.	3	.	5	.	7	.	.	10

		<i>Très facile à réaliser</i>		\pm		<i>Très difficile à réaliser</i>						
56.	Intervenir individuellement auprès des élèves en besoin.	0	.	.	3	.	5	.	7	.	.	10
57.	Prévoir un signal permanent pour obtenir l'écoute du groupe d'élèves avant de parler.	0	.	.	3	.	5	.	7	.	.	10
58.	Se déplacer stratégiquement durant une période de cours.	0	.	.	3	.	5	.	7	.	.	10
59.	Superviser en même temps deux activités et plus (ex : deux équipes d'élèves).	0	.	.	3	.	5	.	7	.	.	10
60.	Éviter les temps morts pendant le déroulement d'un cours.	0	.	.	3	.	5	.	7	.	.	10
61.	Trouver une alternative lors d'un dérangement dans le déroulement planifié d'un cours (prise de décision rapide).	0	.	.	3	.	5	.	7	.	.	10
62.	Lors d'un exposé, écrire au tableau ou distribuer des photocopies sur les notions importantes, les structures complexes, les schémas que l'élève devrait prendre dans ses notes de cours.	0	.	.	3	.	5	.	7	.	.	10
63.	Vérifier occasionnellement les notes prises par les élèves durant un cours.	0	.	.	3	.	5	.	7	.	.	10
64.	Se trouver un signal permanent indiquant que la fin du cours approche.	0	.	.	3	.	5	.	7	.	.	10
65.	Annoncer le contenu du prochain cours.	0	.	.	3	.	5	.	7	.	.	10

Appendice C

Guide d'entretien du participant A

Guide d'entretien

Préambule

- ✓ Présentation du chercheur et **remerciements** pour la participation
- ✓ Rappeler l'objectif de la recherche :
Étude sur les difficultés et des forces du futur maître de sa compétence à gérer un groupe classe en regard de ses croyances.
- ✓ Rappeler les objectifs de l'entrevue :
Suite au premier mouvement d'analyse des données du questionnaire, approfondir les données recueillies pour en **comprendre plus finement** le sens et aller plus loin.
- ✓ Introduire l'enregistrement et leur accord verbal.
Parler du contrat de confidentialité
Faire signer lettre de consentement
- ✓ Dire qu'ils sont les mieux placés pour décrire leurs propres forces et difficultés au sujet de leur gestion de classe.
Leurs informations sont importantes
Pas de mauvaises ou de bonnes réponses : le plus important, c'est de **connaître leur avis avec le plus de précision possible.**
- ✓ Donner le temps estimé pour l'entretien : une heure. Il se pourrait que **j'accélère** la cadence pour certaines questions. Ce n'est pas parce que les propos ne sont pas intéressants, mais simplement pour pouvoir **traiter l'ensemble des questions.**

BLOC 1	Données contextuelles du stage
---------------	---------------------------------------

- 1.1 Si je devais vous remplacer pour terminer l'année scolaire, que pourriez-vous me dire à propos de votre classe en quelques minutes? Qu'est-ce qui serait **le plus important à savoir** pour me permettre de bien comprendre les particularités du contexte dans lequel j'aurais à enseigner?
- 1.2 Demander **la feuille** (annexe 5 du guide de stage) qui trace le portrait global du groupe classe de leur 4^e stage.

BLOC 2	Réactions aux résultats du 1^{er} mouvement d'analyse
---------------	--

- 2.1 J'aimerais vous parler de quelques résultats qui ressortent de l'analyse du questionnaire que toi et tes collègues avez complété le 27 février. En fait, il y a deux éléments à propos desquels j'aimerais avoir votre avis :

Les résultats montrent que, dans l'ensemble (70% et plus), les stagiaires indiquent 49 situations sur 65 comme étant faciles à réaliser.

Quatre situations sont perçues comme plutôt difficile à très difficiles par 20% et plus des stagiaires.

*Prévoir activités supplémentaires
Annoncer contenu du prochain cours
Calibrer activités selon les rythmes d'apprentissage
Ne pas épuiser son autorité en répétant*

- 2.2 Comment expliquez-vous ces résultats?
Qu'est-ce qui explique, selon vous, ces données?

BLOC 3	Croyances à propos de la gestion de classe
---------------	---

- 3.1 Essentiellement, la gestion de classe, qu'est-ce que c'est?
Y a-t-il d'autres aspects qui sont inclus dans la gestion de classe?
- 3.2 Comment décrivez-vous un enseignant qui a une bonne gestion de classe?
- 3.3 Est-ce possible d'avoir une bonne gestion de classe lorsqu'on débute en enseignement?

Si oui, qu'est-ce que ça prend?

Si non, quand devient-on compétent?

Qu'est-ce qui fait qu'on va le devenir?

- 3.4 Jusqu'à quel point l'enseignant a une capacité d'agir sur :
- les apprentissages de ses élèves?
 - leur motivation?
 - leurs comportements?

Élevée/faible/moyenne

- 3.5 Qu'est-ce qui fait le plus en sorte que les élèves vont se mettre au travail et être motivés à le compléter?

*Comment voyez vous alors le plus vos élève
dépendant/responsable/autonome?*

BLOC 4**Forces et difficultés en gestion de classe**

- 4.1 Que répondriez-vous à un étudiant en 1^{ière} année du BAC qui vous demanderait ce qui est le plus facile et le plus difficile à effectuer dans la gestion d'une classe?

PLANIFICATION

- 4.2 J'ai constaté à partir du questionnaire que tu avais de la facilité à déterminer le contenu d'un cours en fonction des cours précédents
Pourquoi est-ce si facile pour toi?
Quelles sont tes principales stratégies à cet effet?
- 4.3 J'ai constaté à partir du questionnaire que tu avais de la difficulté à planifier le moment des transitions (changement de type d'activité durant le cours).
Peux-tu m'en dire un peu plus à ce sujet?
Pourquoi est-ce si difficile?
- 4.4 De quelle façon avez-vous prévu les activités supplémentaires pour les rapides et ceux qui avaient de la difficulté?
- 4.5 Est-ce possible de planifier chacune des activités en fonction des rythmes d'apprentissage de chacun des élèves?

ORGANISATION

- 4.6 Lors de votre prise en charge du groupe, expliquez-moi comment vous choisissiez et installiez vos règles de vie?
Était-ce prévu à l'avance?
- 4.7 Quelles étaient les principales routines dans votre classe?
Pourquoi les avez-vous choisies?
- 4.8 De quelle façon signalez-vous à vos élèves qu'une activité se termine?
toujours le même signal établi?
- 4.9 Lorsque vous vouliez obtenir l'écoute de votre groupe, que faisiez-vous?
Que pensez-vous de l'efficacité de cette façon de faire?
- 4.10 Lorsque vos élèves devaient travailler en équipe, de quelle façon avez-vous procédé?
choix des équipes?
rôle et tâche de chacun? C'est quand la remise du diplôme? Je veux être là!
Patrice, mon frère
*En général, était-ce **prévu** à l'avance ou est-ce quelque chose qui se décidait **sur le moment**? Pourquoi?*
- 4.11 Quel genre de planification le travail individuel vous demande-t-il?
- 4.12 Comment choisissez-vous votre matériel pour présenter vos contenus d'enseignement?
Est-ce facile de varier?
- 4.13 Est-il facile de communiquer son rôle et ses attentes d'enseignant avec les élèves?

CONTRÔLE

- 4.14 Dans l'action, pour que vos élèves restent concentrés sur la tâche que vous leur aviez demandée (continuent de travailler), que faisiez-vous?
 Pourquoi agissiez-vous ainsi?
 Comment jugez-vous l'efficacité de votre façon de faire dans l'ensemble?

répéter ?
une demande ferme?
une demande souple?
intervention avec l'aide du groupe?
ajouter une règle?
ignorer?
renforcer

- 4.15 Que faisiez-vous lorsqu'une règle ou routine n'était pas respectée?

intervention verbale?
gestes?
un regard?

- 4.16 De quelle façon avez-vous reconnu :
- les bons comportements de vos élèves,
 - le travail bien fait,
 - les efforts
 - les améliorations?

Pourquoi avez-vous choisi ces moyens?

paroles?
récompenses?
combien de fois dans une journée?

- 4.17 Parlez-moi de la façon dont vous vous déplacez en classe?

quand?
contexte?

- 4.18 Que faites-vous lorsqu'un problème survient en classe avec un élève ou plusieurs?
- 4.19 Parlez-moi du moment de votre stage où vous vous êtes senti le plus en contrôle de votre classe.
Qu'est-ce qui s'est passé?
Pourquoi est-ce arrivé?
- 4.20 Parlez-moi du moment de votre stage où vous vous êtes senti le moins en contrôle de votre classe.
Qu'est-ce qui s'est passé?
Pourquoi est-ce arrivé?
- 4.21 Lors du visionnement de votre vidéoscopie, nommez- moi un élément au sujet de votre gestion de classe qui vous a marqué positivement ou négativement.

BLOC 5**Fin d'entretien**

- 5.1 Quels sont vos projets futurs dans l'enseignement?
Comment voyez-vous votre avenir?
- 5.2 Y a-t-il d'autres informations que vous aimeriez ajouter à propos des forces et difficultés en ce qui concerne la gestion de classe?

Appendice D

Guide d'entretien du participant B

Guide d'entretien

Préambule

- ✓ Présentation du chercheur et **remerciements** pour la participation
- ✓ Rappeler l'objectif de la recherche :
Étude sur les difficultés et des forces du futur maître de sa compétence à gérer un groupe classe en regard de ses croyances.
- ✓ Rappeler les objectifs de l'entrevue :
Suite au premier mouvement d'analyse des données du questionnaire, approfondir les données recueillies pour en **comprendre plus finement** le sens et aller plus loin.
- ✓ Introduire l'enregistrement et leur accord verbal.
Parler du contrat de confidentialité
Faire signer lettre de consentement
- ✓ Dire qu'ils sont les mieux placés pour décrire leurs propres forces et difficultés au sujet de leur gestion de classe.
Leurs informations sont importantes
Pas de mauvaises ou de bonnes réponses : le plus important, c'est de **connaître leur avis avec le plus de précision possible**.
- ✓ Donner le temps estimé pour l'entretien : une heure. Il se pourrait que **j'accélère** la cadence pour certaines questions. Ce n'est pas parce que les propos ne sont pas intéressants, mais simplement pour pouvoir **traiter l'ensemble des questions**.

BLOC 1	Données contextuelles du stage
---------------	---------------------------------------

- 1.1 Si je devais vous remplacer pour terminer l'année scolaire, que pourriez-vous me dire à propos de votre classe en quelques minutes? Qu'est-ce qui serait **le plus important à savoir** pour me permettre de bien comprendre les particularités du contexte dans lequel j'aurais à enseigner?
- 1.2 Demander **la feuille** (annexe 5 du guide de stage) qui trace le portrait global du groupe classe de leur 4^e stage.

BLOC 2	Réactions aux résultats du 1^{er} mouvement d'analyse
---------------	--

- 2.1 J'aimerais vous parler de quelques résultats qui ressortent de l'analyse du questionnaire que toi et tes collègues avez complété le 27 février. En fait, il y a deux éléments à propos desquels j'aimerais avoir votre avis :

Les résultats montrent que, dans l'ensemble (70% et plus), les stagiaires indiquent 49 situations sur 65 comme étant faciles à réaliser.

Quatre situations sont perçues comme plutôt difficile à très difficiles par 20% et plus des stagiaires.

*Prévoir activités supplémentaires
Annoncer contenu du prochain cours
Calibrer activités selon les rythmes d'apprentissage
Ne pas épuiser son autorité en répétant*

- 2.2 Comment expliquez-vous ces résultats?
Qu'est-ce qui explique, selon vous, ces données?

BLOC 3	Croyances à propos de la gestion de classe
---------------	---

3.1 Essentiellement, la gestion de classe, qu'est-ce que c'est?

Y a-t-il d'autres aspects qui sont inclus dans la gestion de classe?

3.2 Comment décrivez-vous un enseignant qui a une bonne gestion de classe?

3.3 Est-ce possible d'avoir une bonne gestion de classe lorsqu'on débute en enseignement?

Si oui, qu'est-ce que ça prend?

Si non, quand devient-on compétent?

Qu'est-ce qui fait qu'on va le devenir?

3.5 Jusqu'à quel point l'enseignant a une capacité d'agir sur :

les apprentissages de ses élèves?

leur motivation?

leurs comportements?

Élevée/faible/moyenne

3.5 Qu'est-ce qui fait le plus en sorte que les élèves vont se mettre au travail et être motivés à le compléter?

*Comment voyez vous alors le plus vos élève
dépendant/responsable/autonome?*

BLOC 4**Forces et difficultés en gestion de classe**

- 4.1 Que répondriez-vous à un étudiant en 1^{ière} année du BAC qui vous demanderait ce qui est le plus facile et le plus difficile à effectuer dans la gestion d'une classe?

PLANIFICATION

- 4.2 J'ai constaté à partir du questionnaire que tu avais de la facilité à prévoir d'avance le matériel important.
Pourquoi est-ce si facile pour toi?
Quelles sont tes principales stratégies à cet effet?
- 4.5 J'ai constaté à partir du questionnaire que tu avais de la difficulté à prévoir la durée des transition.
Peux-tu m'en dire un peu plus à ce sujet?
Pourquoi est-ce si difficile?
- 4.6 De quelle façon avez-vous prévu les activités supplémentaires pour les rapides et ceux qui avaient de la difficulté?
- 4.5 Est-ce possible de planifier chacune des activités en fonction des rythmes d'apprentissage de chacun des élèves?

ORGANISATION

- 4.6 Lors de votre prise en charge du groupe, expliquez-moi comment vous choisissiez et installiez vos règles de vie?
Était-ce prévu à l'avance?
- 4.7 Quelles étaient les principales routines dans votre classe?
Pourquoi les avez-vous choisies?
- 4.8 De quelle façon signalez-vous à vos élèves qu'une activité se termine?
toujours le même signal établi?
- 4.9 Lorsque vous vouliez obtenir l'écoute de votre groupe, que faisiez-vous?
Que pensez-vous de l'efficacité de cette façon de faire?
- 4.10 Lorsque vos élèves devaient travailler en équipe, de quelle façon avez-vous procédé?
choix des équipes?
rôle et tâche de chacun?
En général, était-ce prévu à l'avance ou est-ce quelque chose qui se décidait sur le moment? Pourquoi?
- 4.11 Quel genre de planification le travail individuel vous demande-t-il?
- 4.12 Comment choisissez-vous votre matériel pour présenter vos contenus d'enseignement?
Est-ce facile de varier?
- 4.14 Est-il facile de communiquer son rôle et ses attentes d'enseignant avec les élèves?
ses ressources/ses limites/ses exigences
Comment procédez-vous?

CONTRÔLE

- 4.14 Dans l'action, pour que vos élèves restent concentrés sur la tâche que vous leur aviez demandée (continuent de travailler), que faisiez-vous?
 Pourquoi agissiez-vous ainsi?
 Comment jugez-vous l'efficacité de votre façon de faire dans l'ensemble?

répéter ?
une demande ferme?
une demande souple?
intervention avec l'aide du groupe?
ajouter une règle?
ignorer?
renforcer

- 4.15 Que faisiez-vous lorsqu'une règle ou routine n'était pas respectée?

intervention verbale?
gestes?
un regard?

- 4.16 De quelle façon avez-vous reconnu :
 les bons comportements de vos élèves,
 le travail bien fait,
 les efforts
 les améliorations?

Pourquoi avez-vous choisi ces moyens?

paroles?
récompenses?
combien de fois dans une journée?

- 4.17 Parlez-moi de la façon dont vous vous déplaçiez en classe?

quand?
contexte?

- 4.18 Que faites-vous lorsqu'un problème survient en classe avec un élève ou plusieurs?
- 4.19 Parlez-moi du moment de votre stage où vous vous êtes senti le plus en contrôle de votre classe.
Qu'est-ce qui s'est passé?
Pourquoi est-ce arrivé?
- 4.20 Parlez-moi du moment de votre stage où vous vous êtes senti le moins en contrôle de votre classe.
Qu'est-ce qui s'est passé?
Pourquoi est-ce arrivé?
- 4.21 Lors du visionnement de votre vidéoscopie, nommez- moi un élément au sujet de votre gestion de classe qui vous a marqué positivement ou négativement.

BLOC 5**Fin d'entretien**

- 5.1 Quels sont vos projets futurs dans l'enseignement?
Comment voyez-vous votre avenir?
- 5.2 Y a-t-il d'autres informations que vous aimeriez ajouter à propos des forces et difficultés en ce qui concerne la gestion de classe?

Appendice E

Guide d'entretien du participant C

Guide d'entretien

Préambule

- ✓ Présentation du chercheur et **remerciements** pour la participation
- ✓ Rappeler l'objectif de la recherche :
Étude sur les difficultés et des forces du futur maître de sa compétence à gérer un groupe classe en regard de ses croyances.
- ✓ Rappeler les objectifs de l'entrevue :
Suite au premier mouvement d'analyse des données du questionnaire, approfondir les données recueillies pour en **comprendre plus finement** le sens et aller plus loin.
- ✓ Introduire l'enregistrement et leur accord verbal.
Parler du contrat de confidentialité
Faire signer lettre de consentement
- ✓ Dire qu'ils sont les mieux placés pour décrire leurs propres forces et difficultés au sujet de leur gestion de classe.
Leurs informations sont importantes
Pas de mauvaises ou de bonnes réponses : le plus important, c'est de **connaître leur avis avec le plus de précision possible.**
- ✓ Donner le temps estimé pour l'entretien : une heure. Il se pourrait que **j'accélère** la cadence pour certaines questions. Ce n'est pas parce que les propos ne sont pas intéressants, mais simplement pour pouvoir **traiter l'ensemble des questions.**

BLOC 1	Données contextuelles du stage
---------------	---------------------------------------

- 1.1 Si je devais vous remplacer pour terminer l'année scolaire, que pourriez-vous me dire à propos de votre classe en quelques minutes? Qu'est-ce qui serait **le plus important à savoir** pour me permettre de bien comprendre les particularités du contexte dans lequel j'aurais à enseigner?
- 1.2 Demander **la feuille** (annexe 5 du guide de stage) qui trace le portrait global du groupe classe de leur 4^e stage.

BLOC 2	Réactions aux résultats du 1^{er} mouvement d'analyse
---------------	--

- 2.1 J'aimerais vous parler de quelques résultats qui ressortent de l'analyse du questionnaire que toi et tes collègues avez complété le 27 février. En fait, il y a deux éléments à propos desquels j'aimerais avoir votre avis :

Les résultats montrent que, dans l'ensemble (70% et plus), les stagiaires indiquent 49 situations sur 65 comme étant faciles à réaliser.

Quatre situations sont perçues comme plutôt difficile à très difficiles par 20% et plus des stagiaires.

*Prévoir activités supplémentaires
Annoncer contenu du prochain cours
Calibrer activités selon les rythmes d'apprentissage
Ne pas épuiser son autorité en répétant*

- 2.2 Comment expliquez-vous ces résultats?
Qu'est-ce qui explique, selon vous, ces données?

BLOC 3	Croyances à propos de la gestion de classe
---------------	---

3.1 Essentiellement, la gestion de classe, qu'est-ce que c'est?

Y a-t-il d'autres aspects qui sont inclus dans la gestion de classe?

3.2 Comment décrivez-vous un enseignant qui a une bonne gestion de classe?

3.3 Est-ce possible d'avoir une bonne gestion de classe lorsqu'on débute en enseignement?

Si oui, qu'est-ce que ça prend?

Si non, quand devient-on compétent?

Qu'est-ce qui fait qu'on va le devenir?

3.6 Jusqu'à quel point l'enseignant a une capacité d'agir sur :

les apprentissages de ses élèves?

leur motivation?

leurs comportements?

Élevée/faible/moyenne

3.5 Qu'est-ce qui fait le plus en sorte que les élèves vont se mettre au travail et être motivés à le compléter?

*Comment voyez vous alors le plus vos élève
dépendant/responsable/autonome?*

BLOC 4**Forces et difficultés en gestion de classe**

- 4.1 Que répondriez-vous à un étudiant en 1^{ière} année du BAC qui vous demanderait ce qui est le plus facile et le plus difficile à effectuer dans la gestion d'une classe?

PLANIFICATION

- 4.2 J'ai constaté à partir du questionnaire que tu avais de la facilité à planifier les moments de transitions (changement de type d'activité durant un cours)
Pourquoi est-ce si facile pour toi?
Quelles sont tes principales stratégies à cet effet?
- 4.7 J'ai constaté à partir du questionnaire que tu perçois comme un peu moins facile de planifier le matériel d'évaluation formative.
Peux-tu m'en dire un peu plus à ce sujet?
Pourquoi est-ce si difficile?
- 4.8 De quelle façon avez-vous prévu les activités supplémentaires pour les rapides et ceux qui avaient de la difficulté?
- 4.5 Est-ce possible de planifier chacune des activités en fonction des rythmes d'apprentissage de chacun des élèves?

ORGANISATION

- 4.6 Lors de votre prise en charge du groupe, expliquez-moi comment vous choisissiez et installiez vos règles de vie?
Était-ce prévu à l'avance?
- 4.7 Quelles étaient les principales routines dans votre classe?
Pourquoi les avez-vous choisies?
- 4.8 De quelle façon signalez-vous à vos élèves qu'une activité se termine?
toujours le même signal établi?
- 4.9 Lorsque vous vouliez obtenir l'écoute de votre groupe, que faisiez-vous?
Que pensez-vous de l'efficacité de cette façon de faire?
- 4.10 Lorsque vos élèves devaient travailler en équipe, de quelle façon avez-vous procédé?
choix des équipes?
rôle et tâche de chacun?
En général, était-ce prévu à l'avance ou est-ce quelque chose qui se décidait sur le moment? Pourquoi?
- 4.11 Quel genre de planification le travail individuel vous demande-t-il?
- 4.12 Comment choisissez-vous votre matériel pour présenter vos contenus d'enseignement?
Est-ce facile de varier?
- 4.15 Est-il facile de communiquer son rôle et ses attentes d'enseignant avec les élèves?
ses ressources/ses limites/ses exigences
Comment procédez-vous?

CONTRÔLE

- 4.14 Dans l'action, pour que vos élèves restent concentrés sur la tâche que vous leur aviez demandée (continuent de travailler), que faisiez-vous?
 Pourquoi agissiez-vous ainsi?
 Comment jugez-vous l'efficacité de votre façon de faire dans l'ensemble?

*répéter ?
 une demande ferme?
 une demande souple?
 intervention avec l'aide du groupe?
 ajouter une règle?
 ignorer?
 renforcer*

- 4.15 Que faisiez-vous lorsqu'une règle ou routine n'était pas respectée?

*intervention verbale?
 gestes?
 un regard?*

- 4.16 De quelle façon avez-vous reconnu :
 les bons comportements de vos élèves,
 le travail bien fait,
 les efforts
 les améliorations?

Pourquoi avez-vous choisi ces moyens?

*paroles?
 récompenses?
 combien de fois dans une journée?*

- 4.17 Parlez-moi de la façon dont vous vous déplaçiez en classe?

*quand?
 contexte?*

- 4.18 Que faites-vous lorsqu'un problème survient en classe avec un élève ou plusieurs?
- 4.19 Parlez-moi du moment de votre stage où vous vous êtes senti le plus en contrôle de votre classe.
Qu'est-ce qui s'est passé?
Pourquoi est-ce arrivé?
- 4.20 Parlez-moi du moment de votre stage où vous vous êtes senti le moins en contrôle de votre classe.
Qu'est-ce qui s'est passé?
Pourquoi est-ce arrivé?
- 4.21 Lors du visionnement de votre vidéoscopie, nommez- moi un élément au sujet de votre gestion de classe qui vous a marqué positivement ou négativement.

BLOC 5**Fin d'entretien**

- 5.1 Quels sont vos projets futurs dans l'enseignement?
Comment voyez-vous votre avenir?
- 5.2 Y a-t-il d'autres informations que vous aimeriez ajouter à propos des forces et difficultés en ce qui concerne la gestion de classe?

Appendice F

Guide d'entretien du participant D

Guide d'entretien

Préambule

- ✓ Présentation du chercheur et **remerciements** pour la participation
- ✓ Rappeler l'objectif de la recherche :
Étude sur les difficultés et des forces du futur maître de sa compétence à gérer un groupe classe en regard de ses croyances.
- ✓ Rappeler les objectifs de l'entrevue :
Suite au premier mouvement d'analyse des données du questionnaire, approfondir les données recueillies pour en **comprendre plus finement** le sens et aller plus loin.
- ✓ Introduire l'enregistrement et leur accord verbal.
Parler du contrat de confidentialité
Faire signer lettre de consentement
- ✓ Dire qu'ils sont les mieux placés pour décrire leurs propres forces et difficultés au sujet de leur gestion de classe.
Leurs informations sont importantes
Pas de mauvaises ou de bonnes réponses : le plus important, c'est de **connaître leur avis avec le plus de précision possible**.
- ✓ Donner le temps estimé pour l'entretien : une heure. Il se pourrait que **j'accélère** la cadence pour certaines questions. Ce n'est pas parce que les propos ne sont pas intéressants, mais simplement pour pouvoir **traiter l'ensemble des questions**.

BLOC 1	Données contextuelles du stage
---------------	---------------------------------------

- 1.1 Si je devais vous remplacer pour terminer l'année scolaire, que pourriez-vous me dire à propos de votre classe en quelques minutes?
Qu'est-ce qui serait **le plus important à savoir** pour me permettre de bien comprendre les particularités du contexte dans lequel j'aurais à enseigner?
- 1.2 Demander **la feuille** (annexe 5 du guide de stage) qui trace le portrait global du groupe classe de leur 4^e stage.

BLOC 2	Réactions aux résultats du 1^{er} mouvement d'analyse
---------------	--

- 2.1 J'aimerais vous parler de quelques résultats qui ressortent de l'analyse du questionnaire que toi et tes collègues avez complété le 27 février. En fait, il y a deux éléments à propos desquels j'aimerais avoir votre avis :

Les résultats montrent que, dans l'ensemble (70% et plus), les stagiaires indiquent 49 situations sur 65 comme étant faciles à réaliser.

Quatre situations sont perçues comme plutôt difficile à très difficiles par 20% et plus des stagiaires.

*Prévoir activités supplémentaires
Annoncer contenu du prochain cours
Calibrer activités selon les rythmes d'apprentissage
Ne pas épuiser son autorité en répétant*

- 2.2 Comment expliquez-vous ces résultats?
Qu'est-ce qui explique, selon vous, ces données?

BLOC 3	Croyances à propos de la gestion de classe
---------------	---

3.1 Essentiellement, la gestion de classe, qu'est-ce que c'est?

Y a-t-il d'autres aspects qui sont inclus dans la gestion de classe?

3.2 Comment décrivez-vous un enseignant qui a une bonne gestion de classe?

3.3 Est-ce possible d'avoir une bonne gestion de classe lorsqu'on débute en enseignement?

Si oui, qu'est-ce que ça prend?

Si non, quand devient-on compétent?

Qu'est-ce qui fait qu'on va le devenir?

3.7 Jusqu'à quel point l'enseignant a une capacité d'agir sur :

les apprentissages de ses élèves?

leur motivation?

leurs comportements?

Élevée/faible/moyenne

3.5 Qu'est-ce qui fait le plus en sorte que les élèves vont se mettre au travail et être motivés à le compléter?

*Comment voyez vous alors le plus vos élève
dépendant/responsable/autonome?*

BLOC 4	Forces et difficultés en gestion de classe
---------------	---

- 4.1 Que répondriez-vous à un étudiant en 1^{ière} année du BAC qui vous demanderait ce qui est le plus facile et le plus difficile à effectuer dans la gestion d'une classe?

PLANIFICATION

- 4.2 J'ai constaté à partir du questionnaire que tu avais de la facilité à planifier les moments de transition (changement de type d'activité durant un cours).
Pourquoi est-ce si facile pour toi?
Quelles sont tes principales stratégies à cet effet?
- 4.9 J'ai constaté à partir du questionnaire que tu percevais comme plus ou moins facile de prévoir les activités supplémentaires pour les rapides et ceux qui avaient de la difficulté.
Peux-tu m'en dire un peu plus à ce sujet?
Pourquoi est-ce si difficile?
- 4.10 De quelle façon avez-vous prévu les activités supplémentaires pour les rapides et ceux qui avaient de la difficulté?
- 4.5 Est-ce possible de planifier chacune des activités en fonction des rythmes d'apprentissage de chacun des élèves?

ORGANISATION

- 4.6 Lors de votre prise en charge du groupe, expliquez-moi comment vous choisissiez et installiez vos règles de vie?
Était-ce prévu à l'avance?
- 4.7 Quelles étaient les principales routines dans votre classe?
Pourquoi les avez-vous choisies?
- 4.8 De quelle façon signalez-vous à vos élèves qu'une activité se termine?
toujours le même signal établi?
- 4.9 Lorsque vous vouliez obtenir l'écoute de votre groupe, que faisiez-vous?
Que pensez-vous de l'efficacité de cette façon de faire?
- 4.10 Lorsque vos élèves devaient travailler en équipe, de quelle façon avez-vous procédé?
choix des équipes?
rôle et tâche de chacun?
En général, était-ce prévu à l'avance ou est-ce quelque chose qui se décidait sur le moment? Pourquoi?
- 4.11 Quel genre de planification le travail individuel vous demande-t-il?
- 4.12 Comment choisissez-vous votre matériel pour présenter vos contenus d'enseignement?
Est-ce facile de varier?
- 4.16 Est-il facile de communiquer son rôle et ses attentes d'enseignant avec les élèves?
ses ressources/ses limites/ses exigences
Comment procédez-vous?

CONTRÔLE

- 4.14 Dans l'action, pour que vos élèves restent concentrés sur la tâche que vous leur aviez demandée (continuent de travailler), que faisiez-vous? Pourquoi agissiez-vous ainsi? Comment jugez-vous l'efficacité de votre façon de faire dans l'ensemble?

*répéter ?
une demande ferme?
une demande souple?
intervention avec l'aide du groupe?
ajouter une règle?
ignorer?
renforcer*

- 4.15 Que faisiez-vous lorsqu'une règle ou routine n'était pas respectée?

*intervention verbale?
gestes?
un regard?*

- 4.16 De quelle façon avez-vous reconnu :
- les bons comportements de vos élèves,
 - le travail bien fait,
 - les efforts
 - les améliorations?

Pourquoi avez-vous choisi ces moyens?

*paroles?
récompenses?
combien de fois dans une journée?*

- 4.17 Parlez-moi de la façon dont vous vous déplacez en classe?

*quand?
contexte?*

- 4.18 Que faites-vous lorsqu'un problème survient en classe avec un élève ou plusieurs?
- 4.19 Parlez-moi du moment de votre stage où vous vous êtes senti le plus en contrôle de votre classe.
Qu'est-ce qui s'est passé?
Pourquoi est-ce arrivé?
- 4.20 Parlez-moi du moment de votre stage où vous vous êtes senti le moins en contrôle de votre classe.
Qu'est-ce qui s'est passé?
Pourquoi est-ce arrivé?
- 4.21 Lors du visionnement de votre vidéoscopie, nommez- moi un élément au sujet de votre gestion de classe qui vous a marqué positivement ou négativement.

BLOC 5	Fin d'entretien
---------------	------------------------

- 5.1 Quels sont vos projets futurs dans l'enseignement?
Comment voyez-vous votre avenir?
- 5.2 Y a-t-il d'autres informations que vous aimeriez ajouter à propos des forces et difficultés en ce qui concerne la gestion de classe?

Appendice G

Guide d'entretien du participant E

Guide d'entretien

Préambule

- ✓ Présentation du chercheur et **remerciements** pour la participation
- ✓ Rappeler l'objectif de la recherche :
Étude sur les difficultés et des forces du futur maître de sa compétence à gérer un groupe classe en regard de ses croyances.
- ✓ Rappeler les objectifs de l'entrevue :
Suite au premier mouvement d'analyse des données du questionnaire, approfondir les données recueillies pour en **comprendre plus finement** le sens et aller plus loin.
- ✓ Introduire l'enregistrement et leur accord verbal.
Parler du contrat de confidentialité
Faire signer lettre de consentement
- ✓ Dire qu'ils sont les mieux placés pour décrire leurs propres forces et difficultés au sujet de leur gestion de classe.
Leurs informations sont importantes
Pas de mauvaises ou de bonnes réponses : le plus important, c'est de **connaître leur avis avec le plus de précision possible**.
- ✓ Donner le temps estimé pour l'entretien : une heure. Il se pourrait que **j'accélère** la cadence pour certaines questions. Ce n'est pas parce que les propos ne sont pas intéressants, mais simplement pour pouvoir **traiter l'ensemble des questions**.

BLOC 1	Données contextuelles du stage
---------------	---------------------------------------

- 1.1 Si je devais vous remplacer pour terminer l'année scolaire, que pourriez-vous me dire à propos de votre classe en quelques minutes? Qu'est-ce qui serait **le plus important à savoir** pour me permettre de bien comprendre les particularités du contexte dans lequel j'aurais à enseigner?
- 1.2 Demander **la feuille** (annexe 5 du guide de stage) qui trace le portrait global du groupe classe de leur 4^e stage.

BLOC 2	Réactions aux résultats du 1^{er} mouvement d'analyse
---------------	--

- 2.1 J'aimerais vous parler de quelques résultats qui ressortent de l'analyse du questionnaire que toi et tes collègues avez complété le 27 février. En fait, il y a deux éléments à propos desquels j'aimerais avoir votre avis :

Les résultats montrent que, dans l'ensemble (70% et plus), les stagiaires indiquent 49 situations sur 65 comme étant faciles à réaliser.

Quatre situations sont perçues comme plutôt difficile à très difficiles par 20% et plus des stagiaires.

*Prévoir activités supplémentaires
Annoncer contenu du prochain cours
Calibrer activités selon les rythmes d'apprentissage
Ne pas épuiser son autorité en répétant*

- 2.2 Comment expliquez-vous ces résultats?
Qu'est-ce qui explique, selon vous, ces données?

BLOC 3	Croyances à propos de la gestion de classe
---------------	---

3.1 Essentiellement, la gestion de classe, qu'est-ce que c'est?

Y a-t-il d'autres aspects qui sont inclus dans la gestion de classe?

3.2 Comment décrivez-vous un enseignant qui a une bonne gestion de classe?

3.3 Est-ce possible d'avoir une bonne gestion de classe lorsqu'on débute en enseignement?

Si oui, qu'est-ce que ça prend?

Si non, quand devient-on compétent?

Qu'est-ce qui fait qu'on va le devenir?

3.8 Jusqu'à quel point l'enseignant a une capacité d'agir sur :

- les apprentissages de ses élèves?
- leur motivation?
- leurs comportements?

Élevée/faible/moyenne

3.5 Qu'est-ce qui fait le plus en sorte que les élèves vont se mettre au travail et être motivés à le compléter?

*Comment voyez vous alors le plus vos élève
dépendant/responsable/autonome?*

BLOC 4**Forces et difficultés en gestion de classe**

- 4.1 Que répondriez-vous à un étudiant en 1^{ière} année du BAC qui vous demanderait ce qui est le plus facile et le plus difficile à effectuer dans la gestion d'une classe?

PLANIFICATION

- 4.2 J'ai constaté à partir du questionnaire que tu avais de la facilité à planifier le moment des transitions (changement de type d'activité durant un cours).
Pourquoi est-ce si facile pour toi?
Quelles sont tes principales stratégies à cet effet?
- 4.11 J'ai constaté à partir du questionnaire que tu considères comme plus ou moins facile de répartir les contenus du programme d'études selon les étapes du calendrier scolaire.
Peux-tu m'en dire un peu plus à ce sujet?
Pourquoi est-ce si difficile?
- 4.12 De quelle façon avez-vous prévu les activités supplémentaires pour les rapides et ceux qui avaient de la difficulté?
- 4.5 Est-ce possible de planifier chacune des activités en fonction des rythmes d'apprentissage de chacun des élèves?

ORGANISATION

- 4.6 Lors de votre prise en charge du groupe, expliquez-moi comment vous choisissiez et installiez vos règles de vie?
Était-ce prévu à l'avance?
- 4.7 Quelles étaient les principales routines dans votre classe?
Pourquoi les avez-vous choisies?
- 4.8 De quelle façon signalez-vous à vos élèves qu'une activité se termine?
toujours le même signal établi?
- 4.9 Lorsque vous vouliez obtenir l'écoute de votre groupe, que faisiez-vous?
Que pensez-vous de l'efficacité de cette façon de faire?
- 4.10 Lorsque vos élèves devaient travailler en équipe, de quelle façon avez-vous procédé?
choix des équipes?
rôle et tâche de chacun?
*En général, était-ce prévu à l'avance ou est-ce quelque chose qui se décidait **sur le moment**? Pourquoi?*
- 4.11 Quel genre de planification le travail individuel vous demande-t-il?
- 4.12 Comment choisissez-vous votre matériel pour présenter vos contenus d'enseignement?
Est-ce facile de varier?
- 4.17 Est-il facile de communiquer son rôle et ses attentes d'enseignant avec les élèves?
ses ressources/ses limites/ses exigences
Comment procédez-vous?

CONTRÔLE

- 4.14 Dans l'action, pour que vos élèves restent concentrés sur la tâche que vous leur aviez demandée (continuent de travailler), que faisiez-vous?
 Pourquoi agissiez-vous ainsi?
 Comment jugez-vous l'efficacité de votre façon de faire dans l'ensemble?

*répéter ?
 une demande ferme?
 une demande souple?
 intervention avec l'aide du groupe?
 ajouter une règle?
 ignorer?
 renforcer*

- 4.15 Que faisiez-vous lorsqu'une règle ou routine n'était pas respectée?

*intervention verbale?
 gestes?
 un regard?*

- 4.16 De quelle façon avez-vous reconnu :
- les bons comportements de vos élèves,
 - le travail bien fait,
 - les efforts
 - les améliorations?

Pourquoi avez-vous choisi ces moyens?

*paroles?
 récompenses?
 combien de fois dans une journée?*

- 4.17 Parlez-moi de la façon dont vous vous déplaçiez en classe?

*quand?
 contexte?*

- 4.18 Que faites-vous lorsqu'un problème survient en classe avec un élève ou plusieurs?
- 4.19 Parlez-moi du moment de votre stage où vous vous êtes senti le plus en contrôle de votre classe.
Qu'est-ce qui s'est passé?
Pourquoi est-ce arrivé?
- 4.20 Parlez-moi du moment de votre stage où vous vous êtes senti le moins en contrôle de votre classe.
Qu'est-ce qui s'est passé?
Pourquoi est-ce arrivé?
- 4.21 Lors du visionnement de votre vidéoscopie, nommez- moi un élément au sujet de votre gestion de classe qui vous a marqué positivement ou négativement.

BLOC 5**Fin d'entretien**

- 5.1 Quels sont vos projets futurs dans l'enseignement?
Comment voyez-vous votre avenir?
- 5.2 Y a-t-il d'autres informations que vous aimeriez ajouter à propos des forces et difficultés en ce qui concerne la gestion de classe?