

Université de Montréal

Étude exploratoire de la pratique réflexive d'enseignants  
expérimentés en contexte de gestion de problèmes de discipline en classe.

par  
Jean-Pierre Legault

Département de psychopédagogie et d'andragogie  
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de  
Philosophiae Doctor (Ph.D.)  
en sciences de l'éducation

Septembre, 1999

© Jean-Pierre Legault, 1999



LB  
5  
U57  
2000  
v. 011

## Page d'identification du jury

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Ce(tte) mémoire (thèse) intitulé(e) :

Étude exploratoire de la pratique réflexive d'enseignants  
expérimentés en contexte de gestion de  
problèmes de discipline en classe.

présenté(e) par :

Jean-Pierre Legault

a été évalué(e) par un jury composé des personnes suivantes :

Colette Guvrais présidente ou président du jury

Michel Caron directrice ou directeur de recherche

\_\_\_\_\_ codirectrice ou codirecteur de  
recherche (selon le cas)

Paul Clouin membre du jury

Abdellah MARDJOUK examinatrice ou examinateur externe  
(selon le cas)

\_\_\_\_\_ représentante ou représentant du  
doyen (selon le cas)

Mémoire (Thèse) accepté(e) le : \_\_\_\_\_

Nous, chercheurs interprétatifs, acceptons la responsabilité de nos interprétations, conclusions et théorisations. Si, à la suite de l'utilisation judicieuse de l'analyse par théorisation ancrée, ces interprétations s'avéraient fiables, utiles et signifiantes, la méthode aura droit, à tout le moins, à une certaine reconnaissance.

Paillé 1994

## REMERCIEMENTS

Je veux d'abord remercier mon directeur de thèse, monsieur Michel Carbonneau, pour son étonnante patience à mon égard, sa généreuse confiance et son écoute respectueuse de mes besoins comme étudiant au doctorat. C'est grâce à sa rigueur de pensée et à sa vaste expérience en recherche, que ce professeur a su me guider durant cette longue et exigeante démarche. Son soutien inconditionnel, ses encouragements continuels et ses conseils judicieux m'ont permis de relever un des plus grands défis de ma carrière.

Je veux ensuite remercier chaleureusement tous les enseignants et enseignantes qui ont accepté de participer à la recherche. Ils m'ont fourni le précieux matériel nécessaire pour mener à terme cette étude. C'est grâce à leur disponibilité et à leur intérêt pour le projet que cette recherche a pu se poursuivre.

Le chemin à parcourir que représente ce projet m'a demandé beaucoup de courage, de détermination et de ténacité. Le parcours est long et la solitude habite continuellement le chercheur. Cependant, je ne peux passer sous silence le support et le soutien de tous mes proches, notamment ma famille, mes amis et amies ainsi que mes confrères et consoeurs de travail du milieu universitaire.

## SOMMAIRE

La dimension réflexive de l'acte d'enseigner, supportée par le mouvement de professionnalisation de l'enseignement est au coeur de notre étude portant sur la réflexion en cours d'action des enseignants et plus spécifiquement sur la nature du phénomène. Les concepts d'enseignement réfléchi (reflective teaching) et de praticien réflexif, apparus dans les travaux de recherche depuis quelques années et attribuant à la pensée des enseignants une place importante dans la résolution des problèmes de la pratique professionnelle continuent de soulever beaucoup de questions pour le chercheur intéressé à approfondir les connaissances dans ce domaine en émergence. Ainsi, c'est dans ce contexte que nous avons entrepris l'exploration du phénomène de réflexion en cours d'action chez des enseignants expérimentés aux prises avec un problème de discipline à résoudre. Nous voulions, par le biais des manifestations de la pratique réflexive des enseignants, caractériser les processus sous-jacents à leur réflexion en cours d'action et déterminer dans quelle mesure le phénomène peut se présenter sous différentes formes.

Sur le plan méthodologique, notre étude s'appuie sur une perspective constructiviste de la réalité, puise aux sources de l'interactionnisme symbolique et adopte une approche collaborative entre le chercheur et les participants. Le concept de perspectives emprunté à Becker (1961) nous est apparu éclairant pour tenter d'approfondir le phénomène étudié. Les personnes qui vivent une expérience peuvent construire la réalité différemment selon le sens qu'ils donnent aux événements. L'individu construit ses propres significations et les actions qui en résultent à travers l'interaction sociale et à la lumière de la situation dans laquelle il est placé. Les vingt et un cas soumis par neuf enseignants lors d'entrevue semi-structurées ont été regroupés et analysés à l'aide de la démarche méthodologique proposée par Glaser et Strauss (1967). Le questionnement continu au sujet des données recueillies et la comparaison constante entre les cas mis à notre

disposition nous ont permis une approche par laquelle le design de la recherche émerge en fonction de la progression de l'analyse.

Sur le plan des résultats, à l'issue de cette démarche d'analyse inductive des données empiriques, un premier niveau de compréhension du phénomène étudié nous a conduit à la reconstruction de la pratique réflexive des enseignants en mettant en relief la chronologie des événements et les composantes du phénomène. Un deuxième niveau d'analyse, considéré comme une lecture théorique, nous a permis d'identifier trois processus sous-jacents à la réflexion en cours d'action des enseignants. L'éclairage de théories définissant le phénomène dans un contexte de pratique professionnelle a servi de fondement lors de la discussion des résultats de notre étude. La mise en perspective des travaux de Schön (1983) sur la pratique réflexive des professionnels et du modèle de réflexion de Van Manen (1977) nous a permis d'établir dans quelle mesure notre théorie vient nuancer, raffiner, compléter les travaux antérieurs sur le sujet et contribuer à une compréhension nouvelle de la pratique réflexive des enseignants.

**Mots-clés:**

Professionnalisation de l'enseignement

Pensée des enseignants

Réflexion en cours d'action

Discipline en classe

Enseignants expérimentés du primaire

## TABLE DES MATIÈRES

	Page
REMERCIEMENTS.....	iv
SOMMAIRE .....	v
TABLE DES MATIÈRES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	xi
LISTE DES FIGURES.....	xii
INTRODUCTION.....	1
1.1 Préoccupations initiales .....	1
1.2 Pertinence de la recherche .....	3
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	
1.1 L'enseignement réfléchi et l'émergence d'un paradigme de recherche .....	6
1.2 La recherche sur la réflexion des enseignants .....	9
1.3 La réflexion dans l'enseignement, un concept à approfondir .....	14
1.3.1 La réflexion, un concept imprécis .....	14
1.3.2. Des modèles abstraits .....	15
1.3.3 La réflexion en cours d'action : des lacunes définitoires .....	17
1.3.4 La réflexion en cours d'action et la résolution de problème .....	20
1.4 La discipline en classe, des problèmes à gérer en contexte .....	22
1.4.1 Définition d'un problème de discipline .....	22
1.4.2 Nature des problèmes de discipline .....	23
1.4.3 Conception de la gestion disciplinaire de la classe .....	24
1.4.4 Choix des situations de la pratique professionnelle .....	26
1.5 La question de recherche .....	27
CHAPITRE II : LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	
2.1 L'exploration sur le terrain .....	30
2.1.1 La démarche d'exploration sur le terrain .....	30
2.1.2 La sélection des participants .....	32

2.2	Le cadre méthodologique .....	38
2.2.1	Les fondements épistémologiques .....	38
2.2.2	Les sources méthodologiques .....	41
2.2.3	Scientificité de la recherche .....	46
2.2.4	Statut du chercheur et statut de l'enseignant .....	50
2.2.5	Limites de la recherche .....	53
2.3	La collecte et l'analyse des données .....	54
2.3.1	La collecte des données .....	54
2.3.1.1	Instrumentation .....	55
2.3.1.2	Source des données .....	58
2.3.1.3	Questions d'entrevue .....	59
2.3.2	L'analyse des données .....	60
2.3.2.1	La mise en forme des données .....	61
2.3.2.2	De la codification à la théorisation des données..	62
2.4	Sommaire de la démarche méthodologique .....	65
<b>CHAPITRE III : LA PRÉSENTATION DES DONNÉES</b>		
3.1	Introduction .....	67
3.2	Description détaillée des données .....	70
3.2.1	Présentation des catégories et des sous-catégories .....	70
3.2.2	Présentation des propriétés et des dimensions .....	72
3.3	Appréhension du problème .....	74
3.3.1	Définition de la sous-catégorie .....	74
3.3.2	Propriétés et dimensions .....	74
3.3.2.1	Sources des signaux perçus .....	75
3.3.2.2	Effets produits par les signaux perçus .....	78
3.3.2.3	Caractéristiques des signaux perçus .....	80
3.3.2.4	Fonctions de l'appréhension du problème .....	82
3.3.3	Sommaire .....	82
3.4	Construction du problème .....	84
3.4.1	Définition de la sous-catégorie .....	84
3.4.2	Propriétés et dimensions .....	84
3.4.2.1	Appréciation de la situation .....	85
3.4.2.2	Sens donné à la situation .....	88
3.4.2.3	Caractéristiques du problème .....	91
3.4.2.4	Fonctions de la construction du problème .....	92
3.4.3	Sommaire .....	93

3.5	Actions générées .....	93
3.5.1	Définition de la sous-catégorie .....	93
3.5.2	Propriétés et dimensions .....	94
3.5.2.1	Sources de l'agir .....	94
3.5.2.2	Effets recherchés par l'agir .....	96
3.5.2.3	Caractéristiques de l'agir .....	97
3.5.2.4	Fonctions des actions générées .....	99
3.5.3	Sommaire .....	99
3.6	Évaluation de l'agir .....	100
3.6.1	Définition de la sous-catégorie .....	100
3.6.2	Propriétés et dimensions .....	100
3.6.2.1	Sources de l'évaluation .....	100
3.6.2.2	Appréciation de l'intervention .....	102
3.6.2.3	Fonctions de l'évaluation de l'agir .....	104
3.6.3	Sommaire .....	105
3.7	Sommaire des données de la recherche .....	112
 <b>CHAPITRE IV : INTERPRÉTATION DES DONNÉES</b>		
4.1	Introduction .....	113
4.2	La réflexion en cours d'action : un processus tridimensionnel .....	115
4.2.1	La pratique réflexive : un processus en référence à des normes .....	116
4.2.2	La pratique réflexive : un processus en référence à la personne de l'enseignant .....	118
4.2.3	La pratique réflexive : un processus en référence à la personne de l'élève .....	119
4.2.4	L'alternance des processus .....	121
4.2.5	Sommaire .....	123
4.3	Spécificité de la pratique réflexive des enseignants .....	124
4.3.1	Les niveaux de réflexion .....	124
4.3.2	Le pouvoir de décider et la pratique professionnelle enseignante .....	129
4.3.3	Les objets de réflexion des enseignants .....	135
 <b>CONCLUSION</b> .....		
		139
 <b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....		
		144

<b>ANNEXE 1</b>	<b>Guide de travail .....</b>	<b>152</b>
<b>ANNEXE 2</b>	<b>Formulaire de consentement .....</b>	<b>159</b>
<b>ANNEXE 3</b>	<b>Questions d'entrevue .....</b>	<b>160</b>
<b>ANNEXE 4</b>	<b>Transcription des données et utilisation pour fins d'analyse</b>	<b>164</b>
<b>ANNEXE 5</b>	<b>Résumés de cas .....</b>	<b>165</b>

**LISTE DES TABLEAUX**

<b>Tableau 1 : Caractéristiques des participants et des participantes .....</b>	<b>37</b>
<b>Tableau 2 : Synthèse de la démarche méthodologique .....</b>	<b>66</b>
<b>Tableau 3 : Présentation globale des données .....</b>	<b>106</b>

**LISTE DES FIGURES**

<b>Figure 1 : Modèle de recherche inductive qualitative .....</b>	<b>45</b>
<b>Figure 2 : Structure d'analyse des données .....</b>	<b>68</b>

## **INTRODUCTION**

### **1.1 Préoccupations Initiales**

Depuis plus d'une décennie, plusieurs rapports sur la situation de la formation des enseignants et sur l'enseignement ont identifié des lacunes importantes et proposé divers redressements visant à les combler (Holmes 1986, Fullan et Connelly 1987, Conseil des universités 1987). Parmi les voies de développement suggérées, il semble s'établir un consensus autour de deux dynamiques de fond : celle du continuum et celle de la professionnalisation (Conseil Supérieur de l'Éducation 1991). La première renvoie à une logique d'éducation permanente selon laquelle toute formation initiale ne peut être considérée comme complète et terminale. L'apprentissage est inhérent à la vie de travail et peut être constitué des acquis expérientiels ou des savoirs d'expérience qui permettent de vérifier et d'intégrer des savoirs académiques. La personne en formation devient le maître d'oeuvre d'un tel continuum et la pratique ne peut être dissociée de la théorie. La deuxième dynamique, celle de la professionnalisation, trouve son fondement dans l'acte d'enseigner lui-même (Conseil Supérieur de l'Éducation 1991).

La reconnaissance de l'acte d'enseigner comme un acte professionnel, réflexif, interactif et complexe visant les apprentissages et le développement des personnes nous situe au coeur du mouvement de la professionnalisation de l'enseignement. Cette représentation de l'acte d'enseigner suppose qu'il soit à la fois une science, une technique et aussi un art et qu'il exige un ensemble de compétences et de savoirs ainsi que des qualités personnelles relevant de l'intuition, de la créativité. De plus, elle suppose que l'acte d'enseigner peut être considéré autrement qu'un acte purement mécanique et routinier. Cela signifie que la réflexion peut être associée au travail des enseignants et que l'acte d'enseigner se présente comme une pratique réflexive. C'est cette dimension réflexive, supportée par le mouvement de

professionnalisation de l'enseignement qui a suscité notre intérêt pour la réflexion en cours d'action chez les enseignants. Ce caractère distinctif de l'acte d'enseigner nous apparaît plus susceptible de rehausser l'image et le statut de l'enseignant.

L'émergence du modèle d'enseignement réfléchi (reflective teaching) et le courant du praticien réflexif, apparus dans les travaux de recherche depuis quelques années, ont contribué à accorder une place importante à la dimension réflexive de l'acte d'enseigner. Ce mouvement de recherche qui s'intéresse à la pensée réflexive des enseignants ainsi qu'à leurs capacités à résoudre des problèmes complexes reliés à leur pratique et ce courant du praticien réflexif qui projette l'image du professionnel capable de réfléchir sur sa pratique et en cours de pratique nous incitent à poursuivre ces nouvelles pistes de recherche susceptibles d'apporter un éclairage sur la nature de l'acte d'enseigner.

La professionnalisation de l'enseignement, vue à travers les concepts d'enseignement réfléchi (reflective teaching) et de praticien réflexif soulève beaucoup de questions pour le chercheur intéressé à approfondir les connaissances dans ce domaine en émergence et à mieux comprendre ce qui se passe dans la pratique de l'enseignement. Le concept d'enseignement réfléchi a été défini et interprété de différentes façons dans la littérature. Selon Calderhead (1989), ce concept est devenu progressivement un slogan camouflant de nombreuses pratiques et offrant une variété de modèles idéalisés pour la formation des enseignants. Les nombreuses définitions de l'enseignement réfléchi se révèlent analytiques et prescriptives et les modèles de réflexion traduisent davantage ce que cela devrait être dans la réalité. Ces modèles souhaités ne sont pas opérationnels et nous savons peu de choses sur comment les enseignants opèrent dans la pratique et sur ce qu'est un praticien réflexif. Selon l'auteur, il reste beaucoup à faire pour conceptualiser la réflexion dans l'enseignement afin de mieux comprendre la nature de la

réflexion et son potentiel. Par ailleurs, selon Bartlett (1989), l'enthousiasme pour la réflexion et l'enseignement aux États-Unis, comme paradigme de recherche visant à développer une compréhension de la pratique des enseignants, n'a pas été accompagné par un enthousiasme similaire pour développer une compréhension théorique de la réflexion et saisir comment elle peut être interprétée et comprise.

Nos préoccupations initiales à l'égard de la réflexion en cours d'action des enseignants nous amènent à vouloir étudier leur pratique réflexive à travers les problèmes de pratique qu'ils rencontrent, les situations complexes, embêtantes qui les obligent à transiger, à « converser » avec les matériaux de la situation. Qui sont ces praticiens « qui pensent debout »? (Yinger 1986). Comment fonctionnent-ils dans la réalité de la classe? Comment s'y prennent-ils pour résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés? (Calderhead 1989). Cette entreprise de clarification du concept de réflexion à la lumière de la pratique des enseignants pose au chercheur un double défi : celui de conceptualiser, théoriser une pratique enseignante et celui de trouver les méthodes adéquates pour mener à terme l'investigation d'un phénomène difficile à détecter et à documenter (Russell et Munby 1991).

## **1.2 Pertinence de la recherche**

Cette recherche s'inscrit dans la foulée du mouvement de professionnalisation de l'enseignement et de la valorisation des enseignants fréquemment souhaitées dans plusieurs rapports sur la situation de l'enseignement (Carnegie 1986, Fullan et Connelly 1987, Conseil Supérieur de l'Éducation 1991). Notre étude répond à un besoin de recherche clairement identifié sur la réflexivité des enseignants, sur le praticien réflexif qui, dans l'accomplissement de sa tâche, pose des gestes professionnels. Elle répond à un besoin de connaissance approfondie de l'enseignement considéré comme un acte complexe, interactif et réflexif où la pensée des enseignants occupe une place

importante dans la résolution des problèmes quotidiens de la pratique par rapport à un acte routinier, technique, exécuté mécaniquement.

Sur le plan théorique, cette étude exploratoire permettra d'enrichir nos connaissances sur le phénomène qui, jusqu'à date, n'a pas suffisamment retenu l'attention de la recherche. Ce concept reste à être précisé dans la pratique professionnelle. Les résultats de cette étude permettront de mieux comprendre le processus suivi par les enseignants et pourront être considérés comme une étape dans la clarification du phénomène.

Sur le plan méthodologique, nous croyons que notre étude pourra contribuer au développement de la recherche portant sur le phénomène de la réflexion en cours d'action des enseignants. À cet effet, nous estimons que la démarche méthodologique utilisée pour détecter et documenter le phénomène de la réflexion en cours d'action pourra favoriser la poursuite de la recherche sur le sujet et inciter d'autres chercheurs à y accorder un intérêt.

Sur le plan pratique, nous croyons que cette étude pourra, d'une part, fournir un éclairage nouveau sur le développement d'un cadre de référence utile dans l'élaboration des programmes de formation initiale des enseignants. Les résultats de notre recherche pourraient ainsi contribuer à réduire les écarts entre les experts et les novices. D'autre part, cette étude pourra aider les enseignants expérimentés non seulement à enrichir leur réflexion sur leur pratique mais aussi à développer leur savoir professionnel. À ce propos, nous croyons que les enseignants en exercice ont besoin d'un cadre de référence pour analyser leur pratique afin d'en retirer un maximum de profit.

Enfin, une telle étude permettra de donner une voix aux acteurs et de formaliser ce que nous avons appris d'eux et ce que nous avons compris de ce qu'ils font dans leur pratique quotidienne. Les interprétations du contexte de la classe dans lequel les décisions sont prises peuvent constituer une source de

données intéressantes pour développer des théories sur l'enseignement et sur l'acte d'enseigner.

En résumé, nous pouvons prétendre que cette étude s'intéressant à l'acte d'enseigner et à son caractère réflexif peut à la fois servir les intérêts des milieux universitaire et scolaire. Réalisée dans un contexte de collaboration entre les praticiens de l'enseignement et le chercheur où chacun est appelé à jouer un rôle selon son expertise, cette étude peut contribuer à combler cet écart qui existe entre la recherche et la pratique, entre la théorie et la pratique. Si l'enseignant expérimenté possède une expertise d'action, le chercheur possède une expertise de discours sur la situation de classe.

# **Chapitre I**

## **Problématique**

### **1.1 L'enseignement réfléchi et l'émergence d'un paradigme de recherche**

Depuis la fin des années 70, les chercheurs s'intéressent à la pensée des enseignants, à décrire leurs activités mentales. Clark et Peterson (1986) ainsi que Day, Pope et Denicolo (1990) dans leur revue de la littérature sur la pensée des enseignants ont longuement décrit ce paradigme de recherche qui a éclipsé avec le temps celui de l'enseignant efficace. Les études sur les liens entre les comportements des enseignants et le rendement des élèves ont été considérées inadéquates dans leurs possibilités de décrire l'enseignement de façon crédible et réaliste (Richardson 1990) puisqu'elles ignorent l'enseignement dans la classe, les élèves, le contexte et les enseignants (Doyle 1977).

Misant sur le critère d'efficacité, les chercheurs inscrits dans ce paradigme ont défini l'acte d'enseigner à partir d'une perspective davantage routinière et technique laissant présumer une conception simpliste de l'acte d'enseigner et une réduction du rôle de l'enseignant. Erickson (1986) déplore les interactions à sens unique et la réduction de la vie en classe dans des catégories prédéterminées. Les résultats de cette recherche ne s'appliquent pas facilement dans les contextes de la classe (Shulman 1986). Les comportements unidimensionnels, les réponses structurées, organisées et généralisables, souvent associés à la pensée des enseignants, à la prise de décision et aux résultats des élèves ont contribué à établir les limites de cette tradition. Selon Zimpher et Ashburn (1985), ce paradigme a été incapable de maîtriser la complexité des comportements des enseignants qui ne tiennent pas compte des contextes de la classe. Selon Tom (1985), les maigres résultats de cette tradition de recherche, enracinée dans une conception étroite de

l'enseignement s'expliquent par une vision des « phénomènes éducationnels » comme étant uniquement naturels et stables qui, après analyse et expérimentation, deviennent des lois généralisables. Ces phénomènes peuvent aussi être perçus comme des constructions sociales répondant à des besoins humains. Dans cette perspective, le système éducationnel fait partie potentiellement des terrains problématiques. Ainsi, ces limites ont contribué à accélérer un mouvement amorcé depuis plusieurs années visant à transformer l'image de l'enseignant-technicien en celle de professionnel réflexif. Russell (1985) interroge la pertinence et l'utilité de la recherche visant à comparer l'enseignant efficace et le non-efficace. Il estime que c'est autour de l'enseignant réflexif que la recherche doit se développer.

Par ailleurs, l'approche de l'enseignant-décideur, issue de la psychologie cognitive, s'implante aussi progressivement dans la recherche. La justification de cet intérêt sur la prise de décision remonte à Shavelson (1973) quand il a énoncé que chaque acte posé dans l'enseignement était le résultat d'une décision soit consciente soit inconsciente, que l'enseignant prend après avoir traité cognitivement l'information disponible. Les modèles de ce paradigme de recherche, centrés sur le traitement de l'information et la prise de décision dans l'étude de l'enseignement, voulaient contribuer à rehausser le statut de l'enseignement. Cependant, selon Richardson (1990), l'étude de la prise de décision a été circonscrite autour d'une série d'étapes précédant un comportement efficace ou non. L'enseignant opère automatiquement à l'intérieur de routines établies et il décide, quand il se produit quelque chose d'inhabituel, un changement dans la routine. Selon Shulman (1986), ces chercheurs ont accepté le modèle processus-produit de l'enseignement et ont traité les pensées des enseignants comme des processus qui précèdent les comportements importants inventoriés par les chercheurs dans le programme de recherche. Calderhead(1993) questionne à son tour la contribution de cette recherche sur la pensée des enseignants et la qualifie de « limitée » et de « désappointante ». Son analyse rejoint celle de Kleven (1991) qui voit

dans les études sur la pensée des enseignants et la prise de décision une réduction du degré de conscience des enseignants et un geste automatisé et routinier. Ce paradigme de recherche qui s'est intéressé à développer des modèles conceptuels de la pensée, à cataloguer différentes façons de penser et à les évaluer, a négligé d'aider les enseignants eux-mêmes à clarifier leurs pensées (Hunt 1987). Roe (1990) estime que les décisions prises par les enseignants en cours d'action peuvent être le fruit d'un geste routinier, mais elles peuvent aussi être le résultat d'une réflexion en cours d'action.

En réaction au traitement « automatisé » de l'information réduisant le degré de conscience des enseignants dans l'action, un mouvement de recherche dans la foulée de Dewey (1933) commence à s'intéresser à la pensée réflexive des enseignants et présente une alternative au paradigme processus-produit. Au début des années 80, des chercheurs s'intéressent au comportement humain et à sa compréhension à l'intérieur de la culture complexe de la classe (Erickson 1986). Les écrits de Schön (1983) sur le développement du savoir professionnel dans l'action ont amené à regarder le concept de réflexion à partir de la pratique quotidienne des professionnels et à s'intéresser à ce qu'ils voient comme problématique et à ce sur quoi ils réfléchissent. La recherche sur la pensée des enseignants a, dès lors, changé de cap puisqu'elle assume maintenant certains des principes de la phénoménologie en voulant investiguer des situations et des problèmes individuels, uniques, spécifiques. Les décisions des enseignants dans l'action peuvent être influencées par la planification en utilisant des routines pour éviter de s'éloigner de ce qui a été prévu, mais elles peuvent aussi être réfléchies quand l'enseignant rencontre une surprise dans une situation de pratique où règne une incertitude, une ambiguïté. Cette distinction entre l'enseignement basé sur les routines et celui qui se caractérise par la réflexion a été établie par Dewey (1933). Le lien réflexion et action, fondamental dans la définition de la pensée réflexive a été repris par Mezirow (1991) qui croit que la réflexion est intimement reliée à l'action, que ce lien est parfois ignoré

chez ceux qui considèrent la réflexion uniquement comme un processus psychologique, une activité cérébrale, une habileté intellectuelle.

Parmi ceux qui ont étudié le lien réflexion et action pour mieux comprendre l'enseignement, mentionnons les écrits de Louden (1991) qui a consacré un chapitre de son volume à décrire et à expliquer comment le concept de réflexion a été défini dans la littérature. À ce propos, l'auteur a élaboré une typologie de la réflexion des enseignants en décrivant l'acte réflexif à partir de deux dimensions: les buts et les formes. Sa matrice typologique révèle, d'une part, que la réflexion peut servir à appliquer la théorie, à comprendre de façon plus approfondie, à faire une analyse critique et à résoudre un problème. D'autre part, la réflexion peut se réaliser par introspection, par un retour sur l'agir professionnel, par une enquête systématique et par l'action spontanée. Parmi les seize « boîtes » décrivant la réflexion, celle qui intègre la résolution de problème et la spontanéité correspond à la réflexion en cours d'action de Schön (1983). Ce type de réflexion contraste avec celle qui se produit à distance de l'action et qui invite à une introspection.

Appuyée par des études sur la réflexion inventoriées par Louden, la typologie nous révèle qu'il existe peu d'études illustrant la réflexion en cours d'action dans un contexte de résolution de problème. Selon l'auteur, la difficulté à documenter le phénomène explique la rareté des exemples dans la littérature. Ainsi, pour mieux comprendre l'enseignement et l'acte d'enseigner, l'exploration du phénomène de réflexion en cours d'action constitue un défi pour le chercheur intéressé à la pratique réflexive des enseignants.

## **1.2 La recherche sur la réflexion des enseignants**

En réaction à l'image de l'enseignant technicien et de décideur habile, la recherche des années 1980 s'intéresse peu à peu à la réflexivité des

enseignants. Ce nouveau mouvement présente une alternative au paradigme processus-produit qui a, pendant longtemps, occupé le domaine de la recherche sur l'enseignement. Appuyée principalement sur les écrits de Dewey (1933), d'Habermas (1974) et de Van Manen (1977), la recherche porte dorénavant un intérêt à la pensée réflexive des enseignants, à leurs capacités à délibérer sur des situations complexes de l'enseignement et à réfléchir pour transformer une problématique.

Les revues de la littérature de Calderhead (1989) et de Sparks-Langer (1991) nous ont permis de repérer de nombreuses études portant sur la réflexion des enseignants, de les regrouper et d'en faire une analyse afin de mieux situer le concept de réflexion et celui de la pratique réflexive des enseignants. La première catégorie de recherche touche les études portant sur le processus de réflexion des enseignants en situation de cognition et même de métacognition. Comment les enseignants traitent l'information, l'utilisent et solutionnent des problèmes d'enseignement et de discipline? (Carter, Cushing, Sabers, Stein et Berliner 1988, Swanson, O'Connor et Cooney 1990). La deuxième catégorie renferme les études sur la promotion de la réflexion, sur les approches et sur les stratégies utilisées pour favoriser le développement de la réflexion en formation initiale des enseignants. Les études de Cruickshank (1985), de Zeichner et Liston (1987) et de Bullough (1989) sont souvent citées dans ce regroupement. Enfin, la troisième catégorie d'études porte sur le contenu de la réflexion des enseignants. Utilisant l'approche narrative, les chercheurs ont capitalisé sur les récits des enseignants, leurs descriptions et leurs interprétations de leurs expériences de travail pour formaliser le savoir des enseignants et pour identifier les dilemmes qui les préoccupent. Les études d'Elbaz (1983) et de Connelly et Clandinin (1985) font partie de ce regroupement sur le contenu de la réflexion des enseignants.

Ces trois pôles rejoignent sensiblement ceux définis par Sparks-Langer et Colton (1991) qui classifient les recherches sur la pensée réflexive des

enseignants à partir des approches cognitive, critique et narrative. L'approche cognitive s'intéresse au traitement de l'information et à la prise de décision, l'approche critique touche les expériences, les valeurs, les implications morales, sociales et politiques en rapport avec l'enseignement et, enfin, l'approche narrative se réfère au contexte de travail des enseignants et à leurs propres voix. L'accent est mis sur les descriptions des circonstances dans lesquelles ils prennent des décisions. Cette réflexion met en évidence le savoir pratique des enseignants. Ces approches pour étudier la réflexion des enseignants explorent à partir d'une lunette unique la pensée des enseignants et peuvent être complémentaires les unes aux autres dans un programme de formation initiale, mais lors d'une étude sur la réflexion, ces approches sont généralement exclusives (Sparks-Langer et Colton 1991).

Nous appuyant sur les trois perspectives de la réflexion identifiées par Grimmett, Mackinnon, Erickson et Riecken (1990), nous croyons que la recherche sur la réflexion des enseignants a davantage considéré la réflexion dans une perspective instrumentale servant à l'application du savoir académique dans la pratique. Toutefois la réflexion a aussi été considérée dans une perspective délibérative où la prise de décision est précédée d'un examen minutieux des alternatives. Elle vise une pratique plus éclairée et une meilleure compréhension de l'enseignement. Enfin, une troisième conception émergente de la réflexion considérée comme une reconstruction de l'expérience conduisant à des transformations, tant au niveau de la pratique qu'au niveau personnel, apparaît peu à peu dans les travaux de recherche. La réflexion peut être à la fois un outil de résolution de problème et un mode d'apprentissage. L'étude de Mackinnon (1987) visant à identifier des critères pour détecter la réflexion en cours d'action chez les futurs enseignants et celle de Russell (1993) investiguant les tensions entre la théorie et la pratique chez les enseignants novices et chez les enseignants expérimentés sont parfois citées dans les travaux de recherche privilégiant cette conception de la réflexion. Cette troisième conception de la réflexion identifiée par les auteurs

nous apparaît intéressante à approfondir non seulement dans le cadre de la recherche sur le développement professionnel des enseignants expérimentés mais aussi dans le cadre de la recherche sur l'enseignement. La nature de cette réflexion, celle qui peut se produire durant une performance ou celle qui a lieu après une expérience vécue demeure un objet de recherche qui pourrait faire avancer les connaissances dans le domaine de l'enseignement et contribuer à rehausser l'image de l'enseignant, considéré par certains comme un professionnel réflexif.

Dans une perspective de développement professionnel, la recherche sur les processus mentaux liés à la réflexion des enseignants comporte des limites importantes. Ses résultats démontrent qu'elle s'est centrée de nouveau sur l'habileté technique du domaine behavioral en la transposant au domaine de la pensée et de la cognition (Yinger 1986). Les nouvelles habiletés d'enseignement sont devenues celles de diagnostiquer, de prescrire, de résoudre des problèmes et de prendre des décisions. Ces habiletés mentales ont été démontrées par les enseignants dans un contexte de travail instrumental et le niveau de réflexion demeure technique (Sparks-Langer et Colton 1991). Selon Lampert et Clark (1990), ce mouvement de recherche appelé "schema theory" n'a pas suffisamment donné d'importance aux facteurs contextuels. Ils estiment, de plus, que l'interaction entre la pensée et le contexte entourant un problème peut contribuer au développement du savoir.

Par ailleurs, la recherche sur la promotion de la réflexion chez les futurs enseignants n'a pas produit les résultats escomptés et certains questionnent l'efficacité des approches et des stratégies privilégiées et leur impact sur le suivi de ces apprentissages durant la carrière des enseignants. Selon Calderhead (1989) et Russell (1993), la réflexion des étudiants en formation initiale demeure assez superficielle et on peut se demander si seuls les étudiants possédant certaines dispositions continuent de réfléchir sur leur pratique après leur formation. Tsangaridou et Siedentop (1995) affirment, pour

leur part que, malgré l'accent mis sur le concept de réflexion, la littérature portant sur l'enseignement réfléchi demeure surtout théorique et la plupart des travaux empiriques à son sujet en sont encore à leurs débuts. Les auteurs estiment que les chercheurs sont davantage préoccupés par la promotion des stratégies favorisant la réflexion des enseignants autant en formation initiale que continue. L'effort est mis sur la préparation d'enseignants réflexifs et sur la promotion de la pratique réflexive. Considérant ce qui précède sur les deux catégories d'études portant sur la réflexion des enseignants, il nous apparaît que la recherche visant une meilleure connaissance du contenu de la réflexion doit être poursuivie dans le cadre du développement de la profession enseignante. Elle ouvre la porte aux chercheurs intéressés à investiguer plus en profondeur la nature de la réflexion, notamment celle qui se produit dans le feu de l'action, dans un contexte de résolution de problème.

L'utilisation d'un paradigme nouveau de recherche différent de la tradition expérimentale et quantitative trace la voie aux études appelées naturalistes en misant sur les significations et sur les interprétations que les enseignants donnent à leurs expériences de travail. La réflexion des enseignants a souvent été sollicitée par les chercheurs auprès des praticiens confrontés à des problèmes reliés à l'enseignement, mais rarement à des problèmes reliés à la discipline. La recherche de Desgagné (1994) sur le savoir enseignant dans un contexte de gestion disciplinaire de la classe, nous incite à poursuivre l'étude du contenu de leur réflexion à propos des problèmes de discipline en classe. Une étude exploratoire sur la nature de la réflexion en cours d'action des enseignants expérimentés confrontés à des problèmes de discipline pourrait nous amener à mieux cerner le concept de réflexion et à mieux comprendre comment les enseignants pensent et agissent dans leur pratique professionnelle. Il nous apparaît que la recherche sur le phénomène de réflexion en cours d'action a peu intéressé les chercheurs. Difficile à expliquer, ce manque d'intérêt pourrait être imputable au caractère éphémère du phénomène (Schön 1992) ou encore à la difficulté à le détecter, à le

documenter ( Russell et Munby 1991). Selon Clark et Peterson (1986), il existe peu de recherches sur l'enseignant comme professionnel réflexif, sur la manière dont la pensée se développe pendant une période de temps où elle est en exercice.

### **1.3 La réflexion dans l'enseignement, un concept à approfondir**

#### **1.3.1 La réflexion, un concept imprécis.**

Selon Calderhead (1989), il est difficile d'obtenir un consensus sur le concept de réflexion dans l'enseignement. Les définitions sont souvent trop vagues, parfois trop ambiguës pour guider la recherche dans le domaine. Les conceptions variées du phénomène, fondées sur des postulats et des croyances et associées à diverses pratiques traduisent davantage ce que la réflexion devrait être et non pas ce qu'elle est dans la réalité de tous les jours et comment elle se manifeste. L'auteur estime que la réflexion dans la pratique professionnelle est souhaitable, désirable, mais que nous savons peu de choses sur son existence et sur ses manifestations dans le feu de l'action. Atkins et Murphy (1993) soutiennent que, dans la plupart des revues de littérature, le concept de réflexion n'est pas clairement défini et que, par conséquent, il est difficile de l'opérationnaliser. Glen, Clark et Nicol (1995), pour leur part, réaffirment que la littérature ne révèle aucune unanimité en regard des définitions de la réflexion et de la pratique réflexive. Mais ils estiment que les auteurs s'entendent sur un point : la pratique réflexive est considérée comme un processus. Cependant, les explications (accounts) diffèrent à son sujet. Loughran (1995) soutient que la réflexion est un terme utilisé couramment dans le contexte de la formation des enseignants. Sa signification et son utilisation varient cependant d'une personne à l'autre. Bengtsson (1995) reprenant les propos de Calderhead (1989), réaffirme la divergence dans l'utilisation du concept de réflexion qui, à son avis, a été compris et interprété de diverses manières. Selon l'auteur, dans les

expressions à la mode utilisées dans la littérature telles que « reflective teaching », « reflective practice », « reflective thinking », « teacher as decision-maker, as problem-solver » et « reflection-in-action », le concept de réflexion cache une variété d'idées différentes sur la nature de la réflexion et sur ses implications pour la profession enseignante et la formation des enseignants.

Ainsi, nous pouvons croire que l'absence de consensus sur le concept de réflexion dans l'enseignement, les ambiguïtés et les imprécisions au niveau des définitions de la réflexion et de la pratique réflexive chez les enseignants incitent à poursuivre la recherche sur la nature du phénomène.

### **1.3.2 Des modèles abstraits**

Selon Calderhead (1989), les modèles de réflexion utilisés sont souvent prescriptifs et ils traduisent davantage ce qu'elle devrait être. Ce questionnement sur l'efficacité des modèles de réflexion est partagé par Copeland, Birmingham, De La Cruz et Lewin (1993) qui souhaitent plus d'études sur la nature de la réflexion, sur ce qu'elle est réellement dans la pratique. Parmi les principaux modèles de réflexion, ceux de Zeichner et Liston (1987) et de Schön (1983) semblent les plus utilisés dans le cadre du développement professionnel des enseignants (Adler 1991). Nous partageons l'avis de Calderhead (1989) et de Copeland, Birmingham, De La Cruz et Lewin (1993) sur le caractère théorique de ces modèles qui décrivent davantage ce que la réflexion devrait être et non pas ce qu'elle est dans la réalité. Nous savons peu de choses sur son fonctionnement et sur ses manifestations. Le modèle de Zeichner et Liston (1987) basé sur les trois niveaux de réflexion de Van Manen (1977) visant à développer les capacités d'analyse critique des étudiants face à leur performance ou à des situations d'enseignement commence à peine à faire l'objet d'investigation. L'étude de Hatton et Smith (1995) auprès d'un groupe d'étudiants en formation initiale visant à définir la

nature de la réflexion et ses caractéristiques à partir des écrits et des entrevues apporte un éclairage intéressant sur la réflexion des futurs enseignants. Les résultats de leur étude révèlent que la réflexion sur l'action, et non en cours d'action, peut être de nature descriptive, dialogique et critique, qu'elle se manifeste chez les étudiants à travers une analyse de la performance centrée sur les justifications des moyens utilisés, sur un examen exploratoire des alternatives possibles après délibération et sur une analyse des effets sur les autres (culturel, social, politique). Selon les auteurs, ces caractéristiques de la réflexion sur l'action pourraient se retrouver dans la réflexion en cours d'action des professionnels confrontés à des problèmes de la pratique. La réflexion en cours d'action, considérée comme le type de réflexion le plus exigeant, se développe avec l'expérience et ne serait possible que chez les enseignants expérimentés (Russell 1993).

Par ailleurs, le modèle de réflexion de Schön (1983), appelé réflexion en cours d'action, demeure descriptif et vide de contenu (Richardson 1990). Son discours sur l'inadéquacité de la rationalité technique pour décrire le savoir professionnel et son développement apporte un éclairage nouveau sur l'apprentissage à enseigner des professionnels, mais selon Munby et Russell (1989), ses écrits sur la réflexion n'ont pas fait beaucoup avancer les idées de Dewey. Il les a réaffirmées. La pratique réflexive décrite par Schön (1983) et illustrée à travers certains exemples ne nous renseigne pas suffisamment sur ce qu'elle est dans la réalité. Les caractéristiques de la réflexion en cours d'action sont superficielles et nous informent peu sur les rapports entre les éléments de l'expérience et ceux de la cognition. Le concept n'est pas suffisamment articulé. En référence aux cas élaborés par Schön (1983), les auteurs estiment qu'il n'explore pas suffisamment « les réalités psychologiques » de la réflexion en cours d'action, c'est-à-dire quand elle débute, ce qui la provoque, les conditions qui la favorisent. De plus, pour illustrer cette réflexion en cours d'action, Schön aborde plusieurs catégories de professionnels (architecte, urbaniste, ingénieur, gestionnaire,

psychothérapeute) dans ses études de cas et les enseignants sont absents de l'étude. À ce propos, une recension des écrits de Schön nous révèle que les enseignants ne font pas partie des études de cas réalisées auprès de professionnels dans le but de mettre en lumière le phénomène de réflexion en cours d'action dans un contexte de résolution de problème. Il nous apparaît que l'auteur s'est plutôt intéressé à la pratique réflexive des enseignants dans le cadre de leur développement professionnel<sup>1</sup>. Ainsi, on peut supposer qu'une étude sur la nature de la réflexion en cours d'action auprès d'enseignants expérimentés, confrontés à des problèmes dans le feu de l'action, pourrait nous aider à mieux comprendre comment les enseignants composent avec les situations problématiques. La reconstruction de la pratique réflexive des enseignants nous amènera à dégager ses principales caractéristiques et à la conceptualiser.

En somme, cette analyse critique des principaux modèles de réflexion utilisés notamment dans le développement professionnel des enseignants nous porte à croire que leur caractère abstrait et théorique ouvre la porte à des études décrivant davantage la réalité et non pas ce qu'elle devrait être. Les modèles de réflexion comportent des limites importantes. Cependant, nous croyons qu'il est possible de s'en inspirer et de les réutiliser en tentant de les approfondir.

### **1.3.3 La réflexion en cours d'action : des lacunes définitives**

Les écrits de Schön (1983) sur le praticien réflexif apportent un nouvel éclairage sur le savoir professionnel et sur la réflexion. À la rationalité technique de la pratique professionnelle, il oppose une rationalité pratique qui met en évidence un savoir construit par le praticien à partir des situations

---

<sup>1</sup> Nous faisons ici allusion au projet réalisé en laboratoire avec quelques enseignants appelés à réagir au visionnement d'une bande vidéo montrant deux enfants en train de jouer avec un jeu. Ce projet visait à faire réaliser aux enseignants qu'ils peuvent voir l'enseignement et l'apprentissage sous des angles nouveaux.

problématiques rencontrées. Il affirme que les situations de la pratique peuvent comprendre des zones d'indétermination (incertitude, unicité et conflit de valeurs) que le praticien doit affronter en construisant le problème à partir de sa compréhension des éléments de la situation et en produisant une solution cohérente. Cette réflexion en cours d'action du praticien confronté à des situations problématiques de la pratique professionnelle, oblige l'enseignant à délaisser sa routine d'action et à réfléchir sur la situation pour construire le problème et le résoudre. La réflexion du praticien peut s'effectuer en dehors de l'action, après la classe. Ce retour en différé sur l'action lui permet de faire une rétrospective des événements. Elle peut aussi s'effectuer en cours d'action où il doit composer sur le vif avec des situations embêtantes de la pratique professionnelle. Selon Schön (1983), si le sens commun reconnaît le savoir-dans-l'action, il reconnaît aussi que parfois nous pensons à ce que nous faisons. Les expressions telles que « thinking on your feet », « keeping your wits about you » et « learning by doing » suggèrent non seulement que nous pensons à propos de l'action mais que nous pouvons aussi penser à propos de l'action pendant qu'elle se produit.

Selon Court (1988) et Bengtsson (1995), il existe une confusion chez Schön dans sa tentative pour établir une distinction entre la réflexion sur l'action et la réflexion en cours d'action, celle qui se produit durant une performance. Ils soutiennent que les exemples fournis par l'auteur ne semblent pas démontrer que les professionnels, face à des situations problématiques spécifiques, délibèrent en vue d'agir sur la situation ou encore décident sur le vif après avoir « réfléchi » sur la situation. Les auteurs estiment qu'il s'agit davantage de cas illustrant la réflexion sur l'action. L'ambiguïté tourne autour du concept « action-present », cette période de temps consacrée à la situation, qui peut durer des jours, des semaines ou même des mois. La réflexion en cours d'action dure aussi longtemps que le professionnel a à l'esprit la situation embêtante à laquelle il est confronté. Ainsi, nous serions davantage en

présence d'exemples illustrant une interruption de l'action plutôt qu'une intégration de la réflexion dans l'action.

« The reflecting which Schön describes ... is not reflection-in-action, but it is reflection-on-practice »

Court 1988

Dans le même ordre d'idée, Eraut (1995) estime que la plus importante contribution de Schön a été d'introduire le concept de réflexion en cours d'action dans la pratique professionnelle. Cependant, la plupart de ses exemples restreignent l'évidence d'une réflexion en cours d'action par rapport à celle qui se produit en dehors de l'action. Il devient difficile de les distinguer. De plus, aucun cas ne se déroule dans une classe remplie d'élèves. L'auteur conclut que le concept a besoin d'être « recadré » :

« The concept of reflection-in-action is itself now due for reframing ».

Eraut 1995

De plus, dans sa conception de la pratique professionnelle, Schön (1983) a défini la réflexion en cours d'action comme une activité dans laquelle s'engage le praticien pendant qu'il pratique sa profession et qu'il rencontre des situations qui l'embêtent. C'est en quelque sorte une recherche qui, dans le contexte de la pratique professionnelle, peut prendre la forme d'une conversation, d'un dialogue avec les matériaux d'une situation. Selon Clandinin et Connelly (1986), la proposition de Schön demeure obscure si nous n'arrivons pas à comprendre cette sorte de recherche définissant la réflexion en cours d'action. La notion de « practical thinking » de Schön mérite beaucoup de sympathie, mais les auteurs estiment qu'il est difficile de comprendre ce que cela signifie. Sans cette compréhension, le sens et les limites de la proposition de Schön demeurent obscurs.

Somme toute, le concept de réflexion en cours d'action comporte certaines ambiguïtés voire même des lacunes au niveau de sa définition. Malgré les efforts consentis par Schön pour tenter de différencier le type de réflexion qui se produit en dehors de l'action et celui qui se produit durant une performance, nous croyons qu'en nous appuyant sur des cas illustrant la pratique réflexive des enseignants dans le feu de l'action, il sera possible de mieux définir le concept de réflexion en cours d'action.

#### **1.3.4 La réflexion en cours d'action et la résolution de problème**

Considéré par certains, dont Dewey (1933), Loughran (1995) et Jay (1999), comme un outil de résolution de problème, la réflexion peut servir à démêler un problème, à donner un sens à une situation embarrassante et à imaginer des façons de résoudre la difficulté.

« The purpose of reflecting is to untangle a problem, or to make sense of a puzzling situation; reflection involves working toward a better understanding of the problem and the ways of solving it. »

Loughran 1995

Dans cette perspective, la réflexion peut être définie comme un acte délibéré et intentionnel de pensée centré sur les façons de répondre à des situations problématiques dans la pratique professionnelle.

Dewey (1933) a caractérisé la réflexion comme une forme particulière de pensée. Son modèle de la pensée réflexive (*reflective thought*) est une illustration de sa conception de la réflexion. Basé sur une série d'étapes, son modèle constitue un outil analytique utile pour résoudre scientifiquement un problème. Dans la foulée de Dewey, Schön (1983) a introduit une distinction intéressante entre les concepts de « *problem setting* » et « *problem solving* ». Ces deux phases du processus, le cadrage et la résolution du

problème mettent en relief, la capacité des professionnels à identifier et à définir les problèmes de la pratique en vue de les solutionner. Le processus n'est plus centré sur un choix de solutions possibles pour un problème donné, mais sur la construction du problème en vue d'y trouver une solution. La position du problème est une condition nécessaire à sa résolution. Ainsi, lorsque le professionnel se voit confronté à une situation pour laquelle le cours normal des opérations ne fonctionne pas, il cherche à discerner des variables qui pourraient l'aider à saisir la nature du problème. En étudiant ces variables, il identifie les facteurs auxquels il doit porter attention et définit dans quel sens la situation doit être changée. Schön appelle ce processus « cadrer le problème ». C'est l'analyse et l'interprétation des données du problème qui l'amènent à le définir et à mettre en oeuvre une action dans le but de changer la situation. Il arrive parfois que la réponse le conduise à redéfinir le problème, à le voir différemment et à poser d'autres actions jusqu'à la résolution ou la non-résolution du problème.

Cette phase de problémation ou de cadrage du problème est effectuée autour des représentations que les praticiens se font du problème. C'est à partir de ce schème de référence établi, qui leur est propre, qu'ils arrivent à comprendre ce qui se passe et à agir en conséquence. C'est leur savoir dans l'action (répertoire d'exemples, de compréhensions, d'actions) qui est à la base de leur réflexion. Selon Schön, dès le départ, les praticiens sont confrontés à l'incertitude, à l'indétermination qui les obligent à faire une analyse de la situation, à poser des jugements en contexte (à apprécier la situation) et à lui donner un sens. Cette opération permet ainsi aux praticiens de tirer au clair ou de démêler la confusion créée par les événements.

Ces concepts de problémation et de résolution introduits et définis par Schön sont particulièrement intéressants. Ils illustrent en quelque sorte la démarche réflexive suivie par des professionnels, appelés à résoudre un problème.

Issus d'études de cas réalisés auprès de certains types de professionnels, ces deux processus pourraient servir de point de départ dans une étude impliquant des enseignants qui, face à une situation problématique en classe, peuvent s'engager dans une démarche de compréhension et de résolution de problème. De plus, cette étude contribuerait à approfondir les travaux de Schön, notamment ceux portant sur la réflexion et la résolution de problème. À ce propos, Bartlett (1989) estime que les travaux de Schön sont sous-théorisés (under theorised). Dans un contexte de problème à résoudre dans le feu de l'action chez les enseignants, on peut se demander dans quelle mesure les différences contextuelles peuvent influencer la position du problème et sa résolution et par le fait même la nature de la réflexion effectuée par ce type de professionnels.

#### **1.4 La discipline en classe, des problèmes à gérer en contexte**

##### **1.4.1 Définition d'un problème de discipline**

Dans le but d'explicitier le contexte de notre étude sur la nature de la réflexion en cours d'action chez les enseignants, il devenait impératif de tenter de définir le concept de problème discipline en classe. Signalons au départ que nous avons opté pour les problèmes de discipline en classe pour deux raisons : d'abord, ce type de problème demeure encore une préoccupation majeure pour les enseignants. Les sondages réalisés depuis plusieurs années ainsi que certaines études démontrent qu'il s'agit là d'un problème dominant. Ensuite, il nous est apparu que la pratique réflexive des enseignants avait été peu étudiée dans un contexte de gestion disciplinaire de la classe.

Il n'est pas facile d'obtenir un consensus sur ce qu'est un problème de discipline. Ce qui est un problème de discipline pour un enseignant peut ne pas l'être pour un autre. Par ailleurs, les enseignants ont parfois tendance à décrire les élèves indisciplinés comme paresseux, non-motivés, belliqueux,

agressifs, etc. Ces mots, parfois imprécis, décrivent une variété de comportements. À ce propos, nous pourrions nous demander si les élèves paresseux ou colériques constituent vraiment des problèmes de discipline en classe. Ainsi, une définition claire devrait différencier le comportement d'un élève qui demande une intervention corrective de celui qui n'en demande pas.

Selon Levin et Nolan (1991), peu d'écrits sur la discipline ont traité des comportements qui constituent des problèmes de discipline en classe. Les auteurs considèrent qu'une définition claire d'un problème de discipline peut être un préalable pour une gestion de classe efficace et aider les enseignants à reconnaître l'inconduite lorsqu'elle se produit. Pour les besoins de notre étude, cette clarification est nécessaire afin de cerner le contexte de notre recherche sur la nature de la réflexion en cours d'action.

S'appuyant sur quelques définitions existantes d'un problème de discipline en classe, Levin et Nolan (1991) ont proposé une définition opérationnelle du concept. Se référant notamment à Shrigley (1979) et à Emmer et autres (1989), les auteurs, tout en reconnaissant le caractère multiforme du concept, allèguent qu'un problème de discipline est un comportement qui, soit interfère avec l'acte d'enseigner, soit dérange l'apprentissage des élèves, soit met en péril la sécurité physique et psychologique des personnes, soit détruit la propriété. Cette définition implique chez l'enseignant une menace à l'égard de son rôle, de ses responsabilités comme garant de la discipline en classe, une menace à l'égard de sa personne et implique chez l'élève une menace à l'égard de son apprentissage et de la satisfaction de ses besoins.

#### **1.4.2 Nature des problèmes de discipline**

Il n'est pas facile de cerner la nature des problèmes de comportement en classe. Le degré de tolérance de chaque enseignant, les normes établies en classe ainsi que certains facteurs (i.e. le temps de la journée, le type d'activité

désignée) peuvent jouer un rôle important quant à l'existence d'un problème de discipline en classe.

La littérature nous révèle qu'il existe diverses façons de cerner la nature des problèmes de discipline en classe. Parmi celles-ci, la classification de Brophy et McCaslin (1992) qui définissent douze (12) types de comportements ainsi que leurs manifestations nous est apparue intéressante pour cerner la nature des problèmes de discipline. Réduite en quatre catégories par Archambault et Chouinard (1996), cette classification présentait un éventail suffisamment complet des problèmes de discipline susceptibles d'amorcer une réflexion en cours d'action chez les enseignants. Ainsi, nous avons retenu la référence au mauvais rendement scolaire, à l'agressivité, aux difficultés d'interactions sociales ainsi qu'au rôle que l'école demande à l'élève de jouer pour expliciter le contexte de notre étude sur le phénomène de réflexion en cours d'action des enseignants aux prises avec un problème de discipline à résoudre.

### **1.4.3 Conception de la gestion disciplinaire de la classe**

Durant les 40 dernières années, le concept de gestion disciplinaire de la classe a beaucoup évolué. D'abord, l'accent a été mis sur les réactions des enseignants aux comportements inappropriés, sur les façons de réagir à l'inconduite. Ainsi, de 1960 à 1970, sous l'influence des courants de pensée en psychologie, l'intervention des enseignants pouvait tendre vers des méthodes de counselling (humaniste) ou vers des approches plus interventionnistes (behavioriste), telle la modification de comportement. Vers les années 1970, c'est la prévention des problèmes de discipline du moins la réduction de ceux-ci, qui devient la clé du succès pour les enseignants efficaces. Le concept de gestion de classe s'élargit et englobe celui de la discipline axée davantage sur les règles de conduite, les normes à suivre en vue de l'ordre à maintenir ou à rétablir, si nécessaire. La gestion de classe prend une nouvelle direction et s'associe à l'enseignement. On parle

désormais de deux aspects de la tâche de l'enseignant : gérer une classe et faire apprendre. Indissociables, ces deux aspects contribuent à définir de nouvelles fonctions reliées à la gestion de classe : en plus d'assurer le maintien de l'ordre dans la classe elle contribue à maximiser le temps passé à apprendre, à instaurer un climat propice à l'apprentissage et à favoriser le développement de l'autonomie de l'élève. Cette dernière fonction qui met en relief l'auto-contrôle et l'auto-détermination serait issue de l'influence de la psychologie cognitive. Le concept d'ordre tel que défini par Doyle (1986) ouvre sur différentes perspectives adoptées par les enseignants pour tenter de comprendre et de résoudre le problème de discipline auquel ils sont confrontés. À ce propos nous pouvons penser que leur conception de l'ordre ou du désordre peut différer selon leur façon de voir la réalité. L'idée qu'ils se font de l'ordre, considéré comme une propriété d'un système social, peut être fondée sur des idéologies, des croyances différentes, voir même opposées, sur la discipline en classe. Selon Doyle (1986), la gestion de classe évoque un large éventail d'idéologies rivalisant les unes avec les autres. De l'accent mis sur l'autorité et la conformité aux règles établies à la priorisation de l'élève et de ses besoins, la gestion de classe demeure une entreprise complexe entre l'enseignant et les élèves. De plus, le choix de stratégies utilisées par les enseignants pour résoudre le problème d'ordre en classe peut être tributaire de certaines croyances sur l'élève et son développement et peut s'appuyer sur le pouvoir que détiennent les enseignants dans l'exercice de leur fonction ainsi que sur la perception qu'ils ont de leur ascendant sur les élèves et sur leur capacité de contrôler la classe.

Enfin, Doyle (1986) rappelle que les caractéristiques inhérentes à l'environnement de la classe auront une influence sur la façon dont va s'exercer la tâche d'enseignement. Ces caractéristiques sont au nombre de six : la multidimensionnalité fait référence à la diversité des événements qui surviennent dans les classes; la simultanité renvoie au fait que plusieurs de ces événements se produisent en même temps; l'immédiateté se réfère à la

rapidité du rythme où les événements se déroulent; l'imprévisibilité se rattache à l'inattendu des événements; la visibilité implique le caractère public des événements et enfin, l'historicité renvoie à la répercussion des gestes de l'enseignant sur les événements à venir dans la classe. C'est dans ces conditions que le problème de discipline va se construire dans l'interaction de l'enseignant et des élèves. Ces conditions vont contribuer à l'éclosion de situations problématiques que l'enseignant devra résoudre à partir d'un programme qu'il construit et développe pour le solutionner. C'est à l'enseignant que revient la tâche d'identifier les situations qu'il considère comme embêtante, déifiantes, problématiques et demandant à être traitées réflexivement. Ces doutes comme les appelle Dewey (1933) ou ces surprises selon Schön (1983), perçus dans l'action, amorceront une réflexion dans l'action conduisant à la résolution du problème.

#### **1.4.4 Choix des situations de la pratique professionnelle**

Avant d'aller sur le terrain pour recueillir les données susceptibles d'alimenter notre analyse et interprétation du phénomène à l'étude, il fallait déterminer sur quoi allait porter la réflexion en cours d'action des enseignants. Nous avons opté pour des situations problématiques d'ordre disciplinaire comme point de départ de notre étude. Nous estimons que le sens que les enseignants pouvaient donner aux événements qui les embêtaient, qui les rendaient perplexes pouvait être au coeur de la réflexion en cours d'action. Considérant le phénomène comme un processus dialectique, c'est-à-dire une conversation entre le praticien et les événements de sa pratique, il devenait plus facile pour le chercheur de suivre ce dialogue du début à la fin. La détection du phénomène ainsi que sa documentation à travers une démarche suivie par les enseignants dans la gestion d'un problème de discipline en classe et plus spécifiquement dans des situations problématiques totales telles que définies par Mucchielli (1972) pouvaient être facilitées. Les situations problématiques totales ou les bons cas, par opposition aux incidents critiques qui mettent

l'accent sur la prise de décision, nous semblaient plus appropriées et moins contraignantes dans les circonstances. De plus, ces situations problématiques par rapport aux situations routinières rendaient le rappel des événements plus facile pour les enseignants qui seraient plus aptes à décrire une expérience qui les a marqués. Cela signifie qu'une situation concrète puisée dans la réalité de la vie professionnelle d'un enseignant, une situation-problème vécue par un enseignant, longtemps considéré comme un instrument efficace en formation des maîtres (Ouellet 1995), peut aussi être utilisée à d'autres fins. Vantant les mérites de l'utilisation de la biographie pour mieux comprendre les vrais phénomènes de l'enseignement, Butt et Raymond (1987) estiment que les expériences vécues par les enseignants peuvent ouvrir la porte aux études sur la façon de penser et d'agir des individus.

### **1.5 La question de recherche**

Tout au long de cette première partie, nous avons tenté d'établir la composante essentielle de notre problématique de recherche dans un tout cohérent. En effet, nous avons d'abord situé notre étude dans la foulée du mouvement de la professionnalisation de l'enseignement et de l'acte d'enseigner défini comme un acte professionnel à caractère réflexif, interactif et complexe. C'est sur cette image du praticien réflexif que s'appuie notre conception de l'enseignement. Selon ce modèle, la pratique professionnelle est faite de situations problématiques que l'enseignant ne peut prévoir et qu'il doit aborder par le biais de la réflexion comme des problèmes à construire et à résoudre en contexte. Cependant, pour mener à terme notre recherche sur le phénomène de réflexion en cours d'action, nous avons déterminé dans quel contexte il nous sera possible de détecter et de documenter le phénomène étudié. À cet effet, nous avons choisi la résolution de problème de discipline auquel les enseignants sont confrontés à l'occasion. La conceptualisation du problème de discipline indissociable du contexte d'action professionnelle de Doyle (1986) nous a fourni un repère pour investiguer le phénomène de

réflexion en cours d'action. Abordant les situations problématiques liées à la discipline en classe comme des problèmes à construire et à résoudre, les enseignants sont parfois obligés de délaisser leur routine et d'entreprendre dans le feu de l'action une réflexion sur la situation.

Au terme de cette mise en place, la question retenue pour cette étude pourrait se poser de la façon suivante : dans un contexte de gestion d'un problème de discipline en classe, comment se manifeste la réflexion en cours d'action des enseignants expérimentés?

## Chapitre II

### La méthodologie de la recherche

Notre question de recherche nous incitait à penser à un contexte d'investigation favorisant la verbalisation et l'explicitation de la pratique réflexive des enseignants en cours d'action. Difficile à cerner et à documenter, la réflexion en cours d'action des enseignants expérimentés exige des conditions d'exploration où l'interaction entre l'enseignant et le chercheur devrait conduire à des descriptions riches et détaillées des manifestations du phénomène et à sa reconstruction en un tout organisé. L'exploration sur le terrain devenait une préoccupation majeure si on considère que le milieu scolaire ne possédait pas de structure répondant aux besoins de notre recherche. La pratique réflexive n'est pas tellement encouragée dans la tradition scolaire autant au niveau individuel que collectif. Nous relaterons dans la première partie les étapes et les procédures par lesquelles il a été possible d'obtenir la collaboration du milieu scolaire et notamment des enseignants à notre projet de recherche. Cette exploration sur le terrain comprendra la démarche d'exploration sur le terrain ainsi que la sélection des participants. Dans la section suivante, nous élaborerons le cadre méthodologique sous-jacent à notre exploration sur le terrain en mettant en lumière les fondements épistémologiques sur lesquels nous nous appuyons et les sources méthodologiques dont nous nous inspirons. Nous préciserons le modèle méthodologique privilégié ainsi que les critères de scientificité de notre approche. Enfin, nous clarifierons le statut du chercheur et celui de l'enseignant de même que les limites de l'étude. La dernière section du chapitre apportera un éclairage sur le choix des techniques et des procédures pour la collecte, l'analyse et l'interprétation des données recueillies qui nous ont conduit à une organisation des données dont la présentation des résultats fera l'objet du chapitre III.

## **2.1 L'exploration sur le terrain**

Nous avons d'abord à trouver un milieu scolaire et des enseignants non seulement intéressés à participer à notre recherche, mais aussi capables d'explicitier leur pratique réflexive en cours d'action en nous fournissant des descriptions riches et détaillées du phénomène. Dès le départ, nous avons anticipé que la sélection des participants serait difficile et que le phénomène étudié ne serait pas facile à documenter. La tradition scolaire n'encourage pas les enseignants à faire un retour sur leur pratique, à la verbaliser et à questionner leur agir professionnel. De plus, nous savions que l'exercice proposé pouvait insécuriser les enseignants expérimentés appelés à avouer qu'ils pouvaient rencontrer des problèmes de discipline en classe et qu'ils pouvaient ne pas avoir sous la main les solutions.

### **2.1.1 La démarche d'exploration sur le terrain**

Notre question de recherche nous a incité à entreprendre une collecte de données préliminaires auprès de quelques praticiens. Cette première tentative allait nous permettre d'évaluer le potentiel des récits fournis par les enseignants et de vérifier dans quelle mesure leurs descriptions pouvaient contribuer à apporter une réponse à notre question. Plus précisément, cette première opération conçue à titre d'essai visait à vérifier la faisabilité du projet et à apporter un éclairage sur les problèmes méthodologiques à venir.

C'est dans cet esprit que nous avons entrepris d'effectuer notre collecte de données en deux étapes distinctes. La première, à titre d'essai, a été réalisée auprès de trois (3) enseignants à la fin de l'année scolaire 1994-1995 et la deuxième, l'exploration proprement dite, a été menée auprès de neuf enseignants sélectionnés durant l'année scolaire 1995-1996. C'est avec ce deuxième groupe formé à la suite du projet-pilote que nous avons adopté et mis en oeuvre notre démarche. Contactés par téléphone, les candidats, ayant

accepté de participer volontairement au projet, ont été rencontrés en vue d'un enregistrement. L'entrevue consistait d'abord à échanger sur les problèmes de discipline en classe c'est-à-dire sur leur fréquence, sur leur nature, etc. et à recueillir une description d'un cas vécu par chacun d'eux.

Les résultats de cette première tentative ont été particulièrement éclairants par rapport à l'existence du phénomène de réflexion en cours d'action et aux questions d'ordre méthodologique que nous avions anticipées. Ainsi l'analyse des entrevues nous a permis de constater la présence de certains signes nous révélant que les enseignants pouvaient penser et agir simultanément lorsqu'ils ont à démêler une situation problématique à laquelle ils sont confrontés. Nous avons eu accès à des observations de leur part, à des analyses et à des interprétations des signes observés ainsi qu'aux comportements adoptés pour tenter de résoudre le problème. Cette constatation nous a permis de croire qu'il était possible à la fois de détecter des traces du phénomène et aussi de le documenter.

Au niveau méthodologique, nous avons constaté que les enseignants éprouvaient beaucoup de difficultés à décrire leur pratique. À ce propos, il fallait prendre certaines précautions pour assurer une meilleure qualité des données fournies par les enseignants. Ainsi, pour favoriser l'émergence de descriptions riches et détaillées de la part des enseignants nous avons convenu des mesures suivantes : une sélection plus judicieuse des participants, l'élaboration d'un guide de travail (Annexe 1) précisant les objectifs de l'étude ainsi que les rôles de chacun, des ajustements à nos questions d'entrevue et la mise sur pied de conditions susceptibles de favoriser des descriptions plus précises sur les événements vécus. Pour cette dernière mesure, il fut convenu avec chaque participant qu'il nous contacterait, par téléphone, le plus tôt possible après l'événement afin de réaliser l'entrevue. En faisant appel à leur mémoire à court terme, nous anticipions des récits plus étoffés et des descriptions plus riches et plus détaillées. De plus, nous avons suggéré aux

participants de consigner dans une forme de journal de bord quelques notes sur l'expérience vécue. Cependant, le manque de temps et d'habitude à mettre par écrit ce qui s'est passé dans leur pratique professionnelle pourrait expliquer que cette mesure n'a pas été beaucoup utilisée par les participants.

En résumé, nous pouvons reconnaître que cette première collecte de données préliminaires nous a permis de vérifier dans quelle mesure les informations recueillies pouvaient contribuer à apporter une réponse à notre question de recherche, d'apprécier notre démarche méthodologique et de faire les ajustements nécessaires pour poursuivre et pour mener à terme notre projet.

### **2.1.2 La sélection des participants**

L'élaboration d'un profil permettant de sélectionner des enseignants susceptibles d'apporter une contribution maximale à notre projet de recherche devenait nécessaire. Cela s'imposait d'autant plus que nous anticipions travailler avec un nombre limité de participants à cause principalement des rencontres répétées avec chacun d'eux et de l'ampleur des informations susceptibles d'être recueillies auprès de chaque enseignant. Par conséquent, nous avons décidé de débiter notre étude auprès de cinq (5) enseignants sachant très bien que l'évolution de notre recherche pouvait nous amener à ouvrir l'échantillonnage en allant vers de nouveaux sujets<sup>2</sup>. Cette pratique échantillonnale a le mérite de nous donner la flexibilité nécessaire puisqu'elle nous permet d'arrêter la cueillette lorsqu'aucune donnée nouvelle ne ressort des derniers entretiens.

Van Der Maren (1995) utilise le concept d'échantillonnage raisonné pour caractériser cette façon de faire. Il s'agit pour le chercheur de construire un

---

<sup>2</sup> Retenant la participation de deux candidats déjà impliqués dans le projet-pilote, nous en avons ajouté trois pour amorcer la phase d'exploration proprement dite à l'automne 1995. Les autres ont été sélectionnés durant l'année scolaire. Au total, 9 enseignants ont accepté de participer activement à l'étude.

modèle de l'individu à partir des critères définis à priori ou encore à partir des caractéristiques que devrait posséder le participant. Lui donnant en substance le même sens, c'est plutôt le concept d'échantillonnage théorique qui a été utilisé à l'origine par Glaser et Strauss (1967). La notion d'échantillonnage est ici appropriée puisqu'il faut sélectionner un certain nombre de participants. Il s'agissait pour nous de trouver un nombre suffisant d'enseignants susceptibles de réfléchir en cours de pratique quotidienne et capables de rapporter, d'explicitier leur pratique réflexive. En ce qui concerne le nombre de participants sélectionnés, il n'existe aucune règle à cet effet (Patton 1990). C'est l'éventail d'expériences permettant d'obtenir des informations riches et détaillées qui compte avant tout. Lincoln et Guba (1985) considèrent que le nombre de participants peut être déterminé par des considérants informatifs, le degré de saturation atteint dans la cueillette de l'information devenant alors le critère de base. Par ailleurs, Eisenhardt (1989) soutient que le nombre peut être établi à partir de considérants d'ordre pragmatique comme par exemple, le temps à notre disposition ou encore l'argent requis pour poursuivre la collecte des données et à partir de considérants théoriques, c'est-à-dire que les données recueillies sont suffisantes pour développer ou pour faire émerger une théorie enracinée.

La difficulté majeure rencontrée dans notre recherche de candidats provenait du fait que la littérature sur la réflexion des enseignants nous fournissait des modèles théoriques de la pratique réflexive en cours d'action des enseignants basés sur des croyances, sur ce que cela devrait être et non pas sur son existence, sur ses manifestations dans la réalité. Comment identifier un praticien réflexif si on en rencontre un? (Copeland, Birmingham, De La Cruz et Lewin, 1993). Cette question semble un peu farfelue, mais elle demeure pertinente. Cette situation difficile pour le chercheur s'explique par le fait que, d'une part, la pratique réflexive des professionnels de l'enseignement n'est pas reconnue, encouragée et valorisée par les institutions scolaires et, d'autre part, on commence à peine à privilégier une approche réflexive dans les

programmes de formation des enseignants. Nous avons ainsi amorcé notre exploration à partir d'un contexte professionnel qui pouvait nous dicter au départ quelques conditions de participation au projet. Ainsi, nous voulions faire appel à des enseignants expérimentés du primaire (5 années et plus), pratiquant leur métier sur une base régulière dans des classes hétérogènes. Nous savions que les enseignants expérimentés étaient plus susceptibles de démontrer des capacités à réfléchir en cours d'action pour résoudre des problèmes. Selon Russell (1993), les débutants sont plus préoccupés à appliquer les techniques et les théories apprises à l'université. Nous savions aussi que dans les classes hétérogènes, la présence d'élèves présentant des problèmes de comportements pouvait favoriser l'émergence des cas susceptibles de répondre aux besoins de notre étude.

En principe, tout enseignant expérimenté pouvait, au départ, être éligible et devenir candidat potentiel pour notre projet de recherche. Cependant, la nécessité pour le chercheur d'avoir accès à des descriptions riches et détaillées pour mener à terme son projet, a conduit à resserrer les exigences et à bâtir un profil-cadre susceptible de mener à un dépistage satisfaisant les besoins de notre recherche.

Nous comptions sur les milieux scolaires pour nous recommander une liste de candidats possibles. À cet effet, nous avons décidé de consulter des conseillers pédagogiques de deux commissions scolaires ainsi que des directeurs d'écoles de leur territoire. Ces derniers représentent une instance locale à la fois légitime et appropriée qui, grâce à leur proximité du milieu, pouvaient connaître les intérêts et les habiletés des enseignants sous leur responsabilité. Ainsi, avant de nous adresser aux instances, nous avons établi un profil-type qui allait guider les conseillers pédagogiques et les directeurs d'école dans leurs recommandations. On pourrait résumer ainsi les critères élaborés pour repérer les praticiens réflexifs dans les écoles :

- a) L'enseignant a déjà démontré de l'intérêt pour son propre développement professionnel par des initiatives personnelles.
- b) L'enseignant a déjà manifesté une certaine facilité à parler de sa pratique, à décrire certaines situations problématiques vécues en classe en vue d'explorer, d'échanger sur différentes solutions aux problèmes.
- c) L'enseignant a déjà manifesté une certaine attitude de doute, de questionnement envers son agir professionnel et sa pratique, de même qu'une attitude de recherche.
- d) L'enseignant a déjà manifesté une certaine sécurité, confiance pour confier ses problèmes, une certaine facilité à accepter qu'il n'a pas toutes les réponses, toutes les solutions aux problèmes de discipline qu'il rencontre dans sa pratique.

Lors de cette étape de repérage des enseignants réflexifs, nous nous sommes inspiré de l'étude de Tochon (1991) sur le choix des critères pour sélectionner les enseignants-experts. Après une revue de la question, Tochon propose de parler de compétence plutôt que d'expertise en enseignement. Nous souscrivons à cette position puisque dans cette perspective il ne s'agissait pas pour nous de reconstruire le discours d'un expert mais plutôt celui d'un praticien apte à réfléchir dans le feu de l'action. C'est pour cette raison que nous avons misé davantage sur un critère de compétence dans l'élaboration de notre profil. Ainsi, les enseignants recommandés devaient avoir démontré des attitudes et des habiletés mettant en évidence leur réflexivité. De plus, le processus utilisé voulait tenir compte de ce que nous proposait la recherche sur le sujet à savoir que la sélection pouvait être effectuée en collaboration avec les milieux scolaires par l'intermédiaire des conseillers pédagogiques et des directeurs d'école. La suggestion de Tochon (1991) d'opérer la sélection à l'aide de plusieurs critères applicables à une population préalablement établie grâce à la recommandation de personnes-ressources venait apporter un éclairage à notre démarche d'exploration du terrain.

Pour conclure cette partie traitant de la sélection des participants, nous souscrivons à l'idée que l'enquête en profondeur en recherche qualitative fait souvent appel à de petits échantillonnages choisis intentionnellement (Van der Maren 1995). Ce choix est basé sur le potentiel de richesse des cas et sur les personnes susceptibles de nous apprendre beaucoup sur le phénomène étudié. Selon Patton (1990), il existe des stratégies pour réaliser ce choix intentionnel. Parmi celles suggérées par l'auteur, nous avons opté pour l'échantillonnage d'intensité basé sur la richesse potentielle des cas et, d'autre part, nous avons décidé de donner à notre échantillonnage un caractère d'hétérogénéité, difficile à obtenir lorsqu'il y a peu de participants. En misant sur un maximum de diversité chez les participants, nous estimions que cette mesure allait contribuer à nous fournir une plus grande variation dans les cas qui seraient rapportés par les enseignants. À cet effet, nous nous sommes assurés que notre échantillonnage contiendrait, dans la mesure du possible, des enseignants masculins et féminins possédant un bagage d'expériences différent et oeuvrant à divers degrés du 2e cycle. Par conséquent, nous pouvons admettre que ces stratégies visaient un seul objectif: favoriser l'émergence d'informations riches sur le phénomène de réflexion en cours d'action. Le lecteur trouvera à la page suivante un tableau détaillé de notre échantillonnage.

**Tableau 1****Caractéristiques des participants et des participantes**

<b>Participants-es</b>	<b>Expérience d'enseignement</b>	<b>Degré d'enseignement</b>
Enseignante A	26 ans	6° année
Enseignante B	11 ans	6° année
Enseignante C	18 ans	4° année
Enseignant D	22 ans	6° année
Enseignante E	5 ans	5° année
Enseignante F	15 ans	5° année
Enseignant G	9 ans	6° année
Enseignant H	11 ans	4° année
Enseignant I	31 ans	6° année

## **2.2 Le cadre méthodologique**

Il devient important à ce stade-ci de fonder et de circonscrire le cadre méthodologique de la recherche sous-jacent à notre exploration sur le terrain. L'exploration d'un phénomène peu connu et peu documenté auprès d'enseignants expérimentés appelés à décrire leur pratique réflexive en cours d'action n'est pas simple du point de vue méthodologique. Pour ce faire, nous avons emprunté à diverses traditions et conceptualisations pour lui donner un sens. Cette section apportera d'abord un éclairage sur les fondements épistémologiques de notre méthodologie ainsi que sur les sources méthodologiques de notre recherche. Ensuite, nous élaborerons sur le modèle méthodologique privilégié et sur les critères de scientificité de notre étude. Enfin, après avoir précisé le statut du chercheur et celui de l'enseignant, nous établirons les limites de notre recherche.

### **2.2.1 Les fondements épistémologiques**

Erickson (1986) identifie deux types principaux d'approches de recherche en éducation : l'approche positiviste / behavioriste et l'approche interprétative. Il les considère comme des paradigmes en ce sens qu'ils correspondent à des postulats et à des programmes de recherche distincts. La distinction entre ces deux paradigmes proposée par l'auteur se fonde sur sa conception de l'objet de recherche. Pour les tenants de l'approche positiviste, l'objet général de la recherche est conçu en terme de comportements. Le chercheur présuppose une uniformité de relations entre la forme du comportement et sa signification. L'observateur peut ainsi reconnaître la signification d'un comportement chaque fois qu'il se produit. Par ailleurs, dans le cadre du paradigme interprétatif, l'objet de recherche est formulé en terme d'action, une action qui comprend à la fois le comportement physique et les significations que lui attribuent l'acteur et ceux qui sont en interaction avec lui. Le chercheur est davantage centré sur une variabilité des relations comportement/signification.

Notre intention d'investiguer le phénomène de la réflexion en cours d'action des enseignants expérimentés dans le cadre de leur pratique professionnelle par le biais de leurs verbalisations accorde une place importante aux significations et aux interprétations qu'ils donnent aux événements qui se produisent dans la classe. Notre intérêt pour une meilleure compréhension du phénomène étudié nous situe davantage dans la tradition interprétative préoccupée par l'étude de l'action humaine à travers les significations et les interprétations que les humains donnent à leurs expériences. L'exploration de la pratique réflexive en cours d'action des enseignants confrontés à des situations problématiques suppose des descriptions détaillées et authentiques de la conversation réflexive des enseignants aux prises avec une situation complexe. Les significations que les enseignants donnent aux situations complexes vécues qui les embêtent, qui leur posent problème constituent le matériau de base de notre étude. Dans cette perspective, nous croyons que les êtres humains peuvent être appelés à confronter une réalité qu'ils doivent interpréter pour agir plutôt que d'être forcés à répondre à des stimuli.

Ce processus complexe par lequel dans notre réalité quotidienne nous interprétons le sens de nos propres actions et celles des autres avec qui nous interagissons suggère une conception de la réalité qui introduit la notion de signification personnelle et de son impact sur nos interactions avec les autres. Ainsi, les études issues de cette approche misent sur une riche collecte d'informations provenant de diverses sources pouvant servir à décrire en profondeur le phénomène étudié. Le chercheur entre activement dans la réalité de l'acteur dans le but de voir la situation telle que vue par ce dernier et d'observer ce à quoi il porte attention. L'interprétation du participant peut être rendue intelligible à travers ses descriptions qui constituent un point de départ.

Nous pouvons prétendre que notre étude visant à approfondir le phénomène de la réflexion en cours d'action dans le cadre de leur pratique professionnelle pour mieux comprendre la vie des enseignants, comment ils vivent leurs expériences professionnelles et leur donnent un sens, se situe davantage dans une approche de recherche interprétative contrastant avec l'approche positiviste, préoccupée à expliquer scientifiquement un phénomène ou à vérifier des théories existantes. La recherche naturaliste répond à la définition de Bogdan et Biklen (1982) : elle s'intéresse à un phénomène in vivo, en contexte réel, elle privilégie les points de vue des participants comme matière première, elle utilise des techniques de collecte de données qui reposent sur un processus interactif entre le chercheur et les participants et enfin, elle conduit, par le biais des données recueillies, à une construction de sens (théorie) permettant d'approfondir la nature du phénomène étudié. Dans la foulée de la science interprétative visant une compréhension du sens des phénomènes sociaux avec leur caractère unique et caché, par opposition à une science explicative, davantage vérificatoire, prédictive, il nous apparaît que l'approche naturaliste répond plus adéquatement aux besoins de notre étude. L'accent y est mis sur le processus par lequel les significations sont créées, négociées, soutenues ou même modifiées à l'intérieur d'un contexte spécifique de l'action humaine.

Notre cadre s'appuie sur l'objectif de notre étude ainsi que sur la question initiale posée. Jacob (1988) estime que le débat entre les deux paradigmes a donné l'impression qu'il n'existe que deux alternatives méthodologiques : l'approche quantitative et l'approche qualitative. Selon l'auteur, la recherche qualitative n'est pas une approche en elle-même, elle est issue de traditions et d'orientations diverses. C'est la question de recherche et le focus désigné par rapport à la compréhension de la réalité empirique qui justifient son choix. Ainsi, nous croyons que le paradigme interprétatif, enraciné dans la tradition phénoménologique, utilisant des approches plus qualitatives que quantitatives pour comprendre de façon holistique et inductive l'expérience humaine

contextualisée est tout à fait appropriée pour situer notre recherche. L'étude des situations réelles comme elles se présentent, non-manipulatoires, non-contrôlées, mais ouvertes à l'émergence, à des résultats non-déterminés nous a amené à faire ce choix méthodologique.

### **2.2.2 Les sources méthodologiques**

Notre position épistémologique considérant le savoir comme une activité de construction personnelle de modèles qui représentent la réalité et qui permettent d'agir avec plus d'efficacité laisse poindre un principe constructiviste qui est à la base du mouvement interactionniste symbolique qu'il importe ici de définir. Ce mouvement préoccupé par l'étude de l'action humaine assume que les individus interprètent les objets, les événements et les personnes dans leur vie quotidienne et s'intéresse à comment ce processus d'interprétation conduit à l'agir dans des situations spécifiques. Les standards culturels sont interprétés par les individus sur la base de leurs intentions et de leurs perceptions des conséquences de leurs actions. Selon ce courant de recherche, visant des résultats de théorisation et de développement de schèmes conceptuels, la théorie doit se développer à partir de la réalité empirique et non a priori. Ce comportement humain n'est pas prédéterminé par des forces internes ou externes mais il est le produit d'une interprétation réflexive provenant de stimuli internes et externes dans un contexte social (Jacob 1987).

« The actor selects, checks, suspends, regroups and transforms the meanings in the light of the situation in which he is placed and the direction of his action. Accordingly, interpretation should not be regarded as a mere automatic application of established meanings but as a formative process in which meanings are used and revised as instruments for the guidance and formation of action ».

Blumer 1969

La manifestation de la pratique réflexive en cours d'action explicitée par les acteurs servira à identifier et à catégoriser les éléments essentiels du phénomène et à déboucher sur une conceptualisation en dégagant le sens dans un schéma explicatif. Cette théorisation anticipée au niveau des résultats de notre étude fera appel à une procédure d'analyse issue du courant de l'interactionnisme symbolique et développée par Glaser et Strauss (1967). Le développement de la théorie qui rend compte des conduites des participants remplace le développement des descriptions du comportement visant à faire la preuve, à prédire, à tester une théorie (Glaser et Strauss 1967). Il faut construire à partir des données recueillies sur le terrain. Ainsi le design de la recherche sera émergent et les données qualitatives provenant des entrevues ou encore des notes prises sur le terrain seront utilisées dans la démarche de conceptualisation.

Selon Strauss et Corbin (1994), la méthodologie de la théorie ancrée est une méthodologie générale pour développer une théorie enracinée à partir des données recueillies et analysées systématiquement. La théorie émerge durant la recherche à travers l'interaction continue entre l'analyse et les données recueillies. Le point central de cette approche analytique est une méthode d'analyse constante et comparative incluant un questionnement des liens entre les concepts, un échantillonnage théorique et une procédure systématique de codage conduisant à une conceptualisation des données.

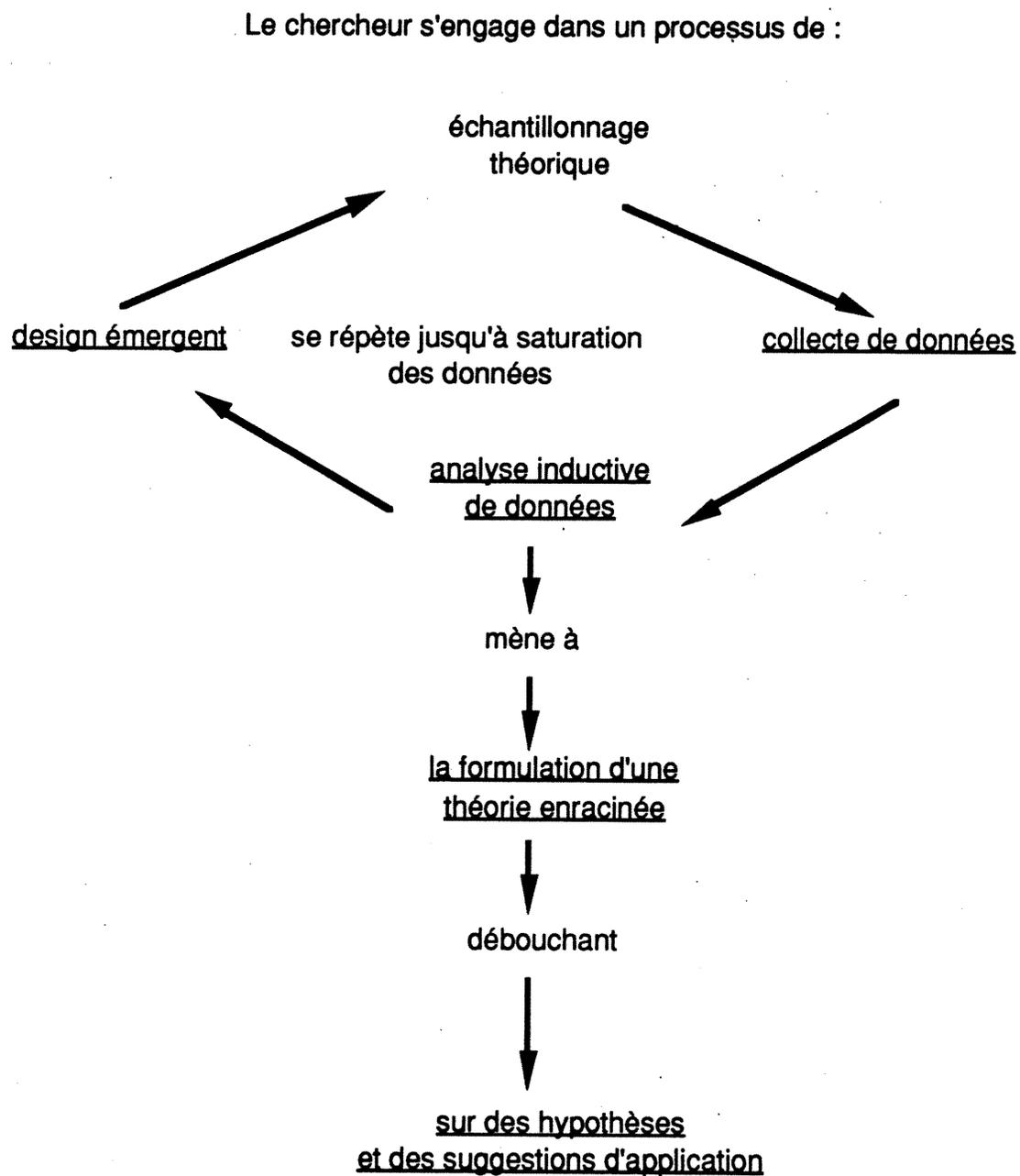
Utilisée dans les domaines de la sociologie, de la psychologie, de l'anthropologie, de la santé et de l'éducation, cette méthodologie réfère à une façon de penser à propos des données recueillies et de leur conceptualisation dans l'étude d'un phénomène. En réaction à la tradition positiviste spéculative et déductive, qui valorise la distanciation observations-chercheur, les théories issues de la méthodologie de la théorie ancrée émergent des interprétations faites à partir de directives données, adoptées et recherchées par le chercheur. Cette méthodologie de la théorie ancrée utilisée dans les études

interprétatives implique que les interprétations incluent les perspectives des acteurs étudiés afin de mieux comprendre leurs actions. Le chercheur assume la responsabilité d'interpréter ce qui est observé, entendu ou lu. Ainsi, les entrevues, les observations sur le terrain et les documents écrits (notes, lettres) sont considérés comme des sources de données importantes pour le chercheur. La méthodologie de la théorie ancrée s'appuie sur le postulat suivant : les acteurs ont des perspectives, des interprétations de leurs propres actions et de celles des autres. Le chercheur peut apprendre de ces interprétations en les incorporant à ses propres interprétations qu'il doit questionner et réviser.

Le concept de perspectives puisé chez Becker, Geer, Hughes et Strauss (1961) et cité par Tabachnik et Zeichner (1984) nous apparaît éclairant pour tenter d'approfondir le phénomène de réflexion en cours d'action qui intègre à la fois la pensée et l'agir des enseignants aux prises avec une situation problématique à gérer. Dans ce contexte, nous pouvons croire que les personnes qui vivent une expérience peuvent construire la réalité différemment à travers le sens donné aux événements. Le sens peut changer d'une personne à l'autre selon le contexte, la personnalité et même l'historique de la classe. Par conséquent, les perspectives peuvent varier chez les enseignants en se référant à la façon de penser et d'agir d'un individu dans une situation précise. Elles peuvent aussi varier dans sa façon de poser un problème et de le résoudre.

En résumé, nous considérons que, sur le plan méthodologique, notre étude s'appuie sur une perspective constructiviste en puisant aux sources de l'interactionnisme symbolique. Sur le plan de ses résultats, elle utilise les procédés d'analyse qualitative du discours des enseignants en s'inspirant de ceux développés par Glaser et Strauss (1967) à travers le concept de la théorie ancrée. En supposant que les discours des enseignants manifestent une cohérence, nous croyons qu'il sera possible de reconstruire les

composantes de la réflexion en cours d'action considérée comme un outil de résolution de problème. La théorie résultante sera issue de la réalité étudiée. L'évolution des connaissances du chercheur par rapport à l'objet de recherche ne sera possible que dans une démarche où les phases de collecte et d'analyse des données seront simultanées et réalisées grâce aux observations du chercheur et des entrevues menées auprès des acteurs. Dans cette perspective, le chercheur s'engagera dans un cycle comprenant quatre étapes: l'échantillonnage théorique, la collecte des données, l'analyse inductive des données et enfin l'émergence de concepts explicatifs qui se dessinent (Savoie-Zajc 1990). Cette démarche cyclique et itérative nous mènera à la formulation d'une théorie enracinée qui pourrait faire l'objet de propositions et de suggestions d'application. On trouvera à la page suivante un schéma (Figure 1) illustrant le modèle de recherche inductive qualitative conçu par Savoie-Zajc (1990) à partir des écrits de Glaser et Strauss (1967) et de Lincoln et Guba (1985).

**FIGURE 1****Un modèle de recherche inductive qualitative  
Adaptation de Lincoln et Guba (1985)**

Ce schéma a été présenté par Lorraine Savoie-Zajc lors du colloque de l'ACFAS en 1990.

### **2.2.3 Scientificité de la recherche**

La recherche naturaliste ou qualitative implique une vision du monde différente et un schème de valeurs particulier. Le rôle du chercheur n'est pas de développer une compréhension causale du phénomène étudié mais bien d'identifier les différentes facettes pour mieux comprendre une réalité mouvante, complexe et construite par les acteurs de cette réalité en s'y insérant.

La recherche traditionnelle s'est dotée depuis longtemps de critères assurant une rigueur à la recherche menée. Ainsi, selon Savoie-Zajc (1989), les postulats et la vision du monde de cette approche de recherche exigeront des modes particuliers d'évaluation, des critères de rigueur que les chercheurs qualitatifs utiliseront pour mener à terme et communiquer une recherche crédible.

Des techniques propres à la recherche qualitative assurent la scientificité de sa démarche : la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation (Guba et Lincoln 1981, Savoie-Zajc 1989, Strauss et Corbin 1990 ). L'application de ces critères peut se retrouver autant lors de la collecte des données que lors de l'interprétation. Nous définirons chacun des critères suggérés et nous indiquerons les moyens privilégiés lors de notre étude pour assurer son caractère scientifique. Cette liste ne comporte pas les seuls moyens pour rencontrer les critères établis et ne doit pas être considérée comme devant être appliquée intégralement. Le chercheur doit tendre à obtenir des données crédibles, fiables et objectives afin d'offrir au lecteur un rapport de recherche significatif qui traduit une compréhension en profondeur du phénomène étudié et qui reflète la réalité des participants à la recherche. Le rapport sera valable dans la mesure où il manifeste une cohérence interne dans son déroulement et est convaincant dans la richesse des détails. La position du chercheur en recherche qualitative en est une d'exploration de réalités uniques qu'il cherchera à qualifier afin d'en dégager une

compréhension riche et significative parce que tirée d'une réalité et restant proche de cette réalité (Savoie-Zajc 1989).

La crédibilité, correspondant à la validité interne, réfère au degré d'adhésion et d'assentiment que les participants, auprès desquels les données sont recueillies, éprouvent face au portrait qui est tracé d'eux-mêmes. La crédibilité s'établira à deux niveaux : les données recueillies devront correspondre à la réalité observée et l'interprétation des données ou la reconstruction de la réalité devra coller à l'expérience des participants qui accepteront cette interprétation. Bref, ce critère de rigueur est fondamental puisque la crédibilité assure une collecte de données correspondant à la réalité et une interprétation fidèle à l'expérience des participants.

Au niveau de la collecte des données, l'enregistrement complet de chaque entrevue a été retranscrit verbatim dans les jours suivants par une assistante de recherche engagée par le chercheur ou par l'auteur lui-même. Chaque texte retranscrit et imprimé a été révisé à l'aide de l'enregistrement. Quelques jours suivant l'entrevue et la retranscription, une copie imprimée était remise au participant pour une vérification. L'objectif de cette démarche était de s'assurer de l'authenticité des données fournies par l'enseignant. De plus, nous profitons de l'occasion pour leur permettre de faire un bref retour sur l'expérience rapportée. Le participant devait répondre à trois questions à savoir si le texte reflétait l'entrevue réalisée, comment il analysait et interprétait ce qui s'était passé dans sa classe et enfin, ce qu'il retirait de cette expérience vécue. Les enseignants ont fort apprécié cette démarche. Pour assurer une plus grande crédibilité aux données recueillies, nous avons laissé les enseignants choisir le milieu ainsi que l'heure de chaque entrevue en autant que l'entrevue se déroule le plus près possible de l'événement en classe. Cette stratégie visant à s'assurer que les enseignants soient plus à l'aise pour rapporter l'expérience vécue pouvait avoir une incidence sur la crédibilité des données. De plus, dans cette même perspective, le guide de travail fourni à

chaque participant servant à la fois à faciliter les descriptions des enseignants et à les délimiter pour mieux répondre aux besoins de l'étude les a non seulement sécurisés mais il a grandement contribué à assurer des données crédibles.

Durant la collecte des données, le chercheur tenait un journal de bord dans lequel étaient consignés les nombreux mémos rédigés sur une base régulière immédiatement après chaque entrevue. Les mémos portaient sur des éléments d'ordre théorique, méthodologique et descriptif. Ce journal, un outil personnel du chercheur, éclaire les décisions prises durant la collecte et l'analyse des données. Considéré comme fort utile dans l'évolution de la recherche, le journal de bord contient habituellement les expériences du chercheur, ses impressions, ses réflexions, ses craintes, ses erreurs ainsi que l'évolution de ses rapports avec les participants.

Enfin, les précautions prises pour établir notre échantillonnage, pour effectuer la sélection des participants selon un profil établi visaient à assurer des données pertinentes pour notre étude et une variation des descriptions considérées comme représentatives d'une situation ou du phénomène de réflexion en cours d'action. Pour le chercheur intéressé à explorer le phénomène, il est important d'aller chercher le plus d'aspects possibles du phénomène étudié soit chez une personne ou chez plusieurs par rapport à un échantillonnage traditionnel portant sur l'expression du même phénomène chez plusieurs personnes. Cette mesure peut contribuer à assurer la crédibilité de nos données.

Le deuxième critère de rigueur appelé critère de transférabilité remplace en recherche qualitative celui de validité externe. Il réfère aux résultats de la recherche, à ses conclusions qui seront davantage des propositions qui pourront être reprises par un autre chercheur intéressé à les vérifier auprès d'un échantillonnage qui possède des similarités. Il ne s'agit pas ici de

chercher à généraliser le savoir acquis et de l'appliquer à d'autres situations. Cependant, nous croyons que les informations détaillées d'ordre contextuel offertes en vue d'une utilisation potentielle pourraient lui permettre de faire les adaptations nécessaires pour une application éventuelle des résultats de la recherche.

Afin que les conclusions et les recommandations de notre étude ainsi que les propositions émises puissent être utiles et applicables à d'autres chercheurs intéressés à prolonger la recherche, il est nécessaire de décrire de façon détaillée les contextes, le milieu, les caractéristiques des participants pour permettre à l'utilisateur potentiel de faire les ajustements nécessaires en vue d'une application dans un autre milieu. À cet effet, nous avons pris certaines précautions et consacré temps et énergie à décrire avec le plus de détails possibles le profil-type des participants. De plus, les questions soulevées lors de la conclusion de l'étude ainsi que nos propositions sont susceptibles d'être reprises par un autre chercheur intéressé à aller plus loin dans l'étude du phénomène de réflexion en cours d'action.

Le troisième critère appelé critère de fiabilité se substitue à celui de la fidélité dans la recherche traditionnelle (Guba et Lincoln 1981). Le rapport de recherche met en évidence la cohérence interne et le suivi logique communiqués par le chercheur. Le journal de bord tenu sur une base régulière a facilité l'application de ce critère. Il a permis de retracer les diverses décisions prises durant le déroulement de la recherche notamment au niveau de la collecte et de l'analyse des données: élargissement de l'échantillonnage, questions d'entrevue, etc. La rédaction du rapport de recherche a été élaborée en vue de mettre en évidence les résultats de notre recherche ainsi que leur interprétation qui découlent logiquement de ce qui précède et ceci du début à la fin. Chaque étape de recherche s'inscrit dans un processus logique, dans un enchaînement cohérent des différentes parties du rapport.

La confirmation (neutrality) correspond au critère traditionnel d'objectivité et réfère à la responsabilité du chercheur, parfois considéré comme subjectif et biaisé, d'assurer que les données recueillies sont objectives. Cette objectivité obtenue par différents moyens, a un impact sur la confiance du lecteur et permet la ventilation des biais durant la collecte, l'analyse et l'interprétation des données.

Le critère de confirmation laisse croire que les résultats de l'étude sont bien le produit de la recherche et non des projections parfois subjectives du chercheur. Même s'il est impossible de prétendre à une objectivité complète, nous croyons qu'elle peut être présente au niveau de la collecte des données par la retranscription verbatim. C'est la responsabilité du chercheur de s'assurer que ses données sont objectives.

Les précautions prises pour conserver uniquement, aux fins d'analyse, ce qui émane du vécu des enseignants, de leurs descriptions de la réalité et pour écarter ce qui pourrait être le fruit de questions trop tendancieuses de la part du chercheur, ou encore pour écarter ce qui pourrait être le résultat de questions orientant les réponses des enseignants, sont autant de mesures prises pour assurer l'objectivité des données. De plus, notre interprétation des résultats a été effectuée non pas à partir d'une grille déterminée (cadre théorique) mais elle s'est inscrite dans la démarche inductive privilégiée. Ceci nous a amené à dépasser la description du phénomène et à le conceptualiser en demeurant collé aux données empiriques.

#### **2.2.4 Statut du chercheur et statut de l'enseignant**

L'enseignant expérimenté pourrait bien affirmer qu'au fil des ans il s'est équipé pour faire face à l'imprévisible dans sa pratique professionnelle, mais c'est une autre affaire que de verbaliser, d'explicitier ce qui se passe dans le feu de l'action lorsqu'il a à gérer une situation problématique d'ordre disciplinaire. Il

n'a été pas été habitué à raconter, à rapporter «sa conversation» entre l'action et la pensée durant sa pratique. Il pourrait avouer qu'il n'est pas toujours conscient de ce qui se passe à cause du rythme rapide des événements, mais qu'il possède une expertise d'action qui l'amène à inventer, à créer et parfois même à expérimenter pour solutionner son problème. Cette expertise d'action continue de se développer au fur et à mesure qu'il fait face à des situations inhabituelles.

Si l'enseignant expérimenté possède une expertise d'action et continue de la développer, le chercheur, quant à lui, pourrait posséder une expertise de discours sur la situation de classe. Le premier peut être considéré comme un praticien et l'autre est davantage un théoricien. Cela ne veut pas dire que les rôles sont exclusifs, car il est possible que le chercheur ait déjà enseigné et que l'enseignant ait déjà lu ou même écrit sur la classe. Cela veut dire que l'enseignant sera sollicité pour son expertise de praticien et que le chercheur sera sollicité pour son expertise de théoricien. Tout en facilitant la verbalisation de la pratique réflexive des enseignants confrontés à des problèmes de discipline, tout en favorisant l'explicitation des manifestations de cette pratique réflexive en cours d'action, le chercheur analysera graduellement et régulièrement les informations fournies et reconstruira le discours de l'enseignant en tentant de dégager un sens aux informations recueillies et de produire un schéma explicatif crédible en établissant des liens plausibles entre les divers éléments.

La verbalisation de la pratique réflexive en cours d'action de l'enseignant constitue donc la base des données brutes dont le chercheur a besoin pour reconstruire son discours en vue de le raffiner et de le conceptualiser. Cette complémentarité des rôles de chacun dans le projet réfère à une association, à un partenariat en vue de produire une oeuvre commune à partir de laquelle chacun peut tirer un profit : le chercheur est davantage préoccupé par l'avancement des connaissances dans le domaine et le praticien par son

développement professionnel. Lieberman (1986) dans sa vision de la recherche collaborative interactive considère que la réflexion entre associés peut conduire à la production du savoir et à l'auto-perfectionnement des enseignants. C'est cette double utilité ou double rôle dans la démarche méthodologique, laquelle implique un souci collaboratif de part et d'autre, qui sous-tend la présente étude. Dit autrement, notre démarche peut contribuer à la fois à l'avancement des connaissances et au développement professionnel des enseignants.

D'ailleurs, c'est à Adler et Adler (1987) et à leur conceptualisation du statut de membre participant que nous pouvons nous référer pour statuer sur la position du chercheur et sur son degré d'engagement dans cette recherche. Les auteurs soutiennent qu'il existe trois statuts possibles correspondant à des degrés d'engagement qui peuvent différer pour le chercheur. Le statut de membre à part entière implique à la fois un engagement direct dans le milieu afin de pouvoir à la fois faire partie du phénomène étudié et l'observer. Selon les auteurs, cette situation d'observateur-participant comporte des inconvénients majeurs et ne semblait pas être adéquate dans le contexte de notre recherche. Il nous semblait plus approprié de garder une certaine distance par rapport aux participants. Notre incursion dans leur intimité professionnelle était suffisamment menaçante pour eux et l'établissement d'un climat de confiance entre le chercheur et le participant devenait prioritaire, notamment au début de la recherche. Il n'était pas facile pour le praticien expérimenté de se montrer «vulnérable» dans sa pratique professionnelle et d'avouer qu'il pouvait ne pas avoir toutes les réponses aux difficultés qu'il rencontre. Bref, cette position devenait difficile puisqu'elle demandait de vivre le phénomène et de l'étudier en même temps. Le statut de membre en périphérie, à l'autre extrémité du continuum, suggère un engagement minimal procurant au chercheur l'accès au milieu investigué sans l'obliger à accepter une fonction particulière. Cette position avait pour effet de produire un malaise chez le chercheur, soucieux de collaborer au développement professionnel

des participants. Ceci allait à l'encontre de notre double préoccupation déjà mentionnée plus haut.

Le statut de membre actif semblait correspondre à notre rôle de facilitateur, par rapport aux verbalisations des enseignants, et de théoricien dans la reconstruction des discours des praticiens. Cette position nous permettait d'être à la fois à proximité et à distance des participants et par conséquent de mener à terme notre recherche dite collaborative. Nous pouvons retrouver à l'annexe 1 (Guide de travail) une description détaillée des rôles complémentaires de chacun dans le déroulement de l'étude.

### **2.2.5 Limites de la recherche**

Cette étude sur le phénomène de la réflexion en cours d'action des enseignants expérimentés comporte des limites qu'il est important de signaler. D'abord, puisqu'il s'agit d'une étude exploratoire visant une meilleure compréhension du phénomène à travers les descriptions des enseignants, notre recherche tentera d'approfondir le peu de connaissances que nous avons sur la réflexion en cours d'action en lien avec les problèmes de discipline en classe. Cette documentation du phénomène, son exploration en profondeur réalisée auprès de quelques praticiens, ne nous permettra pas de généraliser les résultats de notre recherche, mais plutôt d'offrir des propositions et des pistes pour d'éventuelles recherches davantage expérimentales. Malgré les précautions prises dans la sélection des participants, identifiés comme des praticiens réflexifs, et malgré les efforts consentis par le chercheur pour faciliter leurs verbalisations, nous reconnaissons que les descriptions fournies seront limitées. Ceci est dû principalement à leur manque d'habitude à décrire leur pratique ainsi qu'à l'inexpérience du chercheur. Nous croyons aussi que les réticences des praticiens à dévoiler leur pratique à des collègues, et surtout à un chercheur universitaire, pourraient contribuer à diminuer la richesse des explicitations

des participants. Enfin, la difficulté à documenter le phénomène serait aussi due à notre mode de collecte de données, l'entrevue, qui, utilisée après le déroulement des événements, nous laisse croire, même si nous faisons appel à la mémoire à court terme des participants, que les descriptions pourraient être «affaiblies». Les descriptions se rapportant aux actions et aux gestes posés sont habituellement détaillées mais les éléments se rapportant à la pensée (réflexion) sont parfois plus difficiles à rapporter. La difficulté à capter la pensée réelle des enseignants cause de l'incertitude malgré les précautions prises. Selon Marland (1986), ce doute ne peut être totalement éliminé.

### **2.3 La collecte et l'analyse des données**

Cette dernière partie du chapitre sur la méthodologie de la recherche traitera des éléments techniques de notre démarche. Nous élaborerons sur la cueillette des données particulièrement sur le choix de notre recueil de données, sur les sources, sur les questions d'entrevue ainsi que sur les procédures d'analyse et d'interprétation des données recueillies.

#### **2.3.1 La collecte des données**

Il est parfois difficile de distinguer la collecte des données et l'analyse dans les études sur le terrain. Les études visant à investiguer en profondeur un phénomène in vivo, c'est-à-dire là où il se vit en contexte réel, utilisent généralement des techniques de cueillette de données qui reposent sur un processus interactif entre le chercheur et les participants. Les discours des enseignants, premiers matériaux d'analyse, décrivant leur pratique réflexive en cours d'action en lien avec les problèmes de discipline devront être variés, riches, détaillés puisqu'ils devront nous conduire, en reconstruisant ces discours, à circonscrire la nature de leur réflexion en cours d'action. Cette exploration en profondeur visant une meilleure compréhension du phénomène

implique que notre cueillette de données et notre analyse soient intimement reliées et que notre démarche soit itérative.

### **2.3.1.1 Instrumentation: choix du mode de collecte de données**

Selon LeCompte et Preissle (1993), la complexité de la vie quotidienne incite ceux qui l'étudient à accumuler des données riches et diversifiées. La recherche ethnographique/qualitative a souvent recours à l'observation, aux entrevues et à l'analyse de contenu dans ses études. Il existe deux catégories de méthodes généralement utilisées par ces chercheurs : les méthodes interactives et celles non-interactives. Cette classification est intéressante parce qu'elle permet au chercheur de faire des choix éclairés selon les besoins de la recherche. L'entrevue nous apparaît appropriée comme technique de collecte de données puisqu'elle permet une interaction entre le chercheur et le participant. Cette technique permet au chercheur d'obtenir des données en rapport avec sa question de recherche puisqu'il est en contact direct avec le participant. Cependant, selon LeCompte et Preissle (1993), les distorsions possibles dans l'utilisation de cette technique obligent à utiliser une seconde source de données permettant de corroborer les informations obtenues lors de l'entrevue.

Selon Morse (1994), la stratégie de recherche doit être liée à la nature de la question de recherche. Il est de la responsabilité du chercheur de comprendre la variété de stratégies disponible et les différents buts de celles-ci et de faire les choix les plus judicieux. Il s'agit de s'assurer que le mode de collecte de données choisi sera le plus apte à fournir des informations sur la question de recherche et par conséquent à permettre d'obtenir les résultats utiles pour le projet. Ainsi, selon l'auteur, lorsqu'il s'agit d'une question de recherche qui concerne la nature d'un phénomène, la meilleure réponse pourra être obtenue par le biais de l'approche ethnographique qui privilégie les entrevues, les notes de terrain et l'observation. Par ailleurs, s'il s'agit d'une question qui

concerne une expérience vécue, et que le phénomène étudié est un processus, l'approche indiquée est la théorie ancrée et l'entrevue en profondeur est considérée comme source primaire de données avec l'observation et les notes de terrain<sup>3</sup>.

Puisqu'il s'agit pour nous de recueillir des informations sur le phénomène de la réflexion en cours d'action des enseignants en lien avec des problèmes de discipline à résoudre, des descriptions riches et détaillées de leur pratique réflexive, considérée comme un processus de va-et-vient entre la pensée et l'action (Schön 1983) vécu dans la réalité, nous croyons que l'entrevue devrait nous permettre d'obtenir les informations requises pour les besoins de notre étude.

Pour mieux cerner et documenter le phénomène de réflexion en cours d'action dans un contexte de gestion de problème de discipline en classe, nous avons donc choisi de faire appel à la verbalisation des expériences des enseignants par le biais d'entrevues semi-structurées comme source primaire de données parmi d'autres possibilités que nous avons écartées après réflexion<sup>4</sup>. L'entretien à posteriori sur un rappel d'événements vécus permet d'avoir accès au vécu émotionnel, sensoriel, à la pensée et à l'agir des enseignants par le biais des descriptions de leurs expériences (Vermersch 1994).

---

3 Les notes de terrain peuvent être variées. Schatzman et Strauss (1973) en distinguent trois sortes: méthodologiques, théoriques et descriptives. Les notes méthodologiques rapportent le déroulement des activités de la recherche et l'intégration sociale du chercheur dans le milieu. Les notes théoriques visent la construction d'une interprétation théorique de la situation à l'étude. Les notes descriptives font état du travail sur le vif et rendent compte exhaustivement de la situation observée.

4 Nous croyons qu'il est dans l'intérêt du lecteur d'expliquer notre choix du mode de collecte de données que l'on peut qualifier de rationnel. Nous avons écarté l'observation en classe à cause du caractère sporadique du phénomène qui, dans un contexte de gestion disciplinaire, risquait de ne pas se manifester fréquemment en présence du chercheur. De plus, l'observation directe ne nous permettait pas d'avoir accès à la pensée des enseignants. Pour les mêmes raisons, nous avons aussi éliminé la possibilité d'enregistrer sur vidéo les situations de classe répondant aux besoins de notre étude.

Cependant, nous croyons que la verbalisation de l'expérience peut poser problème. Les enseignants ne sont pas habitués à raconter leur vécu car ils n'ont pas été formés à cet effet. La qualité du rappel à posteriori pourrait avoir une incidence sur la validité des descriptions. On pourrait se demander si les descriptions des enseignants reflètent bien la réalité, si leurs récits relatent bien ce qui s'est passé réellement dans le feu de l'action.

Pour pallier aux difficultés anticipées qui risquaient de porter ombrage à la qualité de notre cueillette de données, nous avons décidé de prendre quelques précautions afin de s'assurer que nos données soient à la fois riches et suffisantes. Ainsi, au niveau technique, comme nous l'avons mentionné précédemment, nous avons élaboré un guide de travail qui se voulait un facilitateur pour les enseignants. Ce document d'information remis à chaque participant et explicitant le sens, les objectifs de l'étude ainsi que le rôle de chacun a été conçu dans le but de sécuriser les enseignants et de favoriser des descriptions répondant aux besoins de notre projet.

Nous avons aussi eu recours à différentes techniques suggérées par Vermersch (1994) pour faciliter les verbalisations des enseignants et, par le fait même, pour assurer un recueil d'informations pertinentes à notre étude. L'auteur suggère de miser au maximum sur la mémoire concrète des participants, sur des déclencheurs d'ordre sensoriel ainsi que sur le déroulement chronologique des événements.

De plus, nous avons accordé une attention particulière à la dimension relationnelle de l'entretien. Ce que Deslauriers (1991) appelle le climat de confiance. Avant de débiter les entrevues avec chaque participant, nous leur avons demandé de signer une adhésion au projet. Ce type de contrat, figurant à l'annexe 2, constituait aussi un engagement de la part du chercheur à une stricte confidentialité à l'égard des données.

Nous croyons que c'est la responsabilité du chercheur de protéger les droits des participants à l'anonymat et à la confidentialité des informations transmises. Il lui incombe également d'informer les personnes qui participent à l'étude sur le sens de la recherche, sur les objectifs ainsi que sur le rôle qu'ils auront à jouer. En somme, c'est au chercheur de prendre les mesures nécessaires pour résoudre les questions soulevées au sujet de l'éthique de la collecte des données.

### **2.3.1.2 Source des données**

Notre question de recherche portant sur les manifestations de la réflexion en cours d'action et plus spécifiquement sur le comment se produit le phénomène dans une situation concrète nous incite à faire appel à des cas-problèmes vécus en classe par les enseignants au niveau disciplinaire. Cette situation réelle prise dans son contexte et rapportée par l'enseignant nous semblait appropriée pour nous permettre de décrire le phénomène en cours d'action, d'en faire l'analyse en vue de découvrir des processus particuliers. Les cas fournis par les enseignants décrivant une expérience vécue au niveau disciplinaire peuvent être considérés comme un prétexte puisqu'ils jouent un rôle de support facilitant notre compréhension du phénomène. En recherche qualitative, les cas qui servent à l'étude d'un phénomène, peuvent, dans le cadre d'une approche inductive, conduire le chercheur à dégager des processus récurrents pour graduellement regrouper les données obtenues et évoluer vers la formulation d'une théorie.

Nous pouvons admettre qu'il n'est pas possible de prédire la quantité de cas-problèmes dont nous aurons besoin pour mener à terme notre étude. Cependant, nous croyons atteindre à un moment donné ce que Paillé (1994) appelle le point de saturation qui peut être difficile à déterminer. Ce point correspond au moment où on peut considérer que le phénomène est

suffisamment bien documenté et que les nouvelles entrevues n'apportent rien qui puisse contribuer à remettre en question le phénomène. Sans en faire une obsession, il s'agit de juger du moment où l'analyse sera fiable au point que le chercheur acceptera d'en répondre devant le lecteur éventuel. Selon certains auteurs, dans une recherche qualitative, le nombre d'entrevues peut varier entre vingt et cinquante (Lofland et Lofland 1984). Cependant, il existe une règle d'or : il faut sacrifier l'étendue au profit de la profondeur dans la compréhension du phénomène à l'étude. Notre collecte de données nous a permis de recueillir vingt et un cas que nous avons conservés pour fins d'analyse. Ajoutons que huit entrevues additionnelles n'ont pas été retenues et utilisées par le chercheur. Certains cas fournis par les enseignants ne respectaient pas le cadre établi, c'est-à-dire que les événements ne se déroulaient pas dans la classe ou encore, ils n'étaient pas publics. Pour d'autres, c'est leur caractère répétitif qui nous a obligé à les rejeter.

### **2.3.1.3 Questions d'entrevue**

Selon Deslauriers (1991), en recherche qualitative, on se sert plutôt des entrevues semi-structurées avec un guide d'entrevue. Ce guide comprend un certain nombre de questions principales qui servent de point de repère. La plupart du temps, il faut tester le guide adopté au début de la recherche et l'ajuster aux réponses obtenues. Il arrive souvent que les questions retenues initialement ne soient pas suffisamment pertinentes ou qu'il faille les modifier pour adapter la phraséologie au langage des participants. Lors de l'essai initial, nous avons élaboré au préalable quelques questions principales qui ont été remises aux participants. Vous trouverez à l'annexe 3 l'évolution du protocole d'entretien utilisé. Il renferme les quelques questions de base visant à faciliter la description des cas vécus. Ce questionnaire a dû être amélioré afin de rendre les questions plus claires, plus précises et plus accessibles aux enseignants. De plus, nous voulions nous assurer d'une plus grande richesse des données recueillies. Le bloc 1 renferme les questions posées lors de

notre première tentative, tandis que les blocs 2 et 3 contiennent les questions que nous avons développées pour nous ajuster aux descriptions obtenues initialement. Pour pallier aux difficultés rencontrées lors des entrevues initiales, nous avons choisi de mener les entretiens en deux phases. Cette stratégie visait à assurer un meilleur contrôle de la qualité des informations fournies par les enseignants. Ainsi, lors de la première phase, nous avons surtout laissé les participants décrire librement l'expérience vécue et lors de la deuxième, ils devaient reprendre la description des événements à l'aide des questions établies au préalable par le chercheur dans le but d'avoir accès à des descriptions plus complètes et plus riches. Cet encadrement des participants dans leurs descriptions de l'expérience vécue était justifié puisque, dès le départ, nous avons vite constaté que les enseignants n'ont pas l'habitude de rapporter leurs expériences et qu'ils éprouvent beaucoup de difficultés à demeurer centrés sur les faits. Ils ont tendance à essayer de justifier les gestes posés ou encore à fournir le plus de renseignements possibles sur les élèves.

### **2.3.2 L'analyse des données**

Huberman et Miles (1991) proposent un modèle interactif de l'analyse des données en recherche qualitative; celui-ci consiste en trois étapes : la réduction des données, leur présentation et l'interprétation (vérification des conclusions). L'analyse qualitative devient cyclique ou itérative, supposant un va-et-vient entre les diverses composantes. Il n'est cependant pas exclu qu'un chercheur veuille procéder à la réduction de ses données en les quantifiant par dénombrement.

L'analyse et l'interprétation des récits des enseignants nous incitent à emprunter à Glaser et Strauss (1967) et à leur conceptualisation de la théorie enracinée à propos de la construction empirique d'une théorie. D'une part, l'approche d'analyse propose au chercheur de repérer dans les récits des

enseignants des éléments cohérents et de les organiser entre eux. Cette démarche d'analyse se présente comme suit : la mise en forme des données, leur codification et leur organisation. D'autre part, ce cadre pour l'interprétation des données suggère que les données provenant des récits des enseignants incorporent un premier niveau d'interprétation, car les personnes donnent en effet un sens aux choses. Il appartiendra au chercheur de prendre en compte cette interprétation et, grâce à son analyse, de prolonger les interprétations des informateurs. Ce que Laperrière (1997) appelle une interprétation à un second degré.

### **2.3.2.1 La mise en forme des données**

Au fur et à mesure que notre collecte de données progressait, nous avons à transcrire les discours des enseignants issues de l'enregistrement des rencontres. N'ayant pas au point de départ une grille d'analyse prédéterminée, il fallait transcrire ces discours intégralement en autant qu'ils se situaient dans les limites de l'objet de notre recherche. Par conséquent, nous n'avons pas retenu ce qu'il est convenu d'appeler les répétitions, les hésitations et les approbations. Ces éléments du discours ne pouvaient, à notre avis, apporter aucun éclairage sur l'objet de notre recherche. C'est donc dire que l'intégrité du discours reposait davantage dans le respect des mots, expressions, phrases utilisées par les enseignants dans leurs descriptions. Ce qui nous semblait suffisant pour reconstruire leurs discours.

Nous avons élaboré un appareil de transcription à partir des entrevues réalisées avec chacun des participants. Nous les avons transcrites exactement en rapportant les questions posées et les réponses obtenues. Notre appareil de transcription était constitué de deux colonnes : la première servait à reproduire intégralement le discours de l'enseignant, du début à la fin et la deuxième était réservée à la codification du discours.

### **2.3.2.2 De la codification à la théorisation des données**

Pour la codification des données, nous nous sommes inspirés d'Huberman et Miles (1991) qui conçoivent le processus d'analyse qualitative en trois grandes étapes : le codage des données à travers l'organisation du matériel, la présentation des données et la vérification des conclusions. Il ne s'agit pas d'un processus linéaire mais d'une dynamique itérative où le codage de certains éléments du discours incite le chercheur à effectuer une première tentative d'organisation et à retourner aux données pour vérifier leur pertinence. Ce processus se poursuit continuellement jusqu'à ce qu'une organisation cohérente conduise à un discours intelligible et à une saturation de la codification des données. Même si en apparence le processus cyclique laisse croire que nous passons continuellement d'une étape à l'autre comme une roue qui tourne sans arrêt, il faut avouer que les étapes de l'analyse peuvent, à tour de rôle, prendre plus d'importance au fur et à mesure que progresse l'étude. Au début, la codification peut prendre plus de place dans le processus, mais plus tard ce sera la présentation et la vérification qui deviendront plus importantes.

Selon Paillé (1994), l'analyse par théorisation ancrée peut à la fois se référer au processus appelé théorisation et au résultat appelé théorie. Dit autrement, elle peut être, selon l'auteur, une démarche itérative de théorisation progressive d'un phénomène. Elle correspond ni à la logique de l'application d'une grille préconstruite ni à celle du comptage et de la corrélation de catégories exclusives les unes des autres. Cela signifie qu'elle n'est pas l'analyse d'un contenu mais elle équivaut beaucoup plus justement à un acte de conceptualisation. La méthode, selon Paillé (1994), garantit en quelque sorte un résultat, une conceptualisation (une théorie) du phénomène étudié, compte tenu que l'analyse est progressive et systématique et que celle-ci se développe par le biais d'une théorisation intimement liée aux données

empiriques recueillies. Cette théorie ancrée sera construite et validée simultanément par la comparaison constante entre la réalité observée et l'analyse en émergence.

Les discours des enseignants rapportant leur pratique réflexive en cours d'action face à des problèmes de discipline à résoudre nous ont permis très tôt dans la recherche de repérer les composantes de la pratique réflexive en cours d'action. Selon Glaser et Strauss (1967), on se situerait ici dans ce qu'ils appellent le codage ouvert. Ce premier exercice de sens n'est pas exhaustif. À cette étape, le corpus initial sert à étiqueter les grands thèmes.

Au moment où le chercheur commence à établir des liens entre les différents thèmes, à se questionner sur leur articulation pour former des sous-thèmes, peu à peu s'opère le passage d'un codage ouvert à un codage axial selon la terminologie de Glaser et Strauss (1967). Ce codage axial réfère à un exercice de catégorisation où le chercheur commence à discerner les éléments les plus importants du phénomène étudié, à discerner ce qui est accessoire de ce qui est pertinent. L'utilisation des codes commence à renvoyer aux propriétés et aux attributs du phénomène étudié. La réflexion en cours d'action des praticiens commence déjà à être « qualifiée ». Cet exercice de repérage des éléments essentiels conduisant à des catégories caractérisant de plus en plus le phénomène se fait dans un processus d'analyse comparative et constante des données recueillies. Les catégories peuvent être issues d'un processus de mise en relation des thèmes : ce que Strauss et Corbin (1990) appellent « dimensionalizing ». Un thème, considéré au départ comme une composante de la pratique réflexive ne peut être traité isolément. Le premier enclenche le processus et conduit au deuxième qui peut avoir un impact sur le troisième. Le codage sélectif (dernière étape) nous permettrait de produire un compte-rendu riche et détaillé du phénomène questionné, de circonscrire la nature de la réflexion en cours d'action des praticiens et de reconstruire le tout dans un ensemble organisé au

sein d'un schéma explicitant le phénomène étudié. Il s'agit ici davantage d'une reproduction de la dynamique du phénomène étudié par le biais d'une modélisation.

En somme, l'organisation finale peut nous permettre de présenter les différents discours des participants en mettant en évidence leurs similitudes et leurs différences. « The theoretical sensitivity » de Glaser et Strauss (1967) signifie être attentif autant à l'organisation verticale que transversale et au sens que l'on peut en dégager par rapport à l'objet de la recherche. Cette « attention à la théorie » qui émerge ou encore cette théorie émergente peut être définie comme étant la conceptualisation que le chercheur construit à partir de l'organisation de sens qu'il dégage des données analysées. Selon les auteurs, il s'agit pour le chercheur de donner une explication personnelle du phénomène, ce qui signifie faire une lecture théorique et nuancée. Il ne s'agit pas d'appliquer un cadre théorique préalable mais de hisser à un niveau plus élevé d'abstraction et de valeur explicative le regard posé sur le phénomène étudié. Cette organisation de sens se construit dans l'aller-retour entre l'organisation interne ancrée dans les données empiriques et le regard conceptuel du chercheur (Desgagné 1994).

La construction d'une catégorie n'est pas une activité simple et rapide. Chacune des catégories d'une analyse par théorisation porte en elle une description riche et une analyse fine d'un aspect important de la réalité étudiée. Définir une catégorie, c'est spécifier à quoi la catégorie et le phénomène renvoient (Paillé 1994). La définition doit correspondre le plus adéquatement possible aux données empiriques. Il est préférable d'attendre que la catégorie s'applique à plusieurs extraits d'entrevues. Par ailleurs, l'opération consistant à dégager les propriétés de la catégorie semble plus complexe. Il s'agit de dégager de la catégorie des propriétés, des caractéristiques ou encore des attributs. Selon Paillé (1994), on peut aussi spécifier les conditions sociales qui fondent la formulation d'une catégorie,

c'est-à-dire ce qui doit être présent pour que le phénomène en question se produise. Enfin, l'exercice peut aussi contribuer à identifier les diverses formes de la catégorie, c'est-à-dire appréhender le phénomène selon plusieurs dimensions. Selon Paillé (1994), la catégorisation du corpus visant à bien définir les catégories, à en dégager les propriétés, à en spécifier les conditions sociales et à en identifier les diverses formes peut permettre au chercheur d'avoir en main suffisamment de résultats pour produire un compte rendu riche et détaillé du phénomène questionné, par exemple sous la forme d'une typologie.

En résumé, nous pouvons affirmer que chaque phase du codage que nous avons décrite a nécessité plusieurs opérations d'analyses. Le codage ouvert a été axé sur la codification, sur la paraphrase, sur un classement préliminaire et sur la catégorisation. Le codage axial nous a permis d'identifier des liens plausibles entre les catégories afin de reconnaître les relations entre elles. Enfin, le codage sélectif nous a conduit à finaliser la démarche d'analyse et à faire émerger notre explication du phénomène à l'étude, c'est-à-dire la théorie enracinée. Van der Maren (1995) soutient que le travail d'analyse est relié à deux fonctions distinctes : celle de réduction des données et celle de transformation ou de création. Le lecteur trouvera à l'annexe 4 un exemple d'application de la procédure d'analyse ainsi que les opérations qui en découlent.

#### **2.4 Sommaire de la démarche méthodologique**

Le lecteur trouvera à la page suivante un tableau-synthèse de la démarche méthodologique suivie lors de notre étude. Ce résumé a été conçu pour illustrer concrètement ce qui a été fait, quand et comment.

Tableau 2

Tableau-synthèse de la démarche méthodologique

	ECHANTILLONNAGE THÉORIQUE	COLLECTE DES DONNÉES	ANALYSE DES DONNÉES
<p><b>PHASE 1</b> (essai) • Printemps 1995</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lors de cette phase, trois (3) enseignants ont accepté de participer volontairement.</li> <li>- Le choix fut effectué par le chercheur (contact téléphonique) à partir de sa connaissance des personnes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enregistrements d'entrevues.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Échanges avec chaque enseignant sur les problèmes de discipline et recueil d'un cas vécu.</li> <li>• Utilisation de quelques questions principales remises au préalable aux participants.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyse des cas soumis dans le but d'évaluer le potentiel des récits par rapport à notre objectif de recherche.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Constatations : Présence du phénomène et prise de conscience de certains problèmes d'ordre méthodologique.</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>PHASE 2</b> (exploration) • Sept. 95 à Fév. 96</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Choix de cinq (5) participants basé sur un profil-type et avec l'aide des milieux scolaires.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entente préalable avec les cinq (5) participants sur la façon de procéder pour les enregistrements, remise d'un guide d'information et signature d'un contrat.</li> <li>- Utilisation d'un 2<sup>e</sup> questionnaire plus élaboré.</li> <li>- Sept (7) entrevues réalisées.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Début de l'analyse en profondeur de chacun des cas recueillis.</li> <li>- Quatre (4) grandes opérations effectuées (étapes) :                             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Codification : transcription/paraphrase des textes.</li> <li>2. Catégorisation : émergence de catégories/propriétés/ dimensions obtenues par un questionnement des données et par une comparaison constante entre les cas.</li> </ol> </li> <li>3. Mise en relation/ établissement de liens plausibles entre les catégories.</li> <li>4. Théorisation : explication du phénomène.</li> </ul>
<p>• Mars 96 - Nov. 96</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En cours de collecte et d'analyse des données, ajout de quatre (4) nouveaux participants.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quatorze (14) entrevues réalisées à l'aide d'un troisième questionnaire.</li> <li>- Point de saturation des données.</li> </ul>	

## **Chapitre III**

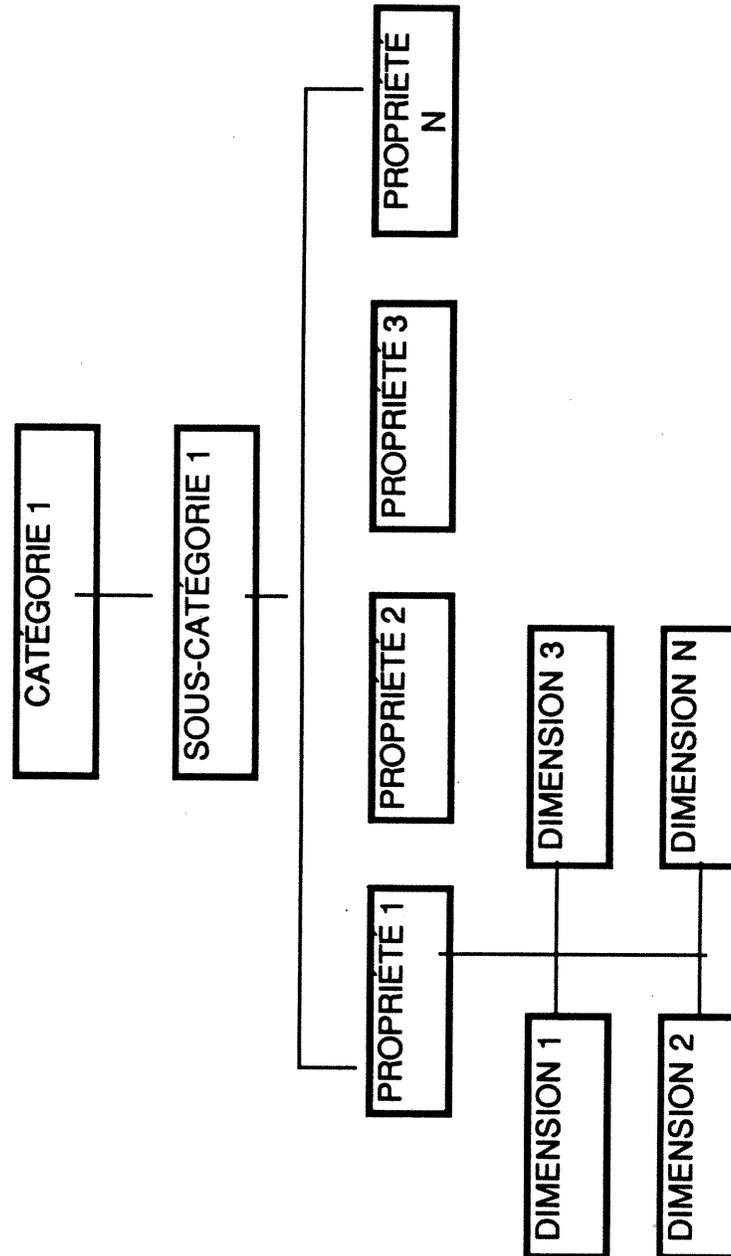
### **Présentation des données (Résultats)**

#### **3.1 Introduction**

Ce chapitre renferme les résultats de l'analyse inductive des données qui nous ont amené à la construction d'une théorie enracinée sur la réflexion en cours d'action des enseignants expérimentés en situation de gestion de problème de discipline en classe. Nous avons regroupé les résultats de notre analyse autour de la structure typique décrite à la figure 2 qui apparaît à la page suivante. Cette structure précisée au fur et à mesure de la collecte et de l'analyse des données met en lumière les catégories et les sous-catégories qui ont émergé des données empiriques, les propriétés qui s'y rattachent et qui les précisent ainsi que les dimensions qui particularisent les cas étudiés.

Cette structure d'analyse utilisée par Dubouloz (1997) dans le chapitre sur la présentation des résultats s'inspire largement de Strauss et Corbin (1990). Les auteurs suggèrent, dès le début du processus de conceptualisation des données empiriques, lors de la phase de codage ouvert, d'identifier des concepts et de les développer en termes de propriétés et de dimensions. C'est en questionnant les données provenant des vingt et un cas soumis par les enseignants et en établissant des comparaisons constantes entre les cas que nous sommes parvenus à établir des similitudes et des différences entre les cas fournis par les enseignants. Le questionnement des données favorise l'émergence des concepts tandis que la comparaison constante entre les cas fait ressortir les convergences et les divergences entre les divers éléments rapportés.

**FIGURE 2**  
**STRUCTURE D'ANALYSE DES DONNÉES**



Les catégories considérées comme les unités de sens les plus larges dans cette structure sont le résultat d'un regroupement de concepts identifiés lors de la codification. Lors de cette phase, les catégories qui ont émergé de notre analyse se sont transformées progressivement en sous-catégories au moment où nous avons décidé de les intégrer dans des catégories centrales appelées « core category » par Strauss et Corbin (1990). D'un degré d'abstraction plus élevé, ces nouvelles catégories nous apparaissaient mieux représenter le phénomène central étudié. Les propriétés caractérisent les sous-catégories identifiées lors de notre analyse tandis que les dimensions, les plus petites unités de sens, font ressortir certaines particularités propres à certains cas étudiés.

Selon Laperrière (1997), le regroupement des différents concepts issus de la codification des données est à l'origine des catégories conceptuelles identifiées. C'est en dégagant les propriétés qui spécifient en quelque sorte le contenu des catégories que nous pouvons parvenir à leur donner une définition. Cette opération peut se réaliser en minimisant les différences observées ou en les maximisant. Les propriétés d'une catégorie conceptuelle sont ensuite considérées dans leurs dimensions qui renvoient à la localisation des propriétés le long d'un continuum. Selon l'auteur, il devient alors possible de tracer le profil dimensionnel de chaque occurrence d'une catégorie en localisant l'incident observé sur le continuum de variations de chacune de ses propriétés. Ce profil présente donc les propriétés spécifiques d'un phénomène dans un certain ensemble de conditions. Les profils peuvent ensuite être regroupés en modèles ou patterns. Ainsi, dans notre recherche, certains types de réflexion en cours d'action pourraient être dégagés à partir des variations observées lors de l'établissement de liens effectués entre les catégories.

En résumé, nous pouvons prétendre, au risque de nous répéter, que la structure d'analyse décrite précédemment constitue un outil d'analyse nous permettant à la fois de décrire le phénomène de réflexion en cours d'action par le biais de ses manifestations et d'en dégager une lecture théorique grâce à la grille de lecture fournie par cet instrument. Nous croyons que la description du phénomène doit être séparée de son interprétation qui implique une explication des résultats. Selon Patton (1990), la discipline et la

rigueur de l'analyse qualitative supposent d'abord une description en profondeur du phénomène étudié et ensuite une interprétation des résultats. C'est ce que Denzin (1989) appelle « thick description » :

« A thick description does more than record what a person is doing. It goes beyond mere facts and surface appearances... In thick description, the voices, feelings, actions and meanings of interacting individuals are heard ».

### **3.2 Description détaillée des données**

#### **3.2.1 Présentation des catégories et des sous-catégories.**

Suite à l'analyse inductive des cas soumis par les enseignants, quatre (4) sous-catégories conceptuelles ont émergé. Celles-ci sont le reflet des manifestations de la réflexion en cours d'action effectuée par les enseignants dans un contexte de gestion de problème de discipline en classe. Chaque sous-catégorie a été définie à partir des propriétés que nous avons dégagées. Les propriétés, apportant des précisions aux catégories conceptuelles, englobent les différentes particularités qui appartiennent à un ou à plusieurs cas soumis par les enseignants.

La première sous-catégorie « Appréhension du problème » réfère au processus mental amorcé par les enseignants au début de la démarche dès que certains signaux se manifestent. C'est ce qui se passe dans leur esprit lors de cette première saisie de données qui suscite des réactions. Nous pouvons parler ici de la phase initiale, celle qui déclenche le processus de réflexion en cours d'action.

La deuxième sous-catégorie « Construction du problème » constitue une nouvelle étape de la démarche réflexive des enseignants. Elle réfère à la transformation de la situation perçue comme problématique, de la difficulté ressentie, en un problème tout court.

La troisième sous-catégorie émergeant de l'examen de nos données « Actions générées » touche les comportements verbaux ou non-verbaux privilégiés par

les enseignants pour tenter d'influencer la situation problématique. Elle réfère aux moyens pris par les enseignants pour atteindre un but.

La quatrième sous-catégorie « Évaluation de l'agir » se rapporte à la vérification effectuée par les enseignants de l'efficacité de leur action pendant qu'ils tentent d'apporter une solution au problème.

Par ailleurs, la description du phénomène de réflexion en cours d'action à partir des quatre composantes mentionnées nous a conduit, au fur et à mesure que notre analyse progressait, à la reconnaissance de deux concepts-clés déjà formulés par Schön (1983) : la problématique<sup>5</sup> et la résolution du problème. Ces thèmes unificateurs font référence à ce que Paillé (1994) appelle l'étape d'intégration des composantes d'un phénomène. De plus, les résultats de cette opération permettent au chercheur de poursuivre sa recherche de liens entre les catégories et de commencer à identifier des patterns qui peuvent être construits de façon assez libre ou par la méthode classique des typologies (Laperrière 1997). En utilisant une démarche inductive ou déductive, il est possible de réduire la diversité et la complexité des éléments d'un ensemble en quelques types plus signifiants. Cette réduction des phénomènes les rend plus accessibles à la compréhension.

Situés aux deux extrémités de la démarche réflexive effectuée par les enseignants, ces deux concepts ou catégories centrales, intègrent les sous-catégories que nous avons dégagées de l'analyse ainsi que les propriétés et les dimensions qui s'y rattachent. Ainsi, la problématique incorpore les deux premières sous-catégories du processus de réflexion en cours d'action ainsi que les propriétés et dimensions qui les définissent et la résolution, les deux dernières. D'une part, la problématique réfère à la démarche entreprise par les enseignants dans le but de comprendre ce qui se passe. Intégrant les phases d'appréhension et de construction du problème, le processus de problématique désigne spécifiquement la façon qu'ont les enseignants de construire le problème auquel ils sont confrontés. D'autre part, la résolution réfère à la

---

<sup>5</sup> Problématique: Néologisme utilisé par St-Arnaud (1992) pour traduire le concept de "problem setting" de Schön (1983). L'auteur a suggéré cette traduction pour respecter le caractère dynamique de l'expression américaine. À ce sujet, nous partageons l'opinion de Desgagné (1994) qui estime que cette traduction est plus adaptée au contexte de l'activité professionnelle par rapport au terme problématisation, davantage utilisé dans un contexte de recherche.

démarche de solution du problème tentée par les enseignants dans le but d'influer sur la situation en cours. Incorporant la phase des actions générées et celle de l'évaluation de leur agir, le processus de résolution de problème désigne la façon de solutionner le problème. Ainsi, les deux processus identifiés mettent en relief la pensée et l'agir des enseignants, qui se déroulent simultanément dans le feu de l'action et constituent des traces évidentes de la manifestation du phénomène.

### **3.2.2 Présentation des propriétés et des dimensions**

Pour chacune des sous-catégories conceptuelles identifiées, grâce à une comparaison constante entre les divers cas fournis par les enseignants, nous avons dégagé des propriétés et des dimensions se rapportant à celles-ci qui ont émergé de notre analyse. Ainsi, pour la sous-catégorie « Appréhension du problème », nous avons distingué les éléments se rapportant aux sources des signaux perçus, aux effets produits par les signes perçus, aux caractéristiques des signaux ainsi qu'aux fonctions de l'appréhension du problème. La deuxième sous-catégorie « Construction du problème » a été définie en faisant appel aux propriétés et aux dimensions se rapportant à l'appréciation de la situation, au sens donné à celle-ci, aux caractéristiques du problème et aux fonctions de la construction du problème. La troisième sous-catégorie « Actions générées » a été précisée par les propriétés et par les dimensions suivantes : les sources de l'agir, les effets recherchés par l'agir, les caractéristiques de l'agir ainsi que les fonctions des actions générées. Enfin, pour la dernière sous-catégorie « Évaluation de l'agir », nous avons dégagé les éléments se rapportant aux sources de l'évaluation, à l'appréciation de l'intervention ainsi qu'aux fonctions de l'évaluation de l'agir. Il est à noter que pour chacune des quatre sous-catégories, nous avons ajouté à notre analyse une autre propriété, celle de fonction et que, pour les trois premières sous-catégories, nous avons jugé important de mettre en relief les caractéristiques de l'objet décrit. La propriété de fonction nous a semblé nécessaire pour mettre en lumière le processus dynamique du phénomène de réflexion en cours d'action ainsi que pour faciliter l'établissement des liens entre les différentes sous-catégories conceptuelles. Par ailleurs, les caractéristiques nous permettent d'apporter plus de précisions à notre sous-catégorie en la qualifiant. Nous y reviendrons un peu plus loin.

Les propriétés identifiées précédemment ont été définies durant notre analyse des cas soumis par les enseignants, de façon suivante :

**Propriété de sources :** elle identifie les éléments qui attirent l'attention des enseignants lors de la phase appréhension du problème ainsi que ceux qui les incitent à agir. Elle nous renseigne sur le déclenchement du processus de réflexion en cours d'action, sur ce qui pose problème ainsi que sur les facteurs qui influencent leur agir dans les circonstances.

**Propriété de sens :** C'est la signification donnée par les enseignants à la situation problématique perçue. Elle répond à la question à quoi les enseignants font-ils référence ou encore quelle idée se font-ils de la situation à laquelle ils sont confrontés?

**Propriété de caractéristiques :** Elle donne la nature de l'objet décrit : les signaux perçus, le problème identifié ou encore les actions privilégiées.

**Propriété d'appréciation :** Elle apporte des précisions sur l'évaluation de la situation perçue comme problématique ainsi que sur le jugement porté par les enseignants sur leur propre agir.

**Propriété d'effets produits :** Elle décrit ce qu'entraîne ou provoque chez les enseignants les signaux perçus ainsi que les actions posées. Les conséquences sur les enseignants des données recueillies au début de la démarche et les résultats des mesures prises pour solutionner le problème nous sont apparues utiles pour définir les sous-catégories.

**Propriété de fonctions :** Elle précise, pour chacune des sous-catégories, le rôle joué par celle-ci dans l'évolution de la démarche réflexive des enseignants. Elle répond à la question à quoi sert-elle ?

Avant de poursuivre la description détaillée des résultats issus de notre analyse des données, résumons en précisant que la description du phénomène de réflexion en cours d'action des enseignants en situation de gestion d'un problème de discipline en classe reposera sur deux catégories principales ainsi que sur quatre sous-catégories qui ont émergé de notre analyse. À l'aide

de la structure d'analyse présentée précédemment, nous croyons qu'il sera possible de réorganiser nos données en mettant en relief les façons particulières de penser et d'agir des enseignants et d'établir comment s'opérationnalise le phénomène de réflexion en cours d'action lorsque les enseignants sont appelés à gérer un problème de discipline en classe.

### **3.3 Appréhension du problème**

#### **3.3.1 Définition de la sous-catégorie**

L'ensemble des cas soumis par les enseignants nous a permis, à l'aide des propriétés et des dimensions que nous avons dégagées de nos données, de définir cette activité mentale qui vient déclencher la réflexion en cours d'action des enseignants. Nous avons constaté que, pour arriver à poser le problème, à le définir, à s'approprier la réalité, les enseignants, plongés dans leur routine, n'arrivent pas à comprendre instantanément ce qui se passe. Présente dans l'ensemble des cas fournis par les enseignants, cette sous-catégorie émergente est justifiée par le fait qu'ils prennent d'abord conscience qu'une difficulté se pointe à l'horizon, que la routine établie est sur le point de déraiper et que quelque chose commence à échapper à leur contrôle. Cette phase d'appréhension qui amorce la démarche réflexive se définit comme :

Un processus d'identification, de repérage et de sélection d'indices perçus par les enseignants à partir d'observations des comportements verbaux ou non-verbaux manifestés par un ou plusieurs élèves. Variés, imprévisibles et inattendus, ces signaux provenant de l'environnement de la classe, attirent l'attention des enseignants, provoquent chez eux des sentiments de surprise, d'étonnement, d'inquiétude et suscitent un doute, une incertitude dans leur esprit.

#### **3.3.2 Propriétés et dimensions**

L'appréhension du problème se structure autour de quatre propriétés. La première englobe la source des signaux perçus par les enseignants, la deuxième décrit les effets produits par les signaux, la troisième réfère aux caractéristiques des indices, des données recueillies et la quatrième fait

ressortir la fonction, le rôle joué par cette phase du processus. Pour chacune des propriétés énoncées, les dimensions s'y rattachant viendront mettre en relief les particularités, c'est-à-dire ce qui est propre à un ou plusieurs cas fournis par les enseignants.

### 3.3.2.1 Sources des signaux perçus

Les données fournies par les enseignants nous ont permis d'identifier une variété de stimuli externes qui, dès leur apparition dans l'environnement de la classe, attirent leur attention. Cette première saisie de données obtenues par l'observation est le fruit d'une sélection d'indices de la part des enseignants. Les informations retenues, centrées sur des comportements verbaux ou non-verbaux manifestés par un ou plusieurs élèves peuvent être considérés comme des signaux déclencheurs qui, en quelque sorte, amorcent le processus de réflexion en cours d'action. Les comportements observés peuvent prendre différentes formes.

Les comportements non-verbaux manifestés par un ou plusieurs élèves se réfèrent soit à des bruits générés, à des gestes posés, à des interactions entre les élèves, à des expressions faciales ou encore dans certains cas, à un silence complet de la part des élèves. Nos données révèlent que ce sont ces éléments qui, contribuant à attirer l'attention, feront l'objet d'une réaction de la part des enseignants. Nous avons tenté de dégager des cas fournis par les enseignants ce qu'ils voient ou entendent dans l'environnement de la classe. Ainsi, certains cas nous indiquent que les bruits causés par les élèves peuvent attirer l'attention des enseignants.

«Étienne bougonne, il fait du bruit, ... il claque la boîte à crayons ... l'attention c'était au niveau du bruit qu'il pouvait faire» (A-5)<sup>6</sup>

«À un moment donné, le ton s'est mis à monter. On a fait beaucoup de bruit.» (F-12)

«J'entends des éclats de voix» (I-14)

«J'entends qu'on rit ... ça chuchotait» (E-13)

---

<sup>6</sup> Le code utilisé pour identifier la source de nos données est composé d'une lettre qui identifie l'enseignant et d'un chiffre qui réfère au numéro de l'entrevue. De plus, compte tenu des nombreuses références à notre disposition pour documenter les résultats de notre analyse, nous avons choisi de limiter les citations pour ne pas alourdir le texte.

Les gestes posés par un ou plusieurs élèves figurent parmi les comportements observés par les enseignants dans les cas qu'ils nous ont soumis. Ces actions posées par les élèves font l'objet d'une attention particulière de leur part.

«Je la vois fouiller dans le pupitre ... elle ne me regardait plus»  
(B-3)

«Je m'aperçois qu'elle est en train de passer des photos ... les élèves se retournaient vers elle pour aller chercher la fameuse photo» (B-7)

«Des élèves qui sont au tableau en train d'écrire, font des dessins» (C-4)

«Je m'aperçois qu'un élève joue avec ses cartes ... il baissait les yeux et continue de jouer avec ses cartes» (F-11)

«Une espèce d'écrasement sur le pupitre ... les yeux dans les airs, ils se regardaient entre amis» (C-19)

«Il regardait dehors, il baillait ... il a joué avec ses doigts ..., il s'est couché sur son pupitre ... il a continué ... quelques-uns se sont mis à le regarder» (C-21)

«Quand il a sorti l'agenda, il a vu la note» (H-17)

«Quand j'ai vu les chefs partir à rire» (B-18)

Les mouvements, les interactions entre les élèves, les déplacements peuvent aussi être à la source des données recueillies par les enseignants

«Je sentais que ça bougeait» (C-20)

«Après dix minutes, je vois des élèves partout» (C-4)

«Des gens partout dans la classe ... ça se promenait ... un grand va-et-vient» (F-12)

«Mathieu se levait, venait s'asseoir .. il bougeait» (E-15)

«J'entends qu'on s'excite un peu ... il y avait du mouvement»  
(E-13)

Les jeux de la physionomie des élèves, des mimiques peuvent aussi faire partie des comportements non-verbaux sélectionnés par les enseignants dans leur cueillette de données .

«Il y avait cette mimique d'impatience, de colère» (A-5)

«J'ai perçu des visages qui ne sont pas de la même couleur»  
(I-14)

«Quand je l'ai vue faire la moue» (D-1)

«Les visages des enfants ... ça paraît dans leur figure» (G-8)

«Il est devenu plus pâle ... il a une mimique dans le visage ... son visage est très expressif ... je comprends tout de suite dans quel état il est juste par sa réaction faciale, son non-verbal» (H-17)

«Ce qui m'a frappé ... c'est le visage d'un de mes élèves ... son visage a changé» (D-10)

«J'ai vu dans leur mimique ... je voyais dans les yeux de certains ... c'était des regards un peu plus éteints» (C-19)

«Son attitude de départ était impatiente» (A-2)

Pour compléter la description des comportements non-verbaux manifestés par un ou plusieurs élèves, qui font l'objet d'observations et qui constituent une saisie de données de la part des enseignants, nous avons aussi constaté que le silence, l'inaction des élèves pouvaient attirer leur attention .

«Il ne me répond pas» (F-11)

«Je posais une question, je n'avais pas de réponse ... personne ne dit rien non plus ... ils ne me répondent pas» (A-9)

«Personne qui voulait me raconter un petit fait vécu ... il n'y a plus personne qui osait parler» (B-18)

«Personne ne répondait ... ne levait la main» (C-20)

Les comportements verbaux réfèrent principalement à des propos tenus, à des commentaires émis, des questions posées ou des réponses données par un ou par plusieurs élèves lors d'une conversation, d'un échange entre les élèves et l'enseignant.

«Ils ont commencé à poser des questions sur le fait pourquoi ils n'ont pas le droit ... de se colorer ... les cheveux, puis ils ont posé beaucoup de questions ... c'est la première personne qui a dit "et les cheveux" ... les autres ont levé la main» (G-8)

«J'ai trois, quatre élèves qui ont commencé à dire ... je ne veux pas y aller ... tous les autres ... c'est la même chose qui sortait» (D-10)

«Pendant que j'expliquais, quatre élèves se sont mis à parler» (C-16)

«Ils s'appelaient, ils se nommaient» (B-18)

«Ça c'est beau, ça c'est laid» (F-11)

### 3.3.2.2 Effets produits par les signaux perçus

Cette première saisie de données effectuée par les enseignants à partir d'observations des comportements manifestés par un ou plusieurs élèves ne les laisse pas indifférents. Elle provoque chez eux différentes réponses aux stimuli sensoriels. Face à l'apparition des indices perçus, des comportements observés, les enseignants sont en position de déséquilibre d'ordre affectif ou cognitif causé par ce qui se passe dans la classe. Les cas soumis par les enseignants nous révèlent que les réactions des enseignants peuvent être différentes, que la difficulté ressentie peut se manifester de diverses façons : ils peuvent éprouver certains sentiments allant de la surprise à la frustration, ils peuvent aussi être l'objet d'un déséquilibre cognitif causé par les signes qui ont attiré leur attention.

L'analyse de certains cas nous a permis d'identifier les réactions affectives qui, dès l'apparition du signal déclencheur, se traduisent par un effet de surprise, d'étonnement, d'inquiétude, de déception, de colère ou même de compassion vis-à-vis l'élève. Cette gamme de sentiments éprouvés par les enseignants face à la difficulté ressentie au début du processus, grâce à une comparaison constante entre les cas sera illustrée à partir d'exemples tirés des différentes situations vécues par les enseignants.

Certains enseignants sont surpris, étonnés par la tournure des événements .

«Ça allait bien. J'ai été surpris que ce soit eux autres ... l'étonnement ... je me disais ... ce n'est pas possible ... habituellement ça va très bien» (I-14)

«Sur le coup, j'ai été bien surprise ... ce n'est pas du tout mes attentes ... l'activité ne tourne pas du tout comme je voulais» (F-12)

«Je ne m'attendais pas à ce qu'ils décrochent de cette activité-là ... ça prenait une tangente que je n'avais pas prévu» (C-20)

«Là ça m'est arrivé dans un temps où je n'avais pas prévu ça» (G-8)

«Je ne m'attendais pas à une contestation» (D-10)

D'autres sont inquiets face à la situation.

«À chaque fois que je commençais la fameuse dictée ... ça me mettait dans une situation inconfortable» (A-2)

«J'étais inquiète ... c'était plus de l'inquiétude ... comment ça va tourner» (C-16)

«Ça me faisait peur pour eux autres ... l'humour de la situation ne prend pas de temps à changer en inquiétude» (I-14)

Parfois, la réaction des enseignants se traduit par de la colère, de la frustration.

«De la mauvaise humeur ... cet élève-là me rend agressive ... je n'étais pas contente» (F-11)

«C'est frustrant pas mal ... j'étais enragée un peu» (B-18)

«Commencer au plus vite ma leçon ... la consigne ... quand je suis prête à commencer, ça devrait être là» (B-7)

Il arrive parfois que les enseignants soient sensibles à ce qui se passe, aux sentiments éprouvés par l'élève ou aux idées qu'il exprime.

«J'avais de la peine pour elle ... de l'avoir placée» (C-6)

«Je suis très à l'affût ... aux aguets ... il vient me chercher ... je me sens inconfortable, ça me touche énormément» (H-17)

«C'est quelque chose qui les touche beaucoup ... ça paraît dans leur visage, c'était quelque chose qui les dérangeait, je pouvais pas juste écraser ça» (G-8)

«C'était quelque chose de bien pénible, qu'ils n'avaient pas le goût de faire» (C-19)

«Ils sont tannés de faire ça ... c'était l'ennui ... (C-20).

En plus des sentiments variés que peuvent éprouver les enseignants face à la difficulté à laquelle ils sont confrontés, nous avons aussi constaté qu'ils peuvent vivre un autre type d'inconfort qui s'apparente au doute, à l'incertitude qui s'installe dans leur esprit. Ils sont embarrassés, embêtés par ce qui se passe devant eux. La situation leur apparaît tout à coup ambiguë.

«Quelque chose ne va pas ... qu'est-ce que c'est tout ce bruit» (F-12)

«Alors, moi ça m'achale énormément quand j'ai un élève comme ça» (D-1)

«La déconcentration ... j'avais de la misère à poursuivre où j'étais rendue, à être attentive aux élèves qui écoutaient ... à ce

qui se passait en même temps ... qu'est-ce qui se passe?  
C'est quoi le problème? ... j'ai senti que ça ne marchait plus»  
(E-13)

«Ça me déconcentre moi aussi» (B-3)

«Déséquilibrée, débalancée ... qu'on ne respectait pas la  
consigne donnée» (E-15)

«J'étais vraiment pas bien ... je ne comprenais pas qu'est-ce  
qui se passe? Y as-tu quelque chose qui ne va pas? J'ai senti  
qu'il y avait quelque chose» (D-10)

«J'étais déstabilisée ... quand j'ai vu que ça ne marchait pas»  
(C-19)

«Là j'ai trouvé que ça ne fonctionnait pas» (C-21)

«J'ai dit il y a quelque chose» (I-14)

«J'ai tout de suite senti qu'il y avait quelque chose» (H-17)

### 3.3.2.3 Caractéristiques des signaux perçus

Contrairement aux deux propriétés précédentes que nous avons dégagées et appuyées sur des données empiriques issues des cas soumis par les enseignants, l'identification d'une propriété associée aux caractéristiques des signaux perçus résulte d'une analyse d'un autre niveau, qui repose sur nos propres inférences. La nature des signaux perçus demeure une information importante pour mieux comprendre cette étape d'appréhension du problème. La compréhension inférentielle va au-delà de la simple compréhension littérale en s'appuyant sur les informations présentes dans les textes soumis par les enseignants.<sup>7</sup>

Notre examen des données nous révèle que c'est l'apparition soudaine, inattendue de certains indices dans l'environnement de la classe qui déclenche le phénomène de réflexion en cours d'action chez les enseignants. C'est au moment où tout semble « baigner dans l'huile », au moment où ils sont en plein contrôle de la situation qu'ils notent un changement dans l'environnement de la classe. Ils réalisent qu'une difficulté se pointe à l'horizon et que ce changement signifie pour eux que quelque chose ne va pas. On peut parler ici

---

<sup>7</sup> Les caractéristiques des signaux perçus par les enseignants ne figurent pas explicitement dans les cas fournis par les enseignants. Cependant, nous croyons qu'à la lumière des deux propriétés précédentes déjà documentées à partir des textes, il est possible d'inférer, par notre analyse, les attributs se rapportant aux signaux. Cette analyse effectuée par le chercheur est utile pour éclairer le phénomène à l'étude. Une catégorie conceptuelle doit rester sensible aux données empiriques, mais la création de propriétés d'un autre ordre peut être possible (Laperrière 1997). Celles-ci ne sont pas le fruit de l'imagination du chercheur mais d'une analyse logique et d'une interprétation des données existantes.

d'une difficulté ressentie, d'une situation perçue comme problématique qui comporte à la fois une part de surprise et une part d'incertitude. C'est ce déséquilibre affectif ou cognitif qui incitera le praticien à aller plus loin, à essayer de démêler ce qui l'embarrasse, à chercher à comprendre ce qui se passe devant lui. C'est cette confusion devant les événements qui se déroulent devant lui qui provoque la difficulté ressentie par l'enseignant.

Les données initiales recueillies par les enseignants peuvent être considérées comme complètes et suffisantes dans certains cas, mais dans d'autres circonstances, la poursuite de la collecte des données est essentielle pour arriver à comprendre ce qui se passe. Devant le peu d'informations disponibles, les enseignants décident de se renseigner davantage sur les événements. Nous avons constaté que les données recueillies par les enseignants par le biais de l'observation pouvaient s'effectuer tout au long de leur démarche réflexive. Le caractère dynamique de la prise d'informations répond à un besoin de renseignements autant lors de la construction du problème que lors de sa résolution. Nous reviendrons plus loin, au moment de l'intervention, sur cette activité mentale.

Il nous apparaît que ce qui est à l'origine du problème perçu par les enseignants peut varier considérablement d'un cas à l'autre. Cette variété des stimuli sensoriels qui attirent l'attention des enseignants au début de la démarche est parfois liée au contexte, aux circonstances qui entourent les événements qui se déroulent, parfois à des expériences passées avec l'élève et parfois à l'enseignant lui-même, c'est-à-dire sa personnalité. Certains comportements manifestés par un ou plusieurs élèves causent une surprise à l'enseignant qui n'avait pas prévu ce qu'il voit ou entend. D'autres comportements, considérés comme habituels chez l'élève en question, inquiètent l'enseignant mais les gestes posés par l'élève ne sont pas nouveaux. L'histoire se répète. Enfin, certains comportements peuvent déranger certains enseignants et en laisser d'autres indifférents. C'est une question de tolérance. Certains gestes peuvent être admis ou supportés par certains tandis que d'autres sont prêts à les condamner, en démontrant de l'intransigeance. C'est le caractère mesurable des signes perçus qui amène l'enseignant à décider si ce qui se passe devant lui se situe dans sa zone de tolérance ou non, si il y donnera suite ou non. Il lui appartient de décider.

### **3.3.2.4 Fonctions de l'appréhension du problème**

Dans la foulée de la propriété « caractéristiques des signaux perçus », nous pouvons justifier la propriété de fonctions de l'appréhension du problème en invoquant la nécessité pour le chercheur de dégager le rôle joué par cette première phase de la démarche réflexive entreprise par les enseignants. Nous pouvons inférer à la lumière des données analysées que cette opération de départ permet aux enseignants de se renseigner sur la situation qui se déroule devant eux. Considérées comme des matériaux bruts, les informations recueillies peuvent leur suffire pour construire le problème auquel ils sont confrontés ou encore ils peuvent décider de se documenter davantage.

On peut induire de cette saisie de données et des réactions affectives et cognitives suscitées que les enseignants prennent conscience à la fois d'un changement, d'une rupture qui se produit dans l'environnement de la classe et aussi d'un changement interne, c'est-à-dire qu'ils passent d'une situation d'équilibre à une situation de déséquilibre affectif et/ou cognitif. Ils prennent conscience de l'existence d'un obstacle qu'ils devront gérer.

### **3.3.3 Sommaire**

Notre définition de la sous-catégorie appréhension du problème a été structurée autour de quatre propriétés, soit les sources, les effets produits, les caractéristiques des signaux perçus ainsi que les fonctions de l'appréhension du problème par les enseignants. Ces propriétés ainsi que les dimensions qui s'y rattachent nous ont permis d'amorcer la description du phénomène de réflexion en cours d'action, d'approfondir ce début de dialogue que le praticien entreprend avec les événements de sa pratique professionnelle.

Lors de cette première phase du processus, il nous a été possible d'identifier les circonstances qui initient la démarche réflexive des enseignants qui, dans le feu de l'action, passent d'une situation routinière à une situation nouvelle. En présence de certains signaux provenant de l'environnement de la classe, que l'enseignant a observés, sélectionnés, il est pris à l'improviste. Sa routine d'action, le déroulement normal des activités prévues sont soudainement

affectés, c'est-à-dire qu'un changement inquiétant dans l'état des choses est en train de s'opérer. Cette brisure de la routine dont il prend conscience produit une surprise ou un doute dans son esprit. Il est en présence d'un début « d'incendie », d'une difficulté qu'il ressent. Signalons ici que la majorité des cas soumis par les enseignants font référence à des situations problématiques, c'est-à-dire qu'ils sont confrontés à une difficulté présente. Quelques cas se situent dans un contexte d'anticipation d'un problème qui pourrait apparaître éventuellement. De plus, cette phase d'appréhension du problème qui amorce le processus de réflexion en cours d'action peut se produire à l'occasion d'une multitude de contextes pédagogiques. Il ne nous apparaît pas qu'un contexte pédagogique particulier soit plus ou moins propice au déclenchement du processus de réflexion en cours d'action. Les cas présentés par les enseignants font référence à une variété de matières enseignées ainsi qu'à une diversité de situations pédagogiques : travail individuel ou travail en équipe sous la supervision de l'enseignant, cours magistral ou discussion avec l'ensemble de la classe.

Cette phase d'appréhension du problème définie précédemment comme déclencheur de la démarche réflexive amorcée par les enseignants se manifeste à travers certaines activités mentales effectuées par eux. Dès le départ, ils identifient, repèrent, sélectionnent des indices qui ont fait l'objet de leurs observations et qui attirent leur attention. Déséquilibrés au niveau affectif et/ou mental, ils prennent conscience qu'un changement se produit à la fois dans l'environnement de la classe et chez les enseignants eux-mêmes. C'est cette prise de conscience que quelque chose ne va pas, qu'une difficulté ressentie se pointe à l'horizon, qui est à l'origine de la décision qu'ils auront rapidement à prendre sur la suite des événements, c'est-à-dire s'ils choisissent ou non de transiger avec cette nouvelle situation.

### **3.4 Construction du problème**

#### **3.4.1 Définition de la sous-catégorie**

La démarche réflexive entreprise par les enseignants se poursuit au-delà de l'appréhension du problème. Les données recueillies servent de matière première à partir de laquelle ils vont tenter de comprendre ce qui se passe, de donner un sens à cette situation perçue comme problématique. C'est sur ce matériel brut que les enseignants effectuent un certain type de travail de transformation de la situation qui fera l'objet d'une lecture et d'une interprétation. Ainsi, avant de décider au sujet de la direction à prendre, des actions à poser, les enseignants posent d'abord le problème auquel ils sont confrontés. Ce regard posé par les enseignants sur la situation problématique, sur l'obstacle qui se dresse devant eux, est en quelque sorte leur façon de voir les choses, de s'approprier la réalité. Ils prennent position avant de passer aux actes. Cette phase de construction du problème par l'enseignant se définit comme:

Un processus de traitement et de transformation des données disponibles qui le conduit à évaluer la situation en cours, à lui donner une signification particulière dans le but de se positionner, de se situer face à la difficulté qui l'embarrasse et d'orienter son agir.

#### **3.4.2 Propriétés et dimensions**

La construction du problème ou l'idée que les enseignants se font de la situation qu'ils ont perçue comme problématique est structurée autour de quatre propriétés qui, regroupées, forment la définition de la sous-catégorie. Ces propriétés sont : 1) l'appréciation de la situation, 2) le sens donné à la situation, 3) les caractéristiques du problème, 4) les fonctions de la construction du problème.

### 3.4.2.1 Appréciation de la situation

Nous avons déjà mentionné que l'apparition soudaine des premiers indices dans l'environnement de la classe provoquait une prise de conscience de l'existence d'un problème. Cette première saisie de données ainsi que la lecture intuitive effectuée par les enseignants avaient créé un déséquilibre affectif et/ou cognitif chez eux. Les cas soumis par les enseignants nous révèlent que leur démarche réflexive se poursuit et qu'après cette phase d'appréhension du problème, ils entreprennent d'évaluer, d'apprécier la situation à laquelle ils sont confrontés. Cependant, les jugements portés en contexte sur ce qui se passe peuvent prendre différentes formes.

Ainsi, nous avons noté que, face à la situation, certains enseignants accordent une valeur aux comportements manifestés par un ou plusieurs élèves.

- «Là, c'était horrible» (C-20)
- «C'était ce comportement qui est excessif» (C-6)
- «Des mouvements inappropriés parce que chacun devait être autour de sa table à travailler» (F-12)
- «Qui étaient complètement dérangés ... le sourire un peu baveux ... parce que je n'acceptais pas ça" (C-16)
- «C'est des niaiseries» (C-4)
- «Je qualifiais son comportement comme de paresse ... intellectuelle ... une espèce d'indifférence» (C-21)
- «Pour moi, ce n'était pas une raison valable» (D-10)

Parfois, les enseignants évaluent l'impact, les effets des comportements observés sur les autres élèves, sur le fonctionnement de la classe ou encore sur eux-mêmes.

- «L'atmosphère n'était plus pareille ... je ne suis pas capable de continuer à enseigner» (B-18)
- «Je sentais que les autres ne pouvaient plus écouter» (E-13)
- «Je sentais que les autres étaient tannés du bruit ... bruit suffisamment fort pour déranger ... à la fois le groupe puis me déranger moi» (A-5)
- «Ça dérangeait la dynamique qui était en train de s'installer ... ça faisait comme un court-circuit» (C-6)

- «Je me sentais dérangée dans ma consigne que j'avais donnée ... c'était d'être en silence ... il me tombait sur les nerfs ... pis ça les empêchait de travailler à ce moment-là» (E-15)
- «Ça mettait en péril le but de toute la période» (F-12)
- «Ça commençait à suivre ... puis la personne d'à côté, je voyais que ça la dérangeait» (B-3)
- «Ça allait devenir un effet d'entraînement ... ça pouvait grandir ce petit feu-là» (E-15)
- «Au début, quand il s'est mis à déranger par ses gestes» (C-21)
- «Je ne voulais pas perdre la face» (B-7)
- «J'ai l'impression que j'avais perdu le contrôle» (F-12)
- «Si je ne le règle pas le problème, je perds la face face aux autres» (E-13)
- «C'était dangereux pour les petites filles en cause» (I-14)
- «Le contrôle dans le sens de savoir où je m'en vais» (D-10)
- «Je sentais que ça allait s'envenimer» (C-21)

Certains enseignants évaluent la situation par rapport à son importance, sa fréquence, son intensité, son ampleur .

- «Il était plus excité que d'habitude ... ça faisait plusieurs fois» (E-15)
- «Ça grossissait, puis je n'aimais pas ça» (D-10)
- «Vu que ce n'était pas la première fois» (B-3)
- «Ariane c'est une petite fille qui dérange, qui n'écoute pas beaucoup ... l'accumulation de ... c'est une petite fille avec qui j'ai dû intervenir» (B-7)
- «Plus ça va, plus c'est fort» (I-14)
- «Ça se ressemblait beaucoup. C'était comme une continuité ... parce que ça faisait plusieurs fois ... c'est souvent ce qui fait ... il était plus excité que d'habitude» (E-15)
- «Quand j'ai vu que le ton montait et qu'il y avait beaucoup de va-et-vient» (F-12)
- «Ce n'est pas la première fois que ça se produit ... il ignore quand on lui parle ... c'était encore une fois une situation qui me causait un problème ... ça m'embêtait parce que c'était une répétition» (F-11)
- «Quand je me suis aperçue qu'elle pleurait ... j'ai prétendu que c'était sérieux l'obstacle ... c'était comme trop gros» (C-6)
- «L'ampleur du mouvement ... c'est le même petit phénomène ... mais avec un peu plus d'ampleur» (C-16)
- «Quand ça s'est mis à aller plus loin» (I-14)
- «Ça s'en venait presque global» (B-18)

Certains cas fournis par les enseignants nous indiquent que parfois ils ne portent pas de jugements sur les comportements observés. Ils se rallient aux idées exprimées par les élèves ou encore ils respectent les sentiments qu'ils peuvent éprouver au moment présent.

«C'est quelque chose qui les touche beaucoup, puis ça paraît dans leur visage ... ils sont super sensibles à ça ... je savais que ça les dérangeait ... qu'il fallait vider ça ... c'était un besoin qu'eux avaient à ce moment-là, j'ai tendance à respecter ça» (G-8)

«Je le sentais très fragile, très colérique ... quelque chose qui bouillonnait» (A-5)

«C'était pas de leur faute ... c'est pas la mienne ... on vit avec ... c'était plus ou moins attrayant ... une espèce de fatigue du projet ... c'était quelque chose de bien pénible ... qu'ils n'avaient pas le goût de faire ... il y avait comme la déception ... ils étaient déçus» (C-19)

«Je me mettais à la place à la fois d'eux autres et des élèves qui avaient commencé à travailler ... je me mettais à la place des petites filles qui auraient à vivre après ça face aux autres ... elles vont être fragiles ... ça me faisait de la peine qu'elles se placent dans une situation» (I-14)

«J'avais de la peine pour elle» (C-6)

«Son attitude de départ était impatiente ... il n'aimait pas ça» (A-2)

L'appréciation de la situation par les enseignants comporte des jugements posés en contexte sur les comportements verbaux ou non-verbaux manifestés par les élèves. À la lumière des cas fournis par les enseignants, nous pouvons constater que ces jugements sont parfois subjectifs, basés sur leurs propres standards (normes, valeurs, attentes, croyances, principes) : l'enseignant leur accorde une valeur ou encore compare les comportements observés à des normes établies, à ce qu'il s'attendait des élèves. Il juge que les actions posées par les élèves ne conviennent pas dans les circonstances ou qu'elles ne correspondent pas à leurs attentes. Les jugements sont parfois objectifs, basés sur des faits : l'enseignant peut évaluer la fréquence, l'intensité, la gravité des comportements observés. Il peut aussi évaluer les effets de ceux-ci sur lui-même, sur les élèves, sur le fonctionnement de la classe. Par ailleurs certains cas nous révèlent que les enseignants peuvent ne pas porter de jugements sur les conduites des élèves et prendre une direction tout à fait

différente. Ils préfèrent poser un regard plus compatissant sur la situation. Ces enseignants démontrent qu'ils sont sensibles soit aux idées exprimées par les élèves ou encore aux sentiments éprouvés par eux.

L'évaluation de la situation joue un rôle important dans la construction et dans la résolution du problème par les enseignants. On pourrait dire qu'elle sert d'assise à la position prise face à l'obstacle ainsi qu'aux décisions qu'ils auront à prendre sur les moyens à privilégier pour tenter de le résoudre.

### **3.4.2.2 Sens donné à la situation**

Devant l'obstacle auquel ils sont confrontés, à la difficulté ressentie, les enseignants analysent et interprètent les informations recueillies, les données du problème, de façon différente, voire personnelle. Pour certains enseignants, les comportements observés représentent une dérogation aux règles établies. Ce qui se passe devant eux n'est pas conforme à leurs standards, à leurs attentes, à leurs principes ou même à leurs valeurs. Chez d'autres, les signes observés signifient que l'élève ou les élèves vivent des moments difficiles au niveau affectif ou encore qu'ils ont raison de s'exprimer ainsi.

L'analyse des données recueillies auprès de certains enseignants nous révèle que les comportements manifestés par un ou plusieurs élèves signifient pour eux une désobéissance aux règles établies. Ce que les élèves font ne correspond pas aux consignes. Ils ne sont plus à la tâche, ils ne collaborent plus à l'activité en cours. C'est en quelque sorte un refus de la part des élèves de participer à l'activité prescrite, de se conformer aux normes établies qui servent de référence pour régir la conduite des élèves.

«L'activité qu'ils faisaient ne correspondait pas à ce que nous avons entendu ... ils ne faisaient pas ce à quoi ils s'étaient engagés» (C-4)

«Il ne semble pas du tout travailler. Il n'a pas fini mais il fait semblant de rien ... il ne voulait pas la finir la tâche» (F-11)

«Elle ne voulait rien savoir» (D-1)

«Il y avait de l'indiscipline ... ils ne participaient plus à l'activité ... ils décrochaient de l'activité» (C-20)

«Ce n'est pas comme ça que ça devait fonctionner ... c'est quoi cette histoire-là, on ne m'écoute plus» (F-12)

«Un manque d'attention ... on n'écoutait plus ce qui se passait ... je me disais ça marche pas ... on n'écoute pas ... on était supposé de m'écouter» (E-13)

«Elle ne m'écoutait plus du tout. Elle faisait même autre chose» (B-3)

«Le plus difficile, c'est de faire face à une contestation de groupe ... c'est comme moi seul devant une armée» (D-10)

Les signaux observés par certains enseignants peuvent les amener à tirer une conclusion différente de ce qui se passe. Les gestes posés par les élèves sont interprétés par les enseignants comme un signe qu'ils vivent des moments difficiles, qu'ils sont l'objet de préoccupations, qu'ils éprouvent de l'inquiétude, de la colère, de la déception, qu'ils sont en proie à un malaise.

«Je sentais qu'il n'aimait pas ça ... comme si le ballon avait gonflé ... vulnérable ... je le sentais très fragile ... colérique ... quelque chose qui bouillonne» (A-5)

«Je voyais dans les yeux de certains ... ils étaient déçus ... ça paraissait que c'était pénible» (C-19)

«Son attitude de départ était impatiente» (A-2)

«Une mimique ... qui démontre que ça crée un malaise chez lui ... pour moi, c'est la réaction de Jonathan par rapport à une situation ... ça venait me chercher» (H-17)

«Je savais que c'était quelque chose qui les dérangeait beaucoup ... c'était un besoin qu'eux avaient à ce moment-là» (G-8)

Les signes observés peuvent aussi signifier que les élèves n'entretiennent pas de saines relations entre eux. C'est ce conflit qui perdure entre deux groupes d'élèves qui est la cause du manque de participation à l'activité en cours.

Le sens que les enseignants donnent à la situation perçue comme problématique, aux comportements verbaux ou non-verbaux manifestés par les élèves correspond à une version personnelle des faits qui se déroulent devant eux. Leur lecture de la situation est effectuée à partir d'une grille qui reflète leur conception de la discipline en classe, leur façon de se représenter un problème de discipline. On peut parler ici d'un schème de référence, d'un modèle qui leur est propre : pour certains, le problème réside dans le fait que l'élève n'est pas à la tâche, ne collabore pas aux activités, pour d'autres les élèves n'entretiennent pas de saines relations avec les autres, ou encore qu'ils

n'agissent pas de façon responsable, par exemple ils ne contrôlent pas leurs comportements. Nous pouvons croire que la décision de reconnaître l'existence d'un problème de discipline en classe est le résultat d'une interprétation personnelle de l'enseignant qui vit les événements.

Dans un cas fourni par une enseignante, nous avons constaté que les signaux observés lui permettent de conclure que les élèves sont inattentifs. Cependant, elle est consciente que cette réalité cache autre chose. Elle ne comprend pas pourquoi les élèves agissent ainsi, elle ne s'explique pas les comportements observés. Pour cette enseignante, les indices perçus sont à la fois suffisamment clairs pour poser un premier diagnostic sur la situation, mais elle manque d'informations pour comprendre, pour s'expliquer les motifs qui justifient leurs comportements. Elle n'arrive pas à percer le mystère, à obtenir des explications de la part des élèves. Elle entreprend de gérer simultanément deux problèmes.

«Ils ne m'écoutent pas ... je ne sais pas les élèves ce qui se passe mais je vous sens pas présents ... qu'est-ce qui se passe, on me regarde, mais il y a quelque chose ... personne ne me dit rien non plus ... je sens qu'il y a quelque chose que je ne suis pas capable de dépister». (A-9)

Dans ce cas, l'enseignante juge qu'elle a besoin d'informations supplémentaires pour arriver à s'expliquer la situation à laquelle elle est confrontée. Elle décide alors de poursuivre son observation de la scène, de questionner les élèves ou encore de supposer elle-même ce qui peut bien être la cause de ce mystère. Elle ne se limite pas aux premiers signes observables, aux symptômes observés, elle croit que les indices perçus cachent autre chose. C'est dans cette perspective qu'elle décide d'aller plus loin, de clarifier la situation pour mieux la comprendre.

Certains cas nous révèlent que les enseignants posent le problème auquel ils sont confrontés en établissant des liens de similitude avec une situation déjà rencontrée dans le passé. Les comportements verbaux ou non-verbaux manifestés par l'élève leur rappellent une situation connue, que ce n'est pas la première fois que l'élève agit ainsi. C'est le même problème non-résolu qui refait surface. Les enseignants reconnaissent le problème qu'ils auront à

traiter. Nous avons constaté que, dans ces cas, quelques indices ont suffi aux enseignants pour leur permettre d'établir le diagnostic, de reconnaître ce qui ne va pas et de déterminer comment ils vont remédier à la situation, comment ils vont corriger l'élève fautif.

Selon Schön (1983), les enseignants font appel à un répertoire de cas, de compréhensions qu'ils ont bâti au fil des ans. C'est en quelque sorte une variation d'un problème avec lequel ils sont familiers. Cette association des comportements observés à une situation similaire déjà vécue signifie que la façon de poser le problème est fondée sur l'analogie, la ressemblance, sur un rapport de similitude entre le présent et le passé. C'est ainsi que certains enseignants arrivent à reconnaître le problème qu'ils auront à traiter. Dans cette perspective, l'élève fautif, coupable de l'infraction, devra subir le traitement prévu dans ce cas pour ce type d'offense tout en tenant compte de l'élève, de ses antécédents, etc.

### **3.4.2.3 Caractéristiques du problème**

Il nous est apparu que certains problèmes auxquels les enseignants sont confrontés sont davantage centrés sur la tâche à accomplir, sur la performance de l'élève ou sur le produit de la performance. Par ailleurs, l'enseignant peut se concentrer sur la personne de l'élève, sur les besoins exprimés par ce dernier. Ces besoins peuvent être d'ordre affectif, social et même académique. Il arrive aussi que ce soit le groupe qui devient la préoccupation des enseignants : la classe entière peut être considérée plus importante que l'individu et par conséquent elle devient le centre de ses soucis, des inquiétudes qui occupent son esprit. Enfin, les données nous indiquent que l'enseignant lui-même aux prises avec ses émotions, peut devenir la priorité. Vexé, irrité par les événements, défié, provoqué par les élèves, il considère qu'il doit se défendre, il doit protéger son territoire et prendre les mesures qui s'imposent.

Nous pouvons croire, à ce stade-ci de notre analyse, que la centration du problème ou encore les préoccupations de l'enseignant pendant cette phase de construction du problème jouent un rôle important. Selon qu'il est absorbé, embarrassé par la conduite, par la performance, par la tâche que l'élève doit

accomplir ou qu'il est préoccupé par la personne, par les besoins ressentis par les élèves, l'enseignant posera le problème et tentera de le résoudre différemment. Par conséquent, il nous est apparu qu'il pourrait exister un lien entre l'attribution du problème par l'enseignant et les stratégies utilisées pour tenter de le résoudre. Cette opération effectuée par l'enseignant qui consiste à donner une explication au comportement des autres ou à son propre comportement renvoie à l'imputabilité du problème ou de la responsabilité : à la lecture des événements, l'enseignant peut décider que le problème lui appartient ou encore qu'il appartient à l'élève. Ce discernement de l'enseignant face à la situation problématique nous semble déterminant dans le choix des mesures qu'il prendra pour solutionner le problème.

Parmi les caractéristiques que nous avons dégagées de la situation-problème, le degré de familiarité des enseignants avec les événements qui se déroulent devant lui nous apparaît important. En effet, certains cas nous indiquent que les enseignants sont familiers avec le problème auquel ils sont confrontés, dans d'autres cas la difficulté est nouvelle, c'est-à-dire que c'est la première fois qu'ils ont à faire face à ce problème. Les indices viennent du fait que dans certains cas les enseignants nous ont révélé que ce n'est pas la première fois que cela se produit, ils sont en mesure de reconnaître le problème qui encore une fois réapparaît. En d'autres circonstances, les enseignants parlent d'une situation inhabituelle, avec laquelle ils ne sont pas familiers, c'est-à-dire qu'ils rencontrent pour la première fois. Face à ces deux contextes, on peut se demander jusqu'à quel point ces deux différentes situations ont une incidence sur la façon de gérer le problème.

#### **3.4.2.4 Fonctions de la construction du problème**

L'ensemble des cas rapportés par les enseignants nous a permis d'observer que cette phase de la démarche réflexive leur permettait d'étudier, d'examiner la situation problématique appréhendée au départ. Elle les incite à se positionner, à se situer par rapport aux événements qui se déroulent sous leurs yeux, à essayer de comprendre ce qui ne va pas en posant un premier diagnostic. Cette démarche de compréhension du problème entraîne l'enseignant dans une certaine direction qu'il empruntera pour tenter d'influencer la situation en cours. On peut avancer qu'il orientera son

intervention, son agir en conséquence, c'est-à-dire selon la perspective adoptée lors de la construction du problème. L'analyse des actions générées par les enseignants nous permettra de clarifier les liens entre la problématique (façon de construire le problème) et sa résolution, entre la manière de considérer la situation à laquelle il est confronté et l'approche privilégiée par l'enseignant pour tenter de le résoudre. De plus, on peut aussi se demander si la nature du problème peut aussi avoir une incidence sur la nature des solutions générées par les enseignants pour tenter de résoudre le problème.

### **3.4.3 Sommaire**

La construction du problème a été définie en tenant compte de la démarche mentale que les enseignants effectuent dans le feu de l'action lorsqu'ils sont confrontés à une difficulté ressentie, lorsqu'ils ont pris conscience que quelque chose ne va pas. Cette phase consacrée à la lecture des événements en vue de comprendre ce qui se passe révèle des trajectoires différentes dans la façon de poser le problème par les enseignants. Les perspectives adoptées par les enseignants face aux stimuli externes, l'aspect sous lequel ils considèrent les événements qui se déroulent devant eux pour s'approprier la réalité semblent délimiter peu à peu leur champ d'intervention, c'est-à-dire la direction à prendre pour tenter de solutionner le problème.

## **3.5 Actions générées**

### **3.5.1 Définition de la sous-catégorie**

Les données fournies par les enseignants nous ont révélé que la réflexion en cours d'action pouvait se manifester au moment où les enseignants décident de poser un geste, de privilégier un moyen pour tenter d'influencer la situation à laquelle ils sont confrontés. Posées volontairement, les actions exercées par les enseignants comportent une recherche de résultats parfois prévus, parfois imprévus par eux. C'est en retraçant les sources de l'agir des enseignants, les effets recherchés par eux lors de leur intervention, les caractéristiques de l'agir ainsi que les fonctions des actions générées que nous avons défini cette sous-catégorie conceptuelle.

Ainsi, l'analyse comparative des cas étudiés nous a permis de préciser le concept en le définissant de la façon suivante :

Un processus dynamique d'identification des mesures d'action privilégiées par les enseignants en vue d'influer sur la situation en cours. Puisées dans leur répertoire et influencées par divers facteurs, les actions prises par les enseignants comportent une recherche de résultats prévisibles ou non selon le déroulement de l'intervention.

### **3.5.2 Propriétés et dimensions**

La sous-catégorie « actions générées » par les enseignants, a été définie autour de quatre propriétés qui, regroupées, viennent préciser le concept. Les sources de l'agir, c'est-à-dire les éléments qui incitent les enseignants à agir, les effets recherchés par leur agir, les caractéristiques de l'agir ainsi que les fonctions des actions générées viennent compléter les propriétés qui ont contribué à la définition de la sous-catégorie.

#### **3.5.2.1 Sources de l'agir**

Les mesures prises par les enseignants, c'est-à-dire les comportements verbaux ou non-verbaux adoptés en réponse à la situation problématique sont guidées par divers facteurs et peuvent varier d'un cas à l'autre. Ainsi, il nous est apparu que l'agir pouvait être influencé par les intérêts personnels de l'enseignant, par sa sensibilité affective et par son sens du devoir.

Les intérêts personnels de l'enseignant l'entraînent parfois à prendre une certaine direction lorsqu'il doit poser un geste pour résoudre son problème. Menacé dans son autorité, par la peur de perdre le contrôle de la situation, l'enseignant éprouve certains sentiments de colère, de frustration devant les comportements jugés inacceptables. On pourrait dire qu'il agit par impulsion, sous l'effet de la colère, d'un violent mécontentement parfois accompagné d'une certaine agressivité.

« J'étais obligée d'intervenir de façon directive, leur dire que je n'étais pas contente » (C-4)

- « C'est sa réaction à ma question qui a fait que j'ai pris cette ligne de conduite » (F-11)
- « Je suis devenue ben frustrée, puis fachée » (C-16)
- « Je repensais à des affaires qui s'étaient passées cette semaine » (C-16)
- « Il m'a eu hier, ... puis avant-hier c'était une autre affaire » (C-21)

Certains cas fournis par les enseignants nous révèlent qu'ils peuvent parfois agir par ce que l'on pourrait appeler « une sensibilité affective » vis-à-vis l'élève. Cela signifie une capacité de la part de l'enseignant à se laisser toucher par l'élève, par son attitude, par son anxiété, par ses préférences, par ses opinions.

- « C'était un besoin qu'eux avaient à ce moment-là, j'ai tendance à respecter ces choses-là » (G-8)
- « C'est ma façon de procéder quand je vis une situation avec un élève ... d'ordre personnel » (H-17)
- « Si je veux continuer à ce qu'il y ait une participation de leur part » (B-18)
- « Son attitude de départ était impatiente. Je sentais qu'il n'aimait pas ça » (A-2)

Dans la mesure où les enseignants sont sensibles, sympathiques à la cause de leurs élèves, à leur manque de motivation pour l'activité en cours ou pour le projet présenté, ils adopteront une ligne de conduite plus conciliante, plus démocratique dans la solution du problème.

Il arrive parfois que les enseignants agissent par devoir, par obligation à l'égard de leur rôle, de leur fonction face aux comportements déviants qui se manifestent dans la classe. C'est leur responsabilité de maintenir ou de rétablir l'ordre lorsque les comportements de l'élèves causent préjudice aux autres ainsi qu'à lui-même. Ils ont le mandat d'intervenir quand ils jugent par exemple que l'enseignement ou l'apprentissage des élèves sont menacés.

- « C'est comme moi seul devant une armée » (D-10)
- « Ça les empêche de travailler » (E-15)
- « Elles ne pouvaient pas continuer à faire ça et les autres puissent travailler » (I-14)
- « Si je laisse ça aller, ça va mal tourner » (F-12)

« Je ne peux pas me permettre de laisser passer ça » (B-7)  
« Ça commençait à suivre. On savait plus de quoi je parlais » (B-3)

On pourrait dire que l'enseignant considère qu'il est légitime de sa part d'intervenir pour rétablir l'ordre chaque fois qu'il juge que la situation est devenue inacceptable, que l'élève a dépassé les bornes, les normes établies, que son écart de conduite est répréhensible.

En somme, la décision de privilégier une ligne de conduite particulière est intimement liée au fait que les enseignants se sentent personnellement impliqués dans le problème, qu'ils considèrent qu'ils ont un rôle à assumer ou encore qu'ils sont sympathiques à la cause de l'élève. Ils auront recours aux connaissances qu'ils possèdent des élèves, à certaines expériences passées, vécues dans le cadre de leur pratique professionnelle pour déterminer ce qu'ils feront pour solutionner le problème.

### **3.5.2.2 Effets recherchés par l'agir**

Les comportements verbaux ou non-verbaux privilégiés par les enseignants font l'objet d'une prise de décision qui vise un résultat parfois anticipé, prévu, parfois imprévu. Intentionnels et volontaires, les gestes posés pour résoudre le problème auquel ils sont confrontés recherchent un effet chez l'élève ou les élèves selon le cas.

À la lumière des cas recueillis auprès des participants, nous avons constaté que les actions exercées par certains enseignants en vue d'influencer le cours de la situation qui les embête, qui les embarrasse visait un changement, une modification du comportement jugé indésirable, perturbateur des élèves impliqués. Les enseignants agissent ainsi afin que l'élève puisse s'amender le plus rapidement possible et mettre fin à son inconduite, à son refus de collaborer. Ils s'attendent à un changement, à ce que la situation se régularise.

«Je voulais trouver une solution pour essayer de les amener de mon côté, à ce qu'ils acceptent l'activité ... je voulais les convaincre ... j'ai essayé de leur vendre le film ... j'ai même pris à témoin ceux qui l'avaient vu» (D-10)

«J'ai essayé de calmer ... pour attirer leur attention» (F-12)  
 «J'ai élevé la voix, pour que tout le monde m'entende» (F-12)  
 «Mon intention ... lui faire prendre conscience qu'il fallait qu'elle écoute et qu'elle ne suivait pas du tout ... ça va faire réaliser aux autres quand c'est le temps d'écouter, il faut écouter» (B-3)  
 «Il faut que je lui fasse comprendre qu'elle me dérange» (B-7).

Il arrive parfois que l'action exercée par l'enseignant vise à aider l'élève en difficulté, le rassurer, satisfaire ses besoins. Il agit ainsi pour apporter un soutien à l'élève qui éprouve des difficultés.

«J'ai répété la phrase dans le but de l'aider ... à reprendre le rythme ... puis qu'il était pour être satisfait ... j'étais consciente ... que c'était pour l'aider parce qu'il avait un retard» (A-2)  
 «Je veux toujours apaiser sa réaction émotionnelle qu'il a au moment où il vit ... je suis toujours porté ... à vouloir l'aider ... on veut strictement parler ... c'est juste ça qu'on veut faire ... j'ai tenté de le faire parler un peu» (H-17)

Parfois, les enseignants posent un geste dans le but de ramener l'élève à la tâche, d'obtenir sa collaboration, de l'aider à revenir dans la leçon.

«Je l'ai regardé souvent ... j'ai bougé ... je me suis rapprochée de son pupitre ... il faut que je le raccroche ... tu fais un effort comme pour aller le chercher ... va le chercher, c'est ton rôle ... je visais vraiment de le récupérer» (C-21)  
 «Je m'approche de lui, je lui fais un regard ... qu'il me comprenne que je veux qu'il sorte ses choses» (A-5)  
 «J'ai poussé là-dessus pour essayer d'aller la chercher» (D-1)

### 3.5.2.3 Caractéristiques de l'agir

L'analyse des moyens privilégiés par les enseignants, c'est-à-dire les comportements verbaux ou non-verbaux adoptés pour résoudre le problème en cours nous a permis de situer leurs actions sur un continuum allant de l'intervention autoritaire, directive à l'intervention non-directive, démocratique, conciliante. La façon de faire ou l'approche privilégiée dans les circonstances pour résoudre le problème s'appuie sur différentes mesures utilisées par les enseignants.

Parfois ils utilisent la réprimande, le rappel à l'ordre, la manipulation. Ils blâment les élèves, condamnent les gestes posés, ils imposent, prescrivent aux élèves ce qu'ils doivent faire, ils moralisent.

- «Je leur demande des explications» (C-4)
- «Je les envoie à leur place, je fais tout ranger» (C-4)
- «Je leur demande ce qui se passe ... j'ai demandé à Kim de se retirer» (E-13)
- «Je te demande de m'apporter tes cartes» (F-11)
- «Qu'est-ce que tu vas faire pour changer ton comportement ... c'est des choses qu'on ne fait pas» (B-7)
- «Je lui ai donné comme un avertissement ... je l'ai menacé de sortir ... je l'ai sacré dehors» (C-21)
- «Je les ai interpellés ... je leur donnais le mandat de changer de place ... j'avais décidé qu'ils allaient changer de place» (C-16)
- «J'ai tranché ... il n'y avait plus de discussion à y avoir» (D-10)
- «Tu t'en viens à l'avant ... tu expliques ce que je suis en train de dire» (B-3)

Parfois, les enseignants ont tendance à intervenir de façon non-directive en utilisant des moyens plus conciliants. Ils négocient, discutent, échangent avec les élèves, suggèrent.

- «Je leur ai proposé de se prendre en charge ... je voulais pas leur imposer une solution directive ... ils ne méritaient pas ça» (C-19)
- «Je suis allé le voir à son bureau ... j'ai tenté de le faire parler un peu» (H-17)

En nous appuyant non pas sur les données empiriques, mais sur des inférences tel que nous avons fait précédemment, il a été possible de dégager d'autres attributs appartenant à l'agir des enseignants. Ainsi, nous avons observé que certains enseignants passaient aux actes très rapidement. Sous l'effet de la colère ou de la frustration, ils intervenaient de façon spontanée en obéissant au premier mouvement, à leurs impulsions. Dans d'autre cas, l'intervention nous apparaît plus réfléchie. Elle s'appuie sur une analyse et une interprétation des événements.

Le caractère gradué des interventions faites par les enseignants nous indique qu'ils peuvent dans certains cas avoir recours à des mesures progressives pour

résoudre le problème. Ces mesures habituellement discrètes, sont utilisées par les enseignants dans le but de prévenir le développement du problème ou pour l'empêcher de se produire. Les résultats de leur intervention dicteront ce qu'ils devront faire par la suite; à savoir s'ils devront s'ajuster à la situation ou encore modifier totalement leur approche. Nous pouvons déduire que les enseignants procèdent parfois par essai-erreur, qu'ils choisissent une mesure dans leur répertoire et s'exécutent sans être sûrs des résultats.

Enfin, il nous a été possible de conclure de nos données que les enseignants pouvaient avoir à l'esprit les moyens nécessaires pour solutionner le problème. Les gestes posés sont calculés, prémédités : le fait de retirer l'élève de son groupe a été prévu. Cependant il arrive que, dans certaines circonstances, les enseignants aient à composer sur le champ avec ce qui se passe, à improviser. L'apparition soudaine d'une nouvelle donnée force l'enseignant à réagir ainsi.

#### **3.5.2.4 Fonctions des actions générées**

Le rôle joué par l'intervention des enseignants dans la résolution du problème nous est apparu différent selon les situations que nous avons analysées. Ainsi, certains cas nous révèlent que l'agir de l'enseignant est utilisé pour lui permettre de poursuivre sa cueillette de données jugée insuffisante. L'intervention peut aussi lui permettre d'exercer son autorité sur l'élève en utilisant des mesures en conséquence, d'exercer son autorité pour l'élève, c'est-à-dire pour l'aider à surmonter une difficulté, pour satisfaire certains besoins ou encore d'exercer son autorité avec l'élève, en faisant appel à sa collaboration. Dans ce cas, il agit en interaction avec l'élève ou les élèves. Par conséquent, nous croyons que l'agir des enseignants leur permet non seulement d'influer sur la situation en cours mais aussi d'exercer leur autorité de façon unilatérale ou de façon bilatérale.

#### **3.5.3 Sommaire**

Cette phase de la démarche réflexive, celle des moyens privilégiés par les enseignants pour arriver à leur fin, met en relief l'évidence de la réflexion en cours d'action qui se manifeste chaque fois que les enseignants décident de poser un geste. Devant le problème, les enseignants passent aux actes, mais

l'approche qui convient le mieux dans les circonstances sera tributaire de plusieurs facteurs qui peuvent être d'ordre affectif ou cognitif.

### **3.6 Évaluation de l'agir**

#### **3.6.1 Définition de la sous-catégorie**

Cette étape de la démarche réflexive des enseignants se produit au moment où ils posent des gestes concrets dans le but de résoudre le problème auquel ils sont confrontés. Les comportements verbaux ou non-verbaux manifestés par les enseignants font l'objet d'une évaluation au fur et à mesure qu'ils s'exécutent. C'est en retraçant les sources de l'évaluation de l'agir, l'appréciation qu'ils en font ainsi que les fonctions de l'évaluation de l'agir que nous l'avons définie comme suit:

Un processus dynamique de repérage, d'identification et de sélection d'indices perçus par les enseignants, c'est-à-dire les réactions verbales ou non-verbales d'un ou plusieurs élèves en réponse aux actions posées. L'information recueillie fera l'objet d'une analyse et d'une interprétation de la part des enseignants en vue de prendre une décision sur la suite des événements.

#### **3.6.2 Propriétés et dimensions**

La sous-catégorie évaluation de l'agir se structure autour de trois propriétés qui, regroupées, viennent la préciser : 1) Sources de l'évaluation, 2) appréciation de l'intervention, 3) fonctions de l'évaluation de l'agir.

##### **3.6.2.1 Sources de l'évaluation**

Soucieux de l'efficacité de leurs interventions pour tenter de résoudre le problème, les enseignants observent la scène et recueillent des informations auprès de l'élève ou des élèves concernés. Leur attention est attirée par les réactions des élèves face aux mesures prises. Ce sont les comportements verbaux ou non-verbaux manifestés par les élèves en réponse aux actions exercées qui feront l'objet d'une évaluation de la part des enseignants.

Suite à leur intervention pour tenter d'influencer la situation en cours, ils observent minutieusement les réactions de l'élève ou des élèves concernés en quête d'indices, de signes. Parfois, ce sont les réactions verbales qui attirent leur attention .

- «Je répète la question ... il me répond tu ne me l'avais pas dit» (F-11)
- «On continue à parler» (F-12)
- «Il m'a dit ... ce n'est pas juste, pourquoi tu m'as retiré de l'équipe ... je ne niaisais pas, j'ai juste parlé» (E-15)
- «Il s'est mis à argumenter ... c'est les réponses qu'il me donnait» (C-21)
- «Il s'est retourné et il m'a dit pourquoi c'est moi qui dois quitter l'équipe plutôt que Mathieu» (E-13)
- «C'est un élève, un moment donné, il dit je veux l'avoir mon éducation physique» (D-10)
- «À un moment donné, quand ça s'est mis à parler ...» (I-14)

Les réactions non-verbales de l'élève ou des élèves observées par les enseignants constituent aussi des données qui présentent un intérêt pour eux .

- «Il m'a regardé ... il a continué. Il a joué avec ses doigts. Il s'est couché sur son pupitre» (C-21)
- «J'en vois cinq ou six autres dans l'autre tableau» (C-4)
- «Quelques-uns ont regardé de mon côté, les autres ont continué à faire ce qu'ils faisaient» (F-12)
- «Je lui pose la question ... il ne répond pas ... il baissait les yeux et continuait à jouer avec les cartes» (F-11)
- «Leur visage ... il n'y avait pas de réaction positive» (D-10)
- «Ils avaient rien à dire ... ils continuaient à sourire, puis moi je me sentais ben frustrée» (C-16)
- «Je voyais dans les yeux un petit pétilllement ... ils étaient souriants ... ils se cherchaient des yeux» (C-19)

Les données recueillies par les enseignants suite aux mesures prises pour tenter d'influencer la situation deviennent des points de repère qui alimenteront leur analyse et leur interprétation des comportements observés provenant de l'environnement de la classe.

### 3.6.2.2 Appréciation de l'intervention

La nouvelle saisie ou cueillette de données centrée sur les réactions des élèves à l'égard de leur intervention est utilisée à titre d'information par les enseignants dans le feu de l'action. Les enseignants se forment ainsi une opinion favorable ou non sur les résultats de leur agir. Ils sont en mesure de déterminer le succès ou l'échec des mesures prises pour tenter de résoudre le problème, c'est-à-dire de juger de leur efficacité. Ils évaluent l'impact de leur agir sur les élèves en comparant les résultats obtenus à leurs attentes, à ce qu'ils avaient prévu. Ils estiment que l'action exercée a ou n'a pas donné les résultats escomptés.

«Quand j'ai vu que je ne l'avais pas» (G-8)

«Lorsque j'essayais de leur vanter le film... j'ai l'impression que c'était des coups d'épée dans l'eau ... que je ne les influençais pas tant que ça» (D-10)

«Ça ne marchait pas» (C-20)

«Ça n'a rien donné» (F-12) (A-9)

«C'était pas satisfaisant, ça n'a pas fonctionné» (C-16)

«Du fait que je n'ai pas d'impact» (A-9)

«Un regard ... ça n'a pas marché ... je me suis approchée de lui, je l'ai questionné ... ça n'a pas marché ... ça m'a fâché, ça m'a monté d'un cran ... je lui donne comme un ultimatum» (C-21)

« Je les avertis une première fois, je leur dis de se calmer ... alors tout se calme, je continue » (E-13)

« Je les ai regardés ... là ils arrêtent de parler » (C-16)

Face au problème qui les préoccupe, les enseignants tentent de le régler en utilisant divers moyens à leur disposition. C'est le succès ou l'échec des gestes posés par les enseignants qui les incite à décider d'arrêter ou de poursuivre leur démarche, d'essayer autre chose, susceptible d'atteindre la cible. Il nous est apparu que certains enseignants avaient tendance à procéder par essai-erreur, c'est-à-dire qu'ils agissent sans être sûrs des résultats en utilisant divers moyens et en les éliminant au fur et à mesure qu'ils ne s'avèrent pas efficaces.

L'insuccès de la première intervention des enseignants effectuée dans le but de solutionner le problème, de rétablir l'ordre, de ramener l'élève à la tâche, d'arrêter l'inconduite en cours, les incite à prendre une décision rapidement. L'échec met les enseignants dans une position difficile. Ils voient leurs calculs

déjoués par l'élève ou les élèves. Devant cette situation, certains enseignants vont essayer autre chose, un autre moyen qui pourrait être plus efficace. Après avoir demandé sans succès aux élèves de se calmer sur un ton modéré, l'enseignante élève la voix. Considérant que ces mesures n'ont pas donné les résultats escomptés, elle décide d'arrêter l'activité, d'éteindre les lumières, de répéter les consignes, de mettre deux élèves à l'écart. L'activité reprend et se déroule à la satisfaction de l'enseignante.

Nous pouvons constater que, d'un simple coup d'oeil, les enseignants sont capables d'évaluer l'impact de leur agir sur les élèves. Ils peuvent apprécier les résultats de leur intervention et déterminer jusqu'à quel point ils obtiennent ce qu'ils recherchaient, ou encore dans quelle mesure ils sont parvenus aux résultats souhaités.

En présence des comportements verbaux ou non-verbaux manifestés par les élèves en réponse à leur intervention, les enseignants en tirent une signification. L'analyse des cas soumis par les enseignants nous a révélé que plusieurs scénarios pouvaient se manifester au moment où ils interprètent les résultats de leur intervention auprès des élèves. Si les mesures prises par les enseignants sont jugées efficaces, ils concluent que l'élève ou les élèves répondent adéquatement à leur intervention. Dans ce cas, ils sont prêts à poursuivre dans la même voie. Par contre, si les enseignants constatent qu'ils connaissent une difficulté mineure, que les élèves ne répondent pas adéquatement aux gestes posés, ils maintiennent leur position en tentant d'ajuster leurs moyens. Il arrive parfois que l'interprétation donnée aux réactions de l'élève ou des élèves en réponse à leur intervention les conduise à voir un nouvel obstacle. Le problème d'inattention reconnu initialement se transforme en un problème d'affrontement entre l'élève et eux. Leur autorité est défiée, ils se sentent provoqués par l'élève. Cette nouvelle façon de voir les choses suscite chez l'enseignant des sentiments de colère, de frustration, qui les incitent à changer de cap, à adopter de nouvelles mesures plus autoritaires, plus directives pour tenter de résoudre le conflit qui vient d'apparaître:

«Comme s'ils me mettaient au défi ... j'ai pris ça comme personnel ... un conflit ouvert ... un petit clan qui défiait l'autorité ou l'ordre de la classe» (C-16)

«Ce qui posait problème, c'est qu'il défiait l'autorité ... il me défiait ... j'ai pris ça comme de la provocation ... une espèce d'indifférence ... c'est mon autorité qui était en jeu» (C-21)

Il arrive parfois que les enseignants préfèrent ne pas agir, être prudents, en espérant que le tout va rentrer dans l'ordre. Ils font confiance aux élèves, ils font appel à leur sens des responsabilités ou encore ils ne veulent pas envenimer la situation pénible pour l'élève. Cependant, cette prise de position des enseignants dure jusqu'au moment où certains comportements verbaux ou non-verbaux manifestés par les autres élèves de la classe, jugés dangereux dans les circonstances, viennent poser problème pour eux. Cette nouvelle situation incite les enseignants à réagir, à passer aux actes pour régler le problème.

On pourrait croire que tant et aussi longtemps que leur attention est centrée sur l'élève, sur les sentiments qu'il éprouve, les enseignants ont tendance à agir avec beaucoup de précaution vis-à-vis l'élève concerné. Cependant, lorsque le problème évolue, change, qu'il prend une autre tournure, comme par exemple le groupe qui s'en mêle, les enseignants changent leur stratégie et ils interviennent pour remédier à la situation. L'intervention du groupe à l'endroit de l'élève qui posait problème constitue pour l'enseignant une situation nouvelle qu'il aura à gérer.

### **3.6.2.3 Fonctions de l'évaluation de l'agir**

Cette phase peut être considérée comme déterminante par rapport au dénouement ou à l'issue de la démarche. Les cas soumis par les enseignants nous révèlent que les sentiers parcourus peuvent varier suite à l'évaluation de leur agir. C'est un peu la nature de l'obstacle rencontré qui détermine la suite des événements. Si la difficulté est jugée mineure, l'enseignant s'ajuste, utilise une autre technique et continue dans la même voie jusqu'à la résolution du problème. Il met alors fin au processus. Cependant il peut arriver qu'en poursuivant dans la même voie il soit obligé de mettre fin involontairement à sa démarche : une contrainte inattendue l'empêche d'aller jusqu'au bout : la cloche qui sonne, la direction fait son entrée, l'élève, en colère, quitte la classe. Le problème demeure non-résolu. Il peut arriver que les mesures prises soient efficaces, que les enseignants poursuivent dans la même voie et qu'ils mettent

fin à la démarche lorsqu'ils le jugent à propos. Ils considèrent que le problème est résolu.

Si la difficulté est jugée importante, les enseignants peuvent y voir un nouveau problème. Les comportements des élèves considérés au départ comme un signe d'inattention sont devenus un défi à leur autorité. Ils doivent maintenant traiter ce nouveau problème. Frustrés, irrités par ce qui se produit, ils adopteront une approche autoritaire, directive pour s'assurer de gagner cette épreuve de force entre les élèves et eux.

### **3.6.3 Sommaire**

Notre analyse des cas soumis nous a permis de définir une autre étape de la démarche réflexive entreprise par les enseignants appelés à gérer un problème de discipline en classe. Le repérage d'indices par le biais d'observations des réactions des élèves, les jugements portés par les enseignants ainsi que les interprétations données aux comportements verbaux ou non-verbaux des élèves sont autant d'éléments qui non seulement mettent en relief les manifestations du phénomène mais qui contribuent à le documenter, à l'approfondir. Cette phase du processus, centrée sur la résolution du problème, peut inciter les enseignants à mettre fin volontairement ou involontairement à la démarche qui se termine par une résolution ou une non-résolution du problème. Par ailleurs, l'identification d'un nouveau problème oblige parfois les enseignants à poursuivre et à traiter cette nouvelle situation qu'ils n'avaient pas prévue.

Le lecteur trouvera aux pages suivantes la présentation synthèse des résultats de notre analyse inductive des données. Le tableau 2 décrivant le phénomène de réflexion en cours d'action en situation de gestion de problème de discipline en classe chez les enseignants reflète un premier niveau d'analyse qui ouvre la voie à une lecture théorique du phénomène qui fera l'objet du prochain chapitre.

**TABLEAU 3**  
**Présentation globale des résultats**

<b>Catégories centrales</b>	<b>Sous-catégories</b>	<b>Propriétés</b>	<b>Dimensions</b>
A. Problémation	1. Appréhension du problème	1.1 Sources des signaux perçus	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Comportements verbaux manifestés par un ou plusieurs élèves.</li> <li>* Comportements non-verbaux manifestés par un ou plusieurs élèves.</li> </ul>
		1.2 Effets produits par les signaux perçus	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Déséquilibre affectif.</li> <li>- Provoquent des sentiments de surprise, d'étonnement.</li> <li>- Provoquent des sentiments de déception.</li> <li>- Provoquent des sentiments de colère, de frustration.</li> <li>- Provoquent de l'inquiétude.</li> <li>* Déséquilibre cognitif</li> <li>- Suscitent un doute.</li> <li>- Causent de la confusion, de l'incertitude.</li> <li>- Créent de l'ambiguïté.</li> </ul>
	1.3 Caractéristiques des signaux perçus	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Observables</li> <li>* Imprévisibles, inattendus</li> <li>* Variés</li> <li>* Particuliers</li> <li>* Suffisants</li> <li>* Insuffisants</li> <li>* Déclencheurs</li> <li>* Dynamiques</li> <li>* Mesurables</li> </ul>	

#### 1.4 Fonctions de l'appréhension du problème

- \* Informent l'enseignant sur une situation.
- \* Contraignent l'enseignant à décider de l'existence d'un problème.
- \* Incitent à aller plus loin, à démêler ce qui l'embête, à comprendre ce qui se passe.

#### 2. Construction du problème 2.1 Appréciation de la situation

- \* Accorde une valeur aux comportements observés.
- \* Évalue les effets des comportements observés sur les élèves, sur le fonctionnement de la classe, sur lui-même.
- \* Évalue la fréquence, l'intensité, la gravité des comportements observés.
- \* Compare les comportements observés à une expérience antérieure vécue.
- \* Se rallie aux idées exprimées par les élèves.
- \* Reconnaît les sentiments éprouvés par les élèves.

## 2.2 Sens donné à la situation

- \* Infère une dérogation aux règles établies (déviance).
- \* Infère que l'élève n'est plus à la tâche, ne participe plus à l'activité, refuse de collaborer à l'activité.
- \* Infère que le fonctionnement de la classe est perturbé.
- \* Infère que son autorité est menacée.
- \* Infère que l'élève vit des moments difficiles.
- \* Infère que les élèves n'entretiennent pas de bonnes relations entre eux.
- \* Infère que les élèves ne sont plus intéressés à l'activité en cours.
- \* Ne parvient pas à comprendre pourquoi les élèves agissent ainsi.

## 2.3 Caractéristiques du problème

- \* Comportemental / Développement
- \* Centré sur la performance, sur le produit de la performance de l'élève (sur la tâche).
- \* Centré sur la personne de l'élève (ses idées/ses sentiments).
- \* Centré sur le groupe, son fonctionnement, sur l'activité.

## 2.4 Fonctions de la construction du problème

- \* Au niveau stratégique
- Permet à l'enseignant de se positionner, de se situer par rapport aux événements.
- Permet à l'enseignant d'orienter son agir, son intervention.
- \* Au niveau cognitif
- Permet à l'enseignant d'essayer de comprendre, de s'expliquer les comportements observés.
- Permet à l'enseignant de poser un premier diagnostic.

## B. Résolution

### 3. Actions générées

#### 3.1 Sources de l'agir

- \* Intérêts personnels
- les enjeux en cause pour l'enseignant
- la portée des événements pour l'enseignant
- \* Compassion, empathie pour l'élève.
- respect des besoins de l'élève.
- \* Devoir, obligation en vertu de son mandat.
- respect des normes établies.

### 3.2 Effets recherchés par l'agir

- \* Rétablir l'ordre, mettre fin à l'inconduite.
- \* Modifier, changer le comportement de l'élève.
- \* Aider l'élève à corriger la situation.
- \* Protéger son autorité.
- \* Protéger son activité, le groupe.
- \* Éviter des conséquences désagréables à l'élève.
- \* Essayer de comprendre, de s'expliquer ce qui se passe, de clarifier la situation.
- \* Apporter un soutien à l'élève en difficulté.
- \* Exercer son autorité sur l'élève/avec l'élève.

### 3.3 Caractéristiques de l'agir

- \* Impulsif
- \* Rapide
- \* Délibéré
- \* Directif, autoritaire
- \* Démocratique, conciliant (non-directif)
- \* Calculé, prémédité
- \* Improvisé
- \* Préventif
- \* Correctif
- \* Gradué
- \* Intentionnel
- \* Exploratoire
- \* Unilatéral/Bilatéral

### 3.4 Fonctions des actions générées

- \* Permet à l'enseignant de poursuivre sa cueillette de données.
- \* Permet à l'enseignant d'influer sur le cours des événements.

## 4. Évaluation de l'agir

### 4.1 Sources de l'évaluation

- \* Réactions verbales de ou des élèves.
- \* Réactions non-verbales de ou des élèves.

### 4.2 Appréciation de l'intervention

- \* Évalue l'impact de son agir sur l'élève ou sur les élèves.
- \* Compare les résultats obtenus à ses attentes.
- \* Estime que son agir produit les résultats escomptés : l'élève (les élèves) répond de façon appropriée à son intervention.
- \* Estime que son agir ne produit pas les résultats escomptés : l'élève (les élèves) ne répond pas de façon appropriée à son intervention.

### 4.3 Fonctions de l'évaluation de l'agir

- \* Permet à l'enseignant de se situer relativement à son intervention, de juger de son efficacité.
- \* Permet à l'enseignant d'ajuster son intervention.
- \* Permet à l'enseignant d'identifier un nouveau problème, de poser un nouveau diagnostic.
- \* Permet à l'enseignant de décider de mettre fin ou non, volontairement ou non, à la résolution du problème.

### **3.7 Sommaire des données de la recherche**

Rappelons ici brièvement que la structure d'analyse empruntée à Strauss et Corbin (1990) et utilisée pour la présentation des données nous est apparue adéquate pour décrire le phénomène de réflexion en cours d'action et plus spécifiquement pour construire la démarche réflexive effectuée par les enseignants appelés à gérer un problème de discipline en classe. Grâce à cet outil d'analyse, notre présentation des données répond à deux logiques: celle de la chronologie des événements et celle se rapportant à la structure du phénomène. La dimension chronologique nous a permis de suivre l'évolution du processus à partir du début jusqu'à la fin. Notre analyse a pu mettre en relief comment la réflexion en cours d'action s'amorce, se poursuit et se termine. La dimension structurante a mis en évidence les diverses composantes du phénomène qui se traduisent par différentes phases de la démarche entreprise par les enseignants pour essayer de comprendre et de résoudre ce qui se passe devant eux.

La description du phénomène à partir des dimensions chronologique et structurante nous a permis d'identifier les éléments communs à l'ensemble des cas fournis par les enseignants et les éléments particuliers à un ou plusieurs cas. La problématique nous révèle que pour arriver à poser le problème, à le diagnostiquer, les enseignants, plongés dans leur routine, n'arrivent pas à comprendre instantanément ce qui se passe devant eux. Ils passent d'abord par une prise de conscience de la situation problématique. Ce qui veut dire qu'ils effectuent d'abord une première lecture, davantage intuitive, de la réalité extérieure avant de donner un sens à la situation qui les embarrasse, de dire ce qui ne va pas, de s'approprier le problème. Par ailleurs, ce qui les distingue se situe au niveau du « travail mental » effectué pour construire le problème. La façon de poser le problème, de voir la situation problématique par les enseignants détermine en quelque sorte la direction à prendre pour tenter de le résoudre. La diversité des liens plausibles entre la problématique et la résolution pourrait donner accès à une explication du phénomène de réflexion en cours d'action, qui nous permettrait de mieux définir sa nature. À partir des diverses trajectoires suivies par les enseignants autant dans la façon de construire le problème que de le résoudre nous croyons possible de jeter les bases d'une théorie sur la nature de ce phénomène.

## **Chapitre IV**

### **Interprétation des données**

#### **4.1 Introduction**

Rappelons que lors du chapitre précédent portant sur la présentation des données, nous avons décrit le phénomène de réflexion en cours d'action. La description a mis en lumière la chronologie des événements ainsi que les différentes composantes qui, mises en relation, laissent apparaître une variété de trajectoires suivies par les enseignants et illustrent leur façon de construire et de résoudre le problème auquel ils sont confrontés. Cette première lecture du phénomène apporte un élément de réponse à notre question de recherche qui ouvrait à la fois sur les manifestations de la réflexion en cours d'action et sur les modes de fonctionnement des enseignants expérimentés en situation de gestion d'un problème de discipline en classe.

Le présent chapitre se veut une lecture théorique et conceptuelle de la réflexion en cours d'action ainsi qu'une discussion de notre interprétation avec la littérature traitant du sujet. D'une part, cette nouvelle compréhension du phénomène ou cette façon de voir au-delà des données à partir d'une lecture plus large de la réalité observée est l'aboutissement d'une démarche d'analyse inductive des données empiriques visant une théorisation de la réflexion en cours d'action chez les enseignants expérimentés aux prises avec un problème de discipline à gérer. La théorisation, considérée par certains à la fois comme un processus et un résultat, signifie que la progression de l'analyse des données peut conduire le chercheur à dégager le sens d'un événement, à lier dans un schéma explicatif divers éléments d'une situation et à renouveler la compréhension d'un phénomène en le mettant différemment en lumière. C'est par le biais de cette analyse que le chercheur peut pousser l'étude de son objet de recherche au-delà d'une première analyse descriptive en dégagant une interprétation du phénomène étudié (Paillé 1994). D'autre

part, l'analyse des résultats de notre recherche nous amène à dégager sa contribution à l'étude du phénomène de réflexion en cours d'action. Elle répondra à la question : en quoi notre conceptualisation de la pratique réflexive des enseignants nous rapproche et nous distingue des auteurs qui ont défini le concept dans un contexte de pratique professionnelle? Ou encore : en quoi elle vient ajouter à la définition et à la compréhension du phénomène et par le fait même enrichir le domaine dans lequel l'étude de ce concept s'inscrit, soit la recherche sur l'enseignement ?

Rappelons ici que notre projet théorique initial portant sur l'étude de la réflexion en cours d'action des enseignants visait à caractériser le processus sous-jacent au phénomène en situation de gestion de problème de discipline en classe. Nous voulions cerner comment les enseignants pensent à ce qu'ils font pendant qu'ils le font ou encore comment ils fonctionnent dans le feu de l'action lorsqu'ils sont aux prises avec un problème de discipline à gérer. À ce propos, il s'agissait pour nous d'apporter une réponse à un problème de recherche qui, jusqu'à date, n'a pas fait l'objet d'étude auprès des enseignants expérimentés dans un contexte de gestion de problème de discipline en classe. Notre lecture théorique du phénomène n'est pas centrée sur les acteurs, sur leur capacité à réfléchir dans le feu de l'action ou encore sur une comparaison des habiletés réflexives de chacun, mais sur la nature de leur réflexion en cours d'action. À cet égard, nous assumons que tous les enseignants sont réflexifs à leur façon. Il faut, affirme Zeichner (1994), dépasser cette question et s'intéresser davantage aux types de réflexion dans lesquels ils s'engagent et comment ils le font. Cela signifie que c'est le processus par lequel les significations et les actions qui en résultent sont construites par les enseignants qui fera l'objet de notre interprétation. Pour capter les processus en cause, de façon analytique, le chercheur doit s'appuyer sur les perspectives adoptées par les acteurs, sur leurs interprétations de leurs propres actions et de celles des autres. Il doit mettre

en lumière les changements dans l'évolution des événements, dans les conditions changeantes qui entourent le phénomène étudié.

#### **4.2 La réflexion en cours d'action : un processus tridimensionnel**

Constituant chacune deux étapes névralgiques de la réflexion en cours d'action, la problématisation et la résolution du problème témoignent d'un processus propre à chacun de construction de significations, d'attribution de sens donné aux événements qui se déroulent devant leurs yeux ainsi que de sélection des actions qui en résultent. Nous pourrions dire que c'est au niveau des perspectives adoptées par les enseignants qu'ils se distinguent autant dans leur façon de construire le problème que de le résoudre. Le regard posé par les enseignants sur la situation qu'ils ont perçue comme problématique à partir de leur propre lunette joue un rôle déterminant sur le choix des conduites, des comportements, des actions posées par eux dans le but d'influencer le cours des événements. Face à une difficulté ressentie, les enseignants ne structurent pas tous la situation de la même façon. Lorsque la situation problématique se présente, cette dernière deviendra un problème pour l'enseignant au moment où il tentera de donner un sens à cette situation qui initialement n'en avait pas. C'est cette transformation de la situation, perçue comme problématique, en un problème qui nous est apparue cruciale dans la démarche réflexive de l'enseignant puisqu'elle trace les voies à suivre, qu'elle oriente les solutions privilégiées par lui pour le résoudre.

L'identification d'une variété de trajectoires suivies par les enseignants, illustre leur façon personnelle de poser le problème et de le résoudre. Les divers sentiers parcourus par les enseignants pour tenter de comprendre le problème et de le solutionner réfèrent à leur façon de transiger, de composer avec la situation problématique. La variation dans leurs façons particulières de percevoir, de penser, de raisonner et d'intervenir des enseignants, bien qu'elle renvoie à deux processus principaux, témoigne davantage d'une diversité que

d'une stéréotypie. Toutefois, cette diversité semble se structurer autour de trois pôles principaux, celui en référence à des normes, celui en référence à la personne de l'enseignant et celui en référence à la personne de l'élève. Cette polarisation pourrait traduire des tendances réflexives différentes, voire même opposées selon les perspectives adoptées par les enseignants, appelés à gérer un problème de discipline en classe.

#### **4.2.1 La pratique réflexive : un processus en référence à des normes**

Le regroupement de certains cas rapportés par les enseignants nous révèlent qu'ils accordent beaucoup d'importance aux stimuli externes, aux comportements verbaux ou non verbaux manifestés par un ou plusieurs élèves. L'apparition soudaine des indices perçus cause de l'étonnement chez les enseignants. Ils sont surpris par la tournure des événements. Ils prennent conscience que quelque chose ne va pas dans la classe. Cependant avant de passer à l'action, ils font une évaluation de la situation : ils mesurent les effets des comportements sur les autres élèves, sur l'activité en cours et sur eux-mêmes, ils mesurent l'importance, la gravité, l'ampleur du mouvement. De plus, ils estiment que les gestes posés en contexte sont non-appropriés, non-conformes aux règles établies, à leurs attentes, c'est-à-dire à leurs standards.

Centrés sur la tâche, sur le produit de la performance de l'élève, les enseignants font une analyse de sa conduite en mesurant les effets, les conséquences des comportements observés sur le fonctionnement de la classe. Cet examen de la performance de l'élève les amène à faire des liens entre ce qui se passe et ce qui devrait se passer et à déterminer quelle mesure serait appropriée dans les circonstances pour rétablir l'ordre dans leur classe. Ce que les enseignants voient ou entendent, c'est-à-dire les signaux perçus, pose problème pour eux. Les comportements observés les incitent à porter des jugements sur les faits. C'est à partir de cette évaluation de la situation

que la conduite des élèves est réprouvée, même désavouée. Les élèves doivent écouter, suivre la leçon en silence ou encore travailler sans bruit. Les enseignants diagnostiquent le problème en le reconnaissant parce qu'ils ont déjà vécu des situations similaires dans le passé. Familiers avec ce genre de situation d'indiscipline, ils considèrent cet écart de conduite comme une variation d'un problème déjà vécu. Pour corriger cet écart de conduite, les enseignants font parfois appel à un traitement qui s'inscrit dans la continuité d'une démarche déjà entreprise : le retrait de l'équipe était prévu, si l'élève récidivait, ou encore la réprimande verbale servie à l'élève dans le but de lui faire comprendre que son geste était inopportun s'appuie sur une façon de faire utilisée en pareilles circonstances, c'est-à-dire lorsqu'un geste posé par un élève n'est pas acceptable.

Les comportements ciblés par les enseignants sont jugés non-conformes par rapport à une norme établie, par rapport à une limite déterminée au préalable. Ainsi, lorsqu'ils jugent que le seuil a été atteint, ils sont prêts à passer rapidement aux actes, à poser un geste qui vise à corriger l'élève hors-norme et à changer le comportement inacceptable à leurs yeux. C'est dans cette perspective qu'ils choisissent les mesures appropriées dans les circonstances pour tenter de faire disparaître le comportement inadmissible pour rétablir l'ordre : punitions, ordre, menaces, retrait d'un privilège. Pendant qu'ils s'exécutent, les enseignants sont préoccupés par les résultats de leur intervention. Ils observent et recueillent des données qui leur indiqueront le niveau d'efficacité des gestes posés. Ainsi, si tout se déroule tel que prévu, ils arrivent rapidement à régler le problème. Cependant, s'ils rencontrent des difficultés, c'est-à-dire une certaine résistance de la part de l'élève ou des élèves, ils s'ajustent, utilisent un autre moyen à leur disposition jusqu'à ce que les résultats obtenus soient satisfaisants. Ils décident alors de mettre fin à la démarche entreprise.

En résumé, à la lumière de cette analyse des données, il nous apparaît que les enseignants contrôlent entièrement la démarche. C'est leur responsabilité à l'égard du contrôle de la conduite des élèves qui les incite à vouloir s'assurer qu'ils se conduisent de façon appropriée et à intervenir pour changer les choses s'ils dépassent les limites permises. On pourrait dire que l'enseignant s'attribue ainsi le pouvoir d'éliminer les comportements hors-normes, indésirables chez les élèves. Le rétablissement de l'ordre en classe constitue une priorité en vertu de son rôle et des responsabilités qui lui incombent. La dérogation au code établi, la violation des règles en vigueur, la désobéissance à la loi se doivent d'être corrigées et même punies. Cette indocilité de la part de l'élève mérite, selon les cas, un rappel à l'ordre, un retrait de privilèges, des menaces, etc.

#### **4.2.2 La pratique réflexive : un processus en référence à la personne de l'enseignant**

Certains cas rapportés par les enseignants nous révèlent une trajectoire qui comporte des similitudes et des différences avec le processus décrit plus haut. Les cas regroupés dans ce pattern montrent que les enseignants accordent aussi de l'importance aux stimuli externes, aux comportements verbaux et non-verbaux manifestés par les élèves. Au début, la conduite des élèves cause de l'étonnement, qui se transforme rapidement en déception. Les enseignants portent des jugements de valeur sur les comportements des élèves. Ils désapprouvent, condamnent ce qui se passe devant eux. Ils n'acceptent pas leur conduite qui leur cause préjudice ainsi qu'aux autres élèves. Les enseignants tentent d'abord de rétablir l'ordre en utilisant des mesures discrètes mais affirmatives. Peine perdue, l'indifférence des élèves fautifs face aux actions posées par les enseignants les amènent à considérer leur attitude comme un défi à leur autorité. Ils se sentent frustrés, ils deviennent agressifs. C'est sous l'effet de la colère qu'ils vont intervenir en blâmant les élèves, en

les réprimandant, en les menaçant, en exigeant qu'ils changent de place sur le champ ou encore qu'un élève quitte la classe.

Le processus est dominé du début à la fin par une variété de sentiments éprouvés par les enseignants qui, à différents moments de leur démarche viennent influencer leur façon de le résoudre. Les comportements jugés déviants par rapport à des règles établies sont vite réprimandés par les enseignants qui s'attendent à ce que l'ordre soit rétabli rapidement. Mais, les réactions négatives des élèves fautifs à l'égard des interventions des enseignants causent de la frustration. Leur autorité est menacée. Ils deviennent plus défensifs, prêts à défendre leur territoire. Ils ne veulent pas perdre la face devant les élèves. Nous assistons à une escalade, à une guerre de pouvoir qui incite les enseignants à durcir leur position, à sévir avec rigueur, à imposer leur loi. Dans cette perspective, la démarche unilatérale des enseignants est dominée par les sentiments qu'ils éprouvent face aux comportements observés et mesurés. On pourrait dire que leur façon de poser le problème et de le résoudre repose sur eux-mêmes, sur leurs propres intérêts personnels. C'est leur peur de perdre le contrôle de la situation, de perdre la face vis-à-vis leurs élèves qui les amène à avoir recours à un pouvoir coercitif qu'ils s'attribuent dans les circonstances, pour régulariser la situation. C'est ce pouvoir qui leur donne le droit de punir les élèves qui osent les affronter publiquement.

#### **4.2.3 La pratique réflexive : un processus en référence à la personne de l'élève**

Un regroupement des cas soumis par les enseignants nous a permis de faire une lecture différente de leur façon de construire et de résoudre le problème auquel ils sont confrontés. Les récits nous révèlent que les enseignants portent une attention particulière aux sentiments éprouvés par un ou des élèves, aux idées exprimées à un moment précis. Cet intérêt pour les

comportements observés incite les enseignants à ne pas porter de jugements de valeur sur la conduite des élèves, mais plutôt à considérer ce qui se passe comme un symptôme d'un malaise que l'élève vit, de ce qu'il ressent ou pense. Cette empathie manifestée par les enseignants à l'égard de l'élève ou parfois du groupe, les incite à poser un diagnostic au-delà des apparences, des comportements observables et mesurables et à adopter des mesures plus conciliantes favorisant la coopération de l'élève. On pourrait dire que la conduite de l'élève ou des élèves représente pour les enseignants quelque chose de plus profond, de plus intime, de plus secret. Cette acceptation, cette empathie à l'égard des sentiments éprouvés par l'élève ou à l'égard des idées exprimées poussent les enseignants à essayer de comprendre ce qui se passe chez lui, à vouloir intervenir prudemment, à lui donner le temps nécessaire pour contrôler lui-même son comportement.

Un élève est bouleversé par la lecture de la note que l'enseignant a écrite dans son agenda tandis qu'un autre démontre de l'impatience, de la frustration à l'égard de l'activité dictée qui vient d'être mise en marche. Au niveau du groupe, les comportements observés signifient pour l'enseignant que les élèves sont en conflit, qu'ils n'entretiennent pas de saines relations entre eux ou encore qu'ils démontrent une certaine apathie pour la leçon qui se déroule, pour le projet que l'enseignant vient de leur présenter. Ce qu'il comprend de la situation l'incite à privilégier des moyens discrets tels que le non-verbal dans le but d'apporter un soutien, une aide à l'élève en difficulté. Regard, proximité, écoute active sont autant de techniques utilisées pour aider l'élève aux prises avec son problème.

Nous pouvons croire que la façon de percevoir les choses, de saisir ce qui se passe ainsi que la façon d'intervenir des enseignants auprès de l'élève en pareilles circonstances s'appuient sur un besoin de comprendre le point de vue de l'autre ou ce qu'il ressent. C'est cette reconnaissance des différences individuelles, cette valorisation des sentiments éprouvés ou des idées

exprimées, ce respect porté à l'élève ainsi que son acceptation par les enseignants qui les amènent à privilégier une façon de faire non-directive pour résoudre le problème.

Dans cette perspective, l'enseignant exerce peu de contrôle sur l'élève. Il lui donne beaucoup de pouvoir. Il lui facilite les choses en lui laissant la possibilité de prendre lui-même les décisions à son sujet. L'enseignant n'a pas recours à un pouvoir légitime, à l'autorité conférée qui lui donne le droit de punir les élèves. Il fait davantage appel à un pouvoir basé sur ses capacités à établir de bonnes relations interpersonnelles avec ses élèves. À ce propos, French et Raven (1968) soutiennent que le type de pouvoir exercé par les enseignants conditionne en quelque sorte le processus d'interactions enseignant-élèves. Le pouvoir dit coercitif et le pouvoir dit légitime, fondés tous deux sur l'autorité, sur le droit de punir et appuyés sur le mandat confié par l'institution sont associés à l'utilisation d'une approche directive favorisant davantage le contrôle. Par ailleurs, les pouvoirs d'expert et de référence (« expert and reference power ») basés sur le respect des élèves, de leurs opinions, de leurs sentiments et appuyés sur des compétences démontrées par l'enseignant sont associés à l'utilisation d'une approche non-directive favorisant l'autodiscipline chez l'élève.

#### **4.2.4 L'alternance des processus**

Les processus en cause émergeant de l'analyse de la majorité des cas fournis par les enseignants peuvent être localisés aux extrémités d'un continuum. Il nous apparaît que les tendances réflexives peuvent se retrouver isolément chez les enseignants appelés à gérer un problème de discipline en classe. Cependant, quelques cas ne répondent pas à cette classification et révèlent l'existence de deux processus qui se manifestent successivement dans la gestion du problème. Les trajectoires suivies par les enseignants dans leur façon de poser et de résoudre le problème illustrent cette alternance dans leur

démarche. Surpris par la tournure des événements qui se déroulent devant leurs yeux, par les comportements verbaux ou non-verbaux manifestés, les enseignants portent d'abord une attention particulière à l'élève impliqué. Préoccupés par ce que l'élève ou les élèves vivent au moment présent, par les besoins exprimés, les enseignants sont sensibles aux difficultés qu'ils rencontrent. Pour un enseignant, le différend entre deux élèves le touche profondément. Il compatit avec elles en prenant pour acquis qu'elles vivent des moments pénibles. Pour un autre, l'élève qui refuse de se mettre à la tâche avec les autres est perçu comme quelqu'un de fragile, de vulnérable qui a besoin d'attention. Devant ces situations, l'enseignant fait preuve de retenue, de circonspection. Il choisit d'intervenir discrètement, prudemment pour ne pas créer préjudice à l'élève, pour l'aider à surmonter la difficulté et à corriger la situation. En jetant un simple regard dans leur direction, l'enseignant fait confiance aux élèves quant au règlement du différend ou encore espère que l'élève se mette à la tâche le plus tôt possible. Cependant la résolution du problème ne se déroule pas selon ses attentes. L'apparition de nouvelles données, des réactions imprévues de la part des autres élèves, témoins de l'événement, incitent l'enseignant à voir les choses différemment. L'agir des autres élèves commence à avoir un impact sur la situation. Le contexte change. L'enseignant réévalue la situation. Le groupe, qui lui aussi a des besoins, devient soudainement prioritaire pour l'enseignant. Le respect des différences individuelles laisse la place au respect de la collectivité. Cette nouvelle façon de voir la réalité incite l'enseignant à changer de cap, à prendre le contrôle de la situation et à mettre en oeuvre les mesures nécessaires pour régulariser la situation le plus vite possible. Ainsi, considérant que les deux élèves n'ont pas réussi à se réconcilier (après leur avoir donné le temps nécessaire) l'enseignant change de direction et il décide d'intervenir en isolant les deux élèves. Cette mesure que l'on peut qualifier d'autoritaire lui permet de mettre fin au conflit qui perdurait et de protéger le groupe ainsi que son activité.

Ce cheminement nous révèle que l'enseignant peut, selon le contexte, faire appel à différents types de pouvoir. Dans un premier temps, centré sur les sentiments éprouvés par deux élèves, qui se querellent à propos d'une affaire personnelle, il mise d'abord sur sa capacité, ses habiletés à maintenir de bonnes relations avec ses élèves. Un changement au niveau des données recueillies l'amène à voir les choses différemment, à se donner une nouvelle interprétation des faits. Privilégiant le groupe-classe et ses besoins ainsi que sa responsabilité vis-à-vis la collectivité, il modifie sa façon de voir les choses ainsi que sa façon d'agir.<sup>8</sup>

#### 4.2.5 Sommaire

Cette section portant sur l'interprétation des données a mis en lumière notre lecture théorique du phénomène de réflexion en cours d'action chez les enseignants en situation de gestion de problème de discipline en classe. L'émergence de notre théorie enracinée est le résultat de l'établissement de liens plausibles entre les catégories conceptuelles issues de notre analyse. Les résultats révèlent l'existence de trois processus principaux sous-jacents à la pratique réflexive dans laquelle les enseignants s'engagent.

Les vingt et un cas étudiés, regroupés en fonction des manifestations de la pratique réflexive des enseignants ainsi que de leurs modes de fonctionnement, nous ont permis de conceptualiser le phénomène, de définir leur pratique réflexive autour de trois pôles : un processus en référence à des normes, un processus en référence aux intérêts personnels de l'enseignant et un processus en référence aux besoins de l'élève. Que l'accent soit mis sur la conformité aux règles établies, sur l'autorité menacée ou sur l'élève et ses

---

<sup>8</sup> Pour éviter d'alourdir le texte par des redites inutiles, mentionnons que cet enchaînement ou alternance d'un processus à l'autre déclenché par l'apparition de données nouvelles et imprévues peut se produire dans un ordre inverse.

besoins, la pratique réflexive des enseignants demeure conditionnée par les différentes perspectives adoptées pour gérer le problème de discipline auquel ils sont confrontés.

Comme nous l'avons annoncé précédemment, la discussion abordée à la section suivante tentera d'établir à quel point notre lecture théorique du phénomène de réflexion en cours d'action vient non seulement ajouter à sa compréhension mais aussi contribue à l'enrichissement du domaine de l'enseignement.

### **4.3 Spécificité de la pratique réflexive des enseignants**

#### **4.3.1 Les niveaux de réflexion**

On peut se demander dans quelle mesure les différents processus en cause sous-jacents à la réflexion en cours d'action nous renseignent sur les niveaux de réflexion des enseignants dans un contexte non pas d'analyse réflexive de leur pratique, mais en situation d'urgence, dans le feu de l'action lorsque confrontés à un problème à résoudre. Surtout utilisée dans le but de caractériser les orientations qu'est susceptible de prendre la réflexion des enseignants en situation d'analyse de leur pratique ou en situation de réflexion sur l'action, la distinction que Van Manen (1977) fait entre les différents niveaux de réflexion comme il le souligne lui-même, n'est pas propre à l'analyse réflexive. S'inspirant des trois intérêts sociaux tels que conceptualisés par Habermas (1974), Van Manen cherche à démontrer que ces trois orientations sont à la fois hiérarchiques et difficilement compatibles les unes avec les autres dans la mesure où elles répondent à des intérêts sociaux différents.

Il distingue trois orientations réflexives soit : l'orientation technique, l'orientation pratique et l'orientation critique. La première est centrée sur les

moyens. Cela signifie que l'acteur adopte une perspective technique, instrumentale face aux situations sur lesquelles porte sa réflexion. Il analyse ces situations partant des moyens à sa disposition, qu'il choisit d'appliquer mécaniquement à une situation donnée. L'auteur fait ici allusion à une réflexion basée sur les prescriptions de la recherche appliquée à l'enseignement et plus spécifiquement au courant de recherche sur l'efficacité de l'enseignement. À l'opposé, la troisième orientation est centrée sur les finalités. Van Manen (1977) sous-entend ici que l'acteur adopte une perspective critique face aux situations sur lesquelles porte sa réflexion. Il analyse ces situations à partir des finalités qui lui sont données et auxquelles elles le renvoient. Enfin, la deuxième orientation mise davantage sur l'action même de l'enseignant et sur les moyens et finalités plus personnels qu'il se donne et qui s'actualisent dans son action. Cette réflexion pratique signifie que l'acteur développe un fonctionnement plus personnel face aux situations qui se présentent devant lui.

Les différents processus en cause que nous avons identifiés à l'aide des trajets suivis par les enseignants pour comprendre et résoudre le problème d'ordre auquel ils sont confrontés nous renvoient à ce que Van Manen (1977) a appelé des orientations réflexives. Malgré le fait que la distinction faite par l'auteur au sujet des niveaux de réflexion n'est pas facile à circonscrire à cause de l'incompatibilité des différentes orientations réflexives de son modèle, nous croyons, dans la foulée de Grimmer (1988) et plus récemment de Desgagné (1994) et de Hatton et Smith (1995), qu'il est possible de s'en inspirer et de réutiliser ce modèle assez librement. C'est dans cet esprit que nous aborderons cette discussion visant à établir dans quelle mesure il est possible de caractériser la réflexion des enseignants en tenant compte des préoccupations (concerns), des inquiétudes qui occupent leur esprit au moment où ils gèrent un problème de discipline en classe.

L'analyse des cas soumis par les enseignants témoigne du caractère pratique de leur réflexion présent autant dans la façon de voir le problème que dans la façon de le résoudre. En présence d'une situation problématique, ils sont capables de la transformer, de lui donner un sens et d'agir en conséquence. Entre l'appréhension du problème et son dénouement, il existe tout un monde. Le problème et la solution ne sont pas donnés, mais ils sont construits par l'enseignant à partir des indices perçus dans l'environnement de la classe. C'est cette transformation de la situation perçue comme problématique en un problème tout court qui l'incite à effectuer un travail mental qui lui permettra de se positionner et d'entreprendre les actions nécessaires pour solutionner le problème.

En présence de comportements verbaux ou non-verbaux manifestés par un ou plusieurs élèves, les enseignants réagissent en portant ou non des jugements en contexte et en donnant leur propre interprétation aux événements. Le sens donné à la situation appartient à l'enseignant qui peut faire sa propre lecture de la conduite de l'élève. Dérogation aux règles établies, autorité menacée, difficulté personnelle vécue par l'élève sont autant de façons de voir la réalité. Concrètement cela signifie que, dans la mesure où l'enseignant se centre sur son rôle, sur le mandat que lui a confié l'institution pour maintenir ou, selon le cas, rétablir l'ordre dans la classe, qu'il accorde de l'importance au comportement de l'élève, au produit de sa performance ou encore à la tâche à accomplir, il aura tendance à interpréter l'inconduite comme une dérogation aux règles établies, à prendre position par rapport à ce qui est permis ou non, acceptable ou non dans les circonstances, conforme ou non à ses propres standards. Ce regard posé sur la situation déterminera l'avenue à prendre pour remédier à la situation pour la rendre conforme aux règles établies, à ses attentes. Par contre, dans la mesure où l'enseignant se centre sur l'élève, sur ses besoins (d'ordre affectif, social, etc.) il privilégie les sentiments éprouvés ou les idées exprimées par un ou plusieurs élèves. Il a alors tendance à interpréter l'inconduite au-delà des symptômes, des signes observés, à

prendre position par rapport aux difficultés que l'élève vit, au malaise qu'il considérera plus important que ce que laisse voir son inconduite. À nouveau, ce regard posé par l'enseignant sur la situation l'incitera à privilégier d'autres mesures pour cette fois tenter d'aider l'élève à se prendre en main, à contrôler ses émotions.

L'orientation basée sur la pratique donne le ton aux autres orientations. Nous la retrouvons dans l'ensemble des cas soumis par les enseignants. Elle s'appuie sur la capacité des enseignants à se positionner face à une situation perçue comme problématique, sur leur capacité à analyser et à interpréter ce qui se passe devant eux et à faire des choix personnels par rapport aux différentes possibilités de poser le problème et de le résoudre. On pourrait parler ici d'une rationalité des choix qui appartiennent aux enseignants en pareilles circonstances.<sup>9</sup>

Par ailleurs, nous avons observé que cette orientation pratique pouvait prendre deux trajectoires différentes, voir opposées selon que, au moment où l'enseignant vit l'expérience, ses préoccupations sont centrées sur lui ou sur l'élève. Ainsi, dans la mesure où l'enseignant considère le comportement de l'élève comme inapproprié dans les circonstances et qu'il interprète la conduite observée comme une dérogation à l'égard des normes établies, il tentera de trouver le meilleur moyen disponible pour contrer cette inconduite, pour rétablir l'ordre. Il en est de même s'il constate que son autorité est menacée et que ses propres intérêts sont en jeu. Cette façon de voir les choses nous renvoie à une rationalité technique, instrumentale, guidée par l'efficacité des mesures à prendre pour contrôler le comportement de l'élève. Par contre, si l'enseignant voit dans l'inconduite de l'élève un symptôme de quelque chose de plus

---

<sup>9</sup> Il est intéressant de noter à ce stade-ci de notre discussion que cette liberté de choix dont semblent disposer les enseignants a tendance à se manifester du début à la fin du processus. Nous pouvons nous demander dans quelle mesure les enseignants font preuve d'autonomie lorsqu'ils ont à décider en présence d'une situation problématique. Cet aspect de leur pratique réflexive sera approfondi plus loin.

profond, de plus intime, que les besoins exprimés par l'élève sont au centre de ses préoccupations, dans ce cas, nous pouvons déduire que c'est le respect des personnes ainsi que des différences individuelles qui sont au centre de sa réflexion. Dans ce contexte, l'enseignant ressent moins le besoin de tout contrôler. Il est prêt à donner à l'élève l'autonomie nécessaire pour qu'il se prenne en charge. Cette façon de voir la réalité nous renvoie à une rationalité que l'on pourrait qualifier de critique.

On pourrait croire que, dans une démarche de résolution de problème, en cours d'action, tous les enseignants font preuve d'une rationalité pratique lorsqu'ils tentent de comprendre ce qui se passe, qu'ils interprètent la réalité en lui donnant un sens. Mais, ce qui la distingue particulièrement c'est le choix qu'ils effectuent dans leur façon de poser le problème et de le résoudre, c'est le choix que les enseignants font d'être soit au centre de leurs préoccupations ou encore d'être sensibles à l'élève et à ses besoins. Cette préférence accordée à l'élève ou à son rôle et à ses propres intérêts renvoie à des rationalités différentes. Dans cette perspective, il nous apparaît que les différentes orientations réflexives des enseignants ne se manifestent pas selon un ordre ascendant où chaque niveau est subordonné au suivant, mais selon une organisation qui varie. Le caractère pratique de leur réflexion domine et traduit la capacité des enseignants à transformer une situation potentiellement problématique en un problème tout court à gérer. Selon les cas, leur réflexion prendra une forme technique ou critique. De plus, considérés sous cet angle, les divers niveaux de réflexion peuvent coexister et démontrer une certaine compatibilité contrairement à ce que soutiennent certains auteurs. Dans la foulée de certains chercheurs, l'attitude que nous avons adoptée vis-à-vis le modèle de réflexion de Van Manen (1977) nous a permis de cerner une utilisation nouvelle de sa conceptualisation de la réflexion des enseignants.

### **4.3.2 Le pouvoir de décider et la pratique professionnelle enseignante**

Les divers processus identifiés définissant la pratique réflexive des enseignants nous ont conduit à faire certaines observations sur leur prise de décision au début et pendant la démarche suivie pour tenter de comprendre et de solutionner le problème. À ce propos, nous avons constaté que les enseignants disposaient d'une marge de manoeuvre personnelle à l'égard de la décision à prendre sur l'existence ou non d'un problème. Dès l'apparition soudaine de certains signes provenant de l'environnement de la classe, les enseignants deviennent attentifs aux nouveaux stimuli. Rapidement, ils font une évaluation des événements qui se déroulent sous leurs yeux et décident si oui ou non il y a problème. On pourrait croire qu'ils possèdent en quelque sorte le pouvoir de décider si les signes avant-coureurs constituent une difficulté suffisamment importante pour qu'ils entreprennent de s'en occuper sur le champ. Plusieurs options s'offrent aux enseignants à ce stade-ci de la démarche. Ils ont la possibilité d'ignorer ce qui se passe et de poursuivre leur routine, de décider que quelque chose ne va pas et dans certains cas de décider à la fois que quelque chose « ne tourne pas rond » et de poursuivre discrètement leur routine tout en étant conscients qu'ils devront éventuellement s'occuper de la difficulté pressentie. Cette prérogative dont jouissent les enseignants nous apparaît particulière à leur profession. Les autres professionnels confrontés à une situation dite problématique ne possèdent pas le pouvoir de décider sur l'existence d'un problème à résoudre. Face à un patient ou à un client qui se présentent devant eux, le médecin ou l'ingénieur sont confrontés, dans les faits, à un problème réel, à une situation qui, au départ, pose problème. Ils ne disposent pas de cette marge de manoeuvre qui leur permettrait de nier ou d'attester l'évidence du problème présenté par celui qui fait appel à leurs services.

Pour Dewey (1933) et Schön (1983), la réflexion des praticiens est déclenchée par un doute ou par une surprise. C'est à partir de cette difficulté ressentie qu'ils entreprennent de poser le problème et de le résoudre. L'activité réflexive débute avec une situation déjà indéterminée, elle est suivie de la formulation du problème et de sa résolution. Qu'il s'agisse d'un dilemme, d'une crise, d'un conflit, d'une confusion, ces praticiens n'ont pas à décider s'il y a problème ou non. Le problème est réel puisqu'au départ quelque chose ne va pas. Dans le cas des enseignants, c'est différent. Avant de nommer ou d'identifier le problème, ils peuvent décider s'il en existe un à leurs yeux. Ce qui pose problème pour un enseignant peut ne pas constituer une situation problématique pour un autre. Cette particularité de la pratique réflexive des enseignants au niveau de la prise de décision lors de cette phase d'appréhension du problème suggère l'existence d'une ligne de démarcation, d'un seuil plus ou moins étroit que les enseignants peuvent à leur guise dépasser ou non. Cette sensibilité aux situations problèmes manifestée par eux nous apparaît cependant difficile à cerner lorsque nous nous référons à la démarche réflexive<sup>10</sup>.

Dans le prolongement de ces considérations sur la prise de décision des enseignants, il nous est apparu que cette marge de manoeuvre personnelle qu'ils possèdent pouvait aussi être utilisée au moment où ils ont à poser le problème. En effet, il leur appartient de choisir la manière de le considérer, de le voir. La perspective adoptée par les enseignants semble conditionnée par ce qui les préoccupe au moment où ils vivent l'expérience. Il leur appartient de choisir comment ils vont interpréter les événements qui se déroulent devant eux, quel sens ils vont donner aux comportements des élèves.

---

<sup>10</sup> Ce pouvoir de décision sur l'existence du problème, omniprésent durant la démarche suivie par les enseignants, nous a en quelque sorte échappé en partie. Les descriptions des enseignants, produites selon un ordre chronologique ont davantage fait ressortir la linéarité de leur démarche, rendant ainsi difficile l'accessibilité à son caractère dynamique.

En présence d'une inconduite, d'un désordre causé par un ou plusieurs élèves, les enseignants ne réagissent pas tous de la même façon. Ainsi, nous avons observé que tous les dérangements causés par les élèves ne sont pas nécessairement considérés comme des problèmes de discipline. Les cas fournis par les enseignants nous révèlent que parfois les comportements verbaux ou non-verbaux des élèves sont interprétés comme des problèmes d'inconduite ou comme un défi à leur autorité, parfois comme des problèmes de motivation, parfois comme des problèmes personnels de l'élève. Ainsi, le comportement de l'élève qui grimace lors d'explications fournies par l'enseignant a été interprété par celui-ci comme un manque d'intérêt de la part de l'élève relativement à son projet d'écriture. Un autre aurait pu interpréter ce geste comme une atteinte à son autorité ou encore comme un comportement inacceptable, inapproprié dans les circonstances. Nous avons aussi constaté que le même enseignant avait interprété différemment deux situations problématiques similaires : les élèves avaient décroché et ne suivaient plus la leçon. Dans un cas, il a considéré les comportements des élèves comme une inconduite, une dérogation aux règles établies, tandis que dans l'autre cas, il a jugé que les élèves n'étaient plus intéressés à la leçon, qu'ils étaient démotivés. On peut se demander pourquoi il existe une distinction dans la façon de voir les choses. Est-ce différent d'un élève à l'autre, selon le temps de la journée, selon l'humeur de l'enseignant, selon l'importance qu'il accorde à la matière enseignée, ou encore selon sa personnalité? Cette façon de voir différemment la même situation dite problématique peut s'expliquer en assumant que les enseignants peuvent faire une lecture différente des événements en s'appuyant sur un cadre interprétatif qui leur appartient, sur une conception différente d'un problème de discipline en classe. Mais, lorsque cette situation se produit chez le même enseignant, il nous apparaît que divers facteurs peuvent influencer sa façon de voir la réalité.

Cette particularité mettant en relief la prise de décision et les choix qui s'offrent aux enseignants, nous amène à croire que leur pratique réflexive se distingue

des autres professionnels par rapport à leur implication personnelle dans le processus. Les ingénieurs, les architectes et même les médecins qui ont à composer avec un problème à résoudre l'abordent avec une certaine distance. Ces professionnels doivent trouver une solution à un problème imposé de l'extérieur, qui leur est soumis. Ils doivent réagir à une situation problématique telle qu'elle leur est présentée. On pourrait dire que leur marge de manoeuvre à propos de l'existence du problème est presque nulle. Chez les enseignants, par contre, le phénomène est différent. Lorsque confrontés à un problème de discipline, ils occupent une part importante dans la définition du problème. On pourrait dire qu'ils en sont partie prenante. Dans leur cas, peu importe la perspective adoptée pour comprendre ce qui se passe et pour solutionner le problème, ils sont au centre du problème posé. Cela signifie qu'ils entrent en classe avec leurs valeurs, leurs croyances ainsi qu'avec leur bagage d'expériences qui, dans le feu de l'action, sont susceptibles de conditionner leur sensibilité aux situations problèmes.

Les enseignants nous semblent avoir un sentiment aigü de ce qui les concerne au moment où ils sont en présence d'un problème d'ordre à résoudre. La décision prise à l'égard de la définition du problème nous apparaît obéir à des principes que les enseignants s'imposent lors de la lecture des événements. Conformité aux règles établies, respect de l'élève et de ses besoins ou encore légitime défense sont autant d'éléments susceptibles d'influencer leur façon de voir les choses. Cette façon de fonctionner chez les enseignants contraste avec celle des autres professionnels qui, face à un problème, doivent l'aborder avec le plus d'objectivité possible. Ils doivent éviter de s'impliquer personnellement, de porter des jugements de valeurs et de décider de la nature du problème en tenant compte de leur propre personne. Les ingénieurs, les architectes et même les médecins identifient le problème soumis par leur client ou par leur patient en tenant compte de l'information obtenue auprès de la personne concernée ou auprès de sources diverses : observations, résultats de tests,

etc. On ne peut pas dire qu'ils sont partie prenante du diagnostic posé parce qu'ils ne sont pas concernés par ce qui préoccupe le client ou le patient.

De plus, nous avons constaté qu'au moment où les enseignants se positionnent par rapport aux comportements des élèves qui leur posent problème, ils sont en mesure de décider si le problème en présence leur appartient ou s'il appartient à l'élève. Cette décision prise sur le vif aura des incidences importantes sur les moyens à prendre pour tenter de le solutionner. Cette opération effectuée par l'enseignant qui consiste à trouver une explication au comportement des autres ou à son propre comportement renvoie à l'imputabilité du problème ou à la responsabilité. Le problème peut appartenir à l'enseignant ou à l'élève. Ainsi, les diverses trajectoires suivies par les enseignants illustrent ce discernement de l'appartenance du problème<sup>11</sup> qui nous apparaît déterminant dans le choix des mesures prises pour le solutionner. Nous avons observé que lorsque l'enseignant perçoit le problème comme étant sien (teacher owned problem), qu'il se sent victime des circonstances, qu'il juge que son degré de contrôle sur la situation est réduit, qu'il se croit menacé ou défié par l'élève, ou encore qu'il considère que les comportements observés l'empêchent d'enseigner ou de faire apprendre, il a tendance à avoir recours à des mesures plus autoritaires, plus directives en utilisant la menace, la réprimande, la punition. À l'opposé, lorsque le problème est perçu comme appartenant à l'élève (student owned problem) et mettant en cause ses besoins, lorsque l'enseignant croit qu'il fait face à un problème personnel de l'élève, sa réponse est différente. Il a tendance à avoir recours à des mesures plus conciliantes en utilisant le regard silencieux, la proximité, l'écoute active. Il peut cependant arriver que nous retrouvions à l'intérieur d'un même cas une alternance de l'imputabilité. C'est alors un changement de contexte qui incite les enseignants à changer leur façon de voir les choses et à adopter une approche différente.

---

<sup>11</sup> Cette distinction nous rappelle le concept d'appartenance développé par Gordon (1979).

La phase de résolution du problème comporte aussi des décisions que les enseignants prennent au moment où ils se proposent d'agir pour influencer sur le cours des événements. Ils peuvent décider non seulement de l'opportunité d'intervenir ou non, mais aussi du moment de leur intervention. Certains décident de passer aux actes rapidement pour en finir au plus tôt, tandis que d'autres préfèrent attendre que les choses se calment dans l'espoir que le problème se résorbe. Il arrive parfois que certains enseignants choisissent dans les circonstances d'agir avec prudence et retenue. À ce chapitre, ils semblent disposer d'un pouvoir discrétionnaire qui leur permet de décider si le problème est suffisamment important pour passer à l'action, si le problème peut être traité en différé ou encore si le problème est encore présent et nécessite une intervention.

Dans la mesure où le comportement de l'élève ou des élèves a modifié l'humeur de l'enseignant, l'a mis en colère, il aura tendance à passer aux actes rapidement. Par ailleurs, s'il a été touché par ce que l'élève vit au moment présent, il aura tendance à vouloir attendre avant d'agir ou encore à agir discrètement, avec précaution pour éviter le pire. À la rigueur, il peut se questionner sur la pertinence d'agir en pareilles circonstances et sur la nécessité d'intervenir. Pour illustrer nos propos, il suffit de se rappeler le cas de l'enseignante qui voit dans le comportement de l'élève, un défi à son autorité. Furieuse, elle n'hésite pas à passer aux actes rapidement, à l'interpeller, à lui adresser un ultimatum et à l'expulser de la classe. Dans un autre cas, l'enseignant se laisse toucher par deux élèves qui pendant un travail en équipes commencent à se quereller. Dans un premier temps, il ne voit pas la nécessité d'intervenir. Il prend le risque que ça se règle. Mais l'implication des autres élèves dans ce conflit interpersonnel l'oblige à réviser ses positions et à intervenir pour régler le problème.

Pour conclure sur cette spécificité de la pratique réflexive des enseignants à l'égard du pouvoir de décider dans leur pratique professionnelle, nous pouvons croire que du début à la fin de leur démarche de résolution de problème, les diverses décisions ou micro-décisions prises sont largement tributaires de leur propre volonté. Dès le départ, c'est à eux de juger s'il y a problème ou non, de déterminer le type de problème qu'ils entreprendront de traiter, si le problème leur appartient ou s'il appartient à l'élève, s'ils doivent intervenir tout de suite ou non, continuer ou non dans la même direction et à la rigueur ils peuvent décider si le problème existe encore ou non. À ce propos, on ne peut généralement pas en dire autant des autres professionnels (architecte, ingénieur, médecin).

#### **4.3.3 Les objets de la réflexion des enseignants**

L'analyse des cas fournis par les enseignants nous a permis de faire certaines observations à propos des objets de réflexion et plus spécifiquement de ce qui déclenche leur conversation réflexive avec les matériaux d'une situation. À ce sujet, il nous est apparu que, dans le contexte de l'enseignement et plus spécifiquement dans celui de la gestion d'un problème de discipline, ce ne sont pas les événements inhabituels, inusités, insolites qui font le plus souvent l'objet de leur réflexion. Cela ne signifie pas qu'ils sont à l'abri des cas exceptionnels tels que le langage vulgaire à leur égard ou encore la violence physique contre un autre élève. Aucun cas présenté par les enseignants ne fait référence à des problèmes de cette nature.

Il nous apparaît que les enseignants expérimentés sont davantage confrontés à des problèmes de discipline avec lesquels ils sont soit familiers ou du moins qui leur sont connus, qui sont rarement uniques dans le sens que ceux-ci ne ressemblent aucunement à ce qu'ils connaissent ou encore qui ne peuvent pas être comparés à d'autres situations similaires vécues. Dès l'apparition de certains indices, les enseignants ont tendance à voir dans la situation qui se

présente devant eux, une réplique d'une situation déjà vécue. C'est en établissant des liens de similitude avec un cas semblable qu'ils arrivent à poser le problème. La réalité observée est associée à une expérience vécue. Pour eux, c'est en quelque sorte la variation d'un problème avec lequel ils sont familiers ou du moins qu'ils ont déjà rencontré.

Dans certains cas rapportés par les enseignants, ils nous avouent que ce n'est pas la première fois que l'élève se conduit de cette façon. C'est le même problème d'inattention, de bavardage qui refait surface. Par exemple, pour une enseignante, ce n'est pas la première fois que ses élèves contestent un règlement de l'école. Elle est habituée aux affrontements avec ce groupe d'élèves. Pour une autre qui constate que l'élève manifeste une attitude négative vis-à-vis l'activité de dictée qui se met en branle, c'est la réapparition d'une situation problématique déjà vécue en pareilles circonstances. Par ailleurs, dans un autre cas soumis, l'élève qui pleure est associé à une situation connue. C'est la première fois que l'enseignante vit cette situation au 2<sup>e</sup> cycle du primaire. C'était plus fréquent lorsqu'elle enseignait aux plus jeunes. Il en est de même pour l'enseignant qui se retrouve soudainement face à une contestation de son groupe qui manifeste son désaccord sur le titre du film choisi par l'institution. Il avait déjà connu ce type de problème lorsqu'il enseignait à des élèves présentant des problèmes particuliers mais jamais avec des élèves du régulier.

Il faut avouer qu'en situation d'urgence, comme c'est souvent le cas, les enseignants ne peuvent se permettre de réfléchir à comment ils pourraient voir différemment ce qui se passe devant eux pour ensuite envisager de nouvelles possibilités d'actions qu'ils pourraient expérimenter sur le champ. Cette façon de fonctionner chez les enseignants est possible lorsqu'ils font un retour sur leur pratique, lorsqu'ils réfléchissent sur l'action, mais en situation d'urgence le contexte de la classe ne leur permet pas ce mode de fonctionnement.

Les situations vécues en classe par les enseignants sont complexes. Ceci est dû particulièrement à la complexité de l'environnement de la classe qui diffère sensiblement des conditions dans lesquelles les professionnels sont appelés à gérer un problème. La rapidité avec laquelle se déroulent les événements ainsi que leur caractère immédiat sont au nombre des caractéristiques principales définissant la nature de l'environnement de la classe. Il faut reconnaître que dans ces conditions, les enseignants ne sont pas en mesure d'opérer en mode de découverte ni d'invention. Dans cette perspective, la pratique réflexive des enseignants aux prises avec un problème de discipline à régler se distingue de celle conçue par Schön (1983) en étudiant quelques professionnels.

L'auteur soutient que dans un contexte de pratique professionnelle, les praticiens effectuent une recherche sur les bases de l'action. C'est la perception des changements découlant des gestes initiaux qui règle le besoin. La solution fait partie de l'expérimentation. Les professionnels agissent pour voir où conduisent les actions qui sont générées et vérifiées par l'expérimentation « on the spot ». Ils sont ainsi en mesure de répondre à la surprise qui a eu pour effet de déclencher la recherche de nouvelles façons de voir et de solutionner le problème. Ils sont en quelque sorte à la recherche d'une nouvelle théorie du cas particulier, unique.

Observé dans un studio d'architecture, le « designlike artistry of professional practice », une métaphore utilisée par Schön (1983) pour définir la conversation réflexive des praticiens avec les matériaux d'une situation dite problématique, cadre avec la réalité de la pratique professionnelle des ingénieurs, des architectes. Elle cadre aussi avec celle des enseignants mais dans un contexte d'analyse de leur pratique, de réflexion sur l'action et non en cours d'action. La réflexion à laquelle Schön fait allusion est celle qui s'intéresse aux cas uniques, particuliers. Cette façon de fonctionner de la part

du professionnel est possible lorsqu'il est penché sur sa planche à dessin ou encore lorsqu'il travaille dans un contexte 1/1, mais peu probable chez les enseignants lorsqu'ils sont en présence d'une trentaine d'élèves et qu'ils sont aux prises avec un problème urgent à régler.

## CONCLUSION

Pour conclure, nous reviendrons à la question initiale de cette étude qui ouvrait sur les manifestations de la réflexion en cours d'action et sur les modes de fonctionnement des enseignants aux prises avec un problème de discipline à gérer. Nous voulions répondre à cette question sur la pratique réflexive des enseignants afin de mieux cerner le phénomène et de tenter de définir la pratique réflexive dans laquelle ils s'engagent lorsqu'ils sont confrontés à ce type de problème. Puisque notre étude fournit un éclairage nouveau sur la pratique réflexive en cours d'action, nous pouvons nous demander en quoi elle vient enrichir le domaine dans lequel elle s'inscrit, soit la recherche sur l'enseignement, défini par certains comme un acte complexe, interactif et réflexif.

Au niveau théorique, la présente étude nous a permis non seulement de déceler l'existence du phénomène de réflexion en cours d'action à travers ses manifestations, mais aussi de le définir à partir de ce qu'il est dans la réalité et non pas à partir de ce qu'il devrait être (Copeland, Birmingham, De La Cruz et Lewin 1993). Appuyée par une documentation du phénomène recueillie à partir d'un nombre limité de cas, notre conceptualisation de la réflexion en cours d'action élaborée autour des deux pôles principaux soit la problématique et la résolution est le résultat d'une explicitation des liens plausibles entre ces deux concepts. Cette démarche nous a permis de clarifier, d'approfondir cette conversation tenue par les praticiens avec eux-mêmes sur la base des matériaux d'une situation perçue, au départ, comme problématique. C'est à partir de leur façon de transiger avec un problème à résoudre que nous avons pu définir la nature de la réflexion en cours d'action. La variation observée dans leurs façons de penser et d'agir témoigne d'une diversité quant aux processus en cause définissant la pratique réflexive des enseignants autour des trois pôles déjà mentionnés : le processus en référence à des normes, celui en référence aux intérêts personnels de l'enseignant et celui en

référence aux besoins de l'élève. Rappelons qu'un premier niveau d'analyse nous a permis de décrire le phénomène de réflexion en cours d'action en dégagant les composantes communes à leur démarche réflexive ainsi que les éléments distinctifs. Un deuxième niveau nous a conduit à une lecture théorique caractérisant la pratique réflexive des enseignants. La mise en perspective des travaux de Schön (1983) sur la pratique réflexive des professionnels et du modèle de réflexion conçu par Van Manen (1977) nous a permis d'établir dans quelle mesure notre conceptualisation de la réflexion en cours d'action contribue à une compréhension nouvelle de la pratique réflexive des enseignants.

Au niveau pratique, les résultats de notre étude pourront servir de grille d'analyse non seulement des comportements privilégiés par les enseignants dans la résolution d'un problème de discipline en classe, mais aussi de leur pensée. Cette analyse de leur conduite à la lumière d'une certaine position psychologique sur le développement de l'enfant pourra, lors d'une réflexion sur l'action, mettre en relief leur choix d'actions et leur compatibilité avec leurs propres croyances sur l'élève et son développement, sur les capacités de l'élève à se contrôler dans une situation d'inconduite en classe, sur le rôle joué par l'enseignant dans un contexte d'interaction avec ses élèves et sur le type de pouvoir exercé par eux lorsqu'ils ont à gérer un problème de discipline en classe. C'est à partir de cette congruence entre les gestes posés, les stratégies utilisées pour résoudre le problème auquel ils sont confrontés et leur théorie professée que les enseignants pourront reconnaître le besoin de modifier leur façon de faire ou leur façon de penser. Ce ne serait pas réaliste de penser que les enseignants puissent dans tous les cas faire preuve de cohérence entre les stratégies utilisées dans le feu de l'action pour résoudre un problème de discipline et leurs croyances, cependant comme professionnel, on pourrait croire qu'ils viseront à réduire cet écart.

Dans un autre ordre d'idée, nous croyons que les cas fournis par les enseignants pourraient être utilisés à des fins de formation pour les futurs enseignants et pour les enseignants expérimentés. En effet, on pourrait très bien imaginer un formateur avoir recours à un résumé<sup>12</sup> d'un ou de plusieurs cas comme mise en situation susceptible de déclencher une discussion sur le mode de fonctionnement du praticien en situation de gestion d'un problème de discipline en classe, sur sa façon de voir le problème, de le poser et de le résoudre. Ce retour sur la pratique réflexive de l'enseignant n'aurait pas pour but de porter un jugement sur l'enseignant mais plutôt de permettre aux participants de faire leur propre analyse des cas présentés pour mieux comprendre leur propre pratique professionnelle. Cette grille de lecture vient s'ajouter à celles existantes qui ont été conçues dans le but de fournir aux enseignants un outil de formation. Pensons à la typologie de Wolfgang et Glickman (1986) élaborée pour tenter de catégoriser les principaux modèles de discipline inventoriés dans la littérature. Cette synthèse met en relief les liens entre les actions posées par les enseignants pour résoudre un problème de discipline en classe et les diverses écoles de pensée qui s'y rattachent. Nous croyons que cette nouvelle grille peut être considérée comme un outil susceptible d'aider les enseignants à effectuer un retour sur leur pratique.

Au niveau méthodologique, nous voulons évoquer certains éléments de notre contribution liés à l'approche collaborative adoptée pour mener à terme notre étude. L'approche privilégiée se préoccupe à la fois des besoins du milieu de recherche pour l'avancement des connaissances dans le domaine de l'enseignement et des besoins du milieu scolaire, plus précisément des enseignants. Cette double préoccupation s'est manifestée de diverses façons lors de notre recherche. Ainsi, les descriptions fournies par les enseignants ont servi à la fois comme données brutes pour le chercheur intéressé à

---

<sup>12</sup> Le lecteur trouvera à l'annexe 5 trois résumés de cas élaborés à partir des récits fournis par les enseignants. Ces résumés illustrent différentes options qui s'offrent devant eux lorsqu'ils sont appelés à gérer un problème de discipline en classe.

approfondir le phénomène de réflexion en cours d'action, à le définir à partir de ce qu'il est dans la réalité et elles ont servi aux enseignants comme matériau pouvant être utilisé pour effectuer un retour sur leur pratique. La connaissance produite par cette étude issue des récits des enseignants et du projet théorique du chercheur peut être considérée comme le résultat d'une démarche commune qui impliquait, dès le départ, que chacun joue un rôle différent, mais complémentaire. De plus, nous pouvons ajouter que la sélection des participants, effectuée en collaboration avec le milieu scolaire ainsi que les nombreuses contraintes rencontrées lors de la collecte des données, qui ont fait l'objet de négociations, émergent d'un travail commun effectué dans un esprit de collaboration pour mener à terme le projet.

Pour terminer cette étude, nous croyons qu'il serait opportun de suggérer quelques pistes de recherche aux chercheurs qui s'intéressent à la réflexion des enseignants et plus spécifiquement à la réflexion en cours d'action. Conscient des limites de notre étude, que nous avons déjà explicitées, nous ne pouvons pas prétendre avoir traité le sujet à fond. Notre recherche ouvre la porte à d'autres investigations, à d'autres études sur le phénomène. De nature exploratoire, elle a tenté de comprendre le phénomène et non de le vérifier. Ce qui laisse croire que les recommandations qui en découlent porteront essentiellement sur d'autres pistes à explorer pour approfondir ce que nous avons entrepris. Il serait souhaitable, en transférant la démarche utilisée, d'élargir l'étude auprès de populations différentes et aussi à partir de contextes différents. Ainsi, on peut supposer qu'une étude du phénomène auprès des enseignants du secondaire, susceptibles d'être confrontés à des problèmes de discipline qui peuvent être différents de ceux rencontrés au primaire, pourrait ouvrir sur de nouvelles dimensions du phénomène étudié. Par ailleurs, un contexte différent, c'est-à-dire autre que la gestion d'un problème de discipline pourrait aussi apporter des éléments nouveaux. Nous avons choisi de privilégier le contexte de gestion de classe, mais le contexte d'enseignement, c'est-à-dire d'un contenu à enseigner (ou d'apprentissage)

pourrait aussi fournir des situations problématiques adéquates pour étudier la pratique réflexive des enseignants. Il y aurait des liens à faire entre les manifestations du phénomène dans un contexte et dans l'autre.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adler, A. et Adler, P. (1987). *Membership roles in field research* (Sage university paper series on qualitative research methods, vol. 6). Beverly Hills : Sage.
- Adler, S. (1991). The reflective practitioner and the curriculum of teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 17(2), 139-150.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Atkins, S. et Murphy, K. (1993). Reflection : a review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 1188-1192.
- Bartlett, L. (1989). Images of reflection : a look and a review. *Qualitative Studies*, 4(2), 351-357.
- Becker, H., Geer, B., Hughes, E. Strauss, A. (1961). *Boys in white*. Chicago : University of Chicago Press.
- Bengtsson, J. (1995). What is reflection? On reflection in the teaching profession and teacher education. *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 1(1), 23-32.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism : perspective and method*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.
- Bogdan, R.C. et Biklen, S.K. (1982). *Qualitative research for education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Brophy, J.E. et McCaslin, M. (1992). Teachers' reports of how they perceive and cope with problem students. *The Elementary School Journal*, 93(1), 3-68.
- Bullough, R.V. (1989). Teacher education and teacher reflectivity. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 15-21.
- Butt, R. et Raymond, D. (1987). Arguments for using qualitative approaches in understanding teacher thinking : the case for biography. *Journal of Curriculum Theorizing*, 7(1), 62-93.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43-51.

- Calderhead, J. (1993). The contribution of research on teachers' thinking to the professional development of teachers. Dans C. Day, J. Calderhead et P. Denicolo (éditeurs), *Research on teachers' thinking: Understanding professional development*, (p. 11-18). London: The Falmer Press.
- Carnegie Forum on Education and the Economy (1986). *A notion prepared : Teachers for the 21<sup>st</sup> century. The report of the task force on teaching as a profession*. New York: Carnegie Corporation.
- Carter, K.K., Cushing, D., Sabers, P., Stein, P. et Berliner, D. (1988). Expert-novice differences in perceiving and processing visual classroom information. *Journal of Teacher Education*, 39(3), 25-31.
- Clandinin, D.J. et Connelly, F.M. (1986). The reflective practitioner and the practitioners' narrative unities. *Canadian Journal of Education*, 11(2), 184-198.
- Clark, C.M. et Peterson, P.L. (1986). Teachers' thought processes. Dans M.C. Wittrock (éditeur), *Handbook of research on teaching*, 3<sup>e</sup> édition, (p. 255-296). New York: MacMillan.
- Connelly, F.M. et Clandinin, D.J. (1985). Personal practical knowledge and the modes of knowing : relevance for teaching and learning. Dans E. Eisner (éditeur), *Learning and Teaching The Ways of Knowing*, (p. 174-198). 84th Year Book of the National Society for the Study of Education.
- Conseil des Universités (1987). *Le secteur de l'éducation dans les universités. Une analyse de la situation d'ensemble*. Rapport du Comité de l'étude sectorielle en éducation.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (1991). *Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. La profession enseignante*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Copeland, W.S., Birmingham, C., De La Cruz, E. et Lewin, B. (1993). The reflective practitioner in teaching: toward a research agenda. *Teaching and Teacher Education*, 9(4), 347-359.
- Court, D. (1988). Reflection-in-action : some definitional problems. Dans P.P. Grimmett et G.L. Erikson (éditeurs), *Reflection in Teacher Education*, (p. 143-146). New York : Teachers College Press.
- Cruickshank, D.R. (1985). Uses and benefits of reflective teaching. *Phi Delta Kappan*, 66(10), 704-706.

- Day, C., Pope, M. et Denicolo, P. (1990) (éditeurs). *Insights into teachers' thinking and practice*. London: The Falmer Press.
- Denzin, N.K. (1989). *Interpretive interactionism*. Newbury Park, CA : Sage.
- Desgagné, S. (1994). *À propos de la discipline en classe : analyse du savoir professionnel d'enseignantes et enseignants expérimentés du secondaire en situation de parrainer des débutants*. Thèse de doctorat présentée à l'Université Laval.
- Deslauriers, J.P. (1991). *La recherche qualitative*. Montréal : McGraw-Hill.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Chicago: Regnery.
- Doyle, W. (1977). Learning the classroom environment: An ecological analysis. *Journal of Teacher Education*, 28(6), 51-54.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. Dans M.C. Wittrock (éditeur), *Handbook of Research on Teaching*, 3<sup>e</sup> édition, (p. 392-431). New York: MacMillan.
- Dubouloz, C.J. (1997). *Étude du processus de transformation des perspectives de sens de personnes adultes suivies en soins préventifs de la maladie cardiaque vivant une modification de l'équilibre de leur fonctionnement occupationnel*. Thèse de doctorat présentée à l'Université du Québec à Montréal.
- Eisenhardt, K.M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. New York: Nichols Publishing Company.
- Eraut, M. (1995). Schön Shock : A case for reframing reflection-in-action ? *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 1(1), 9-22.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. Dans M.C. Wittrock (éditeur), *Handbook of research on teaching*, 3<sup>e</sup> édition, (p. 119-161). New York: Macmillan.
- Emmer, E.T., Evertson, C.M., Sandford, J.P., Clements, B.S. et Worsham, M.E. (1989). *Classroom management for secondary teachers*, 2<sup>e</sup> édition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- French, J., Jr. et Raven, B. (1968). The bases for social power. Dans D. Cartwright et A. Zander (éditeurs), *Group Dynamics : Research and Theory*, 3<sup>e</sup> édition, (p. 259-269). New York : Harper and Row.
- Fullan, M. et Connelly, F.M. (1987). *Teacher education in Ontario: Current practices and options for the future*. Publié par les Ministères de l'Éducation et des Collèges et Universités de l'Ontario.
- Glaser, B.G. et Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Glen, S., Clark, A. et Nicol, M. (1995). Reflecting on reflection : a personal encounter. *Nurse Education Today*, 15, 61-68.
- Gordon, T. (1979). *Enseignants efficaces*. Montréal : Éditions du Jour.
- Grimmett, P.P. (1988). The nature of reflection and Schön's conception in perspective. Dans P.P. Grimmett et G.L. Erickson (éditeurs), *Reflection in teacher education*, (p. 5-15). New York : Teachers College Press.
- Grimmett, P.P., Mackinnon, A.M., Erickson, G.L. et Riecken, T.J. (1990). Reflective practice in teacher education. Dans R.T. Clift, W.R. Houston et M.C. Pugach (éditeurs), *Encouraging reflective practice in education*, (p. 20-38). New York: Teachers College Press.
- Guba, E.G. et Lincoln, Y.S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Habermas, J. (1974). *Theory and practice*, London : Heinemann.
- Hatton, N. et Smith, D. (1995). Reflection in teacher education : towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Holmes Group. (1986). *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*. East Lansing Mi: Holmes Group.
- Huberman, A. M. et Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Hunt, D.E. (1987). *Beginning with ourselves*. Cambridge, Mass.: Brookline Books.
- Jacob, E. (1987). Qualitative research traditions : a review. *Review of Educational Research*, 57(1), 1-50.

- Jacob, E. (1988). Clarifying qualitative research : a focus on traditions. *Educational Researcher*, 17(1), 16-24.
- Jay, J.K. (1999). *Untying the knots : examining the complexities of reflective practice*. Conférence présentée à la réunion annuelle de l'American Association of Colleges for Teacher Education, Washington, DC, 24 p.
- Kleven, T.A. (1991). Interactive teacher decision-making-skill a basic skill? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 35(4), 287-294.
- Lampert, M. et Clark, C.M. (1990). Expert knowledge and expert thinking in teaching : a response to Floden and Klinzing. *Educational Researcher*, 19(2), 18-25.
- Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. Dans J. Poupart, J.P. Deslauriers, H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A.P. Pires, *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, (p. 309-340). Montréal : Gaëtan Morin.
- LeCompte, M.D. et Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*, 2<sup>e</sup> édition. San Diego, CA: Academic Press.
- Levin, J. et Nolan, J.F. (1991). *Principles of classroom management*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative research : working with, not working on ... *Educational Leadership*, 43(5), 29-32.
- Lincoln, Y.S. et Guba, F.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lofland, J. et Lofland, L.H. (1984). *Analysing social settings : a guide to qualitative observation and analysis*, 2<sup>e</sup>édition. Belmont, CA : Wadsworth.
- Louden, W. (1991). *Understanding teaching*. New York : Teachers College Press.
- Loughran, J. (1995). *Windows into the thinking of an experienced teacher : Exploring the influence of spontaneous «Talk aloud» in practice*. AERA, San Francisco.
- Mackinnon, A.M. (1987). Detecting reflection-in-action among preservice elementary science teachers. *Teacher and Teacher Education*, 3(2), 135-145.

- Marland, P. (1986). Models of teachers' interactive thinking. *The Elementary School Journal*, 87(2), 209-226.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Morse, J. (1994). Designing funded qualitative research. Dans N.K. Denzin et Y.S. Lincoln (éditeurs), *Handbook of Qualitative Research*, (p. 220-235). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Mucchielli, R. (1972). *La méthode des cas*. Paris : Entreprise moderne d'édition.
- Munby, H. et Russell, T. (1989). Educating the reflective teacher : an essay review of two books by D. Schön. *Journal of Curriculum Studies*, 21 (1), 71-80.
- Ouellet, H. (1995). *L'étude de cas : un instrument efficace en formation des maîtres*. Sherbrooke : CRP.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*, 2<sup>e</sup> édition. Newbury Park, CA : Sage.
- Richardson, V. (1990). The evolution of reflective teaching and teacher education. Dans R.T. Clift, W.R. Houston et M.C. Pugach (éditeurs), *Encouraging reflective practice in education*, (p. 3-19). New York: Teachers College Press.
- Roe, M.F. (1990). *Interactive decision making: A reconceptualization*. Conférence présentée à la réunion annuelle de l'American Educational Research Association, Chicago, Il, 40 p.
- Russell, T. (1985). Images of improving practice. *Teacher Education Quarterly*, 12 (3), 16-22).
- Russell, T. (1993). Reflection-in-action and the development of professional expertise. *Teacher Education Quarterly*, 20(1), 41-62.
- Russell, T. et Munby, H. (1991). Reframing : the role of experience in developing teachers' professional knowledge. Dans D. Schön (éditeur), *The reflective turn*, (p. 165-187). New York : Teachers College Press.

- Savoie-Zajc, L. (1989). *Les critères de rigueur de la recherche qualitative*. Communication présentée au SOREAT, Rouyn, 8 avril.
- Savoie-Zajc, L. (1990). La recherche qualitative en éducation: un modèle méthodologique. Dans les actes du colloque « *Grandeur et Misère de la Recherche en Éducation* ». Montréal: Actas (association canadienne-française pour l'avancement des sciences), 46-50.
- Schatzman, L. et Strauss, A.L. (1973). *Field research : strategies for a natural sociology*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Schön, D. (1983). *The reflexive practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1992). The theory of inquiry: Dewey's legacy to education. *Curriculum Inquiry*, 22 (2), 119-139.
- Shavelson, R.J. (1973). What is the basic teaching skill? *Journal of Teacher Education*, 14, 144-151.
- Shrigley, R.L. (1979). Strategies in classroom management. *The National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 63(428), 1-9.
- Shulman, L.S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching. Dans M.C. Willrock (éditeur), *Handbook of research on teaching*, 3<sup>e</sup> édition, (p. 3-36). New York: Macmillan.
- Sparks-Langer, G.H. et Colton, A.B. (1991). Synthesis of research on teachers' reflective thinking. *Educational Leadership*, 48(6), 37-44.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Strauss, A. et Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Strauss, A. et Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology : an overview. Dans N.K. Denzin et Y.S. Lincoln (éditeurs), *Handbook of Qualitative Research*, (p. 273-285). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Swanson, H.L., O'Connor, J.E. et Cooney, J.B. (1990). An information processing analysis of expert and novice teachers' problem solving. *American Educational Research Journal*, 27(3), 533-556.
- Tabachnick, B.R. et Zeichner, K.M. (1984). The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Education*, 35(6), 28-36.

- Tochon, F.V. (1991). Les critères d'expertise dans la recherche sur les enseignants. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 14(2), 57-81.
- Tom, A.R. (1985). Inquiring into inquiry-oriented teacher education. *Journal of Teacher Education*, 36(5), 35-44.
- Tsangaridou, N. et Siedentop, D. (1995). Reflective teaching : a literature review. *Quest*, 47, 212-237.
- Van Der Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF Editeur.
- Wolfgang, C.H. et Glickman, C.D. (1986). *Solving discipline problems*, 2<sup>e</sup> édition. Newton, MA : Allyn and Bacon.
- Yinger, R.J. (1986). Examining thought in action : a theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. *Teaching and Teacher Education*, 2(3), 263-282.
- Zeichner, K.M. (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. Dans I. Carlgren, G. Handal et S. Vaage (éditeurs), *Teachers minds and actions : Research on Teachers' thinking and practice*, (p. 9-27). London : The Falmer Press.
- Zeichner, K.M. et Liston, D.P. (1987). Teaching student teacher to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23-48.
- Zimpher, N.L. et Ashburn, E.A. (1985). Studying the professional development of teachers: How conceptions of the world inform the research agenda. *Journal of Teacher Education*, 36(6), 16-26.

**ANNEXE 1**

**La pratique réflexive et la gestion  
des problèmes de discipline en classe.**

**Guide de travail**

**Jean-Pierre Legault  
Étudiant-chercheur**

## **LA PRATIQUE RÉFLEXIVE**

### **Contexte de la recherche**

Ayant peu profité de leur formation initiale et du perfectionnement durant leur carrière, les enseignants ont appris à enseigner à partir de leur expérience. Cet apprentissage à enseigner, selon certains, peut se faire à partir de ce que les autres nous disent, à partir des observations et imitations et aussi à partir de ce que l'on fait. Les enseignants utilisent la réflexion sur leurs expériences pour améliorer leur pratique et pour développer leur savoir professionnel. On peut réfléchir sur l'action, après être sorti de classe par exemple, en repensant à ce qui s'est passé pour mieux comprendre et pour décider des actions futures. On peut réfléchir en cours d'action, dans le feu de l'action, pour répondre à une situation imprévisible qui demande une action ou pour tenter de démêler une situation problématique. Dit autrement, la routine établie permettant de poser des gestes appropriés, d'intervenir en puisant dans son répertoire (savoir dans l'action) est bousculée. Ce qui arrive ne se passe pas comme prévu parce que le geste posé provoque un doute dans l'esprit de l'enseignant ou encore un sentiment de surprise. C'est ce doute ou cette surprise qui peut déclencher la réflexion en cours d'action de l'enseignant.

En situation de pratique professionnelle, il arrive que le praticien agisse en situation d'urgence. Il n'est pas toujours conscient qu'il réfléchit dans ces moments. Sa réflexion peut être de courte durée et parfois elle peut se dérouler sur une période plus longue. Le doute, la surprise, l'analyse de la situation, la solution générée et l'action se succèdent à un rythme rapide. On peut dire que la démarche entreprise pourra le conduire à la résolution ou à la non-résolution du problème. Selon certains, il pourrait même éventuellement tirer profit de la démarche réalisée. De plus, il nous apparaît que la pratique réflexive en cours d'action peut s'intéresser à comment les enseignants

comprennent, donnent un sens aux phénomènes qui se présentent dans l'action, qui les embêtent et leur posent problème.

Étant peu documentée, la pratique réflexive en cours d'action des enseignants expérimentés présente un intérêt particulier pour la recherche qui a besoin d'explorer la nature de la réflexion en cours d'action des praticiens de l'enseignement par le biais de ses manifestations dans la pratique quotidienne. Nous avons besoin d'examiner les situations problématiques qui confrontent les enseignants et qui amorcent une réflexion en cours d'action.

## **LA PRATIQUE RÉFLEXIVE EN LIEN AVEC LES PROBLÈMES DE DISCIPLINE : L'EXPÉRIENCE DE L'ENSEIGNANT**

La gestion des problèmes de discipline en classe nous est apparue propice aux manifestations de la pratique réflexive des enseignants dans le feu de l'action. Nous croyons que l'enseignant expérimenté peut encore être confronté à des problèmes de discipline, à des situations imprévisibles d'ordre disciplinaire dans sa pratique quotidienne. Dans ce contexte, il peut arriver qu'aucun programme d'action antérieurement organisé et présent dans le répertoire instrumental de l'enseignant ne soit applicable à la situation rencontrée. Cela ne veut pas dire qu'il est soudainement impuissant devant cette situation inhabituelle (non-routinière), cela veut dire qu'il ne peut prédire ce qui va se passer et qu'il s'engage à composer avec la situation. Cependant, son expérience l'a rendu habile à faire face à ce type de situation, à faire une lecture rapide et une interprétation des événements qui se déroulent sous ses yeux, à inventer et à implanter des solutions qu'il pourra juger plus ou moins satisfaisantes pour lui, les élèves et l'école. Dit simplement, l'enseignant peut se servir de son expérience, de son répertoire de situations variées qu'il a vécues et auxquelles il peut se référer pour analyser et résoudre le problème auquel il est confronté.

En fait, l'enseignant pourrait avoir un problème de discipline à gérer chaque fois qu'il perçoit que le déroulement de son activité d'enseignement est perturbé par le comportement d'un ou plusieurs élèves ou qu'il considère que la sécurité des élèves ainsi que leur développement social sont mis en péril. Sa tâche de faire apprendre et de maintenir l'ordre pour que l'apprentissage se réalise ne peut plus s'exercer dans les limites qu'il s'est fixées. Ainsi, le problème perçu dans sa pratique peut devenir une occasion d'affronter cette situation si l'enseignant considère qu'elle pose problème pour lui. Il pourrait aussi l'esquiver et le reporter à plus tard (après la classe) pour une réflexion

sur l'action. Par contre, s'il décide d'y faire face, c'est à ce doute, à cette surprise qu'il devra répondre spontanément, c'est avec ce casse-tête qu'il devra composer.

## LE CHERCHEUR ET SON DISCOURS THÉORIQUE

L'enseignant expérimenté pourrait bien affirmer qu'au fil des ans il s'est équipé pour faire face à l'imprévisible dans sa pratique professionnelle, mais c'est une autre affaire que de verbaliser, d'expliciter ce qui se passe dans le feu de l'action lorsqu'il a à gérer une situation problématique d'ordre disciplinaire. Il n'a pas été habitué à raconter, à rapporter « sa conversation » avec la situation nouvelle. Il pourrait avouer qu'il n'est pas toujours conscient de ce qui se passe à cause du rythme rapide des événements, mais qu'il possède une expertise d'action qui l'amène parfois à inventer, à créer pour solutionner son problème. Cette expertise d'action continue de se développer au fur et à mesure qu'il fait face à des situations inhabituelles.

Selon Desgagné (1994), si l'enseignant expérimenté possède une expertise d'action et continue de la développer, le chercheur, quant à lui, pourrait posséder une expertise de discours sur la situation de la classe. Le premier peut être considéré comme un praticien et l'autre est davantage un théoricien. Cela ne veut pas dire que les rôles sont exclusifs, car il est possible que le chercheur ait déjà enseigné et que l'enseignant ait déjà lu ou même écrit sur la classe. Cela veut dire que l'enseignant sera sollicité pour son expertise de praticien et que le chercheur sera sollicité pour son expertise de théoricien. Ainsi, en facilitant la verbalisation de la pratique réflexive des enseignants confrontés à des problèmes de discipline et en favorisant l'explicitation des manifestations de cette pratique réflexive en cours d'action, le chercheur analysera graduellement les informations fournies et reconstruira le discours de l'enseignant en tentant de dégager un sens aux informations recueillies et de lier les divers éléments dans un schéma explicatif.

Pour l'enseignant expérimenté, la verbalisation de sa pratique réflexive signifie:

- Identifier et décrire des situations qui posent problème au niveau disciplinaire.
- Raconter, détailler comment les situations ont été abordées, traitées dans sa pratique professionnelle.
- Cerner, formuler ce qu'il a retenu (changement) suite à cette expérience.

Pour le chercheur, la reconstruction du discours de l'enseignant signifie:

- Faire émerger le discours de l'enseignant et l'aider à verbaliser sa pratique réflexive.
- Repérer dans son discours les divers éléments de sa pratique réflexive en cours d'action.
- Reconstruire la pratique réflexive des enseignants et dégager progressivement la nature de la réflexion en cours d'action.

## **ANNEXE 2**

### **Formulaire de consentement**

#### **La recherche sur la pratique réflexive en lien avec la gestion des problèmes de discipline en classe**

En conformité avec les lois et règlements sur l'accès à l'information, nous vous transmettons ce formulaire afin d'obtenir votre consentement sur le point mentionné ci-après.

J'ai pris connaissance du contexte et des objectifs de la recherche et j'accepte d'y participer librement. J'accorde à Jean-Pierre Legault, étudiant-chercheur, le droit d'utiliser les informations que je lui transmets pour des fins de recherche seulement. En retour, ce dernier s'engage à conserver sous le sceau de la confidentialité tous les renseignements fournis.

---

Signature

---

Date

## **ANNEXE 3**

### **QUESTIONS D'ENTREVUE (BLOC 1)**

1. Pouvez-vous identifier et décrire quelques situations rencontrées dans le feu de l'action que vous avez considérées embêtantes, déifiantes, problématiques?
2. En quoi considérez-vous ces situations comme problématiques, embêtantes, déifiantes ?
3. Pouvez-vous vous rappeler (si possible) les inquiétudes, les préoccupations qui vous habitaient à ce moment- là ?
4. Pouvez-vous vous rappeler comment vous avez traité chacune des situations problématiques en décrivant (sommairement) ce qui s'est passé?
5. Pouvez-vous vous rappeler ce que vous avez retenu de ces situations problématiques et de leur résolution ou de leur non résolution ?
  - a. en ce qui concerne votre pratique d'enseignement;
  - b. comme professionnel.

## **QUESTIONS D'ENTREVUE**

### **(BLOC 2)**

1. Pouvez-vous identifier et décrire quelques situations que vous avez déjà rencontrées dans le feu de l'action? Ces situations considérées comme inhabituelles vous déséquilibrent et vous mettent en présence d'un casse-tête dont vous n'avez pas la solution. Vous réalisez que votre répertoire ne répond pas à la situation.
2. En reprenant chacune des situations problématiques que vous avez identifiées, pourriez-vous expliquer pourquoi elles ont provoqué chez vous une incertitude et une instabilité? Quels sont les critères à la base de votre choix?
3.
  - a. Pouvez-vous vous rappeler à ce moment-là ce que vous avez ressenti? Ce qui causait votre inquiétude?
  - b. Pouvez-vous vous rappeler à ce moment-là ce que vous avez observé lorsque vous avez identifié ce problème inhabituel?
4.
  - a. Pouvez-vous vous rappeler comment, dans le feu de l'action, vous avez abordé chacune des situations problématiques identifiées? Comment avez-vous traité le problème?
  - b. Pouvez-vous vous rappeler comment vous avez diagnostiqué le problème? Quels sont les éléments que vous avez considérés importants dans la formulation du problème rencontré?
  - c. Pouvez-vous vous rappeler les stratégies générées pour solutionner le problème ? Pouvez-vous justifier vos choix? Sur quels critères vous basez-vous?
5. Pouvez-vous expliciter ce que vous avez retenu de cette démarche de résolution de problème ? Est-ce qu'elle a contribué à transformer, à changer votre pratique, votre façon de faire et votre façon de penser ? Est-ce que cette épisode a eu des effets sur vous comme professionnel, comme personne?

## **QUESTIONS D'ENTREVUE**

### **(BLOC 3)**

1. Raconte avec le plus de détails possibles la situation problématique d'ordre disciplinaire que tu as vécue récemment. Essaie de décrire le plus fidèlement possible ce qui s'est passé à partir du tout début où tu as senti que l'activité en cours devenait moins routinière et plus inhabituelle?

#### **A. Composante problème**

2. Si on revenait au tout début au moment où quelque chose d'irrégulier, de particulier se passait. Pourrais-tu décrire ce qui retenait ton attention ? Pourrais-tu identifier les signes, les indices qui retenaient ton attention ?
3. À la vue de ces signes, indices, qu'est-ce qui te passait par la tête à ce moment-là?
4. Pourrais-tu te rappeler les effets que cette situation avait sur toi ? et même sur les élèves ? Qu'est-ce que tu ressentais face à cette situation ?
5.
  - a. Pourrais-tu te souvenir de ce qui te préoccupait à ce moment-là, face à cette situation pour le moins embarrassante ?
  - b. Qu'est-ce qui t'amenait à considérer la situation « hors de l'ordinaire » ?
6.
  - a. En quoi l'expérience que tu vivais posait problème pour toi à ce moment-là ? En quoi y avait-il là matière à problème ?
  - b. Pourrais-tu te rappeler comment tu définissais l'obstacle que tu rencontrais ?
  - c. Dans ton esprit, y avait-il un enjeu dans cette situation-là ?
7. Pour toi, à ce moment-là, s'agissait-il d'un vieux problème qui revenait ou d'un problème un peu différent ? Avais-tu à l'esprit une situation similaire passée ou tu faisais maison nette ?
8. Face à cette situation embarrassante, peux-tu te souvenir de ce qui devenait important de changer, de modifier ?

## **B. Composante traitement**

9. Pourrais-tu revenir et décrire comment tu t'es pris pour résoudre ce casse-tête ? Comment tu es parvenu à la résolution ou à la non résolution du problème ?
10. À quoi as-tu fait appel pour résoudre ce problème ? (À ton expérience, à ton intuition, etc.)
11. Y avait-il un caractère de nouveauté dans ton intervention ? Pourrais-tu élaborer là-dessus ?
12. Qu'est-ce qui te guidait principalement dans le choix de tes interventions ?
13. As-tu réalisé, dans le feu de l'action, l'impact de ton intervention ? Sur toi, sur les élèves ?
14. Dans ta démarche en vue de régler un problème, pourrais-tu distinguer la part de l'improvisation et la part de « calcul » ?
15. Considères-tu que dans ta démarche pour résoudre ton problème, il y a eu expérimentation de ta part ?

## **C. Composante apprentissage**

Si on considère que le praticien pourrait tirer profit de son expérience de gestionnaire des problèmes de discipline auxquels il est confronté dans sa pratique professionnelle, essayons de voir ensemble cette réalité.

16. Est-ce que, après l'expérience vécue, un retour sur celle-ci t'a permis de tirer des conclusions ? de retenir quelque chose de cette expérience qui pourrait éventuellement changer des choses ? soit au niveau de ta pratique ou encore au niveau de ta façon de penser ?
17. Est-ce que, durant l'expérience, tu peux te souvenir d'avoir retenu des choses ? Une prise de conscience ? Est-ce que l'expérience que tu vivais pouvait t'apporter quelque chose ?

## ANNEXE 4

### Transcription des données et utilisation pour fins d'analyse

Récit du participant (verbatim)	De la codification	A la catégorisation
<p>Dans cette colonne, le chercheur transcrit le récit du participant, obtenu par le biais de l'entrevue. C'est la description complète fournie par l'enseignant ainsi que les réponses de celui-ci aux questions posées par le chercheur.</p> <p>(Extraits)</p> <p>« Pis, dans ce coin-là, ça faisait comme du bruit ... » (C-19)</p> <p>« Je suis devenue ben frustrée » (C-19)</p> <p>« Ce que j'ai trouvé le plus difficile, c'est de faire face à une contestation de groupe » (D-13)</p>	<p>Cette première opération de l'analyse consiste en une reformulation authentique du récit. Il s'agit, pour le chercheur, de tenter de cerner, à l'aide de mots, l'essentiel du témoignage de l'enseignant.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• comportement non-verbal qui attire l'attention de l'enseignant.</li> <li>• colère, irritation de l'enseignante.</li> <li>• l'enseignant comprend qu'il fait face à un litige avec ses élèves.</li> </ul>	<p>Cette opération débouche sur la génération de concepts importants. Le chercheur désigne par un mot ou une expression le phénomène dont il est question.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• signe perçu</li> <li>• sentiment éprouvé</li> <li>• interprétation des signaux perçus</li> </ul>

## **ANNEXE 5**

### **1<sup>er</sup> RÉSUMÉ DE CAS(F-12)**

- Pendant que les élèves, répartis en équipes, réalisent la tâche convenue (bâtir une maquette) dans le cadre d'une leçon en sciences humaines. L'enseignante supervise le travail des élèves.
- Certains comportements verbaux et non-verbaux manifestés par les élèves attirent son attention : bruit, ton de voix, mouvements.
- Surprise et inquiète par la tournure des événements, l'enseignante juge les comportements des élèves inappropriés, que les élèves ne font pas ce qu'ils devaient faire, ce qui était convenu.
- L'enseignante comprend que les gestes posés par les élèves posent problème. Ils ne sont pas à la tâche et ils ne collaborent pas à l'activité prévue. Ce désordre pourrait remettre en question l'activité. Elle pourrait perdre le contrôle du groupe. Les risques sont élevés si elle n'intervient pas.
- Elle décide d'intervenir. Elle leur demande de se calmer.
- Elle estime que cela n'a pas donné le résultat anticipé.
- Vexée, elle tente une deuxième intervention (verbale).
- Les résultats sont encore négatifs.
- Cette fois, elle décide d'arrêter l'activité. Elle éteint et allume les lumières, lève le bras droit (c'est un code établi), répète les consignes, modifie la structure des équipes, les repositionne et demande à deux élèves de se retirer de l'activité. Elle leur demande de chuchoter.
- L'activité reprend dans un calme acceptable pour l'enseignante qui, jusqu'à la fin de l'activité, se questionne à la fois sur la préparation (planification) et sur l'autonomie de ses élèves pour ce type d'activité. Elle maintiendra le contrôle de l'activité jusqu'à la fin.

## 2° RÉSUMÉ DE CAS (H-17)

- C'est la fin de la journée, l'enseignant supervise les élèves qui, comme à l'habitude, écrivent devoirs et leçons dans leur agenda.
- Un élève attire son attention. Il le voit lire dans son agenda. Il observe la mimique (figure, expression faciale) de l'élève qui change de couleur (teint devient plus pâle). Pour l'enseignant, cet indice signifie que l'élève éprouve (au moment présent) un malaise, qu'il est troublé. Il suppose que l'élève a lu la note qu'il a écrite à sa mère pour une rencontre éventuelle.
- L'enseignant est inconfortable face à la réaction de l'élève. Il est un peu confus. Il doute que ce soit uniquement cette note qui a causé cette réaction chez l'élève. Il décide d'intervenir auprès de l'élève pour en savoir davantage, pour comprendre, pour vérifier. Il l'interpelle, le questionne. Mais face au silence de l'élève, il tente de le rassurer.
- Un peu plus tard, l'enseignant note que les élèves se retournent vers leur collègue. Certains lui demandent ce qui se passe. Un élève rapporte à l'enseignant qu'il pleure. L'enseignant vérifie cette information et se déplace vers le pupitre de l'élève. Encore une fois, l'enseignant questionne l'élève pour tenter de savoir pourquoi il pleure. Il choisit d'intervenir discrètement à cause de l'élève (qui a de la difficulté à s'exprimer et aussi parce que l'enseignant juge que c'est un problème personnel).
- Une conversation privée entre l'enseignant et l'élève s'amorce. L'élève confie qu'il a des difficultés avec sa mère qui exagère face à ses résultats académiques. L'enseignant tente de le rassurer. Mais la cloche vient interrompre le dialogue.

### 3° RÉSUMÉ DE CAS (I-14)

- L'enseignant circule dans la classe et il supervise le travail des élèves regroupés en équipes. Tout se déroule tel que prévu.
- Soudainement, des éclats de voix attirent son attention. Tout en jetant un regard en direction du bruit, il note que les figures de deux élèves en particulier ont changé de couleur. L'enseignant interprète ce qu'il voit et entend comme une discussion entre les deux élèves qui ne s'entendent pas au sujet du travail. Il conclut que les élèves peuvent régler leur différend. Il décide de poursuivre sa supervision et de ne pas intervenir. Il est surpris par le comportement bruyant des élèves. Ce n'est pas habituel.
- L'enseignant perçoit d'autres indices (bruit, voix, ton, parole). Il juge que c'est devenu plus intense. Cette fois, il comprend que leur différend n'est pas lié à la tâche demandée. Encore une fois il leur fait confiance quant au règlement de cette dispute personnelle entre deux collègues.
- Nouveaux indices : les autres élèves s'arrêtent et regardent ce qui se passe. De plus, ils commencent à émettre des commentaires sur les deux élèves en question. L'enseignant commence à s'inquiéter de la tournure des événements. Il commence à craindre pour les deux élèves. Il estime que cela devient dangereux pour elles. Il craint que les autres élèves viennent envenimer la situation par leurs propos. (Il doit décider s'il intervient ou non et à quel moment). C'est pour éviter que cela aille trop loin, pour protéger les deux élèves (leur réputation auprès du groupe) et s'assurer que le travail puisse se poursuivre qu'il décide d'intervenir, d'arrêter la leçon. Il demande aux élèves impliqués de retourner à leur place respective et de réfléchir. C'est ce qu'il fait habituellement dans ces circonstances.
- Il est satisfait des résultats obtenus. C'est le retour à l'ordre. Mais, il juge qu'il devra revenir sur l'incident avec les deux élèves. Pour lui, ce problème n'est pas résolu.