

L'intégration des savoirs théoriques à la pratique par l'analyse réflexive: Formation à la gestion de classe

NOËLLA BOURGEOIS

Université de Moncton

L'objectif de cette recherche-action est de vérifier si l'analyse réflexive favorise l'intégration des savoirs théoriques présentés dans le cadre d'un cours sur la motivation, la discipline et la gestion de classe à la pratique lors d'une expérience de stage. La méthode utilisée est celle des récits de pratique qui consiste à analyser les écrits de sujets relatant leurs observations et leurs réflexions en rapport avec leur expérience dans des situations pertinentes à l'objet de la recherche. Les bilans de stage de sept étudiants constituent le matériel pour les fins d'analyse de la recherche. Dans l'ensemble, les résultats indiquent la présence des principaux thèmes étudiés dans le cadre du cours. La conclusion présente une discussion de ce qui s'en dégage et certaines indications pour de futures recherches.

The purpose of this action-research project is to verify if reflective analysis promotes the integration of theoretical knowledge presented in a course on motivation, with the practice of classroom management during a practice teaching round. The methodology consisted of the analysis of narrative accounts of practice in which subjects recorded their observations and reflections of their experiences. The practicum reports of seven students were analyzed. In general, the results indicate the presence of the principle themes taught in the course. In the conclusion there is a discussion of the outcomes and some indications for future research.

*La théorie nourrit la pratique, mais
la pratique vient corriger la théorie.*

*Theory feeds practice but practice
will correct theory.*

(Mao Tsé-Toung)

Introduction

Cette citation, mise en exergue, fait valoir l'importance de la complémentarité théorie/pratique comme sources interactives nécessaires à la fois à l'avancement des connaissances en éducation et à la formation des futurs enseignants. Comme le souligne si bien Heyneman (1995): "il faut bien admettre que la science (ou la théorie) et la pratique se fécondent mutuellement et sont indispensables au progrès l'une de l'autre" (p. 180). Or, comment favoriser une plus grande intégration de la théorie et de la pratique? C'est à partir de cette préoccupation particulière qu'a été initiée la présente recherche-action dans le cadre d'un cours sur la motivation, la discipline et la gestion de classe offert en formation initiale. L'avènement de nouveaux programmes de formation à l'enseignement, davantage axés sur le développement des compétences professionnelles, exige de repenser nos pratiques pédagogiques en milieu universitaire de façon à outiller les étudiants dans leur démarche de construction progressive de leur savoir. Apprendre à mieux lire sa propre expérience en cours de stage et savoir en dégager les significations qui s'y cachent, voilà à quoi ont été conviés les étudiants ayant participé à cette recherche, dont l'objectif était de conjuguer à la fois les savoirs déjà construits et organisés que sont les connaissances théoriques, aux savoirs développés en cours d'action par la pratique de l'analyse réflexive.

Après avoir exposé les éléments de la problématique, nous abordons les fondements sur lesquels repose la démarche proposée aux étudiants. Nous explicitons ensuite la méthodologie et présentons les résultats. En guise de conclusion, nous discutons de ce qui s'en dégage en faisant état de certaines limites.

Problématique

L'intégration des savoirs théoriques à la pratique constitue un des défis importants que tout étudiant en formation des maîtres est appelé à relever. Or, quoique cet objectif soit généralement promu dans les programmes de formation à l'enseignement, les modalités susceptibles de favoriser l'intégration de l'ensemble des savoirs à la personnalité professionnelle de l'apprenant restent à articuler et à évaluer. Le peu d'impact de la formation théorique sur le développement et la maîtrise des compétences professionnelles souvent constaté s'explique

possiblement par le fait qu'il existe "un écart systématique entre la théorie professée par le praticien pour expliquer son comportement et la théorie qu'il pratique à son insu" (Argyris & Schön, 1974, tels que cités par St-Arnaud, 1992, p. 53). Pour pallier à cette situation, Perrenoud (1994) suggère de proposer aux futurs enseignants des schèmes de réflexion et de décision qui soient aptes à assurer la médiation entre les attitudes et les compétences professionnelles à développer et le processus d'apprentissage/enseignement. Cette pratique de la pensée réflexive a suscité un intérêt accru au cours des dernières décennies en formation des maîtres et semble tracer une nouvelle voie pour les professionnels de l'avenir (Heyneman, 1995; Holborn, 1992; Nault, 1994). Ce tournant réflexif, qui correspond à la professionnalisation de l'enseignement, a suscité une remise en question de l'orientation des programmes de formation des maîtres et des pratiques pédagogiques privilégiées jusqu'alors en milieu universitaire (Heyneman, 1995).

L'élément à l'origine de cette problématique réside dans l'établissement d'une pédagogie de la formation qui favorise l'intégration des savoirs par une pratique encadrée et systématique de l'analyse réflexive. Devenir un praticien réfléchi ne s'improvise pas. Perrenoud (1993) préconise donc, dès la formation initiale, que des modèles de régulations de la pratique soient proposés aux étudiants pour qu'ils développent leur capacité de réflexion sur et dans l'action. Heyneman (1995), abonde dans le même sens en soulignant l'importance d'inculquer aux étudiants en formation des maîtres cet esprit de recherche qui leur permette d'apprendre à lire leur propre expérience. Il précise que cette lecture de l'expérience est la base de l'analyse réflexive.

Contexte de l'étude

Dans le cadre de ses nouveaux programmes de formation initiale, la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton propose une pédagogie axée sur l'expérientiel et le réflexif. Cette pédagogie intégrative et réflexive, inhérente au concept de pédagogie actualisante énoncé dans le document sur sa mission, se veut une pédagogie du vécu et de la découverte, et favorise "les expériences concrètes, réelles et en contexte qui apportent sens et signification à l'apprentissage" (*Vers une pédagogie actualisante: mission de la Faculté des sciences de l'éducation*, Université de Moncton, 1997, p. 14). La

formation pratique est l'occasion pour les étudiants de démontrer leur capacité à intégrer les diverses composantes de leur formation, en s'exerçant à la pensée réflexive. Tel que soutenu dans le *Manuel de stage des étudiants*, l'analyse réflexive "est le lieu et le moment d'intégration harmonieuse des notions théoriques à l'agir professionnel" (Université de Moncton, 1995, p. 10).

Formation à la gestion de classe

Par ailleurs, le concept de gestion de classe est considéré par plusieurs auteurs dans le domaine, comme le cadre de référence par excellence de réflexion et d'analyse de la réalité de la salle de classe (Caron, 1994; Legault, 1993; Nault, 1994). Ce concept, relativement récent, a beaucoup évolué au cours des dernières années (Caron, 1994). D'une connotation restreinte à la discipline et au contrôle (Legault, 1993), il est devenu un concept intégrateur englobant à la fois les dimensions pédagogique et organisationnelle de la classe (Caron, 1994). Tel que définie dans la documentation, la gestion de classe réfère à toutes les interventions posées par l'enseignant dans le but de favoriser l'engagement de l'élève à la tâche, sa coopération aux activités et à assurer un climat propice à l'apprentissage (Caron, 1994).

De façon générale, la gestion de classe est considérée comme l'une des principales compétences professionnelles à acquérir, même si elle constitue souvent un défi important pour de nombreux enseignants (Legault, 1993; Nault, 1994). Quoique l'introduction de cours destinés à familiariser les étudiants avec les éléments importants reliés à la gestion de classe dans les nouveaux programmes de formation des maîtres soit une initiative louable dans ce sens, elle ne constitue qu'une première étape dans l'atteinte de cet objectif. Si la théorie représente le cadre de référence qui peut servir d'interprétation de la réalité, c'est en confrontant la complexité de la classe que l'étudiant sera en mesure de développer cette compétence professionnelle, en mettant en pratique les éléments théoriques liés à la gestion de classe.

Ce constat implique une interdépendance très étroite entre les contenus notionnels et disciplinaires présentés dans le cadre des cours en milieu universitaire, et l'identification des compétences professionnelles considérées comme importantes à développer par le milieu scolaire. Louis, Jutras, Hensler, et Beauchesne (1995) définissent ainsi la compétence professionnelle comme "un ensemble

intégré de compétences issues de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes qui peuvent être actualisées en conduites adaptées, voire créatrices, dans des situations propres à la vie professionnelle" (p. 196). Ils précisent que le professionnel compétent est généralement considéré comme celui, qui faisant face à des situations complexes et diverses, sait lire son expérience de façon à s'adapter à la nouveauté dans l'exercice de sa profession. Nault (1994) abonde dans ce sens en soulignant que la consolidation des divers éléments reliés à la gestion de classe et l'habileté à rétroagir sur les actes professionnels passés devraient être favorisées par une pratique régulière et guidée de l'analyse réflexive.

Objectif de la recherche

C'est dans cette optique qu'a été initiée la présente étude, dont l'objectif était de vérifier si l'analyse réflexive favorisait l'intégration des savoirs théoriques présentés dans le cadre du cours sur la motivation, la discipline et la gestion de classe à la pratique lors d'expériences de stage. Notre recherche veut s'inscrire dans la ligne des travaux sur "le praticien réflexif" (Schön, 1987; 1994), qui apparaît comme une voie importante pour le développement des compétences professionnelles des enseignants. La formation par compétences exige ainsi d'établir des liens plus étroits entre la formation et la recherche (Louis et al. , 1995).

Fondements

A la suite de son observation de professionnels oeuvrant dans divers secteurs d'activités, Schön (1987; 1994) a postulé l'existence d'une science en action qu'il identifie comme un savoir pratique tacite, qui se traduit souvent dans l'agir professionnel sans que le praticien en ait conscience. Ce constat l'a amené à proposer une épistémologie de l'agir professionnel en substitution à l'épistémologie des savoirs théoriques, jusqu'alors privilégiée en recherche et en formation.

Ce savoir, qui se construit à partir de l'expérience du praticien sur le terrain, répond à ses propres prérogatives que sont les actions qu'il pose ou qu'il a à effectuer. Schön soutient que la découverte de ce savoir caché de l'agir professionnel se révèle grâce à la lecture de son expérience, de sorte à pouvoir l'interpréter et la traduire d'une manière significative dans l'exercice de sa profession. C'est ce

processus qui consiste en une sorte d'examen critique de ses expériences et de toutes situations problématiques qu'il identifie à la pratique de l'analyse réflexive.

Schön (1987; 1994) a précisé deux voies de la pratique réflexive, soit la réflexion en cours d'action et la réflexion sur l'action. D'une part, la réflexion en cours d'action correspond à ce que le praticien fait, ce qu'il pense, ce qu'il décide et ce qu'il reformule dans sa pratique quotidienne (Heyneman, 1995). D'autre part, la réflexion sur l'action consiste en un retour réflexif sur ce que le praticien a effectivement fait. Ce retour peut se faire individuellement par le biais du journal professionnel ou de résumés réflexifs, ou de façon collective à l'occasion de séminaires où les participants font part d'incidents critiques ou de situations vécues qui les ont particulièrement interpellés. Boucher et Bouchard (1997) associent cette démarche au processus qui permet au professionnel d'ajuster sa façon d'agir, "une sorte de dialogue continual entre le praticien et les événements de sa pratique" (p. 23). Pour Schön (1994):

C'est tout ce processus de réflexion en cours d'action et sur l'action qui se situe au coeur de 'l'art' qui permet aux praticiens de bien tirer leur épingle du jeu dans des situations d'incertitude, d'instabilité, de singularité et de conflit de valeurs. (p. 77)

Analyse réflexive et formation des maîtres

L'importance de la pratique réflexive en relation avec l'enseignement semble faire consensus dans le domaine de la recherche sur le personnel enseignant, qu'elle se fasse en cours d'action, comme moyen de prendre des décisions sur le champ, ou sur l'action, afin d'améliorer sa pratique pédagogique (Louis et al., 1995). Ce processus réflexif, que Holborn (1992) décrit comme une démarche cyclique, favorise la compréhension des expériences vécues en les transformant en principes et en théories qui seront aptes à guider et à corriger les actions des enseignants au cours de situations futures, donnant elles-mêmes lieu à un nouveau cycle de réflexion.

Selon Heyneman (1995), l'analyse réflexive semble s'imposer comme la méthode propre à la science de l'intervention professionnelle. Les recherches dans ce domaine sont en pleine expansion (Lessard, Perron, et Bélanger, 1993; Lessard, Tardif, et Lahaye, 1991). Parmi les pratiques issues de ce virage réflexif, outre

la transformation des programmes de formation, on note dans la documentation un intérêt accru pour l'établissement de partenariats entre les universités et les milieux scolaires, ainsi que la recherche fondée sur ce que Heyneman appelle le récit pédagogique.

Méthodologie

La démarche explorée dans la présente étude s'apparente au récit pédagogique. Ce type de recherche, également identifiée dans la documentation comme le récit de pratique (Van der Maren, 1995), se calque sur les récits de vie, méthode de recherche qualitative employée couramment en sociologie. Pour clarifier la méthodologie de notre recherche, il importe d'en préciser les caractéristiques, d'identifier les sujets, de décrire la procédure de collecte des données et la grille ayant servi d'instrument de base pour l'analyse des données.

Récit de pratique

Afin de vérifier si l'analyse réflexive pratiquée en cours de stage d'enseignement favorisait l'intégration des éléments théoriques reliés à la gestion de classe dans la solution de problèmes rencontrés dans la pratique, il était de mise d'analyser le produit de ces réflexions telles que notées dans les écrits des étudiants en cours de stage. La méthode des récits de pratique semblait alors toute indiquée pour répondre à cette fin.

Van der Maren (1995) décrit cette méthode comme suit:

A l'heure actuelle, on entend généralement par ... récits de pratique des récits construits pour fin de la recherche, à la demande du chercheur, et portant spécifiquement sur ... des activités particulières. Ce sont en quelque sorte des morceaux d'autobiographies dirigées, produites sur demande, afin de permettre au chercheur de mettre en évidence la dynamique d'une évolution et de l'interaction entre le sujet, ses rôles, son milieu, sa culture et les institutions. (p. 311)

Puisque ce genre de recherche vise à obtenir un matériel pertinent par rapport au problème à l'étude, Van der Maren précise qu'il faut choisir les sujets en fonction de leur participation à des situations analogues, en l'occurrence, les bilans produits au cours de stage d'enseignement pratique. Quoique ces bilans n'aient pas été produits en fonction de l'objectif particulier de notre recherche, ils représentaient le matériel

accessible le plus apte à nous éclairer puisqu'ils s'inspiraient d'une grille d'analyse réflexive utilisée en cours de stage d'enseignement pratique par des étudiants ayant suivi une formation à la gestion de classe.

Van der Maren fait mention de tels cas d'analyse où le matériel a été produit en dehors du contexte de la recherche, notamment chez des chercheurs professionnels, qui ont besoin de noter sur le vif leurs impressions, leurs observations ou leurs réflexions pour référence ultérieure. Selon lui l'utilisation d'un tel matériel pour fin de recherche constitue même un avantage puisqu'il résiste mieux à la critique du témoignage. Il précise que dans de telles circonstances, le risque de produire un récit en fonction des attentes du chercheur se trouve de beaucoup atténué.

Sujets

Les étudiants qui ont participé à l'étude étaient inscrits au B.Ed. A, programme de formation en éducation d'une durée de deux ans, qui prépare à dispenser l'enseignement aux élèves de la 9e à la 12e année. Ces étudiants avaient déjà complété un premier baccalauréat d'une durée de quatre ans comportant deux concentrations, soit en sciences, en arts ou en technologie de gestion. L'échantillon, constitué de sept des huit étudiants inscrits au programme au cours de l'année universitaire 1995-1996, comptait quatre femmes et trois hommes dont la participation a été sollicitée sur une base volontaire. Les sujets ont signé un formulaire de consentement à cet effet et l'anonymat leur a été assuré.

Procédures de collecte des données

Dans le cadre du B. Ed. A, deux expériences de stage pratique sont prévues, soit un premier stage d'une durée de trois semaines consécutives, qui se déroule au cours du deuxième trimestre de la première année de formation, et un deuxième stage d'une durée de quatre mois, qui s'effectue de septembre à décembre au cours de la deuxième année d'études. Au cours de ces stages, les étudiants ont à procéder à une analyse réfléchie de leur agir professionnel par le biais de la grille élaborée par Desjardins (1995). Cette grille, identifiée comme le *Modèle d'analyse réflexive de la pratique pédagogique*, incite les stagiaires à effectuer une synthèse intégrée de leurs apprentissages

à partir d'une observation systématique de leur expérience d'enseignement.

Modèle d'analyse réflexive de la pratique pédagogique

Le *Modèle d'analyse réflexive de la pratique pédagogique* comporte trois temps soit: a) l'observation, b) l'analyse, et c) la synthèse intégrée. La première étape que constitue l'observation, consiste à recueillir et décrire ce qui semble important relativement à son expérience en classe. La deuxième étape, qui est celle de l'analyse, exige de dégager la signification de ses observations pour sa pratique en tant que stagiaire. Pour ce faire, il importe de classer les informations recueillies à l'étape antérieure. A cette étape de la démarche, il s'agit d'établir les liens entre les pratiques ou les théories valides et généralement en usage dans la profession, par des lectures ou en révisant leurs notes de cours et par le biais des échanges sur ces aspects avec le responsable de stage et le conseiller en apprentissage. La troisième étape demande de procéder à une synthèse intégrée qui comporte les aspects suivants: points forts à conserver, pourquoi et comment les intégrer à sa pratique ultérieure; points à améliorer, pourquoi et comment les changer afin d'en arriver à un agir professionnel plus expérimenté.

Ce modèle a servi de guide aux stagiaires en formation à l'enseignement à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton. Le but visé par cette démarche, tel que formulé dans le *Manuel de stage* des étudiants, est de permettre aux stagiaires de "prendre conscience des enjeux pédagogiques présents dans les faits et gestes quotidiens" (p. 10). Suite aux stages, les étudiants ont à remettre un bilan écrit qui équivaut à la synthèse finale du stage effectué. Pour ce faire, ils sont invités à revoir l'ensemble de leur pratique pédagogique et l'analyser en profondeur en se servant du *Modèle d'analyse réflexive de la pratique pédagogique*. Ce sont ces bilans rédigés lors du premier stage d'enseignement pratique qui ont servi de matériel d'analyse dans le cadre de la présente recherche.

Analyse des données

L'analyse des données a été effectuée à l'aide d'une grille conçue à partir d'une matrice à deux dimensions. Cette grille d'analyse présente, sur l'axe horizontal, les sept sujets ayant participé à la

recherche et, sur l'axe vertical, les différents thèmes étudiés dans le cadre du cours *Motivation, discipline et gestion de classe*. Cette matrice complétée a permis de faire une synthèse des données en les regroupant par thèmes. Les résultats de recherche présentés dans la prochaine section proviennent des bilans de stage des sept étudiants desquels émergent un discours relatif aux thèmes identifiés.

Résultats

Cette section a pour but de présenter les résultats qui se sont dégagés de l'analyse des bilans rédigés au cours du premier stage par les étudiants ayant participé à notre recherche. L'objectif de cette analyse était de vérifier si les éléments théoriques vus dans le cadre du cours *Motivation, discipline, et gestion de classe* ressortaient dans le discours des étudiants en référence à leur pratique. Quoique le concept de gestion de classe englobe les dimensions pédagogique et organisationnelle de la classe, le cours dispensé dans le cadre de la formation de ces étudiants est surtout orienté vers la dimension organisationnelle de la gestion de classe. Cette orientation est dictée par la description du cours qui met l'accent sur certains thèmes tel que l'indique également le titre du cours.

Les thèmes reliés à cette composante sont les attitudes et les relations interpersonnelles dans l'établissement d'un climat propice à l'apprentissage, la motivation, la discipline, et la gestion des comportements. Ces thèmes ayant servi de grille d'analyse des bilans de stage d'enseignement pratique, les résultats sont présentés suivant cet ordre et en rapport avec chacun de ceux-ci. Il est à noter que la lecture des bilans a permis de constater des références dans le discours des étudiants à chacun de ces thèmes, quoique l'importance relative accordée à ceux-ci variait d'un texte à l'autre. Quelques extraits de ces bilans susceptibles d'illustrer certains aspects de l'expérience relatée en rapport au thème présenté ont été ajoutés au texte, sous forme de citations.

Les attitudes

Les attitudes personnelles et professionnelles de l'enseignant semblent être considérées déterminantes par les stagiaires dans l'établissement d'un climat propice à l'apprentissage au sein d'une classe. L'importance d'attitudes telles que l'ouverture d'esprit face aux élèves,

l'empathie, l'authenticité et la confiance en soi, entre autres, se dégage des bilans. Leurs réflexions indiquent en général qu'ils sont conscients de l'influence qu'ils peuvent exercer auprès des élèves en tant qu'enseignant. A cet égard les commentaires suivants ont été relevés: "Une grande qualité d'un bon enseignant est son esprit d'ouverture ... il faut savoir s'adapter à de nouvelles façons de penser tout en restant soi-même parce qu'on sert tout de même de modèle à nos élèves."

Une des stagiaires fait valoir que les attitudes traduisent la dimension du savoir-être de la personne et affirme sa conviction quant à l'importance d'agir de façon conséquente en tant que professionnelle: "A mon avis, il est presque impossible de dissocier les attitudes personnelles et les attitudes professionnelles. Je crois sincèrement que le point de vue personnel se reflète dans notre attitude professionnelle: on enseigne comme on est. Il faut donc à tout prix que les attitudes personnelles et professionnelles soient congruentes."

Les participants à la recherche semblent avoir été sensibilisés au cours de leur stage à l'influence indéniable du savoir-être de l'enseignant dans l'établissement d'un climat de classe sain et agréable, et de l'importance de cette composante dans la gestion des apprentissages.

Les relations interpersonnelles

Ce thème ressort dans le discours analysé des sept étudiants ayant participé à l'étude. L'importance d'une relation éducative basée sur le respect mutuel semble constituer l'élément clé pour ces étudiants afin d'instaurer un climat agréable en salle de classe. Une approche personnalisée semble être privilégiée par plusieurs qui ont souligné l'importance de l'accueil et des échanges fréquents avec les élèves à l'intérieur comme à l'extérieur des cours pour apprendre à mieux les connaître. Deux stagiaires rapportent avoir fait des efforts pour apprendre les noms des élèves afin de favoriser leurs bons rapports et faciliter les interactions en situations d'enseignement. Une étudiante s'exprime à cet égard dans les propos qui suivent: "Je trouvais crucial de les connaître afin de pouvoir personnaliser mon enseignement. Il est beaucoup plus facile d'interagir si on maîtrise le prénom des individus; de plus, les élèves se sentent encore plus impliqués lorsque le professeur les nomment."

Deux participants ont également mentionné l'importance des liens positifs entre enseignant et élève dans le développement du sentiment d'appartenance au groupe. Une stagiaire a exprimé une certaine inquiétude quant aux limites à établir dans ses rapports avec les élèves. "Quoiqu'une bonne relation interpersonnelle avec les élèves soit très importante pour moi, j'ai toujours peur d'aller trop loin dans cette relation élève-enseignant."

Les aspects qui se dégagent des bilans des stagiaires concernant les relations interpersonnelles, traduisent ainsi une préférence marquée pour une approche personnalisée basée sur le respect mutuel dans l'établissement de relations significatives en milieu scolaire.

La motivation

Le thème de la motivation a été souligné dans les bilans de quatre des sept stagiaires ayant participé à l'étude. Quoique les trois autres participants décrivent des stratégies d'enseignement utilisées dans leur pratique ayant été identifiées dans le cadre du cours comme étant propices à favoriser le développement et le maintien de la motivation des élèves, aucune référence explicite n'a été mentionnée à cet effet dans leurs discours.

Dans l'ensemble, les stratégies d'enseignement et les activités d'apprentissage expérimentées en cours de pratique constituent l'aspect dominant relativement à ce thème. Des pratiques telles que le recours à des exemples concrets et aux analogies pour mieux illustrer la matière enseignée, la référence au vécu des élèves, la schématisation des contenus présentés, la démonstration de la démarche pour l'enseignement de connaissances procédurales, sont identifiées comme ayant été expérimentées au cours de leur stage. Plusieurs soulignent l'importance d'avoir recours à une variété d'approches dans leur enseignement et de solliciter la participation des élèves pour soutenir leur motivation à l'apprentissage. Ce souci est exprimé dans les propos qui suivent: "j'ai remarqué que la participation des élèves était, de loin, meilleure lorsque je pouvais leur démontrer l'utilité de l'apprentissage des notions abordées. Il y a plusieurs façons d'y parvenir, comme donner des exemples concrets ou en faisant des mises en situation qui peuvent servir de source de motivation."

La valorisation des efforts et des succès par le biais de rétroaction ou d'encouragement, et l'intérêt de présenter des défis aux élèves ont

également été soulevés dans les propos des étudiants comme sources potentielles de motivation, mais sans trop d'insistance.

Deux stagiaires ont souligné l'importance de leur motivation personnelle pour l'enseignement comme étant une influence favorable au développement de la motivation des élèves. A cet égard l'un d'eux souligne: "je pense qu'il est important que l'on soit motivé et que l'on aime ce que l'on fait ... je peux transmettre ce désir et ce plaisir de faire de l'art par mon enthousiasme en classe."

Enfin, peu de références ont été faites concernant les indicateurs identifiés dans la documentation aptes à expliquer le phénomène de la motivation scolaire. Sauf quelques allusions subtiles, aucune mention explicite aux éléments théoriques n'a été relevée dans les bilans des stagiaires.

La discipline et la gestion des comportements

La discipline et la gestion des comportements ont été identifiés comme sources de préoccupation pour six des sept stagiaires qui se sont exprimés à ce sujet. Quoique ces derniers semblent conscients de l'importance de pouvoir s'affirmer auprès des élèves et d'intervenir face aux comportements considérés inappropriés, ils reconnaissent avoir quelque difficulté à agir en conséquence. Une étudiante s'exprime ainsi: "J'éprouve une certaine difficulté à intervenir lorsque les élèves dérangent le bon fonctionnement de la classe. Je sais que je devrais être plus ferme et constante dans mes interventions avec les élèves."

Les seules références explicites à des expériences vécues ayant nécessité une intervention de leur part, relatent des situations où les élèves parlaient entre eux à des moments jugés inopportuns. Les interventions alors privilégiées étaient de nature plutôt discrètes, soit de circuler dans les rangs, de s'approcher des élèves ciblés, de jeter un regard du côté de ceux qui pouvaient être concernés ou de cesser d'enseigner pour obtenir l'attention de tous.

Par ailleurs, il est à noter que les quelques allusions faites à la gestion des groupes dans les bilans des étudiants concernent la gestion disciplinaire. Ces propos se rapportent généralement au contrôle ou à l'établissement de règlements, et ceci plus souvent en fonction de ce qui a été observé, que de ce qui a été vécu. Voici un exemple de ce type de réflexion: "La discipline en salle de classe était exemplaire. Le professeur ne s'est jamais laissé emporter devant la

classe. Il a démontré ... un très grand contrôle de ses capacités à gérer une classe efficacement."

L'aspect de l'organisation de la classe a également été soulevé dans les propos de quelques étudiants. A cet effet, ils ont mentionné l'intérêt de tenir compte de l'aménagement de l'espace, de la gestion du temps et de l'utilisation des ressources didactiques comme moyens susceptibles de favoriser une gestion efficace de la classe. Ces considérations ont toutefois été peu explicitées.

En bref, les étudiants expriment par leur discours une certaine crainte latente face à la question de la discipline même si l'expérience en salle de classe, telle que relatée dans les bilans, ne traduit aucune situation qui puisse être considérée problématique à ce niveau dans leur pratique.

Conclusion

L'élément à l'origine de cette recherche-action était d'établir une pédagogie qui soit apte à assurer une meilleure intégration des diverses composantes de la formation. Quoique les propos des étudiants tels que relatés dans les bilans de stage reflètent plusieurs éléments des contenus notionnels vus dans le cadre du cours, il est difficile d'établir, suite à cette recherche, si la démarche d'analyse effectuée par les étudiants lors de ce stage a favorisé une meilleure intégration des éléments théoriques à leur pratique. Sans minimiser la valeur de l'exercice proposé aux étudiants lors de ce stage, il importe de souligner que celui-ci était tout de même orienté vers l'observation de ce qui se déroule en salle de classe, quelqu'en soit l'origine. En effet toutes les interactions, qu'elles proviennent des stagiaires eux-mêmes, des élèves ou des responsables de stage, étaient considérées pertinentes à cette réflexion. Sans contester le bien-fondé de l'observation de personnes expérimentées comme sources d'apprentissage, celle-ci nous apparaît dénaturer le processus de l'analyse réflexive qui se veut plutôt une lecture de sa propre expérience en cours de pratique et sur sa pratique (Schön, 1987; 1994).

Or, le *Modèle d'analyse réflexive de la pratique pédagogique*, qui servait de grille de référence aux étudiants, présente l'observation comme première étape de la démarche. D'ailleurs, il est à noter que les aspects qui leur sont suggérés, à titre d'exemples, comme présentant un certain intérêt pour orienter leurs observations,

peuvent être repérés de façon assez fidèle dans tous les textes des étudiants. Cette constatation nous incite à remettre en question une telle orientation de la pratique réflexive. La documentation consultée à ce sujet propose une démarche quelque peu différente et dont le point de départ consiste à prêter "attention aux expériences concrètes et personnelles" (Heyneman, 1995, p. 186). Cette différence nous apparaît capitale, si l'objectif de la démarche proposée aux étudiants est de les amener à une meilleure appropriation de leurs savoirs et à une lecture significative de leur expérience en cours de stage.

Quoique les bilans produits par les étudiants ne soient pas dénués d'intérêt, comme ils constituent la synthèse finale du stage, le discours se veut le reflet de l'ensemble de leur expérience et est donc de nature plus générale. D'ailleurs, les quelques récits d'expériences vues qui peuvent être relevés de ces textes font souvent l'objet d'une analyse plutôt superficielle. En revanche, plusieurs des situations décrites traduisent le fruit de réflexions inspirées de l'observation de la pratique ou de l'expérience d'autrui. En conséquence, ces bilans ne représentent guère à notre avis des récits de pratiques analysés en profondeur tel que souhaité.

Force nous est donc de constater que ce matériel ne représentait pas le choix le plus judicieux pour répondre à l'objectif de notre recherche. Ceci n'invalidé en rien cependant la pertinence de la méthode des récits de pratique qui, comme Heyneman (1995) le soutient, constitue la méthode de recherche à inculquer aux étudiants-maîtres dès le début de la formation initiale pour les habileter à l'analyse réflexive. La production de tels récits pédagogiques par les étudiants s'apparente toutefois davantage à celle d'un journal de bord rédigé en cours de stage, où les entrées se font de façon régulière et en référence à des situations concrètes et vécues. De tels récits seraient plus aptes à constituer un matériel pertinent aux fins d'une recherche comme la nôtre. De même, le deuxième stage que les étudiants ont à effectuer au cours de leur formation qui est d'une durée de quatre mois se prêterait fort probablement mieux à la production de récits de pratique plus substantiels et significatifs. Enfin, il importe que la grille proposée aux étudiants soit modifiée de sorte à les inciter davantage à prêter une attention particulière à leurs propres pratiques afin de favoriser une meilleure conscientisation de leur agir professionnel.

BIBLIOGRAPHIE

Boucher, L.-P. & Bouchard, C. (1997). Le développement des compétences professionnelles par une démarche réflexive. In M. Tardif & H. Ziarko (Dir.), *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec* (pp. 18-40). Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Caron, J. (1994). *Quand revient septembre ... Guide sur la gestion de classe participative*. Montréal: Les Editions de la Chenelière.

Chalifoux, J.-J. (1993). L'histoire de vie. In B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (pp. 295-310). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Desjardins, R. (1995). *La paradoxale passion d'enseigner*. L'Assomption: Editions le Prof.

Heyneman, J. (1995). Le virage réflexif en formation des maîtres. In C. Garant, F. Lacourse, & M. Scholer (Dir.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres: Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres* (AQUFOM) (pp. 175-194). Sherbrooke: Editions du CRP.

Holborn, P. (1992). Devenir un praticien réflexif. In J. Heyneman & D. Gagnon (Dir.), *Devenir enseignant: D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle* (pp. 85-103). Montréal: Les Editions Logiques.

Legault, J.-P. (1993). *La gestion disciplinaire de la classe*. Montréal: Les Editions Logiques.

Lessard, C., Perron, M., & Bélanger, P.W. (1993). La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants: Tout a-t-il été dit? *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 5-32.

Lessard, C., Tardif, M., & Lahaye, L. (1991). Pratique de gestion, régulation du travail enseignant et nouvelle professionnalité. In C. Lessard, M. Perron, & P.W. Bélanger (Dir.), *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990* (pp. 69-91). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.

Louis, R. Jutras, F. Hensler, H., & Beauchesne, A. (1995). Un programme de formation axé sur les compétences professionnelles peut-il tenir ses promesses? In C. Garant, F. Lacourse, & M. Scholer (Dir.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres: Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres* (AQUFOM) (pp. 195-208). Sherbrooke: Editions du CRP.

Nault, T. (1994). *L'enseignant et la gestion de classe: Comment se donner la liberté d'enseigner*. Montréal : Les Editions Logiques.

Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 59-76.

Perrenoud, P. (1994). *Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants: Une opposition discutable*. Texte d'une intervention au Séminaire de l'IUFM de Grenoble, Autrans, 21-23 avril.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (J. Heyneman & D. Gagnon, Trad.). Montréal: Les Editions Logiques.

St- Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Collection Intervenir, Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

Université de Moncton. Faculté des sciences de l'éducation. (1995). *Manuel de stages: Programme B.Ed. A*. Moncton: Université de Moncton.

Université de Moncton. (1996). *Répertoire 1996-1998*. Moncton: Secrétariat général en coll. avec les responsables des registrariats, Université de Moncton.

Université de Moncton. Faculté des sciences de l'éducation. (1997). *Vers une pédagogie actualisante: Mission de la Faculté des sciences de l'éducation et formation initiale à l'enseignement*. Moncton: Université de Moncton.

Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

Noëlla Bourgeois obtenu son Ph.D. en psychopédagogie de l'Université Laval à Québec en 1992. Depuis 1995, elle est professeur agrégée à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton au Nouveau-Brunswick. Son domaine d'intérêt porte sur la motivation à la apprentissage. Elle a récemment publié un article intitulé "La compétition et la motivation aux études en milieu universitaire" dans la *Revue de sciences de l'éducation*.

