

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTE À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

NATHALIE COSSETTE

LA GESTION DE LA DISCIPLINE DE CLASSE
CHEZ LES STAGIAIRES EN FORMATION DES MAITRES
EN ENSEIGNEMENT PRÉSCOLAIRE ET PRIMAIRE:
NATURE DES ÉVÉNEMENTS MARQUANTS ET
IMPACT SUR LE CHEMINEMENT EN COURS DE STAGE.

janvier 1997

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier ma directrice de recherche, madame Colette Baribeau qui, dès nos premières rencontres, m'a soutenue et encouragée dans la poursuite de ce travail. Sa grande disponibilité et ses précieux conseils furent très appréciés.

Mes remerciements vont également aux stagiaires qui ont si intensément participé à cette étude. Leur collaboration fut précieuse et très appréciée.

Un merci spécial est dédié aux membres de ma famille qui, au cours de toutes ces années, m'ont aidée et encouragée dans mes études.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	2
TABLE DES MATIÈRES	3
INTRODUCTION	6
CHAPITRE I <u>La problématique</u>	9
1.1 L'importance de la formation pratique pour les étudiants en formation des maîtres	9
1.2 La gestion de la discipline de classe chez les stagiaires en formation des maîtres	12
1.3 Questions de recherche	15
1.4 Importance d'une recherche portant sur la pratique de la discipline chez les étudiantes en formation des maîtres	16
CHAPITRE II <u>Cadre de référence</u>	18
2.1 Les modèles de discipline	19
2.2 Études sur la relation stagiaire/enseignant associé	23
2.3 Études des changements de conception chez les stagiaires face à l'application de la discipline	25
2.4 Études présentant la description d'événements marquants chez les étudiantes en formation des maîtres	30
2.4.1 Recherche de Thomas J. Oppewal	30
2.4.2 Recherche de Billie Housego	31
2.4.3 Recherche de Michael G. Wodlinger	33
2.4.4 Recherche de Kathy Carter	35

	4
2.5 Définition des termes	37
2.6 Objectifs de recherche	40
CHAPITRE III <u>Méthodologie</u>	41
3.1 Type de recherche	41
3.2 Procédures et instruments utilisés	42
3.3 Échantillonnage	43
3.4 Collecte de données	45
3.5 Traitement et analyse	47
CHAPITRE IV <u>Les résultats</u>	49
4.1 Description des résultats	49
4.2 Description du fonctionnement du modèle	52
4.3 Description des composantes du modèle	53
4.3.1 La personne de la stagiaire	53
1. L'image de soi	54
2. Perception par la stagiaire de son statut	57
3. Expérimentation du rôle de l'enseignant associé	58
4. Réaction d'adaptation au milieu	60
5. Sentiments de la stagiaire durant son stage	61
6. Crédibilité de la stagiaire	63
7. Seuil de tolérance	65
4.3.2 S'insérer à l'environnement scolaire	69
1. Au contexte scolaire	69
1.1 Temps de prise en charge	69
1.2 Responsabilité de la stagiaire	70

	5
2. Aux personnes de l'école	72
2.1 Relation stagiaire/enseignant	73
associé	73
2.2 Présence de l'enseignant associé	74
2.3 Relation stagiaire/élèves	76
 4.3.3 Gérer les comportements	 80
1. Nature des événements perturbateurs	81
2. Les interventions efficaces	82
3. Les interventions non efficaces	88
4. La perte de contrôle	94
5. L'emprise sur les élèves	96
 CHAPITRE V <u>Discussions des résultats</u>	 101
5.1 La personne de la stagiaire	101
5.2 S'insérer à l'environnement scolaire	108
5.3 Gérer les comportements	112
 CONCLUSION	 120
RÉFÉRENCES	128

INTRODUCTION

La formation pratique des futurs enseignants en regard de la gestion des comportements en classe constitue une facette de l'enseignement qui est souvent négligée et délaissée par les milieux universitaires. En effet, très peu de cours insérés dans le programme de formation s'attardent d'une façon théorique ou pratique à la gestion des comportements en classe. L'apprentissage des étudiants au chapitre de la gestion de la discipline à maintenir dans une classe s'effectue donc d'abord et avant tout par des stages. Or ces stages, qui comportent de nombreux éléments contextuels à ne pas négliger, sont-ils réellement suffisants dans le cadre de la formation des enseignants pour permettre aux stagiaires d'appliquer et de maintenir une discipline de classe?

La présente étude est à la base d'un intérêt sans cesse grandissant pour la gestion de la discipline de classe qui, mentionnons-le, est si difficilement vécue par la majorité des stagiaires en classe. Ce grand malaise remarqué chez plusieurs étudiants au cours de leur formation pratique en milieu scolaire, amène à se demander s'il n'existe pas des événements marquants susceptibles d'augmenter ou de réduire les difficultés rencontrées par les étudiants en regard de la gestion de la discipline de classe.

Notre recherche s'intéresse tout particulièrement à l'exploration des composantes des événements marquants concernant la gestion de la discipline de classe chez les stagiaires en formation des maîtres en enseignement préscolaire et primaire.

Le premier chapitre de notre mémoire présente tout d'abord la problématique qui est au cœur de cette recherche. Cette problématique, basée essentiellement sur l'importance

qu'accordent les étudiantes¹ en formation des maîtres à leur formation pratique, ainsi que sur les nombreux problèmes rencontrés par ces mêmes étudiantes lors de la gestion de la discipline de classe, comporte plusieurs éléments contextuels auxquels doivent s'adapter et s'intégrer les étudiantes dans leur milieu de stage. Cette problématique permet d'identifier trois grandes questions de recherche à savoir, pendant leur deuxième stage, comment les étudiantes en formation des maîtres au préscolaire et au primaire décrivent-elles les événements où elles doivent faire appliquer la discipline mise en place par l'enseignant² dans la classe où elles réalisent leur stage? Quel impact accordent-elles à ces événements sur leur parcours professionnel en tant que stagiaires? Et comment décrivent-elles cet impact (ses composantes) et les conséquences dans la poursuite de leur deuxième stage.

Le deuxième chapitre présente le cadre de référence de la recherche. Ce cadre de référence présente différentes études concernant d'abord différents modèles de discipline permettant ainsi de définir les concepts importants relatifs à la discipline. Par la suite, se retrouvent les recherches portant sur la relation stagiaire/enseignant associé ainsi que les recherches portant sur les changements de conception chez les stagiaires face à l'application de la discipline en classe, particulièrement les recherches portant sur la description d'événements marquants chez les étudiantes en formation des maîtres.

1 Le féminin est utilisé car la majorité des étudiants inscrits au programme en enseignement préscolaire et primaire sont de sexe féminin.

2 Le masculin n'est nullement discriminatoire, il ne vise qu'à rendre la lecture plus facile

Le troisième chapitre présente la méthodologie qualitative utilisée pour la réalisation de cette recherche; les procédures ainsi que les instruments utilisés y sont décrits. L'échantillonnage, la collecte des données ainsi que le traitement et l'analyse de ces données sont décrits clairement.

Le quatrième chapitre présente les résultats obtenus. Ceux-ci permettent d'une part d'étudier avec rigueur les événements marquants vécus par les stagiaires et ainsi, d'en dégager les principales composantes relatives à la gestion de la discipline de classe. D'autre part, l'analyse de ces situations permet de dégager un modèle et ses composantes.

Le cinquième chapitre s'attarde à la discussion des résultats qu'il est possible d'effectuer en établissant des liens entre les résultats obtenus suite aux analyses et ceux des recherches antérieures décrites au chapitre concernant le cadre de référence.

L'étude conclut après le sommaire des résultats en soulignant l'apport scientifique du travail et en ouvrant sur de nouvelles pistes de recherche.

CHAPITRE I

La problématique

Ce premier chapitre présente les différents éléments du problème auquel cette recherche s'intéresse. La situation et l'identification du problème, les questions privilégiées pour la réalisation de la recherche et l'importance de cette recherche sont traitées.

Les stages que les étudiantes doivent réaliser au cours de leur formation en enseignement préscolaire et primaire représentent une étape décisive pour celles-ci, notamment en regard de la gestion de la discipline de classe. En effet, les stagiaires en classe font face à une multitude de facteurs qui réduisent leur autonomie au chapitre de la discipline à maintenir en classe. Les stagiaires doivent, entre autres, s'adapter et s'intégrer temporairement au contexte de la classe choisie pour effectuer leur stage. Ceci implique pour elles, une adaptation aux valeurs, aux croyances aux attitudes de l'enseignante associée qui les reçoit en stage. Cette situation implique conséquemment que les stagiaires s'adaptent et s'intègrent au type de discipline mis en place non seulement par l'enseignante associée mais aussi par l'école où leur stage se déroule.

1.1 L'importance de la formation pratique pour les étudiantes en formation des maîtres.

La formation à la pratique en classe représente toujours pour les étudiantes en formation des maîtres une composante importante de leur formation. Importante d'abord par la place qu'elle occupe dans les

programmes de formation. Celle-ci l'est d'autant plus que les nouveaux programmes de formation des maîtres ont grandement augmenté cette portion de temps consacrée aux stages pratiques en classe en y ajoutant, notamment, une période d'internat à la dernière année de formation.

Cette recherche, effectuée en 1995 auprès d'étudiantes de deuxième année, s'insère donc dans l'ancien programme qui comportait trois stages de trois crédits. À cette époque, en effet, trois des trente cours prévus au programme en enseignement préscolaire et primaire sont consacrés à la formation pratique. Trois semaines de stage sont réservés pour le premier cours alors que quatre semaines de stages sont réservées pour les deux derniers cours. Également, les stages représentent un critère d'évaluation important pour l'obtention du permis d'enseignement puisque les stagiaires sont évaluées pour chacun des trois stages par leur enseignant associé ainsi que par un enseignant de l'université. Enfin, les différents commentaires et opinions émis par les étudiantes face à leur stage démontrent à quel point une grande importance est accordée à la partie pratique de leur formation.

Bien avant d'intégrer la grande famille des enseignants, les étudiantes en formation des maîtres doivent d'abord s'inscrire à de nombreux cours théoriques. Ils s'engagent ensuite dans une série de stages pratiques les initiant à leur future profession. Comme le souligne Allard (cité dans Legros et Tochon, 1994)

La formation pratique repose sur plusieurs principes qui placent la stagiaire comme agente principale de ses propres apprentissages. L'apprenante est responsable à la fois de sa formation et du rythme auquel elle progresse (p.313).

Or, cette grande responsabilité que semble accorder Allard à la stagiaire dans son programme de formation pratique semble cependant limitée par certains éléments contextuels. Comme le mentionnent Legros et Tochon (1994),

La stagiaire, pour sa part, doit prendre soin de s'intégrer au sein de la classe sans trop bouleverser le cadre de l'enseignante qui doit faire, de son côté, une place à la stagiaire dans l'organisation de la journée où celle-ci est présente (p.321).

L'examen du contexte à l'intérieur duquel les stagiaires apprennent et évoluent tout au long de leur stage, permet parfois difficilement à certaines étudiantes en formation d'aller à leur rythme, d'être responsable de leurs apprentissages, d'appliquer librement une discipline qui convienne à leur situation en tant que stagiaire et qui convienne au groupe classe et de réaliser au cours de leurs stages tous les projets qu'elles désirent.

De plus, la situation que vit la stagiaire n'est pas considérée comme facile car, comme le rapportent Legros et Tochon (1994), "elle demande une capacité d'adaptation et d'intégration dans un nouveau milieu bien établi" (p.317). Boutin (1993), souligne

d'ailleurs que la principale préoccupation pour une stagiaire "notamment lors de sa première expérience d'enseignement, est d'assurer sa survie" (p.238).

Ces auteurs mettent en évidence le fait que les stagiaires doivent s'insérer temporairement dans un milieu scolaire qui est déjà bien en place avec, entre autres, ses exigences, ses normes, ses valeurs et ses croyances. Comme le rapportent Hoy et Woolfolk (1990), il existe "une culture" déjà bien établie au sein de la classe que les stagiaires ne peuvent ignorer lors de la réalisation de leur stage. Elles ne peuvent l'ignorer jusqu'à un point tel qu'elles doivent absolument s'y ajuster si elles veulent survivre à leur première expérience d'enseignement lors de la période de leur stage.

1.2 La gestion de la discipline de classe chez les stagiaires en formation des maîtres

En tant que jeune diplômée du programme de formation en enseignement préscolaire et primaire et à titre d'enseignante au primaire depuis environ quatre ans, je remarque que l'insertion d'une stagiaire dans une classe au primaire pose certaines difficultés en ce qui concerne la discipline à établir et à maintenir avec un groupe d'élèves dans la classe tout au long de la réalisation de leur stage.

Entre autres, une difficulté majeure à laquelle doit faire face la stagiaire est sans contredit le fait de s'adapter au type de discipline que privilégie

l'enseignant associé qui la reçoit en stage. Cette situation n'est pas facile pour la stagiaire. Car déjà, au tout début de son stage pratique, elle est axée "sur le contrôle de la classe" (p.239) comme le souligne Boutin (1993) en citant Fuller et Brown (1975). S'adapter au type de discipline mis en place par l'enseignant associé représente pour la stagiaire un défi de taille à relever en dépit du fait que l'enseignant associé est là pour l'accompagner dans cette découverte.

La recherche d'un équilibre dans la relation entretenue entre l'enseignant associé et la stagiaire face à la discipline à maintenir en classe n'est pas très facile. D'une part, l'enseignant associé qui la reçoit en stage a ses habitudes, ses croyances, ses valeurs et il possède en général une expérience assez longue en gestion des comportements en classe qui n'est pas toujours très explicite. D'autre part, la stagiaire, qui a vécu dans un certain modèle de discipline familiale, qui a très peu d'expérience en matière de gestion de classe et qui a ses croyances, ses valeurs et des attitudes dont elle n'est pas toujours explicitement consciente mais qui influencent sa pratique de la discipline en classe de stage. Ces deux personnes se retrouvent au sein d'une même classe, dirigée par l'enseignant associé et elles doivent parvenir toutes deux à trouver un équilibre qui puisse les satisfaire pour la période du stage.

Certaines études démontrent que l'enseignant associé exerce une influence prépondérante sur la stagiaire. Watts (1992) appuie ceci en rapportant que:

A number of studies have found that the cooperating teacher has major influence on the student teacher [...] the student teacher is expected to be influenced by the cooperating teacher and to adopt many of his/her attitudes and teaching practices (p.155).

Les apprentissages que doit faire la stagiaire au chapitre de la discipline à maintenir en classe sont complexes. D'abord, parce qu'il y a confrontation entre deux univers; l'univers de la stagiaire et l'univers de l'enseignant associé. Ces apprentissages sont complexes également parce qu'il y a des actions qui sont posées dans un même groupe classe par deux personnes qui ont des antécédents familiaux et sociaux différents, des croyances, des valeurs et des attitudes différentes. Bien que complexes, les apprentissages de la stagiaire peuvent parfois s'avérer aidantes pour celle-ci. Entre autres lorsqu'il existe une certaine complicité entre la stagiaire et l'enseignant associé, lorsque l'enseignant associé facilite l'insertion de la stagiaire au groupe classe et au groupe école et lorsqu'une aide mutuelle est mise en place entre ces deux personnes. Les apprentissages peuvent également s'avérer non-aidants pour la stagiaire. Entre autres, une question qui surgit pourrait ainsi s'énoncer: de quelle façon une stagiaire qui a été éduquée dans certains modèles de discipline (familial ou scolaire), qui a développé des croyances, des valeurs face à la gestion des comportements et qui a des exigences, des attentes et des limites en tant que stagiaire, peut-elle s'adapter à une discipline qui est déjà en place à son arrivée dans une classe?

Mon expérience personnelle ainsi que mes différentes discussions avec des étudiantes en formation des maîtres au préscolaire et au primaire me portent à croire que la dimension que peut prendre la discipline au sein d'un groupe qui comprend jusqu'à trente élèves, s'avère une difficulté que semblent rencontrer plusieurs étudiantes lors de la réalisation de leur stage.

Kagan (1992), relève ce problème et avance même que, plus que sur l'enseignement, la stagiaire est centrée sur l'évitement des comportements dérangeants.

...most novices become obsessed with class control, designing instruction, not to promote pupil learning, but to discourage disruptive behavior (p.155).

1.3 Questions de recherche

La situation générale des stages, et plus particulièrement celle de la pratique de la discipline par la stagiaire dans la classe où elle réalise son stage, permettent d'identifier et d'énoncer les questions qui font l'objet de cette recherche.

- A. Pendant leur deuxième stage, comment les étudiantes en formation des maîtres au préscolaire et au primaire décrivent-elles les événements où elles doivent faire appliquer la discipline mise en place par l'enseignant dans la classe où elles réalisent leur stage?

- B. Quel impact accordent-elles à ces événements sur leur parcours professionnel en tant que stagiaires?
- C. Comment décrivent-elles cet impact (ses composantes) et les conséquences dans la poursuite de leur deuxième stage?

1.4 Importance d'une recherche portant sur la pratique de la discipline chez les étudiantes en formation des maîtres.

Les révisions qui sont actuellement en cours en formation des maîtres proposent une augmentation du temps de stage. Il est donc important pour les institutions universitaires de s'intéresser à ce sujet de façon à outiller convenablement les futures enseignantes qui doivent inévitablement faire face aux exigences de la gestion des comportements dans une classe au primaire.

Il apparaît important de centrer cette étude sur la question de la gestion de classe qui doit être assumée par les stagiaires dans une classe au primaire. D'abord, parce que les difficultés rencontrées par les nouveaux enseignants face à la discipline à maintenir dans une classe sont considérables. Comme le souligne Housego (1990) "Classroom management or discipline as the main concern for student and beginning teachers" (p.49).

Les résultats d'une étude menée par Housego (1990) démontrent qu'au chapitre de la préparation à gérer ce type de situation "they [beginning teacher] felt least prepared to deal with classroom behavior problem... (p.46).

De plus, les exigences des établissements scolaires envers les nouveaux enseignants en regard du maintien d'une bonne discipline de classe sont très grandes. Meyers (1967), cité par Veeman (1984), souligne que

... administrators considered problems with classroom procedures and management as the major causes of unsuccessful teachers (p.158).

Cette mise en place de la discipline doit être réalisée tout en respectant la culture et les modes de fonctionnement qui sont déjà établis dans la classe et dans l'école bien avant l'arrivée de la stagiaire.

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur le phénomène de la discipline en démontrant son importance, en soulignant que cette question est cruciale pour de jeunes stagiaires mais aucun n'a vraiment toutefois approfondi la description que peuvent faire les stagiaires des événements vécus face à l'application de la discipline.

CHAPITRE II

Cadre de référence

Une première recension des écrits démontre qu'il y a peu d'auteurs qui se sont attardés spécifiquement à la description d'événements marquants concernant la discipline chez les stagiaires ainsi qu'à l'impact de ces événements sur la pratique des étudiantes en cours de stage, ce qui constitue notre objet de recherche.

Dans un premier temps un appel de référence à Badaduq et à la banque de données Eric à l'aide de descripteurs de langue française et anglaise sous différentes catégories reliés au sujet de recherche tels discipline, stage, enseignant associé, primaire, événements marquants, stagiaire, a permis de constater que les références fournies conduisent vers différentes recherches qui, pour la plupart, sont d'origine américaine.

Ce deuxième chapitre est donc consacré à la présentation des travaux de différentes recherches qui sont en relation avec le sujet d'étude. Ces différentes approches sont regroupées sous quatre grandes catégories. D'abord, la présentation traite des travaux qui présentent des modèles de discipline, ensuite des études qui s'intéressent à la relation stagiaire/enseignant associé. Puis sont décrites les recherches qui s'attardent aux changements de conception des stagiaires face à la discipline et enfin, les recherches qui présentent plus spécifiquement la description d'événements marquants chez les stagiaires en formation des maîtres.

2.1 Les modèles de discipline

Plusieurs auteurs présentent différents modèles de discipline en cherchant à définir quelques concepts majeurs et à dégager les caractéristiques de l'application de ces modèles. Ces travaux permettent de définir ce qu'est l'application de la discipline en contexte scolaire en prenant en considération les différentes composantes de la classe.

Les années soixante ont vu la naissance de deux approches psychologiques très distinctes. L'approche humaniste, qui prône entre autres de nouveaux modèles ouverts d'éducation (Côté, 1989) qui proposent "l'écoute active, c'est-à-dire une écoute plus attentive aux besoins, aux attentes et aux sentiments des élèves et ce de la part de toute personne qui venait en contact avec eux" (p.34). Cette approche propose des modèles de discipline basés sur les travaux de Glasser (réécriture de contrats personnalisés), Rogers (pratique non-directive envers l'élève), Gordon (approche responsabilisante favorisant la résolution de problèmes) sur lesquels plusieurs auteurs se sont penchés (Côté, 1989; Côté, 1992; Gordon, 1981; Nault, 1994; Bournot-Trites, 1993). Tous ces auteurs présentent en partie des approches pratiques et concrètes fondées sur une relation mutuellement satisfaisante entre un enseignant et ses élèves.

À l'opposé, l'approche traditionnaliste propose que l'enseignant dicte et que l'élève écoute passivement (Côté, 1989). Cette approche propose, entre autres,

des modèles de discipline basés sur la recherche de pouvoir et de revanche.

Bournot-Trites (1993) s'est attardée à décrire ce modèle. Or, la majorité de ces auteurs s'intéressent principalement à des situations mettant en présence un enseignant et un seul élève. Étant donné que cette recherche concerne la description d'événements marquants chez les stagiaires face à l'application d'une discipline au sein d'une classe régulière, il faut aller au-delà de la relation enseignant/élève. Il faut prendre en considération le contexte de classe ayant comme caractéristiques spécifiques: un enseignant, vingt-cinq élèves environ, un programme d'apprentissage à couvrir, un horaire à respecter, comme le souligne avec justesse Van der Maren (In Safty, 1993).

Il convient donc le plus possible de rechercher un ou des auteurs qui s'intéressent à la gestion des comportements dans des contextes réels de classe. Car cette gestion implique des comportements que les élèves doivent adopter, des règlements qu'ils doivent respecter et ce, dans différentes relations telles enseignant-élève, élève-élève et élève-groupe classe.

Un auteur se préoccupe des effets de la structure de la classe sur la discipline à maintenir par une enseignante. Doyle, W. (1986), régulièrement cité par les chercheurs américains s'intéressant à la discipline, déplore le fait que la plupart des recherches considèrent la discipline comme un phénomène individuel plutôt que comme un phénomène social. Il

souligne que "... much of this work has focused on individuals rather than on the social dimensions of the classroom" (p.392).

Doyle (1986) s'intéresse de près à la nature de l'environnement de la classe. Il considère que certains éléments contextuels sont toujours présents dans toute relation qui implique un enseignant et un groupe d'élèves au sein d'une classe (p.394). Il présente six caractéristiques qui déterminent une situation de classe que nous avons traduites car elles constituent l'un des points de références de notre analyse.

1. La multidimensionnalité, qui réfère à la grande quantité d'événements et de tâches qui ont lieu dans une classe (p.394).
2. La simultanéité, qui réfère au fait que plusieurs choses surviennent en même temps dans une classe (p.394).
3. L'immédiacité, qui réfère aux échanges rapides et fréquents qui se produisent entre l'enseignant et ses élèves (p.394).
4. L'imprévisibilité, qui réfère au fait que les événements qui se produisent dans une classe sont souvent imprévisibles pour l'enseignant (p.395).

5. Le côté public, qui réfère au fait que la classe est un milieu public (p.395).

6. L'historicité, qui réfère au fait que l'enseignant et ses élèves se côtoient cinq jours par semaine et ce, pendant plusieurs mois de l'année, ce qui les amène à vivre des expériences et des activités communes d'où se construit une certaine histoire tout au long de l'année (p.395).

Bref, un contexte de classe se décrit comme une situation sociale multidimensionnelle, où plusieurs événements prévisibles et imprévisibles se produisent simultanément et rapidement. Ces différents événements sont vécus aux yeux de tous et ils contribuent à créer l'histoire de chaque classe.

Doyle (1986) considère que "... order is a property of a social system and thus needs to be framed in a language of group process" (p.395). Selon cet auteur, pour comprendre la discipline d'une classe il est nécessaire d'en examiner son contexte comme un système et d'analyser la façon dont l'enseignant et ses élèves interagissent à l'intérieur de ce système (p.396).

Doyle (1986), aborde brièvement les comportements non acceptables ainsi que les types d'interventions à favoriser. Entre autres, il rapporte que les comportements non acceptables sont souvent publics, c'est-à-dire qu'ils sont visibles pour une certaine portion d'élèves et qu'ils sont contagieux, c'est-à-dire qu'ils "contaminent " rapidement les comportements des autres membres du groupe (p.419).

En regard des interventions, Doyle (1986) suggère qu'un enseignant doit avoir certaines habiletés à intervenir rapidement puisque la plupart du temps une intervention est difficilement planifiable à l'avance (p.451). L'enseignant doit donc prendre rapidement la décision à savoir quand (when) intervenir, comment (how) intervenir et auprès de qui (who is misbehaving) intervenir (p.421).

2.2 Études sur la relation stagiaire/enseignant associé

Une étude réalisée par Legros et Tochon (1994) auprès d'étudiantes de première année au baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire, démontre que la relation entre l'enseignant associé et la stagiaire est très importante pour le bon déroulement du stage. Des extraits significatifs d'entrevues réalisées auprès des sujets démontrent que certaines étudiantes émettent des critiques en soulignant que trop souvent, il n'y a aucune affinité entre elles et leur enseignant associé. Ces auteurs se préoccupent beaucoup plus de la relation générale qui s'établit entre l'enseignant associé et la stagiaire sans vraiment se préoccuper de la pratique de la discipline en classe.

Boutin (1993) rapporte que, selon les résultats de recherches recensées par Kagan (1992), "le maître associé... est considéré par les stagiaires comme l'individu le plus important dans leur [stagiaires] expérience de la pratique pédagogique" (p.237). Dans le même ordre d'idée, Boutin (1993) souligne que les travaux de Paese (1989), Egan (1982) et Vogt (1988) concluent "à un effet significatif de l'influence du

maître associé sur la formation du stagiaire" (p.238). Tout en rapportant des résultats de recherches intéressants, Boutin (1993) ne s'attarde toutefois pas spécifiquement à la pratique de la discipline chez les stagiaires.

Les résultats d'une recherche réalisée par Bunting (1988) dans le but d'examiner les effets que peuvent avoir les différents points de vue d'un enseignant sur la pratique des étudiants, démontrent que le point de vue qu'adopte l'enseignant associé amène les étudiantes à changer leurs perspectives en enseignement. En fait, les étudiantes adoptent le point de vue de l'enseignant qui les reçoit. L'enseignant associé influence d'une certaine façon la stagiaire.

Ce dernier résultat est corroboré par Watts (1992), qui rapporte que "a number of studies have found that the cooperating teacher has major influence on the student teacher" (p.155). Il souligne également en rapportant les travaux de McIntyre (1984), que lorsqu'il existe au départ une différence entre l'enseignant associé et l'étudiant, l'étudiant ajuste ses valeurs à celles que privilégie son enseignant associé.

When initial differences exist between the cooperating teacher and the student teacher, the student teacher adjusts his/her values toward those of the cooperating teacher (p.155).

Ces résultats vont dans le même sens que ceux rapportés par Bunting (1988). Finalement, Watts (1992), conclut en résumant que "the research data agree that the

cooperating teacher is extremely influential in shaping the attitudes and behaviors of student teachers" (p.163).

Bien que les différentes recherches rapportées jusqu'à maintenant ne concernent pas directement l'application de la discipline chez les étudiantes en formation des maîtres, elles démontrent clairement la grande influence qu'exerce l'enseignant associé sur la stagiaire en regard de ses attitudes et de ses comportements en classe.

Il est donc plausible de retenir l'influence de l'enseignant associé sur la stagiaire comme facteur essentiel à considérer dans la description d'événements marquants face à l'application de la discipline par les stagiaires.

2.3 Études des changements de conception chez les stagiaires face à l'application de la discipline

La conception de la discipline et les différents points de vue d'une stagiaire face à l'application d'une discipline de classe ont fait l'objet de nombreuses études américaines. Ces études démontrent notamment que la stagiaire qui arrive dans un établissement scolaire pour une durée limitée est confrontée au type de discipline que privilégie l'enseignant associé qui la reçoit. D'une part, cette confrontation de conceptions en regard de la discipline peut amener la stagiaire à changer graduellement ses attitudes, ses

points de vue pour adopter le type de discipline privilégié par l'enseignant associé. D'autre part, cette confrontation peut amener la stagiaire à conserver ses attitudes, ses points de vue, ce qui crée, à ce moment, un contraste avec le type de discipline que privilégie son enseignant associé.

Quelques auteurs, dont Boutin (1993) résume les résultats en rapportant que

plusieurs stagiaires commencent leur stage avec des points de vue plus autoritaires face aux élèves que ceux des maîtres associés... Plusieurs sont centrés sur le maintien de la discipline en classe et cela à tout prix. (cité de Zeichner et Grant, 1981, Kagan, 1992) (p.244).

Jones and Vesiling (1995), ont exploré le développement du concept chez un groupe de vingt-trois stagiaires en arts, en études sociales, en sciences ainsi qu'en mathématique face à la gestion de la classe. Les étudiants en stage pour seize semaines devaient trois heures par semaine assister à un séminaire donné à l'université. Les auteurs ont utilisé comme instrument de recherche la carte sémantique (concept mapping) ainsi que l'entrevue individuelle.

Leurs résultats démontrent qu'au départ, les étudiants se concentrent sur l'établissement et le renforcement des règles. Le stagiaire veut être la figure d'autorité sans toutefois se sentir à l'aise dans ce rôle.

À l'opposé, Boutin (1993) cite plusieurs recherches qui démontrent que

les stagiaires arrivent dans le milieu scolaire avec des idées nouvelles et libérales, contrastant avec les idées conservatrices et traditionnelles des maîtres associés. (p.244).

Ces résultats ont été obtenus, en outre, par Wodlinger (1985) dans une recherche auprès de dix étudiants en première année en formation des maîtres visant à connaître les croyances des étudiants face à leur programme de formation. Les sujets sont d'abord observés en laboratoire. Par la suite, ils participent à une entrevue d'une durée de deux à trois heures pour terminer en répondant à un questionnaire allant de entièrement d'accord à entièrement en désaccord. La recherche démontre que "Education students enter their programs with liberal educational perspectives." (p.62).

Différentes études rapportent, tout comme l'ont rapporté les auteurs jusqu'à maintenant, que les étudiants débutent leur formation avec des attitudes, des conceptions nouvelles et libérales qui, au cours de leur formation, se transforment en attitudes conservatrices et autoritaires.

La recherche la plus signifiante est celle de Hoy et Woolfolk (1990), qui ont examiné l'influence de l'expérience chez cent quatre-vingt onze étudiants en enseignement des arts au primaire et au secondaire selon trois perspectives: le contrôle, la résolution des problèmes sociaux et le sentiment d'efficacité. La perspective contrôle qui est retenue pour les fins de la présente recherche fut mesurée par le "PCI" form qui

est une échelle incluant vingt mises en situation. Leurs résultats démontrent que

The pupil-control ideology of student teachers became significantly more custodial after they completed their semester of practice teaching [...] The social-problem solving orientation of student teachers became significantly more controlling after they completed their practice teaching (p.291).

Veeman (1984), qui s'intéresse particulièrement aux différents problèmes que rencontrent les enseignants en début de carrière, présente à l'intérieur de son cadre conceptuel les résultats d'une étude menée par Bergmann et al. en 1976 qui démontrent que

...57% of beginning teachers reported that they had changed their original student-centred teaching behaviours into a more authoritarian way. (p.144).

Veeman (1984) fait mention globalement d'une série d'auteurs qui ont découvert que les enseignants en début de carrière traversent des phases et modifient leur conception de l'enseignement.

...a relatively "conservative" attitude before teacher training was succeeded by a relatively fast "liberalization" during teacher training, followed by a strong revision in a conservative direction during the first year of teaching. (Muller-Fohrbrodt et al., 1978; Dann, Cloetta, Muller-Rohrbrodt, and Helmreich, 1978; and Dann, Muller-Fohrbrodt and Cloetta, 1981). (p.146)

Finalement, Woolfolk et Hoy (1990), examinent le sentiment d'efficacité chez les étudiants en arts en tant qu'enseignant. Ces chercheurs font référence à différents auteurs qui ont obtenu des résultats similaires quant à l'orientation que les étudiants adoptent face au contrôle qu'ils peuvent exercer en classe.

...a persistent finding of research on teacher socialization is that teachers become more custodial with experience. (Hoy & Rees, 1977; Hoy & Woolfolk, 1989; Packard, 1988). (p.84).

Ces différentes recherches concernant les changements de conception chez les stagiaires face à la discipline conduisent à prendre en considération une question de recherche identifiée un peu plus tôt soit celle qui s'attarde à l'impact des événements sur le parcours professionnel des stagiaires.

Ainsi, cette recherche s'intéresse spécifiquement à analyser et à estimer la mesure dans laquelle les événements vécus par les stagiaires influencent leurs attitudes, leur conception de la discipline et à identifier ce qui, au-delà de l'influence de l'enseignant associé, les amène à adopter des attitudes libérales ou traditionnelles.

2.4 Études présentant la description d'événements marquants chez les étudiants en formation des maîtres.

2.4.1 Recherche de Thomas J. Oppewal (1993)

Cette recherche concerne le rappel d'événement vécus par 36 étudiants novices et experts inscrits dans le programme d'enseignement à l'université de Virginie, les novices étant les étudiants en première année de formation, les experts étant les étudiants en cinquième année de formation. Les participants visionnent d'abord un vidéo présentant des événements de classe pour ensuite répondre à un questionnaire et participer à une entrevue.

Les résultats obtenus démontrent que les experts se rappellent d'un plus grand nombre d'événements que les novices. Le rappel des experts est également plus articulé et plus précis que celui des novices. Également, le chercheur rapporte que

All salient events focused on teacher actions and were associated with instructional activities or management of the social and academic environment of the classroom. (p.132).

Le rappel démontre également que les novices se préoccupent davantage du contrôle de la classe et qu'ils se réfèrent constamment à leur expérience comme étudiants au primaire pour

justifier leurs commentaires lors du rappel d'événements.

Il est donc possible de retenir que les sujets de la présente recherche puissent être en mesure de rappeler un bon nombre d'événements et d'actions axés sur le contrôle de la classe et qu'ils puissent à l'occasion faire référence à leur propre expérience comme étudiantes au primaire puisque les sujets ne sont ni experts ni novices mais en deuxième année de formation.

2.4.2 Recherche de Billie J. Housego (1987)

Housego s'intéresse à la définition du concept d'incident critique (critical incident) et cherche à déterminer l'impact de ces incidents chez dix-sept étudiants en stage au primaire. Sa recherche concerne six périodes par jour et dix étudiants en stage au secondaire à raison de trois périodes par jour, les trois autres périodes étant consacrées à des cours théoriques dans le cadre de leur programme de formation. Avant leur départ en stage, une rencontre est organisée afin de définir avec les stagiaires le concept d'incident critique (critical incident).

Critical incident [is] identified as having had an impact, positive or negative, on the activity of ultimate concern... An "incident" in the supervision of student teaching becomes a critical incident if the student teacher identifies it as having had such impact.(p. 249).

Pendant leur stage, les étudiants utilisent "the critical incident technique" (Flanagan, 1954) qui consiste en une feuille sur laquelle ils peuvent entre autres, coder et dater un événement vécu en classe qu'ils jugent important, identifier le contexte de cet événement, évaluer l'impact positif ou négatif de ce même événement pour le sujet. Cette technique permet à Housego (1987) de former six catégories à partir des feuilles des sujets dont la catégorie "organization-management", et de vérifier le pourcentage d'étudiants qui considèrent chacune des catégories positivement ou négativement.

Les résultats de cette étude démontrent que

...student teachers reported the greatest numbers of critical incidents in the areas of organization and management[...] It appears that organization and management are hight priority concerns for Canadian, American and British teachers and student teachers. (p.251-253).

La technique des événements marquants, telle que décrite par Housego (1987), s'avère très féconde pour la présente recherche, en partant de la catégorie "organization and management" dans le but toutefois d'en dégager d'autres types d'événements marquants relatifs à la gestion de la classe.

2.4.3 Recherche de Michael G. Wodlinger (1990)

Cette étude de cas se centre principalement sur l'analyse d'événements marquants auprès d'étudiants inscrits pour une première année dans le programme en enseignement au primaire.

Cette recherche s'effectue auprès d'un seul sujet sur une longue période de temps. Une stagiaire en enseignement participe à un rappel d'événements marquants par l'entremise d'un journal de bord où elle consigne ses réflexions personnelles tout au long de sa formation pratique d'une durée de trois mois. La stagiaire cible des événements marquants vécus pendant son stage et compile ceux-ci dans son journal. Chaque mois, la stagiaire est rencontrée en entrevue, laquelle est enregistrée et retranscrite, pour discuter des événements consignés à son journal de bord. Ce journal présente entre autres, le contexte et la description de l'événement, l'analyse et la compréhension qu'il est possible de dégager de chaque événement. L'auteur accorde beaucoup d'importance à la réflexion par l'entremise du journal de bord qu'il utilise comme outil de cueillette de données à propos des événements marquants et suggère que

provides that "personal importance" moment for the student teacher. This process involves the selection of an event or series of events that are particular significance to the writer and analysing the experiences and reactions to them.

Its use has been shown to be appropriate when focusing on developing learning from one's experiences in a specific context. (p.118).

Les résultats de Wodlinger (1990) montrent une fois de plus que le contrôle de la classe constitue pour la stagiaire une composante importante de ses apprentissages en stage et, fait nouveau, que ce contrôle est en étroite relation avec la perception de l'image de soi que cherche à protéger l'étudiante en stage.

...the theme of control, focusing on her perceptions of the teacher as controller and dealing with issues of authority and obedience, was most pervasive... April images of both the student and the teacher revolved around her perceptions of authority and control (p.120).

Cette recherche qualitative met de plus en évidence le fait que la stagiaire, April, ne se sent pas très à l'aise pour intervenir auprès des élèves qui composent la classe de stage. La stagiaire pressent qu'il existe une compétition entre les élèves et elle à propos de la personne qui obtiendra le pouvoir, le contrôle sur la classe.

April sees herself as being in competition with her student for control of the classroom [...] resulting in a loss of power with the entire class (p.121).

2.4.4 Recherche de Kathy Carter (1994)

Cette chercheuse s'est concentrée, depuis quelques années, aux rappels d'événements marquants chez les étudiants en formation des maîtres. Elle a notamment travaillé en collaboration sur ce sujet avec de nombreux auteurs dont Gonzalez (1993) et Doyle (1995). La recherche présentée ici est à l'origine de plusieurs travaux présentés jusqu'à ce jour par Carter.

La recherche de Carter (1994), s'intéresse particulièrement à l'interprétation que font huit stagiaires en enseignement au secondaire des événements marquants qu'ils vivent lors de leur premier stage pratique d'une durée de treize semaines.

Carter définit un événement marquant comme

A well-remembered event is an incident or episode that a student observes in a school situation and considers, for his or her own reasons, especially salient or memorable. (p.236).

Chaque semaine et ce, pendant treize semaines, les stagiaires doivent écrire une description détaillée d'un événement marquant qu'ils vivent en stage. Ils doivent également analyser cet événement à savoir s'ils le considèrent négatif ou positif pour eux-mêmes et évaluer son incidence sur leur pratique en stage. Les

événements recueillis sont codés par l'auteure dans des catégories générales à l'intérieur desquelles on retrouve la catégorie "classroom management".

Les résultats démontrent que

Classroom management was the focus of attention in 22 well-remembered events (or 22% of the 99 reports submitted). (p.248).

Classroom management captured the attention of each of the preservice teachers at least once... (p.249).

En tout, cinq étudiants sur huit centrent leur attention sur la catégorie "classroom management" et ce, de façon significative et la majorité des événements marquants identifiés par les stagiaires surviennent en plus grand nombre au cours des quatre premières semaines de stage.

Également, la description et l'analyse des commentaires formulés par les stagiaires dans une recherche effectuée par Carter et Gonzalez (1993), démontrent que les étudiants se sentent souvent plus à l'aise d'appliquer la discipline lorsque l'enseignant associé est absent de la classe, qu'ils se sentent impuissants face au contrôle qu'ils doivent exercer sur les élèves et qu'ils se sentent nerveux, embarrassés, frustrés face à l'application de la discipline.

Bien que l'étude de Carter (1994) ne se centre pas spécifiquement sur la description d'événements marquants face à l'application de

la discipline, elle apporte tout de même des pistes en ce qui concerne l'importance qu'accordent les stagiaires aux événements reliés à la gestion des comportements. C'est ce sentiment d'importance ressenti par les stagiaires face l'application de la discipline qui oriente notre recherche vers la description d'événements marquants reliés à la discipline.

Il est donc possible de penser que les différentes recherches réalisées par Carter représentent des piliers importants pour notre travail dans la mesure où cette chercheuse s'intéresse de près à la notion d'événements marquants, aux composantes qu'ils comportent et aux sentiments et comportements qu'adoptent les stagiaires durant leur stage en classe.

2.5 Définition des termes

Ces recherches présentées dans la recension des écrits permettent de définir les éléments et les concepts fondamentaux de l'étude. Ce travail de recherche utilise les termes et les concepts tels que définis à l'intérieur de cette section.

ÉVÉNEMENT MARQUANTS

À la suite de Carter, un événement marquant est

... un incident ou un épisode dont les étudiants se souviennent (une situation de

classe) et qu'ils considèrent, pour des raisons personnelles, spécialement saillant et mémorable (p.236).

Ainsi donc, les sujets seront amenés à considérer un contexte de classe comme une situation sociale multidimensionnelle où plusieurs événements se produisent simultanément et rapidement qui ne peuvent être prévus et qui possèdent leur propre histoire (Doyle, 1986).

IMPACT

L'impact d'un événement est le degré d'intensité qu'accorde un sujet à un événement qu'il a vécu en relation avec ses sentiments et ses émotions (Kompf, 1993).

DISCIPLINE

La discipline est un ensemble de règles de conduite, établies en vue de maintenir l'ordre et le déroulement normal des activités dans une classe ou dans un établissement d'enseignement (Legendre, 1993). Ces règles de conduite se fondent sur des valeurs, des croyances et sur une conception des relations humaines.

Cette conception sous-tend un fonctionnement social à l'intérieur duquel l'enseignante doit expliquer les règles aux élèves et elle doit énoncer "la gamme de

conséquences rattachées à toute infraction aux règlements" (Côté, 1989, p.72).

APPLICATION DE LA DISCIPLINE

Les étudiantes en formation doivent poser des gestes concrets, mettre en place des stratégies pour atteindre un but qu'elles se sont personnellement fixé en regard de la discipline. L'application de la discipline concerne donc le projet personnel de chaque stagiaire.

PRATIQUE DE LA DISCIPLINE

La pratique de la discipline concerne les actions, les interventions que posent les stagiaires en regard de la discipline qu'elles doivent faire appliquer, dans le but de se conformer au rôle social qui leur est attribué par leur milieu d'accueil en stage (enseignant associé, école).

RÈGLEMENTS ET CONSÉQUENCES

Les règlements représentent des consignes qui "sont formulées en fonction de comportements observables et mesurables que l'enseignant exigera des élèves" (Côté, 1989, p.63). Les infractions aux règlements entraînent des conséquences; c'est-à-dire "un privilège que l'on ajoute ou que l'on retire suite à un comportement donné" (Côté, 1989, p.66). Ces règlements sont fixés par l'enseignant associé qui reçoit la stagiaire et par l'école qui l'accueille.

ENSEIGNANT ASSOCIÉ

Il s'agit de l'enseignant qui reçoit la stagiaire dans sa classe (Boutin, 1993) pour la durée de son stage.

2.6 Objectifs de recherche

Cette recherche explore les événements marquants concernant la gestion de la discipline de classe chez les stagiaires en formation des maîtres en enseignement préscolaire et primaire et en évalue l'impact sur le cheminement en cours de stage. Les objectifs spécifiques que poursuit cette recherche s'énoncent donc ainsi:

Premier objectif:

Identifier et analyser les événements marquants qui amènent les étudiantes à changer ou à conserver leur type de gestion de classe face à une discipline qui est déjà en place dans la classe où elles réalisent leur stage.

Deuxième objectif:

Estimer et préciser l'impact des événements marquants sur la pratique des stagiaires.

Troisième objectif:

Analyser les composantes des événements marquants rapportés par les stagiaires.

CHAPITRE III

Méthodologie

3.1 Type de recherche

Cette recherche qualitative se rattache à la famille des récits de vie (Mayer et Ouellet, 1991; Desmarais, 1986). Selon Mayer et Ouellet, un récit de vie est "l'histoire d'une vie telle que la personne qui l'a vécue la raconte" (p.441). Le participant a un rôle actif puisqu'il devient "un sujet producteur de son discours et de l'interprétation de son histoire" (Fortin, 1982: 104, cité par Mayer et Ouellet, p.443).

De son côté, Bernier (1987), souligne à ce propos "qu'est-ce en effet qu'un récit de vie, sinon un don fait à la recherche par quelqu'un qui n'a probablement aucun avantage personnel à en retirer."(p.12).

La présente recherche veut principalement permettre aux stagiaires de raconter, sous forme de narration, quelques événements qui ont marqué leur vie pendant une période de temps très limitée soit la période du stage. Les stagiaires seront les productrices du discours, leur niveau d'engagement dans l'étude et la profondeur de leur discours constituent des aspects déterminants pour la réalisation de cette recherche. Donc, tout comme le rapporte Desmarais (1986), "l'entretien biographique doit permettre le déplacement du centre de gravité de l'interviewer à l'interviewé" (p.69). D'où

l'importance d'utiliser une méthode qualitative pour réaliser cette étude.

L'étude que nous poursuivons actuellement s'inspire également d'une recherche effectuée par Kathy Carter (1994) qui s'est attardée, tout comme nous tentons de le faire à travers cette recherche, aux rappels d'événements marquants chez huit étudiants en formation des maîtres.

Les rappels d'événements ont permis à cette auteure d'identifier huit grandes préoccupations qui retiennent l'attention des étudiants en formation, l'une d'elles concerne la gestion de la classe.

Nous rattachons donc notre recherche à cette préoccupation, que nous appelons la gestion des comportements en classe, pour tenter d'en dégager les différentes composantes à partir des événements marquants survenus durant un stage.

3.2 Procédures et instruments utilisés

Cette recherche utilise comme instrument de cueillette de données l'identification d'événements marquants tel que développé par Michael Kompf (1993), instrument qui semble approprié pour cette étude, puisque cette méthode exige essentiellement des sujets qui participent à la recherche d'identifier des événements marquants, ou "landmark events", de leur pratique et de considérer l'impact de ceux-ci sur leur vie professionnelle.

Également, cette recherche s'appuie sur la recherche de Carter (1994) pour recueillir des données puisque celle-ci s'attarde aux rappels d'événements marquants ou, "well-remembered events", chez les étudiants en formation des maîtres. Chez Carter (1994) le rappel s'est effectué à l'écrit; dans la présente étude, le rappel oral, lors d'une entrevue sera utilisé. En effet, le rappel oral par entrevue semi-dirigée permet l'expression de sentiments, de valeurs et l'étude en profondeur d'un phénomène. La narration d'événements marquants permet en outre de saisir la façon selon laquelle s'établissent les relations entre les stagiaires et les gens importants de leur entourage (Kompf, 1993, p.167). Cet aspect de la méthodologie semble pertinent pour ce type de recherche puisque l'étude s'attarde aux événements qui marquent positivement ou négativement les stagiaires dans leur formation (Kompf, 1993; Carter, 1994). L'affectivité des sujets est également prise en considération puisque tout comme ces deux auteurs, un événement marquant est relaté dans la mesure où celui-ci affecte, d'une façon ou d'une autre, les sentiments, les émotions des sujets (Kompf, 1993) et dans la mesure où ce même événement est considéré spécial et mémorable pour ceux-ci (Carter, 1994).

3.3 Échantillonnage

La sélection des sujets s'est effectuée à partir d'une présentation des objectifs de cette recherche à un groupe d'une centaine de stagiaires en enseignement préscolaire et primaire lors d'une réunion de stage

tenue le 11 septembre 1995. Très peu de noms sont recueillis suite à cette présentation. Devant cela, c'est en consultant la liste fournie par la coordonnatrice des stages du primaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières que furent, au hasard, contactées par téléphone quelques étudiantes dont les noms apparaissaient sur la liste. Les participantes qui ont bien voulu collaborer sur une base tout à fait volontaire à cette étude sont donc quatre étudiantes de deuxième année en enseignement préscolaire et primaire de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Au moment de l'étude, ces étudiantes ont à compléter un stage d'une durée de quatre semaines dans une classe au primaire.

Cet échantillon est limité à quatre sujets étant donné que les procédures utilisées pour recueillir les données exigent énormément de temps à consacrer pour chacune des participantes et ce, de façon individuelle. Également, les procédures de traitement et d'analyse sont relativement exigeantes du fait qu'il s'agit d'abord de transcrire et d'analyser le contenu de chaque entrevue et ensuite organiser et traiter plusieurs entrevues.

Compte tenu que les sujets doivent rapporter des informations qui les touchent de très près, qui les engagent énormément au niveau des émotions et des sentiments face à l'application de la discipline, seules des stagiaires qui voulaient collaborer de façon tout à fait volontaire à cette étude furent retenues. Ainsi, après une deuxième présentation, seuls des

candidats de sexe féminin ont accepté de participer à la recherche.

Des étudiantes qui ont un stage à réaliser lors de leur deuxième année de formation à l'université furent retenues puisque celles-ci ont complété un certain nombre de cours théoriques et qu'elles ont déjà participé à un stage d'observation lors de leur première année de formation. Ce qui signifie qu'elles ont déjà une idée de la forme que peut prendre la discipline en classe au primaire. Également, les étudiantes ont très peu d'expérience face à la gestion des comportements en classe; ceci est peut-être susceptible de leur permettre d'identifier plus facilement des événements qui marquent leur pratique de la discipline, car elles sont en formation et elles sont ainsi confrontées à des croyances, à des attitudes, à des comportements qui ne sont pas ceux qu'elles adopteraient personnellement. Enfin, en deuxième année de formation, les étudiantes ont plus de périodes d'enseignement à effectuer en classe et elles doivent assumer régulièrement la gestion de la classe.

3.4 Collecte des données

Après avoir contacté et recruté quatre étudiantes en enseignement préscolaire et primaire, une rencontre de groupe est organisée dans le but de faire la connaissance de chacune des stagiaires. Ce premier contact permet également de rappeler aux participantes les principaux objectifs poursuivis par l'étude et par le fait même de leur expliquer la notion d'événements

marquants. À ce moment un questionnaire écrit, divisé en deux sections bien distinctes est remis afin d'obtenir des précisions sur la situation de stage. Une première section du questionnaire s'attarde à des informations plus générales telles leur nom, leur expérience face à l'application de la discipline, leurs sentiments en regard de l'application de la discipline. Une seconde section s'attarde à des informations factuelles relatives à leur deuxième stage, telles le niveau d'enseignement touché, l'endroit où se réalise le stage, le nombre d'années d'expérience de l'enseignant associé et leurs attentes face à la discipline pour leur deuxième stage.

Une fois cette étape complétée, chaque étudiante est rencontrée en entrevue individuelle pendant sa période de stage, plus spécifiquement durant la troisième semaine de son stage. Une seule entrevue est réalisée auprès de chaque sujet. Une période de quinze à vingt minutes est réservée au tout début de l'entretien afin de prendre connaissance des réponses aux questionnaires que chaque sujet remet. Les informations contenues à l'intérieur de chaque questionnaire aident à orienter le déroulement de l'entretien puisque comme le souligne Desmarais (p.70) "un schéma d'entrevue peut varier en cours d'entretien" (p.70). Dans le même ordre d'idée, Grell (1986) souligne que "le dispositif d'entrevue mis en place variera selon le type de récit recherché" (p.166). Les quatre entrevues, enregistrées sur magnétophone après avoir obtenu le consentement des sujets, ont une durée approximative d'une heure. Le questionnaire remis en début de stage peut fournir des informations pertinentes sur le sujet. Le temps

d'entrevue est assez long pour obtenir suffisamment de données pour réaliser l'étude. Les sujets consentent à la possibilité d'une nouvelle entrevue si les données recueillies sont incomplètes ou insuffisantes.

La question générale qui est explorée en entrevue peut s'énoncer ainsi: Racontez-moi, sous forme d'histoire, chaque événement qui vous a marquée durant les jours de stage et qui concerne la discipline en classe. Par la suite, dites-moi quel impact ces événements ont eu sur votre pratique de la discipline en classe pour la suite de votre stage.

Par la suite, il s'agit pour le sujet de disposer ces événements marquants sur une échelle d'intensité d'abord dans le but d'inscrire les événements vécus en respectant un ordre chronologique et afin que le sujet puisse considérer l'événement positivement ou négativement par rapport à sa pratique de la discipline en classe lors de la réalisation de son stage.

3.5 Traitement et analyse

3.5.1 Les entrevues complétées sont retranscrites. Cette transcription tente le plus possible d'être fidèle aux paroles des sujets aussi bien qu'à leurs expressions. Ainsi se "dessine progressivement le personnage dans sa profondeur biographique" comme le mentionne Desmarais (1986, p.71).

3.5.3 Les techniques d'analyse des événements marquants s'inspirent de celles mises au point dans les récits de vie (Bernier, 1986). Il s'agit d'une analyse verticale, permettant d'identifier la dynamique propre de chaque événement marquant et de ses impacts pour chaque sujet et d'une analyse horizontale, permettant de faire émerger au travers de tous les événements marquants relatés et de leur impact, leurs principales composantes et la dynamique générale qui se dégage du corpus.

3.5.4 Les résultats obtenus sont mis en relation avec les recherches antérieures de manière à faire ressortir les points de convergences, de divergences et mettre en lumière l'apport spécifique de la recherche.

CHAPITRE IV

Les résultats

4.1 Description des résultats

L'étude des composantes des événements marquants réalisée auprès de quatre stagiaires face à la gestion de la discipline de classe a permis de développer un modèle duquel se dégagent les principales composantes des événements marquants concernant la gestion de la discipline de classe.

Ce chapitre présente d'une part, le modèle que nous avons pu dégager suite à l'analyse de nos entrevues. Par la suite, nous insérons les composantes des événements marquants à ce modèle afin de dresser le plus fidèlement possible le portrait global de nos entretiens.

Le modèle (voir Figure 1, page 51) que nous avons nommé C.E.M. (C)composantes des (E)événements (M)marquants est constitué de trois grandes catégories auxquelles se rattachent les différentes composantes qui constituent les événements marquants. Ces composantes ont été identifiées à partir des propos tenus par les stagiaires en entrevue. Ce modèle respecte donc l'authenticité et la profondeur des propos tenus par les stagiaires lors des entretiens.

Ce modèle est structuré à partir de trois catégories que l'on retrouve dans chaque événement marquant rapportés par les quatre stagiaires qui participent à la recherche.

Le modèle comporte une première catégorie qui concerne la personne de la stagiaire. Dans tout événement marquant

concernant l'application ou la pratique de la discipline en classe, c'est la stagiaire qui est au coeur de l'action. C'est à partir de ses propres expériences que se précisent ses sentiments, ses émotions, ses valeurs face à l'enseignement, son image d'elle-même, sa perception de son statut de stagiaire, sa tolérance face à un événement scolaire quelconque et son niveau de compétence en enseignement. Donc la personne du stagiaire, tant au plan personnel que professionnel, constitue la première catégorie qui constitue le modèle.

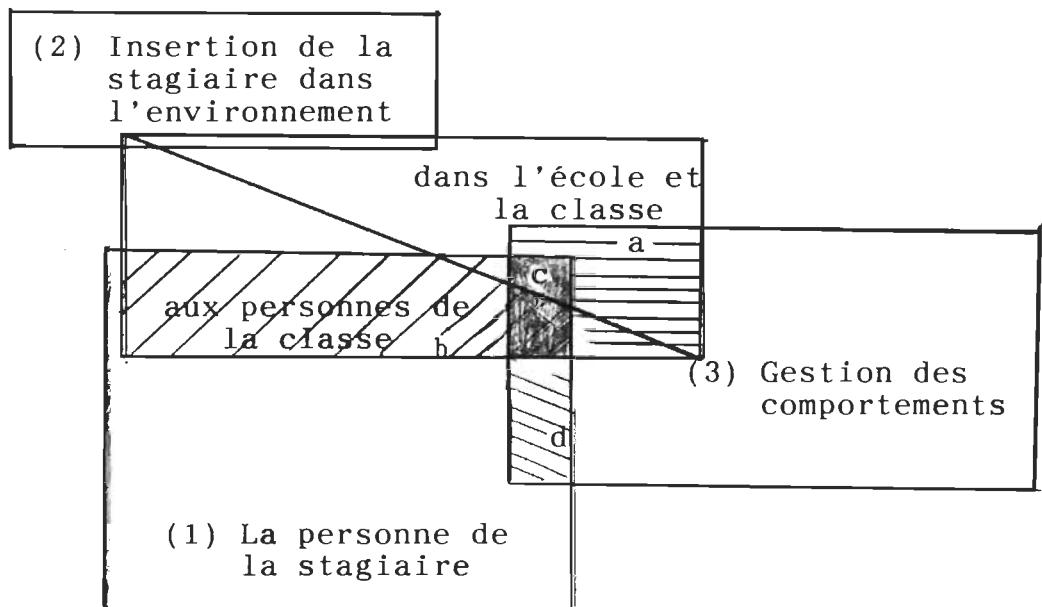
La deuxième catégorie du modèle concerne l'insertion de la stagiaire dans l'école et dans la classe. L'insertion de la stagiaire n'est jamais très facile. En plus de devoir s'adapter aux différentes personnes au sein de l'école, (les élèves de la classe de stage, l'enseignante associée, les autres enseignants et les autres élèves et le directeur) la stagiaire doit prendre en compte le contexte de l'école. C'est dire qu'elle doit respecter l'horaire de l'école ainsi que les temps de prise en charge que lui propose son enseignant associé. Elle doit également s'adapter à l'environnement physique de l'école, à l'emplacement des locaux, etc. Aussi, elle doit assumer les responsabilités que lui lègue son enseignant associé telles préparer les cours, assurer le bon déplacement des élèves dans l'école, faire régner l'ordre dans la classe et en dehors de la classe. Une stagiaire peut vivre une intégration harmonieuse dans la mesure où sa personnalité et ses valeurs rejoignent les valeurs véhiculées au sein de l'école où elle réalise son stage.

La troisième catégorie est directement reliée aux types d'interventions que la stagiaire met en place pour assurer la gestion des comportements en classe. Ces interventions que la stagiaire considère parfois efficaces parfois inefficaces, peuvent l'amener à avoir une bonne emprise sur les élèves ou à

l'opposé l'amener à perdre le contrôle du groupe. Donc pour une stagiaire, établir au travers d'actions concrètes une discipline de classe représente un défi de taille.

L'articulation, au cœur d'une situation de classe, de ces trois catégories, à savoir la personne de la stagiaire, l'insertion de la stagiaire dans l'école et dans la classe et la gestion des comportements, permet d'élaborer un modèle de fonctionnement propre à la stagiaire en situation d'apprentissage de la discipline en contexte scolaire. Les événements marquants, rapportés par les sujets en entrevue, comportent ces trois grandes caractéristiques qui peuvent ainsi être illustrées.

Figure 1 : (C) composantes des (E) événements (M) marquants



4.2 Description du fonctionnement du modèle

La Figure 1 est constituée de trois catégories en interaction les unes les autres de façon à dégager la dynamique d'une situation d'indiscipline vécue par les stagiaires en classe.

La personne de la stagiaire (1), qui constitue sans doute la principale catégorie de ce modèle, est amenée à vivre des situations de classe. Ces situations, que l'on peut qualifier pour les besoins de la présente étude d'événements marquants en matière de discipline de classe, impliquent inévitablement d'autres membres de l'école, soit l'enseignant associé, soit le directeur ou encore les autres enseignants de l'école (zone (a) hachurée). Cette implication peut être directe (présence de l'une de ces personnes lors de l'événement, commentaires positifs ou négatifs émis par l'une de ces personnes, etc.) ou indirecte (valeurs privilégiées et véhiculées par l'une de ces personnes dans l'école ou dans la classe, type de relation entretenue entre l'enseignant associé et la stagiaire ou entre la stagiaire et les élèves, etc.). Ainsi, l'intégration de la personne de la stagiaire aux personnes de l'école aura des incidences sur la façon dont elle abordera une situation d'indiscipline.

Chaque situation relative à l'application d'une discipline de classe se déroule dans un contexte scolaire (2) qui varie d'une situation à une autre. Entre autres, le moment de la journée où se produit l'événement marquant ainsi que l'endroit où il se déroule influencent inévitablement la personne de la stagiaire. Lorsque la stagiaire se retrouve seule ou en compagnie de son enseignant associé ou d'une autre personne de l'école pour faire face à une situation d'indiscipline, elle se préoccupe bien sûr de l'endroit où elle doit intervenir et aussi du nombre d'élèves

impliqués dans la situation. Le modèle permet ainsi d'établir les liens entre la personne de la stagiaire et l'insertion de celle-ci dans la classe et dans l'école (zone (b) hachurée).

Chaque situation d'indiscipline implique que la stagiaire mette en place des moyens d'intervention (3) dans le but de maîtriser la situation d'indiscipline chez un ou plusieurs élèves en contexte scolaire (zones c et d).

Le modèle permet de montrer qu'un événement d'indiscipline (zone c) vécu par une stagiaire devient marquant et a un impact pour la suite du stage au moment où cet événement implique simultanément les trois composantes essentielles qui caractérisent l'application ou la pratique de la discipline en classe chez les stagiaires.

4.3 Description des composantes du modèle

Cette section se consacre principalement à la description de chacune des catégories qui, interreliées de façon dynamiques constituent les événements marquants vécus par les stagiaires durant leur stage. La description des catégories s'effectue à partir de la première qui concerne la personne de la stagiaire.

4.3.1 LA PERSONNE DE LA STAGIAIRE

Cette toute première catégorie est sans doute, comme nous l'avons avancé, la plus importante puisqu'elle s'attarde à la personne même qui vit l'événement. Elle rassemble les composantes qui influencent les sentiments, les perceptions, les émotions de la stagiaire du début à la toute fin de son stage.

L'étude a permis de découvrir sept composantes reliées de près à la personne de la stagiaire: l'image de soi, la perception des stagiaires de leur statut, le jeu de transfert de rôle, les stagiaires face à leur milieu de stage, leurs sentiments face à leur stage, leur crédibilité et leur tolérance de l'événement perturbateur.

1. L'image de soi

L'image de soi est sans doute la composante la plus importante dans la catégorie la personne de la stagiaire. La majorité des stagiaires accordent une grande importance à l'image qu'elles projettent dans leur milieu de stage. Les stagiaires se préoccupent énormément des jugements extérieurs. Qu'il s'agisse du directeur, du professeur d'éducation physique et surtout de leur enseignant associé, les stagiaires sont continuellement attentives au regard que ces gens portent sur elles.

Julie souligne "j'étais proche du bureau du directeur, proche du gymnase donc le professeur d'éducation physique était là aussi, puis c'est un endroit que si on parle fort..." [J1-11-322]³.

3 Cette numérotation fait référence à la codification des unités de significations dans l'analyse des entrevues. Les noms des stagiaires sont fictifs.

Elle rapporte également "elle était là [l'enseignante associée], elle m'observait..." [J1-29-867].

L'endroit où les stagiaires doivent intervenir est aussi un facteur qui joue dans l'image de soi qu'elles veulent projeter. Entre autres, elles hésitent à parler fort pour intervenir dans les corridors de peur de déplaire ou de se faire entendre. Julie rapporte "ça placotte c'est dans le corridor, tout le monde entend, le bureau du directeur était proche..." [J1-4-113].

Ceci amène les stagiaires à vouloir toujours performer afin de donner la meilleure impression d'elles-mêmes. Elles veulent par-dessus tout prouver souvent pour la première fois, qu'elles sont capables de prendre un groupe en charge.

Julie ajoute "je me suis dit c'est le moment de prouver que au moins la première fois pour que ce soit la meilleure impression, tout de suite la première fois que je suis capable d'avoir le groupe en charge" [J1-4-113].

Le fait que les stagiaires accordent une si grande importance à l'image qu'elles projettent les conduit à avoir certaines craintes, certaines peurs face aux perceptions que les élèves de la classe ont d'elles. Ainsi, elles s'inquiètent des propos que les enfants peuvent dire à leur endroit. France souligne "j'ai demandé à Michel [l'enseignant associé] j'ai dit les enfants sont-

ils venus te voir pour te dire tu sais ha France
elle a fait ça..." [F1-15-442^]

Elles ont également peur d'être rejetées et isolées en raison des stratégies disciplinaires qu'elles adoptent. France poursuit en disant "j'ai pas été isolée puis j'ai pas été mise à part" [F1-15-442]. En fait, les stagiaires ont peur de ne pas être aimées par les enfants lorsqu'elles interviennent auprès de ceux-ci. France ajoute "je m'étais dit un moment donné... le sentiment ils ne m'aimeront plus..." [F1-15-442]

Les stagiaires recherchent donc le plus possible des moyens d'interventions qui amélioreraient leur image d'elles-même auprès des élèves et auprès du personnel de l'école. Julie rapporte "je m'étais dit je veux trouver quelque chose, un autre moyen qui donnerait une meilleure image de moi-même" [J1-22-654]. Ainsi, elles évitent le plus possible d'utiliser le chantage comme moyen d'intervention. Comme le souligne Julie "les enseignants seraient peut-être pas aimés non plus là toujours le chantage" [J1-9-279].

L'image de soi représente donc pour les stagiaires une composante importante étant donné que celles-ci accordent une très grande importance à l'image qu'elles projettent et ce, dès le début de leur stage. Le regard que portent les élèves, le directeur et les enseignants sur elles ainsi que les jugements qu'ils peuvent émettre à leur sujet,

préoccupent énormément les stagiaires puisqu'elles veulent avant tout se sentir aimées par les gens de leur entourage scolaire.

Les étudiantes cherchent à atteindre un haut niveau de performance dès le début du stage en regard de la discipline à maintenir en classe. Ceci les amène à porter une attention toute spéciale à l'endroit où elles doivent intervenir dans l'école.

2. Perception par la stagiaire de son statut

Les stagiaires sont tellement préoccupées par l'image qu'elles projettent dans leur milieu de stage que cela les amène à dévaloriser le statut de stagiaire qui leur est accordé.

Les stagiaires ont une perception négative de leur statut. Elles ont le sentiment d'être des étrangères dans leur classe de stage. Elles ne se sentent pas toujours intégrées à la vie de l'école et elles considèrent qu'il est souvent difficile de s'adapter à la classe qui leur est désignée. Elles sentent qu'elles sont "juste une stagiaire".

France souligne ceci

Justement on est stagiaire, justement on a pas le plein pouvoir sur la classe, c'est pas notre classe. On arrive comme un cheveu sur la soupe puis on repart comme un cheveu sur la soupe. On est là un mois..." [F1-16-468].

France souligne clairement que le statut de stagiaire n'est pas suffisamment reconnu par les

enseignants associés et par les institutions universitaires. Elle déplore la rapidité avec laquelle les stagiaires arrivent et partent dans le milieu comme "un cheveu sur la soupe". Elle montre également que la stagiaire est une personne très peu significative pour la classe.

Ainsi, les données amènent à constater que les stagiaires ont l'impression que leur statut n'est pas suffisamment valorisé dans le milieu scolaire. Elles ont le sentiment d'être une étrangère qui arrive et qui repart "comme un cheveu sur la soupe".

3. Expérimentation du rôle de l'enseignant associé

Le statut des stagiaires est tellement peu significatif dans certains milieux scolaires que cette situation amène les étudiantes à délaisser leur statut de stagiaire pour expérimenter en quelque sorte le statut d'enseignante.

En effet, les stagiaires semblent délaisser graduellement leur statut de stagiaire qui leur est accordé en guise d'apprenti-enseignantes pour tenter d'expérimenter un statut plus valorisé, plus respecté soit celui d'enseignante modifiant ainsi la façon dont elles se désignent. Cette expérimentation qui s'effectue sous forme d'imitation conduit certaines stagiaires à renoncer à elles-mêmes. C'est la perception

négative qu'elles ont développée de leur statut au fil des jours qui les amène à imiter voire même à copier leur enseignant associé. Les stagiaires veulent faire comme si elles étaient l'enseignante de la classe qui leur est attitrée en s'oubliant elles-mêmes. Comme le souligne France "moi j'étais le prof puis eux-autres étaient les élèves... puis j'étais sec dans ce que je disais, j'avais adopté complètement une autre attitude" [F1-10-296]. Elle continue en disant "oui à ce moment là je me suis vraiment placée dans la peau du prof..." [F1-10-290]. Dans le même ordre d'idée Julie souligne de son côté que les élèves "gardaient silence comme si c'était l'enseignante" [J1-6-173].

Cette expérimentation de rôle amène les stagiaires à changer leurs attitudes envers les élèves. Elles sourient moins, sont plus autoritaires et elles en laissent moins passer. Marie-Josée mentionne "j'ai changé un peu mon attitude, être moins "friendly" [MJ1-3-72]. France souligne "j'étais sec dans ce que je disais puis j'avais adopté complètement une autre attitude" [F1-10-296].

Également, ce changement d'attitude et de comportements amène souvent les stagiaires à reprendre volontairement pour elles-mêmes les comportements et les attitudes qui sont adoptées par l'enseignant associé qui les reçoit en stage. France souligne "tu es stagiaire, tu ne peux pas tout chambouler..." [F1-16-481].

L'expérimentation par modélisation constitue parfois une bonne façon pour une stagiaire de s'approprier le statut de professionnelle de l'éducation.

Cette expérimentation de rôle se produit le plus souvent à l'insu même de la stagiaire qui vit trop d'insatisfaction et d'échecs en tant que stagiaire ou au contraire, qui a le goût d'expérimenter ce que son enseignant lui a montré. Elles sont ainsi amenées à rechercher avant tout un rôle qui leur donne plus d'assurance, plus de sécurité et plus de crédibilité auprès des élèves. C'est en expérimentant le plus souvent le rôle de leur enseignant associé par imitation ou par modélisation qu'elles y parviennent puisqu'au départ, les élèves sont familiers avec les attitudes de leur enseignant donc les stagiaires croient qu'il leur sera plus facile d'intervenir en agissant comme leur enseignant associé.

4. Réactions d'adaptation au milieu de stage

Bien avant d'expérimenter le rôle de leur enseignant associé, les stagiaires observent attentivement le fonctionnement de la classe et de l'école afin de s'y intégrer le plus facilement possible.

Comme le souligne France "pour moi, ça été une grosse grosse adaptation parce que moi je ne connaissais pas ça [le fonctionnement de la classe]" [F1-14-421]. Par la suite, elles peuvent

décider de se conformer ou non au mode de fonctionnement mis en place dans le milieu scolaire. Marie-Josée mentionne "Elle [l'enseignante associée] marchait pas mal avec un code de vie, avec des crochets, moi je ne m'en ai pas servi encore là... j'aime pas ça ces choses là" [I1-19-578].

De son côté, France souligne "tu es stagiaire, tu ne peux pas tout chambouler" [F1-16-481]. Ce qui démontre que certaines stagiaires sont d'accord pour se conformer au milieu qui les reçoit en stage et adopter les valeurs et les pratiques du milieu d'accueil.

Que les stagiaires décident ou non d'adopter pour la durée de leur stage les attitudes et les valeurs de leur enseignant associé, cela ne veut pas nécessairement dire qu'elles adoptent également leur mode de fonctionnement. Leur décision dépend en grande partie de la connaissance qu'elles ont du type de gestion de classe mis en place dans le milieu scolaire et de leur aisance à utiliser ce type de gestion.

5. Sentiments de la stagiaire durant son stage

L'adaptation des étudiantes en formation à leur milieu de stage dépend grandement des sentiments qu'elles ont à l'égard de celui-ci.

Ainsi face à leurs stages, les étudiantes ont des peurs, des craintes, des angoisses dont les enseignants associés ainsi que les milieux universitaires ne sont pas toujours explicitement conscients. Entre autres, les stagiaires ne se sentent pas toujours prêtes pour affronter une classe. Elles déplorent leur manque d'expérience étant donné qu'elles n'ont pratiquement jamais enseigné. Également, elles ont souvent peur de la sixième année.

Comme le rapporte Isabelle, "j'ai un peu peur d'arriver en sixième année. Je commence, j'ai pas beaucoup d'expérience, j'ai jamais enseigné..." [I1-4-100]. Aussi, elles ont tendance à appréhender le comportement des élèves à leur égard en début de stage parce que, entre autres, elles se sentent jeunes pour enseigner à des grands de sixième année. Isabelle souligne "je me suis dit ils vont sûrement s'essayer avec moi là, surtout qu'on arrive, on est jeune..." [I1-7-203].

Finalement, les stagiaires considèrent que leur insécurité tient au fait qu'elles ont une connaissance insuffisante des élèves pour pouvoir intervenir de façon convenable. Julie souligne "les enfants je ne les connaissais pas beaucoup, ça faisait seulement deux jours que je les avais vus..." [J1-11-322].

Les sentiments des stagiaires face à leur stage ne doivent donc pas être ignorés. Celles-ci ont des

peurs, des craintes qui les amènent souvent à appréhender le comportement des élèves. Le peu d'expérience des stagiaires en enseignement minimise leur confiance en elles, ce qui les amène à croire qu'elles ne sont pas tout à fait prêtes pour affronter une classe.

Enfin l'insertion rapide des stagiaires dans le milieu scolaire les amène à avoir très peu de connaissance sur les élèves qui composent le groupe. Cela contribue à augmenter les sentiments d'insécurité et de crainte des stagiaires face aux interventions qu'elles doivent appliquer en classe.

6. Crédibilité de la stagiaire

Les peurs ainsi que les craintes des stagiaires face à leur stage influencent leurs attitudes envers les élèves du groupe. Les stagiaires mettent aussi tout en oeuvre pour valoriser leur image d'elles-mêmes oubliant trop souvent ce qui fait la force de leurs interventions: leur crédibilité.

Ainsi, plusieurs facteurs influencent la crédibilité qu'ont les stagiaires auprès des élèves qui composent la classe de stage. Les stagiaires disent qu'elles sont crédibles d'abord lorsqu'elles tiennent parole tout au long du stage. France souligne "les enfants voyaient que ce qui était dit aujourd'hui tiendrait jusqu'à la fin du stage... jusqu'à ce que je m'en aille" [F1-

12-344]. Ensuite, les stagiaires sont crédibles lorsqu'elles appliquent une conséquence immédiatement après avoir désapprouvé un comportement. France poursuit en disant "pour approuver ce que je venais de dire, je les ai retournés à la récréation de l'après-midi; ce qu'ils ne faisaient pas d'habitude" [F1-12-349].

Les stagiaires ne sont pas toujours crédibles auprès des élèves parce que d'abord, les enfants savent que celles-ci sont présentes temporairement dans la classe. France souligne "ils savent que tu es là juste pour un mois" [F1-16-481]. Également, les stagiaires sentent qu'elles ne sont pas toujours prises au sérieux par les élèves soit parce qu'elles parlent sans vraiment agir, c'est-à-dire qu'il y a une inconstance dans les interventions ou encore parce qu'elles n'utilisent pas le code de vie qui est en place dans le milieu.

Marie-Josée mentionne "ils voient en même temps que bon, je vais donner des billets d'infraction mais finalement j'en donne jamais.... pour moi ils ne me prennent pas au sérieux un moment donné" [MJ1-16-457]. Le sérieux des interventions des stagiaires et par ricochet leur crédibilité auprès des élèves sont remis en cause par les élèves.

La crédibilité des stagiaires ne doit pas être prise à la légère puisque avant même l'arrivée des étudiantes en stage quelques facteurs réduisent leur crédibilité. D'abord, le fait que le stage

ne dure que quatre semaines n'aide pas les stagiaires à intervenir de façon à obtenir des résultats à long terme. Également une fois sur place, les stagiaires doivent tenir parole jusqu'au bout du stage afin d'éviter que des paroles soient laissées en suspens pendant le stage.

7. Seuil de tolérance

Selon le milieu de stage, selon les sentiments des stagiaires face à leur stage et selon l'importance qu'elles accordent aux jugements extérieurs, les stagiaires démontrent une tolérance plus ou moins grande face aux différents événements qui perturbent la classe.

En effet, dans toutes les situations, les stagiaires tolèrent toujours beaucoup plus longtemps les événements perturbateurs que leur enseignant associé ne le tolère.

Marie-Josée souligne que "J'ai remarqué que c'est ça moi je tolérais plus que lui... j'en laissais passer plus" [MJ1-11-322]. Isabelle de son côté souligne "qu'elle [l'enseignante associée] tolérait moins de chose que moi... elle c'était vraiment silence dans la classe tout le temps, tout le temps, moi ça parlait un petit peu" [I1-19-565].

Également, les stagiaires tolèrent beaucoup plus le bavardage qu'elles qualifient de "placotte", lorsque les élèves travaillent au local d'ordinateurs par exemple que lorsqu'ils travaillent en classe. Isabelle mentionne que "c'est pas pareil, il faut qu'ils parlent entre eux..." [I1-38-1179]. En salle de classe ainsi que dans le passage ou le vestiaire, les stagiaires témoignent d'une tolérance moindre. "Ça m'agaçait beaucoup de me faire couper la parole" [J1-12-373] mentionne Julie.

L'intolérance se manifeste lorsque les stagiaires sentent qu'elles perdent beaucoup de temps à maîtriser une situation d'indiscipline. Les stagiaires voient filer le temps et elles ont l'impression qu'elles vont manquer de temps pour "passer" la matière. Julie mentionne "je perdais du temps, je voyais le temps filer là je me disais j'aurai jamais le temps de passer tout ce que j'ai à faire" [J1-12-373]. Ceci les amène à utiliser des interventions de type chantage pour ramener le groupe à l'ordre comme Julie qui souligne "ça prenait du temps à se placer... je leur ai dit le temps qu'on perd à se placer puis à monter c'est du temps de moins qu'on va avoir pour continuer l'activité..." [J1-5-154]

Voulant donner une bonne impression d'elles-mêmes dès le début du stage, les stagiaires n'hésitent pas à faire preuve de chantage pour gagner du temps même si elles n'aiment pas vraiment intervenir de cette façon.

La tolérance des stagiaires est donc en fonction de plusieurs facteurs. Au départ, quelle que soit la situation qui perturbe le groupe, les stagiaires tolèrent toujours plus longtemps l'indiscipline que leur enseignant associé. Les stagiaires sont également plus tolérantes lorsque les élèves font un travail dans un local autre que celui de la classe régulière. Par contre, en classe, elles sont beaucoup moins tolérantes au moment de l'apprentissage académique puisqu'elles veulent éviter de prendre du retard dans la planification que lui lègue son enseignant associé.

Ainsi, en plus d'être moins tolérantes parce qu'elles perdent du temps, les stagiaires sont également moins tolérantes parce qu'elles veulent donner une bonne impression d'elles-mêmes aux gens qui les entourent.

En résumé, nos entretiens révèlent que la catégorie "personne de la stagiaire" est constituée de différentes composantes. Ces composantes semblent aussi importantes les unes que les autres pour les étudiantes en classe de stage.

Mais il appert que la composante la plus importante est l'image de soi. Nous pouvons inférer cette importance au travers de la quantité de remarques faites à ce propos et à l'intensité des émotions qui s'y rattachent. Les stagiaires se préoccupent constamment du regard des autres sur elles. Qu'elles soient en classe ou dans les corridors, les stagiaires ont énormément peur des jugements que le directeur, les enseignants ou même les

élèves, pourraient émettre à leur sujet. Ces dernières éprouvent ainsi des peurs, des craintes et des angoisses face à leur stage qui rendent plus difficile leur insertion au milieu scolaire qui les reçoit pour quelques semaines seulement.

Le peu d'enthousiasme de certaines stagiaires face à leur formation pratique les amène à percevoir leur statut négativement et à vouloir adopter un statut qui les valorise et qui les sécurise beaucoup plus soit le statut d'enseignant. En expérimentant le rôle d'enseignant, les stagiaires ont l'impression de poser des gestes qui sont beaucoup plus crédibles auprès des élèves. Elles sentent qu'en agissant "comme l'enseignant associé" elles interviennent plus efficacement même si cela doit les amener à adopter des attitudes plus sévères et plus autoritaires qui sont souvent en contradiction avec leurs propres valeurs.

Finalement, même en tentant de se glisser dans "la peau de leur enseignant associé" dans le but de parfaire leur image personnelle, les stagiaires tolèrent toujours plus longtemps que leur enseignant associé les événements perturbateurs qui surviennent en classe ou dans le vestiaire. Les stagiaires ont de la difficulté à trouver leur seuil de tolérance du fait qu'elles veulent avant tout intervenir pour se faire aimer des élèves et qu'elles veulent également faire bonne impression lorsqu'elles doivent intervenir en présence d'une autre personne de l'école.

Après avoir décrit la première grande catégorie du modèle qui concerne la personne du stagiaire, nous aborderons la deuxième catégorie qui concerne l'insertion de la stagiaire dans l'environnement scolaire.

4.3.2 S'INSÉRER À L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE

La réalisation d'un stage implique de nombreuses composantes relevant de la personne de la stagiaire comme nous venons tout juste de le constater. Toutes ces composantes mises en relation avec le milieu de stage facilitent plus ou moins l'insertion de la stagiaire au milieu d'accueil.

La présente recherche nous permet de croire que l'insertion d'une stagiaire s'effectue généralement à deux niveaux. D'abord, les stagiaires s'adaptent au contexte scolaire dans lequel elles réalisent leur stage. Également, elles s'adaptent aux personnes de l'école.

1. S'INSÉRER AU CONTEXTE SCOLAIRE

L'insertion des stagiaires à l'école implique deux sous-composantes. D'abord, les stagiaires tiennent compte du temps de prise en charge qui leur est imposé. Également, elles assument certaines responsabilités liées aux tâches attendues d'une stagiaire.

1.1 Temps de prise en charge

L'une des composantes d'une situation disciplinaire concerne le fait que les stagiaires doivent d'abord tenir compte de l'horaire de la journée, à savoir les récréations, les périodes libres telles l'éducation physique ou la musique.

Ce qui les place souvent dans des situations où elles effectuent des interventions rapides sans vraiment pourvoir faire de retour sur un événement spécifique. Isabelle mentionne "je ne suis pas revenue non plus là-dessus, ça été la récréation puis après je n'ai pas eu la classe à moi" [I1-18-543].

Enseigner pendant une seule période à la fois semble constituer un obstacle pour les stagiaires. Le temps de prise en charge est court et souvent insuffisant. Les stagiaires ne peuvent effectuer de retour sur un comportement ou une activité car c'est souvent l'enseignant associé qui reprend la classe pour la suite de la journée. Isabelle reflète la pensée de plusieurs en disant "j'ai juste enseigné une période..." [I1-7-186]. La plupart des stagiaires sont insatisfaites du peu de temps qui leur est laissé pour prendre le groupe en charge.

Ainsi, les stagiaires doivent la plupart du temps laisser leurs interventions en suspens étant donné les brèves périodes qui leur sont accordées.

1.2 Responsabilité de la stagiaire

Le temps de prise en charge auquel chacune des stagiaires a droit tout au long de son stage est variable d'une situation à une autre. Ce qui implique que les responsabilités de chacune peuvent changer d'un contexte scolaire à un autre.

Il n'en demeure pas moins que tout au long de leur stage, les stagiaires ont des responsabilités de base à assumer envers le groupe et envers l'enseignant qui les reçoit en stage. À l'occasion, elles sont seules avec le groupe et elles doivent souvent assurer le déplacement du groupe d'un local à un autre. Julie mentionne "l'enseignante associée n'était pas là. Elle m'avait demandé d'aller chercher des élèves qui revenaient de l'éducation physique pour les mener dans la classe" [J1-4-99]. Elles doivent donc respecter les exigences de l'enseignant et l'informer des différentes activités qu'elles souhaitent réaliser.

Également, elles doivent faire en sorte de combiner la matière à la discipline. Isabelle souligne "en partant je trouvais ça compliquée mon activité, ça fait que là j'avais la discipline en plus..." [I1-33-1004]. Finalement, elles doivent respecter le temps qui leur est accordé.

Les différentes responsabilités que la majorité des stagiaires ont à assumer tout au long de leur stage sont donc nombreuses. En plus d'être seules pour gérer un groupe d'élèves, elles doivent souvent assurer le déplacement de ce groupe dans l'école. Également, elles doivent parvenir à combiner deux aspects de l'enseignement: la matière à enseigner et la discipline à faire respecter. Enfin, toutes ces responsabilités doivent s'effectuer rapidement en respectant le temps de prise en charge qui leur est accordé.

L'insertion des stagiaires au contexte scolaire exige donc que les étudiantes respectent le temps de prise en charge qui leur est accordé. Par le fait même, l'horaire de la journée doit être considéré et le temps de prise en charge, bien qu'insuffisant, doit être respecté. Également, les différentes responsabilités que doivent assumer les stagiaires au cours de leur stage sont nombreuses; entre autres, elles doivent assurer convenablement le déplacement du groupe d'un local à un autre et elles doivent "passer" la matière tout en assurant la discipline en classe.

2. S'INTÉGRER AUX PERSONNES DE L'ÉCOLE

En plus de devoir s'insérer au contexte scolaire, donc à l'horaire de l'école, au temps de prise en charge ainsi qu'aux nombreuses responsabilités qu'impose le milieu scolaire, les stagiaires doivent également s'intégrer aux personnes de l'école. Ce qui implique pour les stagiaires qu'elles doivent entrer en relation avec leur enseignant associé. Cette relation qui nécessite par la force des choses une certaine confrontation entre les valeurs, les croyances et les attitudes de l'enseignant et de la stagiaire en regard de la discipline à appliquer en classe et dans l'école, est à la base du type de discipline que souhaitera appliquer la stagiaire tout au long de son stage.

2.1 Relation entre la stagiaire et l'enseignant-associé

Dès leur arrivée en salle de classe, les stagiaires doivent entrer en contact avec leur enseignant associé, celui-ci représente la personne de référence la plus importante pour les stagiaires.

La relation des stagiaires avec leur enseignant associé s'avère une composante essentielle dans l'apprentissage de la gestion des comportements en classe. Nos données mettent en évidence la grande souffrance d'une stagiaire qui est malheureuse dans son stage. Elle déplore entre autres la rareté des commentaires de son enseignant associé à son sujet. Elle souligne "souvent il ne me donnait pas de commentaires... il disait j'aime mieux que tu vois par toi-même, que tu te casses le nez" [MJ1-5-150]. Elle se sent à la fois écrasée et délaissée par celui-ci dans ses apprentissages. "C'est un homme en plus ça fait que quand il lève la voix il écrase puis il est assez imposant... il écrase la stagiaire un peu puis moi je ne me sentais pas super bien là-dedans" [MJ1-6-168].

À l'opposé, il existe des stagiaires qui entretiennent de bonnes relations avec leur enseignant associé. Celles-ci obtiennent facilement le soutien et l'accord des enseignants qui les reçoivent en stage. France, entre autres, souligne "Michel [l'enseignant associé] était

d'accord avec ce que je faisais puis les décisions que je prenais Michel les soutenait" [F1-12-344].

Ainsi donc, deux groupes de stagiaires semblent se former dans les relations que celles-ci entretiennent avec leur enseignant associé.

Un premier groupe concerne les stagiaires insatisfaites de la relation qu'elles entretiennent avec leur enseignant associé. Ces stagiaires se sentent entre autres abandonnées par l'enseignant et elles déplorent le peu de commentaires que lui soumet celui-ci. Le deuxième groupe concerne les stagiaires qui sont pleinement satisfaites de leur relation avec leur enseignant associé. Ces stagiaires peuvent en tout temps compter sur le soutien et l'accord de l'enseignant qui les reçoit en stage. Ainsi donc, l'enseignant associé est certainement la personne qui influence le plus les apprentissages des stagiaires dans la gestion des comportements en classe.

2.2 Présence de l'enseignant associé

La présence en classe de l'enseignant associé constitue une composante ayant une influence sur la gestion des comportements. Lorsque les stagiaires prennent le groupe en charge pour une ou plusieurs périodes, il arrive parfois que les enseignants associés entrent et sortent continuellement de la classe sans en aviser les stagiaires. Marie-Josée rapporte que "le

professeur associé... tu sais il part puis il entre des fois il vient faire des tours des fois" [MJ1-20-563]. Celle-ci se demande alors quelle place elle doit prendre dans les prises de décisions qui concernent le groupe. Est-ce elle ou l'enseignant qui doit intervenir? À ce sujet, Marie-Josée poursuit en disant "puis en même temps des fois il est là puis tu te dis est-ce que c'est moi qui dois faire la discipline ou c'est lui?" [MJ1-27-775].

Cette présence imprévisible influence également le comportement des élèves, c'est-à-dire qu'ils sont conscients que le professeur peut arriver à tout moment. Marie-Josée souligne "les élèves se calment lorsqu'ils le voient [l'enseignant associé]" [MJ1-20-566].

Donc, en plus de garder les élèves de la classe sur un pied d'alerte, la présence imprévisible de l'enseignant associé n'aide aucunement les stagiaires à effectuer des interventions sérieuses, précises et crédibles. En plus de se sentir ambivalentes dans le choix du moment de l'intervention, elles redoutent constamment l'arrivée de l'enseignant en classe puisqu'elles ont énormément peur des jugements que celui-ci pourrait émettre à leur sujet.

Lorsque l'enseignant associé est présent de façon régulière dans la classe, les stagiaires ne se sentent pas beaucoup plus à l'aise d'intervenir. Elles sont gênées et stressées car elles ont

l'impression d'être continuellement observées. Julie souligne "c'est plus gênant, elle était là et elle m'observait. Juste le fait de me faire observer ça me stressait beaucoup" [J1-29-867]. Dans le même ordre d'idée, Isabelle rapporte "quand c'est la professeure après qui prenait la classe à l'autre période, j'étais plus mal à l'aise quand elle était à côté de moi de dire aux enfants ce qui n'avait pas été" [I1-18-552].

Évidemment, l'enseignant associé qui prend la responsabilité de la formation d'une stagiaire se doit d'être présent, se doit de l'observer et de lui apporter ses commentaires. Les stagiaires qui ont participés à la présente étude ont eu énormément de difficulté à percevoir positivement cette responsabilité que doivent en principe assumer les enseignants associés.

Les données de notre étude ont mis en lumière le fait que les stagiaires accordent une grande importance au regard des autres sur elles; ce regard perturbe parfois leurs réactions face aux élèves et crée chez la stagiaire un sentiment de malaise qui entrave les actions qu'elles pourraient ou devraient mettre en oeuvre.

2.3 Relation entre la stagiaire et les élèves

Après qu'une relation, bonne ou moins bonne, s'est établie entre la stagiaire et l'enseignant associé, la stagiaire tente graduellement d'entrer

en contact avec les élèves qui composent le groupe classe.

Les premiers contacts entre la stagiaire et les élèves qui constituent le groupe sont très déterminants pour la poursuite du stage. En effet, la plupart du temps, les stagiaires sont présentées dès le début du stage à un niveau personnel; c'est-à-dire leurs passe-temps, ce qu'elles aiment, etc. À ce sujet, Isabelle souligne "la première journée quand je suis arrivée dans la classe, je me suis présentée, mes passe-temps, ce que j'aime..." [I1-5-138]. Selon les informations obtenues, en aucun temps, elles ne sont présentées à un niveau beaucoup plus professionnel en tant que stagiaire; c'est-à-dire leur rôle au sein de la classe, leur niveau de responsabilité, leur autorité, etc. Ceci conduit les stagiaires à entretenir des relations amicales et personnelles avec les élèves et non des relations professionnelles.

France souligne "quand j'ai passé la journée à l'UQTR j'ai sauté à la corde, je me suis baignée. C'est comme si dans leur tête j'étais une grande amie. Ils ne me voyaient plus comme le professeur, c'était juste l'amie" [F1-11-330].

Ensuite, plus le stage avance dans le temps, plus les relations entre les stagiaires et les élèves se transforment. Les élèves se dégénèrent et provoquent plus les stagiaires, ils agissent différemment. Marie-Josée rapporte "plus le stage

avance plus ils se dégénèrent avec toi... ils osent plus aussi" [MJ1-15-436] Les relations se transforment à un point tel que les stagiaires ont parfois même l'impression que les élèves veulent les "écoeurer" et que ceux-ci sont sur leur dos comme le mentionne Marie-Josée lors de l'entrevue [MJ1-19-537].

Le type de relation entretenue entre la stagiaire et les élèves se développe souvent à partir des contacts qui ont lieu dès les premières minutes du stage. Ainsi, la présentation qui est faite de la stagiaire en début de stage aux élèves, à savoir une présentation personnelle ou professionnelle, est très déterminante pour la suite du stage.

Trop souvent, les stagiaires cherchent l'amitié des élèves dans le but de se faire aimer alors qu'elles devraient avant tout obtenir leur respect et leur confiance en accordant moins d'importance à l'image qu'elles dégagent.

En résumé, l'insertion des stagiaires au contexte scolaire ainsi qu'aux personnes de l'école s'avère une étape difficile pour la majorité des stagiaires en regard de la gestion des comportements. Face au contexte scolaire, les stagiaires doivent d'abord s'orienter spatialement et temporellement dans un nouveau milieu déjà en place à leur arrivée. Elles doivent tenir compte de l'horaire de la journée, du peu de temps de prise en charge qui leur est accordé ainsi que des responsabilités souvent trop grandes qui leur sont confiées. Les stagiaires doivent également composer avec les situations

d'indiscipline qui surviennent à tout moment dans la classe, dans le vestiaire ou dans les corridors.

L'insertion des stagiaires ne se limite pas seulement au contexte scolaire puisqu'elles doivent également s'intégrer aux personnes de l'école. Nos analyses démontrent que une stagiaire sur quatre entretient une relation difficile avec son enseignant associé. Cette stagiaire rapporte entre autres, qu'elle se sent abandonnée et elle souhaiterait avoir plus de soutien, d'appui et de commentaires constructifs de la part de son enseignant associé. À l'opposé heureusement, trois stagiaires sur quatre semblent pleinement satisfaites de la relation qu'elles entretiennent avec leur enseignant associé. De cette bonne relation découle une bonne compréhension de la gestion de classe.

La relation stagiaire-enseignant associé va au-delà des simples commentaires. En effet, la présence continue ou occasionnelle de l'enseignant en classe influence la relation entre les deux parties bien que les stagiaires se sentent toujours très mal à l'aise d'intervenir en présence de l'enseignant associé. La présence imprévisible de l'enseignant ne fait qu'embrouiller les stagiaires puisqu'en plus d'influencer les comportements des élèves, cette situation rend les stagiaires ambivalentes à savoir qui d'elles ou de l'enseignant associé intervient au chapitre de la discipline en classe.

Finalement, les premiers contacts entre les stagiaires et les élèves sont aussi très déterminants pour la suite du stage. La présentation des stagiaires qui est faite aux élèves en début de stage ne doit pas être négligée et prise à la légère. Les stagiaires pourraient en souffrir au moment d'intervenir si une relation trop amicale ou personnelle voit le jour entre elles et

les élèves. Celles-ci perdront une partie de leur crédibilité et de leur pouvoir faute d'avoir établi dès le départ la distinction entre leur rôle en tant que stagiaires et le rôle des élèves dans cette même classe.

4.3.3 Gérer les comportements

La stagiaire prend conscience de ses valeurs et de l'image de soi qu'elle veut projeter tout au long de son stage et tente de s'insérer au contexte scolaire ainsi qu'aux personnes de l'école où elle réalise son stage. La qualité de son insertion, combinée à ses composantes personnelles, guident le type de gestion de classe qu'elle adopte et qui constitue la troisième catégorie du modèle.

Cette troisième et dernière catégorie est constituée de composantes singulières concernant spécifiquement la gestion des comportements d'indisciplines et les interventions spécifiques qui en découlent. Les analyses démontrent que pour les stagiaires les interventions au niveau de l'indiscipline se divisent en deux catégories bien distinctes; les interventions efficaces et les interventions non efficaces.

La gestion des comportements implique également que les stagiaires obtiennent certains résultats face à une situation d'indiscipline, à savoir soit perdre le contrôle du groupe, ou à l'opposé, avoir une grande emprise sur les élèves du groupe.

1. Nature des événements perturbateurs

La façon dont les stagiaires abordent ces événements influence inévitablement le type d'intervention qu'elles mettent en place pour gérer le groupe d'élèves.

Lors des entrevues, les stagiaires rapportent au plan disciplinaire que l'événement perturbateur qui est le plus présent partout dans l'école, soit dans la classe, dans les corridors et dans le vestiaire, est sans contredit le bavardage. Julie, l'une des stagiaires souligne que tout au long de son stage "ça placottait beaucoup, ça parlait fort" [J1-4-105]. Isabelle de son côté rapporte que "ça parlait pas mal" [I1-16-479].

Un autre type d'événement perturbateur est de se faire couper la parole. Julie souligne que "ils me coupaient encore la parole" [J1-38-1130]. Enfin, les commentaires inutiles semblent être un troisième type d'événement perturbateur relevé par une stagiaire. Julie, entre autres, mentionne ceci "ça m'agaçait beaucoup de me faire couper la parole... de toujours dire des commentaires inutiles..." [J1-12-373].

Se taire quand l'enseignant parle, ne pas lui couper la parole et l'écouter: il semble que les situations d'indiscipline sont relativement bénignes et simples à gérer; mais pour la stagiaire, elles sont des situations très dérangeantes qui retiennent pratiquement toute

leur attention et vers lesquelles elles concentrent la majorité de leurs interventions.

2. Les interventions efficaces

Les interventions efficaces en groupe

L'étude a permis de découvrir que les interventions efficaces comportent plusieurs caractéristiques. Cette intervention est unique, rapide et elle vise le bon comportement. Ces interventions peuvent être réalisées par l'expérimentation du rôle de l'enseignant associé ou par une intervention non verbale. De plus, ces interventions peuvent être individuelles ou encore planifiées.

Les stagiaires considèrent qu'une intervention est efficace lorsqu'elles n'ont pas à intervenir deux fois pour un même comportement dérangeant. Isabelle mentionne "l'autre après j'ai pas eu à... j'ai pas eu à intervenir une autre fois" [I1-12-370].

Ensuite, les stagiaires considèrent qu'une intervention rapide qui permet de maîtriser immédiatement la situation est une intervention efficace. Elles sont à la fois fières et contentes lorsqu'une intervention de dernière minute leur permet d'obtenir une bonne discipline de classe. Julie souligne "j'étais contente dans le sens que j'ai réussi tout de suite la première

fois à ne pas laisser passer une chose comme ça" [J1-6-173]. Souvent les stagiaires doivent recourir au chantage ou aux menaces pour intervenir rapidement; c'est-à-dire qu'elles appliquent la discipline en privant les élèves de ce qu'ils aiment, une activité, une sortie, etc. Julie rapporte à ce sujet "je me suis dit ah! Ils veulent la faire l'activité donc on va appliquer la discipline en fonction de ça. Mais c'est sûr que j'étais contente de ça, de la première fois avoir intervenu puis avoir dit on se place..." [J1-7-211]. Également, l'intervention rapide constitue pour les stagiaires une bouée de sauvetage. France explique en disant "si je n'avais pas réagi cette journée là j'étais finie pour le restant de mon stage. Dans ma tête c'était clair je les perdais complètement si j'agissais pas, si j'intervenais pas cette journée là. Puis je ne pouvais pas remettre ça au lendemain" [F1-14-429]. Julie rapporte dans le même sens "je me disais si j'avais pas eu l'activité du matin pour me sauver là comme je ne sais pas comment j'aurais réagi" [J1-10-307]. Donc une intervention rapide qui suit le comportement indésirable constitue pour les stagiaires une intervention efficace.

Ensuite, pour les stagiaires, valoriser les enfants et souligner le bon comportement adopté par certains élèves constituent des types d'interventions qui sont efficaces pour les stagiaires. Julie souligne "il y en a un qui parlait puis les autres levaient la main pour

parler. Puis ce que j'ai fait c'est que au lieu de blâmer celui qui parlait j'ai dit je félicite les élèves qui lèvent la main pour parler. Je me suis dit ça ne blâme pas celui qui parle mais ça valorise ceux qui lèvent leur main" [J1-38-1144].

Enfin, pour les stagiaires une intervention est efficace lorsque celles-ci interviennent en se plaçant dans la peau de leur enseignant associé; c'est-à-dire en expérimentant le rôle de leur enseignant associé soit par imitation ou par modélisation. Julie rapporte "j'ai tout de suite été capable la première fois de leur dire comment c'était pour fonctionner même si c'était moi. Que ils gardaient silence comme si c'était l'enseignante" [J1-6-173].

Les stagiaires considèrent que le fait d'arrêter de parler et d'attendre le calme peut être une intervention efficace. Comme le rapporte Julie "donc ce que j'ai fait c'est que j'ai arrêté complètement de parler puis j'attendais..." [J1-20-594].

Les interventions efficaces auprès d'un élève

Intervenir auprès d'un élève en particulier est considéré comme une intervention efficace pour les stagiaires. D'abord parce qu'elles ont beaucoup plus de pouvoir sur l'enfant. Elles peuvent lui dire quand parler, quand lever la main, quand travailler, etc. Julie rapporte ceci "j'ai dit à Nicolas à partir de maintenant tu penses à ce que

tu dis puis si c'est utile tu lèves la main sinon tu ne lèves pas la main" [J1-31-921].

Ensuite, le fait d'intervenir auprès d'un seul élève permet aux stagiaires de renvoyer l'élève à lui-même. Isabelle rapporte face à ceci "toi on t'a écouté quand tu as passé puis les autres aimeraient ça je pense que tu les écoutes aussi" [I1-9-258]. Ce qui permet en même temps aux stagiaires d'observer le comportement d'un seul élève à la fois.

Enfin, ce type d'intervention a l'avantage d'avoir un certain effet de contamination au sein d'un groupe; c'est-à-dire que l'intervention auprès d'un seul élève produit des répercussions sur les autres élèves et ceux-ci évitent de reproduire le comportement inacceptable. Isabelle souligne par rapport à ceci "il [l'élève] a arrêté... puis par le fait même je pense que l'autre aussi à côté il a arrêté..." [I1-9-258].

L'intervention planifiée

Les stagiaires découvrent peu à peu tout au long de leur stage que les interventions efficaces sont souvent des interventions qu'elles ont appris à planifier. Entre autres, elles prévoient un peu plus leurs interventions en réfléchissant à l'avance aux paroles qu'elles vont dire ainsi qu'aux gestes qu'elles vont poser.

Julie mentionne " j'avais prévu ça. Je m'étais dit je vais essayer le message-je puis ça l'a très bien fonctionné" [J1-22-667]. Les stagiaires extériorisent beaucoup plus leurs sentiments en intervenant à l'aide des messages-je.

Également, lorsque les stagiaires planifient leurs interventions elles pensent beaucoup plus à l'impact qu'aura l'intervention pour le groupe ou même elles ont tendance à se mettre dans la peau des élèves qui subissent l'intervention. Isabelle rapporte "je me suis sentie mal parce que j'ai dit est-ce que j'interviens? Si j'interviens je vais couper la petite fille en avant puis peut-être que ça va la mêler puis mon dieu... ça va déranger plus qu'autre chose..." [I1-8-244]. Ce qui amène à ce moment les stagiaires à se demander quel est le meilleur moment pour intervenir auprès d'un élève en classe.

Enfin, les stagiaires disent et expliquent dès le départ leurs attentes aux élèves. Ainsi, elles ont l'impression de mieux réussir leurs interventions en planifiant leurs attentes avec les élèves au départ. Julie rapporte "ça été positif dans le sens que moi j'ai réussi à leur dire que bon on se plaçait, il fallait garder silence" [J1-6-187].

La composante intervention de groupe permet donc de constater que les stagiaires sont en mesure de poser des interventions dont elles sont fières et avec

lesquelles elles obtiennent du succès auprès des élèves.

Pour la majorité des stagiaires, l'efficacité d'une intervention se reconnaît à plusieurs niveaux. D'abord lorsque les stagiaires n'ont pas à intervenir plusieurs fois pour un même comportement. Également, la rapidité avec laquelle elles intervennent auprès des élèves constitue un critère d'efficacité en ce sens où en plus de ne pas intervenir plus d'une fois, elles souhaitent intervenir rapidement afin de maîtriser le plus vite possible la situation. Ce qui autrement les amènerait à user de chantage ou de menaces en guise de bouée de sauvetage pour rétablir l'ordre au sein du groupe.

Valoriser, encourager, féliciter les élèves se révèlent être des stratégies d'interventions de plus en plus utilisées et appréciées par les stagiaires. Elles s'attardent ainsi aux bons comportements plutôt qu'aux comportements indésirables.

Ensuite, les indices non-verbaux tels que arrêter de parler et attendre le calme, semblent être des types d'interventions plus ou moins efficaces en ce sens où ils doivent être appliqués à la bonne situation et au bon moment sans trop perdre de temps; cela pourrait entraîner des temps d'attente trop longs pour les élèves et favoriser l'augmentation de l'indiscipline en classe.

Finalement, l'intervention auprès d'un élève en particulier ainsi que la planification d'une intervention représentent des stratégies favorisées par

les stagiaires. D'abord parce que l'intervention individuelle permet d'obtenir un peu plus de pouvoir sur l'enfant et ainsi éliminer les risques de contamination du comportement indésirable. Ensuite parce que l'intervention planifiée augmente la rapidité d'intervention chez les stagiaires ce qui leur permet de penser beaucoup plus à l'impact qu'une intervention pourrait avoir pour les élèves du groupe. Le grand danger auquel font face la majorité des stagiaires est sans doute le moment où elles se retrouvent dans l'impossibilité de pouvoir planifier l'intervention puisque les événements qui se produisent au sein d'une classe sont souvent imprévisibles et simultanés.

3. Les interventions non efficaces

Bien qu'à certains moments les stagiaires puissent obtenir du succès dans l'application de leurs interventions, il arrive également que celles-ci se retrouvent face à des interventions beaucoup moins efficaces. L'étude permet d'avancer que les interventions non efficaces regroupent l'intervention imprécise, l'intervention tardive et l'intervention non planifiée.

Au départ, les stagiaires considèrent qu'une intervention n'est pas efficace lorsque les consignes manquent de précision. Isabelle souligne "peut-être qu'au début j'ai peut-être pas spécifié assez... parce que c'était l'après-midi je pense, puis c'était le matin qu'on leur a dit de ne pas oublier de faire F1..." [I1-43-1302].

Également, une intervention est non efficace selon certaines stagiaires lorsqu'il existe un écart entre une consigne et l'application de cette consigne. Isabelle poursuit en disant "ça fait que l'écart entre les consignes puis l'application était trop long peut-être... peut-être que j'aurais dû..." [I1-43-1302].

Parler sans agir constitue pour les stagiaires une intervention non efficace. Cela nuit aux relations qu'elles peuvent entretenir avec les élèves en plus de réduire considérablement leur crédibilité auprès de ceux-ci.

L'intervention tardive

Les stagiaires considèrent qu'une intervention tardive est une intervention non efficace. Les stagiaires attendent souvent pour intervenir, elles laissent passer des comportements non acceptables en essayant de les ignorer. Isabelle mentionne "c'est vrai, ça parlait pas mal puis j'ai plus attendu celui-là à la fin..." [I1-16-479]. France de son côté souligne "j'aurais dû faire ça avant, j'aurais dû établir avec eux les règles puis ma manière de fonctionner..." [F1-13-397].

Les "j'aurais dû" de certaines stagiaires sont imprégnés de remords et de regrets. Elles sentent qu'elles sont intervenues trop tard. C'est

pourquoi les interventions tardives constituent pour elles des interventions non efficaces.

Également, les interventions tardives sont considérées non efficaces chez les stagiaires puisqu'elles favorisent la généralisation, l'amplification et la persistance d'un comportement au sein d'une classe. Isabelle rapporte "c'est ça, ça continue, ça s'amplifie. Ce ne sont plus juste deux qui parlent c'est toute la classe après" [I1-17-539].

L'intervention aléatoire

Les stagiaires n'ont pas toujours la chance de planifier leurs interventions à l'avance puisque les comportements des élèves sont souvent imprévisibles. C'est pourquoi elles doivent souvent intervenir en faisant des essais, en prenant des risques sans savoir les fondements sur lesquels s'appuyer. Elles vivent une insécurité, sont mal à l'aise et craignent les résultats que peuvent entraîner de telles interventions.

France souligne "en sixième année c'est l'adolescence, la pré-adolescence ça fait que c'est un "guess" que j'ai pris. C'était vraiment un essai" [F1-23-724].

Ensuite, les stagiaires considèrent qu'elles ne planifient pas leurs interventions parce qu'elles cherchent avant tout à intervenir rapidement sur le moment. Et comme elles misent beaucoup sur les

interventions rapides pour régler leur problème de discipline, elles se sentent souvent dépassées par les événements puisqu'elles n'ont pas toujours en tête les moyens pour intervenir.

Cette lacune au niveau des moyens d'intervention les amène souvent à prendre la première idée qui leur vient en tête pour intervenir. Entre autres, elles interviennent en fermant les lumières, en criant, en usant du chantage et de la menace puisque souvent le temps les presse. Plusieurs stagiaires ont été confrontées à ce problème. D'abord Isabelle souligne "c'est ça qui m'est sorti tout de suite, c'est comme si j'avais pas d'autres moyens. J'étais pas capable, j'avais beau fermer les lumières, ça parlait. J'avais beau crier, ça marchait pas. C'est ça qui m'est arrivé sur le moment parce que vraiment j'avais pas trouvé d'autres moyens que ça..." [I1-17-516]. Les stagiaires se sentent dépassées par les événements et sentent qu'elles perdent le contrôle du groupe.

Également France rapporte " j'étais vraiment mal là-dedans puis quand je te disais que je ne savais pas vraiment ce qu'il fallait que je fasse pour moi c'était... je fais quoi là... j'avais aucune aucune idée dans ma tête de comment j'allais intervenir... puis je ne savais pas ce que j'aurais pu faire à ce moment précis là à part me choquer puis crier après eux" [F1-21-653]. Dans le même ordre d'idées Julie rapporte "si j'avais pas eu l'activité du matin qu'ils ont aimée puis

qu'ils voulaient continuer je ne sais pas comment j'aurais réagi pour les amener à se placer puis à garder silence" [J1-10-307].

Le manque de moyens pour intervenir amène certaines stagiaires à se référer à leur propre façon d'intervenir à la maison avec leurs enfants. Elles partent de leurs expériences personnelles pour intervenir en classe. Entre autres, France rapporte "ça fait que j'ai pris un peu le principe que je prends avec mes enfants quand je suis trop choquée après eux. J'aime autant pas parler puis attendre puis quand je me sens plus calme bien là j'interviens" [F1-9-239]. Cette façon d'intervenir conduit donc France à discuter avec les élèves de la classe sur leur manque d'écoute. "Je leur disais là écoute c'est pas correct je suis en train de parler puis toi tu te lèves et tu vas boire. Je suis en train de parler toi tu te lèves puis tu vas aiguiser ton crayon. Pourquoi tu n'écoutes pas, j'aurais pas à réexpliquer la consigne bon..." [F1-8-227].

Enfin, étant donné que les stagiaires manquent de moyens pour intervenir elles se demandent souvent s'il y a un moment propice à l'intervention et si l'intervention est juste et appropriée au comportement inacceptable. Isabelle rapporte ses inquiétudes à ce sujet en disant " j'étais fâchée puis tu sais je ne sais pas si j'ai été assez méchante ou quoi, mais il avait l'air à comprendre... je me suis dit bon peut-être qu'il ne méritait pas de revenir une autre fois, parce

que j'étais peut-être pas assez sévère..." [I1-27-841].

L'analyse permet de constater que les interventions considérées non efficaces soulèvent chez les stagiaires un sentiment de déception et de désenchantement dans leurs toutes premières expériences en gestion des comportements. Ces interventions sont considérées non efficaces d'abord parce que les stagiaires éprouvent de la difficultés avec les consignes; celles-ci manquent de précision et elles ont de la difficulté à trouver le vocabulaire adapté à leurs élèves. Également les stagiaires constatent souvent un écart entre la consigne et l'application de celle-ci. Également, les stagiaires ont tendance à donner des consignes sans vraiment les respecter, ce qui nuit à leur crédibilité auprès des élèves. En fait, les stagiaires ont de la difficulté à trouver le moment propice et idéal pour verbaliser leurs consignes afin intervenir convenablement.

Ensuite, l'intervention tardive constitue pour les stagiaires une intervention non efficace qui amplifie les comportements non acceptables. Même en sachant que ce type d'intervention est néfaste pour le groupe, les stagiaires ne peuvent s'empêcher d'attendre longtemps avant d'intervenir en espérant sans doute que la situation se redresse d'elle-même.

Finalement, l'incapacité de planifier les interventions représente pour les stagiaires un

inconvénient majeur. Étant donné qu'il leur est souvent impossible de planifier leurs interventions, cela les amène à procéder spontanément par essai et erreur. Elles épuisent rapidement leurs moyens d'intervention puisqu'elles se sentent souvent dépassées par les événements imprévisibles qui surviennent en classe.

4. La perte de contrôle

Les stagiaires se sentent souvent dépassées par les événements qui surviennent au chapitre de la discipline à maintenir en classe. Souvent lorsqu'elles effectuent des interventions non planifiées, elles sentent qu'elles perdent le contrôle du groupe. Elles se sentent à ce moment découragées et elles ignorent ce qu'il convient de faire.

France souligne "je ne suis pas intervenue tout de suite parce que j'étais comme dépassée pas les événements..." [F1-8-227]. Isabelle de son côté rapporte "ça parlait j'étais découragée, j'ai dit ça part mal... je me sentais mal bon c'est ça je perds le contrôle il ne faut pas en partant tu sais ça me décourage un peu..." [I1-4-92].

Les stagiaires refusent de perdre le contrôle du groupe en début de stage justement à cause du regard des autres sur elles. France ajoute dans le même ordre d'idée "puis là sur l'heure du dîner j'ai dit je les perds... il faut que je fasse quelque chose..." [F1-9-

239]. Les stagiaires sont conscientes qu'il est urgent d'agir lorsqu'elles perdent le contrôle mais elles ne savent pas vraiment comment intervenir.

Les stagiaires se sentent souvent faibles, fragiles et impuissantes lorsqu'elles perdent le contrôle d'un groupe d'élèves. Elles sentent même que ce sont les élèves qui contrôlent la situation. France souligne "...les élèves se levaient pour aller aiguiser leur crayon... puis là je me suis sentie vraiment déboussolée puis je me suis dit je fais quoi avec ça là. Si je les perds je suis faite..." [F1-8-211]. Elle sentait que les élèves voulaient lui "piler sur la tête." Marie-Josée de son côté rapporte "je me trouve pas mal souple là tu sais je me fais monter dessus un peu là..." [MJ1-17-475].

Certaines stagiaires vivent tellement de souffrance lors de leur stage qu'elles ont l'impression que les élèves veulent les écoeurer. Marie-Josée souligne "ils ont le goût de m'écoeurer là... ça fait une semaine là qu'ils sont tous sur moi puis en plus j'étais fatiguée, c'est la fin du stage, je suis écoeurée..." [MJ1-19-537]. Certains éléments personnels concernant les stagiaires peuvent donc engendrer la perte de contrôle d'un groupe d'élèves. Une stagiaire comme Marie-Josée qui en a gros sur le cœur face aux agissements des élèves à son égard, qui est fatiguée et qui termine bientôt son stage ne peut faire autrement que de se sentir dépassée par la perte de contrôle du groupe.

Enfin certaines stagiaires sentent que les élèves manquent de respect envers elles. Elles se sentent mal,

elles sentent que les élèves leur font des affronts et elles sentent même que ceux-ci conspirent contre elles. France souligne "depuis que j'étais arrivée je trouvais que le respect était une chose qui était bien bien importante dans la classe puis que là ils ne l'avaient pas le respect vis-à-vis moi..." [F1-11-306]. Elle poursuit en ajoutant "je sentais que c'était pas vrai là ce qui se passait dans la classe. Moi j'ai senti ça comme tous des affronts qu'ils me faisaient..." [F1-21-653].

Pour les stagiaires, la perte de contrôle du groupe d'élèves affecte directement leur image de soi. Les stagiaires se refusent à perdre le contrôle c'est pourquoi elles misent sur les interventions rapides et efficaces pour maîtriser une situation. Mais trop souvent, elles se sentent démunies et impuissantes face à une perte de contrôle car elles sont conscientes qu'elles manquent de moyens pour intervenir. Cette faiblesse au niveau des moyens d'interventions vient malheureusement détruire la relation entre les stagiaires et les élèves. Elles vivent alors des moments de souffrance et de malaise profonds presque indescriptibles.

5. L'emprise sur les élèves

Bien que la plupart des stagiaires perdent le contrôle de leur groupe à un moment ou à un autre de leur stage, il n'en demeure pas moins qu'elles ont, à certains moments, une emprise sur celui-ci. Souvent cette emprise survient après une perte de contrôle du groupe.

Les stagiaires se resaisissent, elles changent leurs attitudes pour devenir beaucoup plus autoritaires et rigides. France souligne "quand je suis revenue avec eux l'après-midi je suis revenue en expliquant ce que moi j'attendais d'eux puis qu'est-ce que je voulais puis que c'était ma manière à moi de fonctionner et non celle de Michel puis que je ne voulais pas qu'ils comparent ma manière avec celle de Michel..." [F1-9-239].

Pour obtenir le contrôle du groupe, les stagiaires doivent expliquer leurs attentes et établir avec les élèves la distinction entre leur façon de fonctionner et celle de leur enseignant régulier afin d'éviter toute comparaison. France poursuit en disant "j'ai l'impression que c'est pour ça que j'ai dû serrer les cordes pour qu'ils fassent vraiment la différence puis qu'ils sachent que moi il y a des choses qui passent mais il y a d'autres choses qui ne passent pas" [F1-10-267].

Bref, les stagiaires sont fières de pouvoir constater qu'elles contrôlent une situation. Malheureusement avant d'y parvenir elles doivent souvent subir une perte de contrôle pour se resaisir et établir clairement leurs attentes avec le groupe.

De plus, elles doivent constamment rappeler aux élèves que leur façon d'intervenir est différente de celle utilisée par leur enseignant régulier afin de réduire les risques de comparaison.

L'étude permet d'avancer que le degré d'emprise des stagiaires sur les élèves est dépendant de toutes les composantes et sous-composantes mentionnées jusqu'à maintenant. Ce degré d'emprise constitue pour les stagiaires l'aboutissement d'une intervention efficace dont elles sont extrêmement fières.

En résumé, cette troisième et dernière composante qu'est la gestion des comportements, constitue pour les stagiaires un volet très important pour la réussite de leur stage en regard de la discipline à maintenir en classe.

En effet, celles-ci accordent énormément d'importance à l'efficacité de leurs interventions auprès des élèves. Elles cherchent d'abord et avant tout à poser des actions rapides, uniques et qui visent le bon comportement chez l'élève. La majorité des stagiaires veulent à tout prix donner une très bonne image d'elles-mêmes au milieu scolaire. Elles ne veulent absolument pas faire mauvaise impression et elles n'hésitent pas à adopter les attitudes de leur enseignant associé pour tenter d'obtenir une bonne gestion de classe.

Également, l'intervention non verbale ainsi que l'intervention individuelle sont des stratégies qu'utilisent les stagiaires pour gérer les comportements des élèves. Ainsi, elles n'hésitent pas à arrêter de parler pour attendre le calme ou encore à cibler un élève en particulier pour rétablir une discipline de classe. L'obsession des stagiaires vis-à-vis l'image qu'elles projettent les amène à vouloir planifier leurs interventions à l'avance afin d'intervenir beaucoup plus rapidement et beaucoup plus efficacement. Les stagiaires pensent donc aux paroles qu'elles disent aux élèves ainsi qu'aux

gestes qu'elles sont susceptibles de poser dans une situation de classe bien précise.

Les analyses démontrent également que les stagiaires n'interviennent pas toujours efficacement. Elles ont de la difficulté à émettre des consignes précises et elles ont tendance à créer un écart entre une consigne et l'application de cette même consigne. Également, les stagiaires sentent qu'elles n'interviennent pas très efficacement lorsqu'elles attendent l'amplification du mauvais comportement pour intervenir. Elles ont à cet égard une pensée magique au sens où elles croient que le comportement indésirable s'affaiblira avec le temps. Ces interventions sont spontannées donc non planifiées. Et c'est précisément dans ce genre de situation que les stagiaires se sentent le moins efficaces puisqu'elles veulent une fois de plus intervenir rapidement pour "sauver leur image d'elles-mêmes". Mais étant donné que la majorité des événements qui surviennent en classe sont imprévisibles et spontannés, les stagiaires considèrent qu'elles manquent de moyens d'intervention au point de se sentir dépassées par les événements en regard de la gestion des comportements.

Ce sentiment de déception et de faiblesse face à une situation qu'elles ont l'impression de ne plus maîtriser peut inévitablement les amener à perdre le contrôle du groupe. Certaines stagiaires vivent une perte de contrôle avec beaucoup de souffrance et d'impuissance car elles ont de la difficulté à rétablir une bonne relation avec les élèves. Ces derniers n'ont plus réellement de respect pour elles et elles sentent même que parfois ce sont les élèves qui contrôlent la classe toute entière.

Les interventions que les stagiaires considèrent efficaces les amènent à avoir une certaine emprise sur les élèves. Souvent, suite à une perte de contrôle, les stagiaires se resaisissent et adoptent des attitudes plus rigides et plus autoritaires. Pour les stagiaires, il s'agit d'un beau moment de satisfaction où elles peuvent prouver aux autres et se prouver à elles-mêmes qu'elles sont en mesure de gérer un groupe d'élèves en étant peut-être obligées d'adopter les attitudes de leur enseignant associé.

CHAPITRE V

Discussion des résultats

Ce cinquième chapitre permet d'établir des liens entre les résultats obtenus suite à l'analyse des entrevues et ceux des recherches décrites au chapitre concernant le cadre de référence.

Pour ce faire, chacune des catégories des événements marquants est présentée en associant chacune d'elle aux recherches recensées.

5.1 LA PERSONNE DE LA STAGIAIRE

Nos données font ressortir l'importance de l'image de soi pour les étudiantes. Aucun auteur recensé ne mentionne spécifiquement cet aspect ni ne fait référence à l'importance qu'il occupe dans la formation des stagiaires.

Il est toutefois impressionnant de constater que les quatre stagiaires interviewées se soucient énormément de l'image qu'elles présentent lorsqu'elles ont à intervenir pour maintenir la discipline en classe. Les auteurs qui s'attardent à la gestion des comportements semblent ignorer la personne qui établit la gestion, comme si une gestion ne pouvait s'effectuer d'elle-même sans avoir à sa base l'intervenant et ce, qu'il soit étudiant ou enseignant associé.

Certains auteurs s'attardent très brièvement à cette composante qu'est l'image de soi chez la stagiaire en formation.

Entre autres Boutin (1993), rapporte que

On confie au stagiaire des responsabilités qui souvent dépassent ses capacités et créent chez ce dernier un état de tension peu favorable au développement de son soi personnel et professionnel (p.238).

Les résultats obtenus suite à nos entretiens vont dans le même sens puisque la majorité des stagiaires sont amenées dès le début de leur stage à intervenir publiquement soit dans les corridors ou dans les vestiaires alors qu'elles éprouvent encore beaucoup de difficulté à intervenir dans la classe même. Elles sentent qu'on leur confie de trop grandes responsabilités qu'elles ont peur de ne pas être en mesure d'assumer. C'est pourquoi le regard de l'autre sur elles devient tellement important.

Et ce regard est important à un point tel qu'elles en viennent à éprouver des sentiments de crainte, de peur, de doute et même d'anxiété et d'angoisse. À ce sujet, les résultats obtenus vont dans le même sens et ajoutent en intensité à ceux rapportés par Boutin qui soutient que "les stagiaires vivent souvent des sentiments d'incompétence, de dépendance et de doute" (1993, p.239). Une stagiaire rapporte "J'ai demandé à Michel [l'enseignant associé] j'ai dit les enfants sont-ils venus te voir pour te dire tu sais ha France elle a fait ça..." [F1-15-442]. Cette même stagiaire

poursuit en disant "je m'étais dit à un moment donné... le sentiment ils ne m'aimeront plus..." [F1-15-442].

Ces extraits significatifs d'entrevues démontrent à quel point les stagiaires éprouvent des sentiments d'anxiété qui les préoccupent à chaque intervention, à chaque jour et à chaque regard posé sur elles. Il est donc nécessaire de s'attarder à cette composante qui fait partie intégrante de la stagiaire.

Les résultats de cette recherche amènent à constater que les stagiaires s'attardent de plus en plus à leur statut, à leur situation en tant que stagiaire.

Cette composante ne semble cependant pas constituer pour les auteurs rapportés jusqu'à maintenant une composante facilement associable à la gestion des comportements chez les stagiaires en formation. Seul Doyle Watts (1986) établit tout comme nous un rapprochement entre la perception des stagiaires de leur statut et le milieu à l'intérieur duquel elles doivent s'insérer pour la période du stage.

Nos résultats corroborent ceux de Doyle Watts (1986) qui soutenait que

the student teacher may be perceived as a visitor from the university who adjust to the procedures and practices of that school with few, if any, specific provisions for his/her own instructional needs (19 , p.162).

Les stagiaires se perçoivent comme des visiteurs de l'université tout comme le confirment nos extraits d'entrevues qui démontrent que les stagiaires se sentent très peu reconnues puisque comme le rapporte cet extrait "on est juste une stagiaire... on arrive comme un cheveu sur la soupe puis on repart comme un cheveu sur la soupe. On est là un mois... [F!-16-468]. Le visiteur n'agit-il pas ainsi?

Plusieurs auteurs se sont cependant attardés aux changements de conception chez les stagiaires face à l'application de la discipline. Il s'avère, entre autres, que les résultats de la présente recherche rejoignent ceux obtenus par Boutin (1993) voulant que

"les stagiaires arrivent dans le milieu scolaire avec des idées nouvelles et libérales contrastant avec les idées conservatrices et traditionnelles des maîtres associés (p.244).

Voilà ce qui explique pourquoi les stagiaires rencontrées en entrevues se livrent à un jeu d'expérience de rôle. Celles-ci arrivent en stage avec des attitudes qui contrastent avec celles de leur enseignant associé; les stagiaires déploient de beaux sourires, elles ont une attitude amicale et très tolérante mais pas tellement autoritaire de peur de déplaire aux enfants alors que l'enseignant associé de son côté est plus autoritaire, moins tolérant et a une meilleure connaissance des enfants. La stagiaire expérimente donc le rôle de l'enseignant en ce sens où elle adopte les attitudes de celui-ci. Ce qui confirme les résultats obtenus par Hoy, W.K. and Woolfolk, A.E. (1990) voulant que

The pupil-control ideology of student teachers became significantly more custodial after they completed their semester of practice teaching... (p.291).

Dans le même ordre d'idées, les résultats de cette recherche viennent appuyer ceux obtenus par Veeman (1984) qui soutient que

...beginning teachers reported that they had changed their original student-centred teaching behaviours into a more authoritarian way. (p.144).

Les résultats viennent également confirmer que l'influence de l'enseignant associé sur la stagiaire est très grande. En effet, notre étude démontre tout comme l'a démontré McIntyre (1984), que lorsqu'il existe au départ une différence entre l'enseignant associé et l'étudiant, l'étudiant ajuste ses valeurs à celles que privilégie son enseignant associé.

When initial differences exist between the cooperating teacher and the student teacher, the student teacher adjusts his/her values toward those of the cooperating teacher (cité par Watt, 1992, p.155).

À l'opposé, notre étude ne démontre pas que les stagiaires arrivent en stage avec des points de vue plus autoritaires que leur enseignant associé comme l'avait suggéré les études de Zeichner et Grant (1981) et Kagan (1992) citées par Boutin (1993).

Tous ces résultats de recherches qui coïncident en majeure partie avec nos propres résultats de recherche

démontrent clairement que la composante "expérimentation du rôle de l'enseignant" représente une facette à ne pas négliger en matière de gestion de classe.

Les données de l'étude font également ressortir que la majorité des stagiaires se conforment à leur milieu de stage mais avec beaucoup de difficultés. Comme elles ne peuvent pas "tout chambouler" [F1-16-481], elles préfèrent expérimenter le rôle d'enseignant qui exige beaucoup plus d'autorité et de fermeté. Ces résultats rejoignent ceux obtenus par Legros et Tochon (1994) qui soutiennent que

La stagiaire, pour sa part, doit prendre soin de s'intégrer au sein de la classe sans trop bouleverser le cadre de l'enseignante...
(p.321).

Mais nos résultats montrent également que l'intégration passe souvent par l'adoption pure et simple des valeurs et des comportements de l'enseignant associé.

Nos données révèlent également que les sentiments de la stagiaire durant son stage constitue une composante à ne pas négliger dans l'application d'une discipline de classe. En effet, les résultats de notre étude viennent appuyer ceux obtenus par la recherche de Carter et de Gonzalez (1993) à savoir que l'ensemble des stagiaires interviewées se sentent impuissantes face au contrôle qu'elles doivent exercer en classe, qu'elles se sentent nerveuses, embarrassées, frustrées face à l'application d'une discipline de classe.

Ces résultats rejoignent ceux d'une étude réalisée par Wodlinger (1990) qui rapporte que l'étudiante interviewée se sentait insécuré, frustrée et inconfortable lorsqu'elle devait faire appliquer la discipline de classe (p.125).

Aucune étude ne vient mettre en lumière le fait que les stagiaires se sentent trop jeunes pour enseigner à des élèves du primaire. Peut-être que les peurs et les craintes qu'elles ressentent les conduisent à se sentir trop jeunes pour enseigner.

La composante crédibilité de la stagiaire ne semble pas être prise en considération par les différents auteurs qui s'attardent à la gestion des comportements chez les stagiaires. Aucune mention de ce facteur n'est faite. Or, nos résultats démontrent clairement que la crédibilité personnelle et professionnelle de la stagiaire joue un rôle déterminant en ce qui concerne le maintien de la discipline en classe.

Une fois de plus, rares sont les études qui se sont penchées spécifiquement sur la tolérance des stagiaires et son importance dans la gestion des événements perturbateurs qui surviennent en classe. Le cadre théorique de la présente recherche ne rapporte aucun résultat spécifique face à cette composante.

Toutefois, Archambault et Chouinard (1996) se sont attardés à la gestion éducative de la classe et avancent que "... on ne peut demander à l'élève d'être attentif, en silence et sans bouger toute une journée.... l'enseignant a avantage à faire preuve de

tolérance, ce qui ne signifie pas qu'il doive tout laisser passer" (p.39).

Nos résultats de recherche démontrent qu'il existe deux catégories de stagiaires: celles qui ont de la difficulté à être tolérantes sans en "laisser passer" et celles qui ne sont pas tolérantes car elles ne veulent rien laisser passer. La personnalité de la stagiaire ainsi que les exigences du milieu scolaire qui reçoit celle-ci peuvent sans doute expliquer ce niveau de tolérance varié d'une stagiaire à une autre.

5.2 S'INSÉRER À L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE

Nos données permettent de soutenir que la qualité de l'intégration des stagiaires au contexte scolaire ainsi qu'aux personnes de l'école est une composante essentielle dans l'application d'une discipline de classe.

Quelques auteurs se sont attardés à l'aspect temporel d'un stage en enseignement. Les résultats de notre recherche confirment ceux obtenus par Legros et Tochon (1994) qui rapportent que

Certaines personnes font remarquer qu'il est difficile de faire des activités suivies avec les élèves faute de temps dans une même journée. Les stagiaires doivent tenir compte du programme que leur maître-guide s'est fixé. (p.330).

Nos résultats vont également dans le même sens que ceux obtenus par Boutin (1993) qui soutient qu'il appartient aux stagiaires

... de faire la preuve de leur compétence dans un laps de temps très court... (p.239).

La composante temps de prise en charge est donc déterminante pour les stagiaires face aux interventions qu'elles peuvent faire en regard de la discipline à appliquer dans une classe.

Face aux différentes responsabilités que doivent assumer les stagiaires, celles-ci ne sont pas clairement identifiées par les auteurs qui explorent la gestion de classe chez les stagiaires. Ce qui démontre sans doute que même si les milieux universitaires proposent que les stagiaires aient la possibilité de prendre un minimum de responsabilités, ces dernières sont rarement accordées et reconnues par les milieux scolaires qui reçoivent les étudiantes en formation.

Deux auteurs se sont brièvement penchés sur la composante événements perturbateurs. Archambault et Chouinard (1996) suggèrent que

la plupart des problèmes qui se produisent en classe sont mineurs (Good et Brophy, 1995). Faire du bruit, chuchoter, se déplacer, bouger, rire, etc., ne portent généralement pas à conséquence (p.39).

Ces auteurs jugent ces événements comme des petits dérangements sans importance (p.39) alors que les stagiaires les considèrent comme étant des événements perturbateurs importants. Sans doute est-ce la tolérance des stagiaires envers ces types d'événements qui distinguent l'importance qu'elles accordent à ceux-ci ou encore le fait que les stagiaires sont préoccupées par la discipline à maintenir en classe et ce, dès le début de leur stage comme le confirme Boutin (1993) en citant Fuller et Brown (1975). Les stagiaires sont "axés sur le contrôle de la classe, qui prend chez certains des dimensions exagérées" (p.239). Il apparaît important d'estimer l'intensité émotionnelle d'un événement du point de vue de la personne qui est elle-même impliquée dans la situation.

L'intégration des stagiaires au personnel de l'école constitue, selon nos résultats, une autre composante essentielle dans la gestion des comportements indésirables par les stagiaires.

Les résultats de notre recherche démontrent qu'une étudiante sur trois est déçue et désappointée de son stage en milieu scolaire. Ces résultats vont sensiblement dans le même sens que ceux formulés par Ashton (1985) cité dans Legros et Tochon (1994) voulant que "La période de stage représente pour un quart des apprentis-enseignants une période de désenchantement et de désillusion" (p.311).

Ce n'est pas la quantité d'étudiantes qui importe mais bien le fait que certaines stagiaires soient malheureuses lors de la réalisation de leur stage.

Tout comme le confirme notre recherche, une étudiante émet des critiques en soulignant que trop souvent il n'y a aucune affinité entre elle et son enseignante associée. Ce qui corrobore les résultats obtenus par Legros et Tochon (1994) auprès d'étudiantes de première année de Bepep.

Également, le type de relation qui s'établit entre la stagiaire et son enseignant associé est très déterminant pour l'étudiante en formation. Comme nous l'ont d'ailleurs confié quelques étudiantes, l'enseignant associé représente la personne la plus importante pour la réussite de leur stage. Ceci vient corroborer les recherches recensées par Kagan (1992) sur la triade de supervision en formation des maîtres voulant que "le maître associé (enseignant qui reçoit la stagiaire dans sa classe) est considéré par les stagiaires comme l'individu le plus important dans leur expérience de la pratique pédagogique" (cité par Boutin, 1993, p.237).

Notre étude nous a également permis de constater que, quel que soit le degré de présence de l'enseignant associé en classe, les stagiaires se sentent toujours très mal à l'aise d'intervenir auprès des élèves. Celles-ci se sentent constamment observées et jugées. Également, elles se questionnent toujours à savoir qui d'elle ou de l'enseignant doit intervenir.

Ces résultats confirment donc ceux rapportés par Gonzalez et Carter (1993) voulant que les étudiants aient plus de contrôle et se sentent souvent plus à

l'aise d'appliquer la discipline lorsque l'enseignant associé est absent de la classe (p.227).

Les recherches concernant les stagiaires face à la gestion des comportements en classe ne s'attardent pas vraiment à la relation qui s'établit entre la stagiaire et les élèves. Ces types d'ouvrages se concentrent beaucoup plus sur les interventions qui peuvent être mises en place par la stagiaire envers les élèves.

Toutefois, une seule recherche, celle de Wodlinger (1990), recensée dans notre cadre théorique, vient confirmer nos résultats à savoir qu'à un certain moment du stage, il se forme une compétition entre les élèves et la stagiaire dans le but de savoir qui des deux obtiendra le pouvoir, le contrôle dans la classe.

C'est pourquoi les stagiaires ont parfois l'impression que les élèves sont sur leur dos et que ceux-ci prennent davantage d'emprise sur elles que sur l'enseignant associé.

En ce qui concerne les relations de départ qui naissent entre les stagiaires et les élèves, aucune recherche ne peut confirmer ou infirmer pour le moment nos résultats à savoir que les stagiaires entretiennent des relations amicales, beaucoup plus personnelles que professionnelles avec les élèves de la classe.

5.3 Gérer les comportements

Notre étude permet jusqu'à maintenant d'obtenir un certain nombre de composantes reliées à la gestion des

comportements en classe chez les stagiaires. Toutefois, certaines composantes absentes de notre recension ont surgi au travers des entrevues. Entre autres, la composante gestion des comportements se révèle être une composante essentielle pour les stagiaires. En effet, l'analyse de nos entretiens a permis de faire émerger cette composante qui est étroitement liée aux deux autres composantes, soit la personne de la stagiaire ainsi que son insertion au contexte scolaire et aux personnes de l'école.

Actuellement, aucun auteur ne s'est attardé dans une même étude à ces trois composantes face à la gestion des comportements en classe par les stagiaires. Voilà pourquoi notre cadre théorique semble si peu approprié pour appuyer nos résultats. Par contre, quelques auteurs, absents de notre cadre théorique, se sont attardés aux types d'interventions efficaces et non efficaces tels que rapportés par nos stagiaires.

Un seul auteur permet de corroborer le fait qu'une intervention rapide constitue une intervention efficace. Doyle (1986), soutient qu'un enseignant doit avoir certaines habiletés à intervenir rapidement puisque la plupart du temps, une intervention ne peut être planifiée à l'avance (p.451) étant donné qu'un contexte de classe implique que plusieurs événements se produisent simultanément et rapidement (p.395).

Dans le même ordre d'idées, Archambault et Chouinard (1996), démontrent que "l'enseignant doit le plus

souvent réagir à ce qui se passe en classe et intervenir rapidement (p.40).

Ces trois auteurs affirment qu'une intervention rapide est une intervention à privilégier chez les enseignants sans toutefois associer cette composante aux stagiaires en formation. Notre étude vient donc avancer le fait que pour les stagiaires tout comme les enseignants, une intervention rapide est une intervention efficace dans la mesure où, évidemment elle produit le résultat escompté. Cependant, aucun auteur n'établit de rapprochement entre le fait d'user de chantage et de menace pour intervenir plus rapidement.

Également, nos résultats confirment que la principale préoccupation des stagiaires lors de leur première expérience en enseignement est d'assurer leur survie (Boutin, 1993, p.238). Toutefois, aucun lien n'est spécifiquement établi par ces auteurs entre le fait que les stagiaires posent une intervention rapide pour assurer leur survie.

Sachant que plusieurs auteurs se sont attardés au renforcement du bon comportement chez les élèves, nos résultats ne permettent pas vraiment de confirmer ou d'infirmer qu'une intervention qui vise le bon comportement est une intervention efficace.

Toutefois, Archambault et Chouinard (1996), rapportent qu'il est important pour un enseignant de démontrer qu'il porte un réel intérêt aux comportements adaptés de ses élèves (p.46). Ces auteurs parlent de renforcement social en soulignant qu'un "comportement

devient plus fréquent ou se maintient lorsqu'on lui accorde de l'attention" (p.46). Nos résultats démontrent que si une stagiaire valorise et souligne le bon comportement, celui-ci ne pourra que se maintenir ou à tout le moins se reproduire.

Nos résultats ne permettent pas pour le moment de vérifier si effectivement, l'intervention par l'expérimentation du rôle de l'enseignant est une intervention efficace. Pour les stagiaires, il semblerait que oui, mais aucun auteur n'a retrouvé ces résultats puisque cette composante ne semble pas avoir fait l'objet d'une étude spécifique en matière de gestion des comportements en classe.

Une fois de plus, aucun auteur ne nous permet de corroborer nos résultats. Toutefois, Archambault et Chouinard (1996), confirment le fait que l'intervention physique, qu'ils qualifient d'indices non-verbaux, constitue une intervention efficace. En effet, ces auteurs rapportent que "les indices non-verbaux suffisent souvent à éliminer plusieurs comportements perturbateurs bénins" (p.42).

La composante interventions individuelles n'avait pas vraiment été prise en considération dans notre cadre de référence. Cependant, Archambault et Chouinard (1996), qui citent Evertson et autres (1994); McDaniel, 1986; Thibault (1982), soutiennent que "les interventions de l'enseignant pour rappeler un élève à l'ordre et pour faire respecter les règles de fonctionnement de la classe sont plus efficaces lorsqu'elles sont faites en

privé et qu'elles s'adressent seulement à l'élève fautif" (p.37).

Ce qui confirme en partie nos résultats voulant qu'une intervention individuelle est une intervention efficace. En partie puisque ces auteurs s'attardent à l'intervention individuelle faite en privée alors que nos résultats concernent l'intervention individuelle faite en publique. Également, contrairement à ces trois auteurs, nos résultats démontrent que, pour les stagiaires, l'intervention individuelle est efficace pour trois raisons soit, avoir plus de pouvoir sur l'élève, renvoyer l'élève à lui-même et ne pas avoir d'effet de contamination sur le groupe.

Les résultats obtenus voulant qu'une intervention planifiée soit une intervention efficace vont à l'encontre des résultats obtenus par Doyle (1986), qui soutient qu'une intervention est difficilement planifiable étant donné la nature de certaines caractéristiques contextuelles présentes dans une classe (p.451). Cet auteur rapporte ainsi que le fait que les événements qui surviennent en classe soient simultanés, imprévisibles, immédiats et multidimensionnels, réduit considérablement la possibilité pour un enseignant de pouvoir planifier ses interventions (p.395).

Nos résultats non corroborés démontrent que ce ne sont pas leurs interventions que les stagiaires planifient. Celles-ci réfléchissent seulement un peu plus aux interventions qu'elles posent en classe. Il s'agit beaucoup plus d'un travail de réflexion que d'un

travail de planification. Mais rien n'indique jusqu'à maintenant l'inefficacité d'un tel travail.

Les résultats de notre recherche amènent à constater que les interventions non efficaces et, plus spécifiquement, la précision d'une consigne ou le moment d'application d'une consigne, ne constituent pas des composantes prises en considération par les auteurs qui se sont attardés à la question de la gestion des comportements en classe.

Nos résultats démontrent également que la composante intervention tardive ne constitue pas une composante qui est directement associée à l'application d'une discipline de classe pour les auteurs qui se sont penchés sur cette question.

L'intervention non planifiée n'est pas considérée par les auteurs présents dans cette recherche comme une composante reliée à la gestion des comportements. Ceci se comprend sans doute mieux si l'on considère tout comme Doyle (1986), qu'une intervention n'est habituellement pas planifiée étant donné les nombreuses caractéristiques contextuelles présentes dans la classe.

L'étude de Wodlinger (1990), vient confirmer nos résultats voulant que le contrôle de la classe constitue pour les stagiaires une composante essentielle dans l'application d'une discipline de classe. L'importance que prend le contrôle pour les stagiaires en classe explique sans doute le fait qu'elles se sentent tellement découragées et dépassées

par les événements lorsque survient une perte de contrôle du groupe.

Cette étude vient également appuyer nos résultats voulant que lors d'une perte de contrôle, les relations entre les stagiaires et les élèves se détériorent à un point tel que les stagiaires sentent qu'il existe une compétition entre les élèves et elles, à savoir qui des deux obtiendra le pouvoir, le contrôle de la classe.

Les recherches des auteurs auxquelles nous avons fait référence ne nous permettent pas de corroborer nos résultats voulant que l'emprise sur les élèves soit une composante importante pour les stagiaires en matière de gestion des comportements en classe. Toutefois, Thomas Gordon (1981) considère que l'emprise que peut avoir un enseignant sur ses élèves est en fait un besoin d'autorité qui repose sur le pouvoir (p. 266). En ce sens, nos résultats rejoignent les propos de Gordon voulant qu'il existe un type d'autorité découlant des "moyens qu'ont les enseignants de récompenser ou de punir leurs élèves... l'enseignant jouit du pouvoir de distribuer certaines choses dont ses élèves ont besoin ou qu'ils désirent (des récompenses)..." (p.266).

Cette discussion permet de bien mettre en lumière l'apport original de notre recherche. Dans la considération de la gestion de la discipline en classe, il convient de prendre en compte des facteurs que les études antérieures ont laissés dans l'ombre.

Tout d'abord la personne de la stagiaire s'avère être une composante essentielle en matière de gestion de

classe. Les différentes composantes associées à cette catégorie démontrent clairement que la gestion de la discipline en classe ne peut être abordée sans considérer au départ la personne de la stagiaire. Ensuite, l'insertion de la stagiaire dans l'environnement scolaire représente une catégorie reliée de près à la gestion de classe. En effet, cette seconde catégorie influence inévitablement le type de gestion de classe que privilégie la stagiaire, puisque celle-ci doit tenir compte du personnel de l'école et du contexte scolaire au sein duquel elle s'insère temporairement. Enfin, la gestion des comportements constitue notre troisième catégorie qui implique que les stagiaires obtiennent certains résultats face à une situation d'indiscipline, à savoir perdre le contrôle du groupe ou, à l'opposé, avoir l'emprise sur les élèves du groupe.

Cette gestion s'effectue donc par la personne de la stagiaire auprès d'un ou plusieurs élèves dans un contexte scolaire précis et au sein duquel les autres personnes de l'école ont aussi à intervenir.

CONCLUSION

La présente étude porte essentiellement sur l'exploration des composantes des événements marquants concernant la gestion de la discipline de classe chez des stagiaires en deuxième année de formation en enseignement préscolaire et primaire. Elle a permis, par le biais d'entrevues, de recueillir des données réelles, authentiques et concrètes basées sur des faits vécus par des stagiaires.

Ces données révèlent entre autres, que chaque situation d'indiscipline vécue par une stagiaire en classe peut être schématisée sous forme d'un modèle qui comporte trois grandes catégories reliées les unes aux autres de façon à saisir la dynamique, propre à la gestion des comportements en classe. Ces trois catégories sont la personne de la stagiaire, l'insertion de la stagiaire au contexte scolaire et aux personnes de l'école ainsi que la gestion des comportements par la mise en place d'interventions. Ces catégories sont constituées de composantes qui permettent d'identifier un événement comme marquant dans la pratique de la discipline en classe dans la mesure où cet événement rejoint au cœur de l'action ces trois principales catégories.

Nos données font d'abord ressortir que la personne de la stagiaire constitue une catégorie essentielle dans l'analyse des événements marquants relatifs à l'application d'une discipline de classe de par les nombreuses composantes qui se rattachent les unes aux autres. L'élément qui est sans doute au cœur de la personne de la stagiaire est l'image de soi. Les stagiaires se préoccupent constamment du regard des autres sur elles. Qu'elles aient à intervenir en classe ou dans les corridors, les stagiaires ont énormément peur des jugements que le directeur, les enseignants ou même les élèves, pourraient émettre à leurs

sujets. Ces dernières ont des peurs, des craintes et des angoisses face à leur stage qui rend beaucoup plus difficile leur insertion au milieu scolaire qui les reçoit pour quelques semaines seulement. Or, les résultats obtenus voulant que l'image de soi occupe une place tellement importante pour les stagiaires dans l'application d'une discipline de classe amène cette étude à considérer différemment la question de la gestion des comportements. En effet, notre étude avance que la stagiaire ne devrait jamais être dissociée de la question de la discipline de classe puisque c'est elle qui est au coeur de sa formation qui se veut d'abord et avant tout pratique et concrète. À notre connaissance, aucune recherche n'a jusqu'à maintenant démontré ce fait.

Le peu d'enthousiasme perçu chez certaines stagiaires face à leur formation pratique les amène à percevoir leur statut de stagiaire négativement et à vouloir expérimenter un statut qui les valorise et qui les sécurise beaucoup plus, soit le statut d'enseignant. En adoptant un statut d'enseignant, les stagiaires ont l'impression de poser des gestes dont la crédibilité n'est aucunement remise en cause auprès des élèves. Elles sentent qu'en agissant comme leur enseignant associé elles interviennent plus efficacement même si cela doit les amener à adopter des attitudes plus sévères et plus autoritaires qu'elles adopteraient en d'autres circonstances.

Enfin, nos données indiquent que même en tentant d'expérimenter le rôle de leur enseignant associé dans le but de parfaire leur image personnelle, les stagiaires tolèrent toujours plus longtemps que leur enseignant associé les situations d'indiscipline qui surviennent en classe, dans le vestiaire ou dans les corridors. En effet, les stagiaires ont de la difficulté à trouver leur seuil de tolérance du fait qu'elles

veulent avant tout intervenir pour se faire aimer des élèves et qu'elles veulent également faire bonne impression lorsqu'elles doivent intervenir en présence d'une autre personne de l'école.

Nos données démontrent également que le niveau d'attention élevé que les stagiaires portent sur leur image de soi, sur leur capacité de performance, sur leur crédibilité, constitue une composante qui réduit considérablement la qualité d'insertion au contexte scolaire. En effet, cette deuxième grande catégorie issue de nos analyses révèle que l'insertion des stagiaires à l'école ainsi qu'aux personnes de l'école, s'avère une étape difficile pour la majorité des stagiaires en regard de la gestion des comportements. Face au contexte scolaire, les stagiaires doivent dans un premier temps s'orienter spatialement et temporellement dans un nouveau milieu bien en place à leur arrivée. Elles doivent également tenir compte de l'horaire de la journée, du peu de temps de prise en charge qui leur est accordé ainsi que des responsabilités souvent trop grandes qui leur sont confiées. Les stagiaires doivent enfin composer avec les situations d'indiscipline souvent imprévisibles qui surviennent rapidement et à tout moment dans la classe, dans le vestiaire ou dans les corridors.

Également, nos données montrent que l'insertion des stagiaires ne se limite pas seulement à la classe de stage puisqu'elles doivent aussi s'intégrer au personnel de l'école. Entre autres, une stagiaire sur quatre n'est pas satisfaite de la relation entretenue avec son enseignant associé. Elle considère que le soutien, l'appui et les commentaires de celui-ci sont souvent rares et insuffisants. À l'opposé heureusement, trois stagiaires sur quatre semblent pleinement satisfaites de la relation qu'elles entretiennent avec leur enseignant associé. De cette bonne relation découle une bonne insertion au contexte

scolaire, donc une plus grande facilité à établir et à appliquer une bonne gestion de classe.

Finalement, nos données attestent que les premiers contacts entre les stagiaires et les élèves sont aussi très déterminants pour la poursuite du stage. La présentation des stagiaires qui est faite aux élèves en début de stage ne doit pas être négligée et prise à la légère. Une présentation inadéquate pourrait amener les stagiaires à en souffrir au moment d'intervenir si une relation trop amicale ou personnelle voit le jour entre elles et les élèves. Celles-ci pourraient perdre une partie de leur crédibilité et de leur pouvoir faute d'avoir établi, dès le départ, la distinction entre leur rôle en tant que stagiaires et le rôle des élèves dans cette même classe. Ces résultats amènent donc à constater que la personne de la stagiaire est constamment en interaction avec le contexte scolaire et les autres personnes qui travaillent dans l'école.

Ensuite, nos données ont permis de dégager une troisième et dernière catégorie au modèle, soit la gestion des comportements. L'étude démontre que les stagiaires accordent énormément d'importance aux interventions qu'elles sont en mesure de mettre en place dans la classe ou dans l'école. Les stagiaires cherchent avant tout à poser des actions efficaces qui sont rapides et uniques et qui visent le bon comportement chez un ou plusieurs élèves. La majorité des stagiaires veulent à tout prix donner une très bonne image d'elles-mêmes au milieu scolaire. Elles évitent de faire mauvaise impression et elles n'hésitent pas à adopter les attitudes de leur enseignant associé pour tenter d'obtenir une gestion de classe qui soit satisfaisante pour elles et également satisfaisante pour le milieu qui les reçoit en stage.

Nos données font également ressortir que l'intervention non verbale ainsi que l'intervention individuelle sont des stratégies utilisées par les stagiaires pour gérer les comportements indésirables des élèves. Ainsi, elles n'hésitent pas à arrêter de parler pour attendre le calme ou encore à cibler un élève en particulier pour rétablir une discipline de classe. Nos données indiquent aussi que l'obsession des stagiaires à propos de l'image qu'elles projettent les amène à vouloir planifier leurs interventions à l'avance afin d'intervenir beaucoup plus rapidement et beaucoup plus efficacement. Les stagiaires planifient donc à l'avance les paroles qu'elles diront aux élèves ainsi que les gestes qu'elles seront susceptibles de poser dans une situation de classe bien précise.

Nos analyses démontrent également que les stagiaires n'interviennent pas toujours efficacement. Elles ont de la difficulté à émettre des consignes claires et précises et elles ont tendance à supporter un écart entre une consigne et l'application de cette même consigne. Également, les stagiaires sentent qu'elles n'interviennent pas très efficacement lorsqu'elles attendent l'amplification du comportement indésirable pour intervenir. Elles ont à cet égard une pensée magique en ce sens où elles croient que le comportement indésirable s'affaiblira avec le temps. Ces types d'intervention sont spontanées donc non planifiées. Et c'est précisément dans ce genre de situation que les stagiaires se sentent le moins efficaces puisqu'elles veulent une fois de plus intervenir rapidement pour sauver leur image personnelle. Mais comme l'ont démontré la présente étude ainsi que plusieurs chercheurs, la majorité des événements qui surviennent en classe sont imprévisibles et spontannés, donc les stagiaires ont la nette impression de manquer de moyens pour intervenir au point de se

sentir dépassées par les événements indésirables lors de l'application de la discipline de classe.

Ces sentiments de déception et de faiblesse exprimés par les stagiaires face à une situation qu'elles ont l'impression de ne plus maîtriser, peut inévitablement les amener à perdre le contrôle du groupe. En effet, nos données révèlent que certaines stagiaires vivent une perte de contrôle avec beaucoup de souffrance et d'impuissance car elles ont de la difficulté à rétablir par la suite une bonne relation avec les élèves. Ces derniers n'ont plus réellement de respect pour les stagiaires et celles-ci sentent même que parfois ce sont les élèves qui contrôlent la situation.

Donc, les interventions que les stagiaires considèrent efficaces les amènent à avoir une certaine emprise sur les élèves. Nos données démontrent que c'est souvent suite à une perte de contrôle que les stagiaires se resaisissent et adoptent des attitudes plus rigides et plus autoritaires. Pour les stagiaires, il s'agit avant tout d'un beau moment de satisfaction où elles peuvent enfin se prouver à elles-mêmes et prouver à leur entourage qu'elles sont en mesure de régler un problème d'indiscipline, parfois en étant malheureusement obligée d'adopter les attitudes de leur enseignant associé faute d'y parvenir difficilement par leurs propres moyens.

Ces trois catégories réunies permettent, comme cette recherche a tenté de le démontrer, de dégager un modèle pour mieux comprendre les événements considérés comme marquants et importants. Notre étude est particulière et unique en ce sens où aucune recherche scientifique n'a jusqu'à ce jour, démontré que trois catégories spécifiques, soit la personne de la

stagiaire, l'insertion de la stagiaire à l'école et aux personnes de l'école et la gestion des comportements, associées à plusieurs composantes réunies à l'intérieur d'un même et seul modèle, peuvent permettre de comprendre les événements marquants vécus par des stagiaires au chapitre de la discipline à appliquer et à maintenir en classe.

Les résultats obtenus permettent maintenant d'aborder différemment la question de la gestion des comportements en classe. D'abord, nos données permettent de croire qu'un travail plus approfondi pourrait être effectué avec les stagiaires en collaboration avec les milieux universitaires afin que puisse vraiment être compris ce qu'implique le travail personnel et professionnel d'une stagiaire dans une situation de classe. Ce qui implique que les stagiaires prennent connaissance de leurs limites, de leur potentiel, de leur seuil de tolérance face à une situation de classe, qu'elles apprivoisent leurs peurs, leurs craintes, leurs angoisses face à une situation d'indiscipline.

Également, nos données font ressortir que la gestion de classe ne se limite pas simplement aux stagiaires. Il faut prendre en considération le milieu scolaire qui reçoit les stagiaires. Entre autres, faudrait-il s'assurer que les stagiaires soient en mesure de s'orienter spatialement et temporellement afin de réduire les facteurs d'indiscipline. Aussi, faudrait-il prévoir que les enseignants qui reçoivent les stagiaires aient d'abord des compétences spécifiques pour accompagner les stagiaires dans leur formation, mais également, qu'ils aient le goût et le temps pour le faire. Ces facteurs favoriseraient sans doute l'établissement d'une bonne relation entre les enseignants associés et les stagiaires.

Ensuite, nos données font ressortir toute l'importance qu'accordent les stagiaires à leurs interventions en classe ou dans l'école. Ce qui nous permet ici de croire que la formation des maîtres en vigueur dans l'ancien programme de formation en enseignement préscolaire et primaire est beaucoup trop axée sur la théorie et pas suffisamment sur la pratique. Cette pratique, depuis si longtemps réclamée, pourrait sans doute donner plus de moyens concrets aux futurs enseignants au cas où ils se verraiient dans l'obligation "d'assurer leur survie".

Il serait également intéressant de développer cette étude en vérifiant si, lors de leur troisième et dernier stage, ces mêmes étudiantes rappelleraient des événements marquants fondés sur les mêmes composantes; ce qui prouverait ainsi que les composantes obtenues dans nos analyses ne caractérisent pas seulement les événements vécus par les stagiaires en deuxième année de formation.

Enfin, il serait intéressant de refaire cette même recherche mais avec des stagiaires en enseignement préscolaire et primaire habitant une autre ville et fréquentant une autre université. Non pas dans le but de généraliser nos résultats mais bien dans le but de vérifier si les composantes qui sont à la base des situations d'indiscipline sont spécifiques à un contexte social bien précis.

RÉFÉRENCES

- Archambault, J. et Chouinard, R. (1996). Vers une gestion éducative de la classe. Montréal: Guérin.
- Bernier, L. (1987). Les conditions de la preuve dans une démarche qualitative à base de récits de vie. In J.M. Van Der Maren (éd.), L'interprétation des données dans la recherche qualitative (pp.7-19). Montréal: Université de Montréal, FES.
- Bournot-Trites, M. (1993). La discipline en classe. In A. Safty (Ed.), L'enseignement efficace; théorie et pratiques (pp.111-133). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, B. (1993) Les recherches sur la triade et leur contribution à la formation des enseignantes et des enseignants. In H. Hensler (éd.), La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation? (pp.235-251). Sherbrooke: Editions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Bunting, C. (1988). Cooperating teachers and the changing views of teacher candidates. Journal of Teacher Education, 39(2), 42-46.
- Carter, K. (1994). Preservice teachers' well-remembered events and the acquisition of event-structured knowledge. Journal of Curriculum Studies, 26(3), 235-252.
- Carter, K., Doyle, W. (1995). Preconceptions in learning to teach. The Educational Forum, 59(2), 186-195.
- Carter, K., Gonzalez, L. (1993). Beginning teachers' knowledge of classroom events. Journal of Teacher Education, 44(3), 223-232.
- Charles, C.M. (1989). Building classroom discipline. From models to practice. Third edition. New York & London: Longman.
- Côté, C. (1992). La discipline en classe et à l'école. Montréal: Guérin.

- Côté, R. (1989). La discipline scolaire, une réalité à affirmer. Montréal: Les éditions Agence d'Arc Inc.
- Desmarais, D., Grell, P. (1986). Les récits de vie; théorie, méthodes et trajectoires types. Montréal: Les éditions Saint-Martin.
- Doyle, W. (1986). Classroom organisation and management. In M. Wittrock (ed.), Handbook of Research on Teaching (3rd ed.) pp.392-431. New York: Macmillan.
- Egan, K.B. (1982). Caro, Lauri and Rita: Three persons in the act of becoming teachers. Communication présentée au Annual Meeting of the American Educational Research Association, Wisconsin.
- Evertson, C.M., Emmer, E.T., Clements, B.S. & Worsham, M.E. (1994). Classroom management for elementary teachers, (3 edition), Boston: Allyn and Bacon.
- Flanagan, J.C. (1954). The critical incident technique. Psychological Bulletin, 51, 327-358.
- Fortin, A. (1982). "Au sujet de la méthode", in Les pratiques émancipatoires en milieu populaire, Québec, IQRC.
- Fuller, F.F. et Brown, O.H. (1975). Becoming a teacher. In Ryan, F. (Ed.), Teacher Education. Seventy-Fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press.
- Gordon, T. (1981). Enseignants efficaces. Enseigner et être soi-même. Montréal: Le Jour.
- Housego, B.E.G. (1987). Critical incidents in the supervision of student teaching in an extended practicum. The Alberta Journal of Educational Research, 33(4), 247-259.
- Housego, B.E.G. (1990). Student teachers feelings of preparedness to teach. Canadian Journal of Education, 15(1), 37-56.
- Hoy, W.K., & Rees, R. (1977). The bureaucratic socialization of student teachers. Journal of Teacher Education, 28, 23-26.

- Hoy, W.K., & Woolfolk, A.E. (1989). Socialization of student teachers. Communication présentée at The Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Hoy, W.K., & Woolfolk, A.E. (1990). Socialization of student teachers. American Educational Research Journal, 27, 279-300.
- Jones, M.G. and Vesilind, E. (1995). Preservice teachers' cognitive frameworks for class management. Teaching and Teacher Education, 11(4), 313-330.
- Kagan, D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. Review of Educational Research, 62, 129-169.
- Kompf, M. (1993). Construing teachers' personal development: reflections on landmarks events through career mapping. In Day, C. Calderhead, J. et Denicolo, P. (ed.), Research on teacher thinking: Understanding professional development. (pp.167-176). Londres: Falmer Press.
- Legault, J.P. (1993). La gestion disciplinaire de la classe. Montréal: Logiques.
- Legros, C. et Tochon, F. (1994). La perception du stage chez les étudiantes de première année en formation à l'enseignement. Cahiers de la recherche en éducation, 1(2), 309-337).
- Mayer, R. et Ouellet, F. (1991). Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux. Boucherville: Gaëtan Morin.
- McDaniel, T.R. (1986). "A Primer on classroom discipline: principles old and new". Phi Delta Kappan, 68(1), 64.
- McIntyre, D. (1984). A response to the critics of field experience supervision. Journal of Teacher Education, 35(3), 42-45.
- Meyers, C.L. (1967). A twelve year study of teacher success and related characteristics: Progress report, 1960-1965. Long Beach: California State College.
- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B., & Dann, H.D. (1978). Der Praxisschock bei junger Lehrern. Stuttgart: Klett.

- Nault, T. (1994). L'enseignant et la gestion de la classe. Comment se donner la liberté d'enseigner. Montréal: Logiques.
- Oppewal, T.J. (1993). Preservice teachers' thinking about classroom events. Teaching and Teacher Education, 9(2), 127-136.
- Packard, J.S. (1988). The pupil control studies. In N.J. Boyan (Ed.), Handbook of Research on Educational Administration, (pp.185-207). New York: Longman.
- Paese, P. (1989). Systematic observation techniques to improve teaching. Project description, University of Texas.
- Thibault, L. (1982). La règle ou la raison. Guide pratique de discipline en milieu scolaire, Moncton: Les Éditions d'Acadie.
- Van Der Maren, J.M. (1993). Le groupe-classe. In A. Safety (Ed.), L'enseignement efficace; théories et pratiques, (pp.5-56). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. Review of Educational Research, 54(2), 143-178.
- Vogt, M.E. (1988). The preservice teacher-cooperating teacher relationship: An historical perspective. Communication présentée au Annual Meeting of the International Reading Association, Toronto, Canada.
- Watts, D. (1992). Student teaching. In J. Shulman (Ed.), Case Methods in Teacher Education, (pp. 151-167). New York: Teachers College Press.
- Wodlinger, M.G. (1985). Entry beliefs of first-year preservice teachers. Alberta Journal of Educational Research, 31(1), 54-69.
- Wodlinger, M.G. (1990). April: A case study in the use of guided reflection. Alberta Journal of Educational Research, 36(2), 115-132.
- Woolfolk, A.E., & Hoy, W.K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. Journal of Educational Psychology, 82, 81-91.