

Discours réflexifs des stagiaires forts et faibles en enseignement

Cameron Montgomery

Volume 10, numéro 2, 2007

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1018165ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1018165ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Montgomery, C. (2007). Discours réflexifs des stagiaires forts et faibles en enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(2), 89–109. <https://doi.org/10.7202/1018165ar>

Résumé de l'article

Dans cet article, nous examinons des différences discursives entre cinq stagiaires « forts » et six stagiaires « faibles » après un stage de prise en charge en enseignement secondaire à l'Université Laval au Québec. Ils ont répondu à plusieurs questions semi-ouvertes portant sur la problématique de la gestion de classe et sur leur bilan personnel de réussite ou d'échec au stage. Notre analyse du discours a permis de dégager trois thèmes : la gestion de classe, la conviction et l'attribution. Les différences discursives observées entre les deux groupes suggèrent que les stagiaires forts sont plus proactifs au plan de la gestion de classe, qu'ils sont convaincus de leur choix de carrière et que les attributions causales qu'ils font pour expliquer leurs réussites ou échecs durant le stage sont très différentes de celles des stagiaires faibles.



Discours réflexifs des stagiaires forts et faibles en enseignement

Cameron Montgomery
Université d'Ottawa

Résumé – Dans cet article, nous examinons des différences discursives entre cinq stagiaires « forts » et six stagiaires « faibles » après un stage de prise en charge en enseignement secondaire à l'Université Laval au Québec. Ils ont répondu à plusieurs questions semi-ouvertes portant sur la problématique de la gestion de classe et sur leur bilan personnel de réussite ou d'échec au stage. Notre analyse du discours a permis de dégager trois thèmes : la gestion de classe, la conviction et l'attribution. Les différences discursives observées entre les deux groupes suggèrent que les stagiaires forts sont plus proactifs au plan de la gestion de classe, qu'ils sont convaincus de leur choix de carrière et que les attributions causales qu'ils font pour expliquer leurs réussites ou échecs durant le stage sont très différentes de celles des stagiaires faibles.

Abstract – This study examined discursive differences among five «strong» and six «weak» student teachers at Université Laval, in Quebec, following a high-school independent-teaching practicum. Participants responded to several semi-open questions about the issue of classroom management and their personal assessments of success or failure in the practicum. Discourse analysis revealed three themes : classroom management, conviction, and attribution. The differences in discourse observed between the two groups suggest that strong student teachers are more proactive in classroom management ; that they feel conviction about their career choice ; and that, when accounting for success or failure, they engage in very different types of causal attribution than the weak student teachers.

1. Introduction

On constatait, il y a une quinzaine d'années, que les programmes de formation des maîtres comportant un stage unique et intensif en dernière année ne permettaient pas aux étudiants¹ de se familiariser suffisamment longtemps avec la pratique de l'enseignement, qu'ils ne fournissaient pas assez tôt une première expérience pratique nécessaire à la confirmation du choix professionnel et ainsi, ne les mettaient pas dans les meilleures conditions de réussite (The Holmes Group, 1995). Cette situation a été prise en compte par certaines universités nord-américaines lors de la refonte du curriculum, et le gouvernement québécois a consenti à augmenter de façon considérable la formation pratique en milieu scolaire (Gouvernement du Québec, 1994). Ainsi, le nombre d'heures de stage au baccalauréat en enseignement secondaire est passé d'environ 200 heures réalisées en dernière année de formation à 700 heures de stage, étalées sur les quatre années de la formation. Par la même occasion, l'accent a été mis sur le soutien accordé aux étudiants stagiaires durant le stage et sur l'atteinte de certaines compétences (savoir-faire) à la sortie du programme de formation (Gouvernement du Québec, 2001).

En lien avec ces changements, le ministère de l'Éducation précise, dans le Programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001, p. 91), le niveau de maîtrise attendu au terme de la formation initiale en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages dont le fait de préciser, de façon autonome, des correctifs à apporter à son enseignement. Ainsi, pour chacun des stages au cours des quatre années de formation, l'étudiant est supervisé directement par un enseignant associé (EA) d'une classe régulière dans une école et par un superviseur universitaire (SU) qui est le responsable universitaire du stage. Il est indirectement pris en charge par l'ensemble du personnel de l'école qui l'accueille et lui fournit matériel, discussions et informations complémentaires dans le but de lui permettre de devenir un professionnel de l'enseignement centré sur la tâche et sur l'apprenant, capable d'une réflexion qui l'amènera à poursuivre son développement personnel et professionnel (Goethals, Howard et Sanders, 2004).

En ce qui concerne le stage en enseignement, Des Lierres, Blouin, Boutin, Côté, Forest et Martin (2003) mettent en branle quatre caractéristiques qui en font un lieu important d'apprentissage professionnel et personnel : la situation d'étayage du développement des schèmes d'action du stagiaire par un pair plus expérimenté, la participation légitime à une activité signifiante, la mise en tension de situations problèmes avec des savoirs plus formels et l'intégration dans une activité médiée par une culture et des artefacts. Des Lierres *et al.* (*Ibid.*) soutiennent que les stages des institutions québécoises ont mis en place des dispositifs variés où l'on retrouve à divers titres des activités de réflexion et/ou d'argumentation en situation individuelle ou collaborative. Comme nous l'expliquerons dans les sections qui suivent, nous avons orienté nos préoccupations de recherche sur le repérage des manifestations de la réflexivité professionnelle par le moyen d'entrevues avec des questions semi-ouvertes puisque le contexte des séminaires de stage au baccalauréat en enseignement secondaire à l'Université Laval convenait à cette approche méthodologique.

Plusieurs des caractéristiques mentionnées ci-haut touchent à la gestion de classe qui semble être la bête noire de maints stagiaires ainsi que des enseignants débutants étant donné sa nature complexe et mutable (Boutin et Camarara, 2001 ; Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau

1 La forme masculine sera employée dans ce texte.

et Simard, 1997). En revanche, selon Gauthier *et al.* (1997), les enseignants en exercice expérimentés semblent garder un flot dans leur enseignement et ne s'attardent pas aux moindres détails dans leur gestion de problèmes touchant la discipline des élèves. Cependant, l'attitude professionnelle qui consiste à être centré sur la tâche et sur l'apprenant demeure ambiguë chez certains stagiaires en formation (Montgomery, Kaszap, Legault et David, 1998). En fait, certains étudiants se considèrent encore comme des apprentis effectuant un exercice transitoire et ils ont un manque de maturité vocationnelle (Bujold et Gingras, 2000) puisqu'ils ne se voient pas comme des futurs enseignants même s'ils sont en troisième année de formation.

En outre, Montgomery *et al.* (1998) mettent en relief, dans leur recherche portant sur les motifs de satisfaction et d'insatisfaction d'étudiants en formation initiale en enseignement à l'égard de l'enseignant associé et du superviseur universitaire, des différences entre les stagiaires dits « forts » et « faibles » inscrits au baccalauréat en enseignement secondaire (BES) à l'Université Laval. Dans cette étude, les stagiaires « forts » ont des préoccupations plus orientées sur les aspects professionnels liés au type de rôle et à la fonction de leurs superviseurs (EA et SU) que celles des stagiaires « faibles » qui semblent être orientées davantage vers des aspects plus personnels et affectifs. Les premiers se sentent plus prêts à devenir des enseignants tandis que les seconds se sentent plutôt comme des étudiants toujours en cheminement après leur stage de prise en charge en enseignement secondaire.

Compte tenu des nouveaux critères de compétence formulés par le ministère de l'Éducation et des résultats de recherche antérieurs chez les stagiaires en enseignement secondaire à l'Université Laval, il nous a paru pertinent d'examiner des différences discursives entre cinq étudiants « forts » et six étudiants « faibles », ceux-ci ayant été classés par les notes obtenues en stage, lors du stage de prise en charge en troisième année en enseignement secondaire à l'Université Laval. Nous avons spécifié les thèmes suivants : la gestion de classe et le bilan personnel de réussite ou d'échec (attributions causales). La présente étude constitue la deuxième partie du protocole d'entrevue de l'étude de Montgomery *et al.* (1998) chez le même groupe de stagiaires.

1.1 Objectifs de recherche

Nous examinerons les différences discursives entre cinq stagiaires « forts » et six stagiaires « faibles », en ce qui concerne 1) la gestion de classe lors du stage de prise en charge en enseignement secondaire, et 2) le bilan personnel de réussite ou d'échec du stage de prise en charge en enseignement secondaire. Nous avons orienté nos préoccupations de recherche sur le repérage des manifestations de la réflexivité professionnelle des deux groupes de stagiaires à travers leur discours. Nous sommes d'accord avec la définition de Des Lierres *et al.* (2003), par rapport à la réflexivité, qui eux la considèrent comme un savoir professionnel propre à l'enseignant. En fait, ce savoir d'action pédagogique est un savoir issu de la recherche, acquis en formation ; dans ce cas, les cours théoriques universitaires, et mobilisé dans le contexte particulier d'une classe ou, dans le cadre de cette recherche, d'un stage de prise en charge en enseignement secondaire. Ce savoir d'action pédagogique prend la forme d'un ensemble de propositions et tient lieu de code de loi pédagogique. Enfin, c'est un savoir public qui est explicite, articulé, débattu et qui permet au stagiaire de justifier ses pratiques. Mieux comprendre des différences entre des stagiaires forts et faibles quant à la réflexivité est une étape fondamentale pour axer des orientations pédagogiques d'intervention autant en stage qu'à l'université dans le cadre des séminaires de stage.

Nous expliquerons les critères de sélection des deux groupes d'étudiants (« forts » et « faibles ») ainsi que notre processus de catégorisation des discours de ces deux groupes d'étudiants dans la section qui suit la problématique. Nous avons également formulé des hypothèses de recherche qui sont reliées au protocole d'entrevue utilisé que nous présentons dans la méthodologie.

1.2 Hypothèses de recherche

Nous proposons les hypothèses de recherche suivantes, d'ailleurs en lien avec nos trois objectifs de recherche : 1) plus le stagiaire se dit centré sur la tâche d'enseignement et sur l'apprenant lors de la gestion de classe, plus il manifestera les attitudes et les habiletés professionnelles attendues et plus le stage de prise en charge en enseignement secondaire sera réussi ; 2) plus le stagiaire fera preuve d'un discours professionnel et cohérent en lien avec son choix de carrière, plus il sera en mesure de compléter sa formation en enseignement secondaire de manière satisfaisante ; 3) plus le stagiaire attribuera ses réussites et ses échecs à des éléments internes, plus il réussira le stage de prise en charge en enseignement secondaire. En ce qui concerne cette troisième hypothèse, nous partons avec l'idée que si le stagiaire réussit dans son travail d'analyse et de réflexion sur son stage de prise en charge, il se rendra compte que les causes qu'il qualifie au départ « d'externes » pour expliquer son échec peuvent en fait être des causes « internes ». C'est cette admission (une prise de conscience ou bien un recul par rapport à soi) des causes « internes » pour expliquer un échec ou une difficulté qui est, croyons-nous, le plus difficile à faire.

2. Problématique

2.1 La gestion de classe

Roy (1991) définit le processus de planification de la gestion de classe comme la prise d'un ensemble de décisions concernant la sélection, l'organisation et la mise en séquence de routines d'activités, d'intervention, de supervision et d'exécution. En outre, Gauthier *et al.* (1987) avancent que la planification exige un travail qui touche, entre autres, les règles de la classe et les conséquences aux manquements à ces règles, les routines de fonctionnement et leur ordonnancement. Archambault et Chouinard (2003) ont mis en branle plusieurs définitions de la gestion de classe au cours des vingt dernières années. La définition avec laquelle nous sommes d'accord est l'idée selon laquelle la gestion de classe fait référence aux actions nécessaires à l'établissement et au maintien d'un environnement où l'enseignement et l'apprentissage peuvent avoir lieu (Archambault et Chouinard, 2003, p. 13).

Les premières semaines de l'année scolaire semblent critiques, car c'est durant cette période que les enseignants tentent d'anticiper et de prévenir les problèmes de gestion de classe en implantant et en communiquant les règles, les procédures et ce qu'ils attendent des élèves (Cruikshank, 1990 ; Doyle, 1986 ; Evertson et Leak 1989 ; Good, 1983 ; Good, 1990). C'est également durant cette période qu'ils cherchent à se faire une idée sur chacun d'eux. En fait, les enseignants qui obtiennent le plus de succès dans la gestion de leur classe sont ceux qui prévoient et évoquent les conséquences qu'entraîne la violation des règles déjà explicitées (Doyle, 1990). D'autres auteurs précisent que, pendant les quatre ou cinq premières semaines de classe, les enseignants qui réussissent bien dans leur gestion se préoccupent d'organiser

l'environnement physique et social, d'évaluer les habiletés des élèves, de répéter les mêmes formes d'activités dans le but de les familiariser aux règles et procédures, de leur expliquer les raisons de ces règles, de leur fournir l'occasion de les mettre en pratique, de leur confier des responsabilités et de leur donner la chance de les assumer (Clark et Peterson, 1986 ; Clark et Dunn, 1991 ; Doyle, 1990 ; Griswold, Colton et Hansen, 1985). Ainsi, la gestion de classe constitue une dimension vitale de l'environnement d'apprentissage et l'enseignant a, inévitablement, à s'en préoccuper.

Contrairement à ces tendances retrouvées chez les enseignants en exercice, la recherche menée chez les stagiaires en enseignement semble donner des résultats différents. Ainsi, certaines études ont permis d'examiner les perspectives de contrôle des élèves chez les stagiaires en enseignement primaire et secondaire (Hoy et Rees, 1977). Les résultats de ces études montrent que les stagiaires en enseignement primaire et secondaire ont tendance à se méfier davantage des élèves en les punissant plus sévèrement après avoir vécu l'expérience d'un stage en enseignement. Walberg (1986) rapporte que les stagiaires contrôlent davantage les comportements des élèves, sont moins centrés sur ceux-ci et ont des attitudes plus rigides et formelles envers eux après avoir eu une expérience de stage. Chez un groupe semblable, c'est-à-dire chez des enseignants novices, Schectman (1989) suggère une liste de traits de caractère relevant d'un enseignement efficace qui inclut : l'enthousiasme, la chaleur, l'appui auprès des élèves, la sensibilité, l'intérêt envers les autres, la souplesse et la confiance en soi. Tous ces traits semblent, en outre, avoir un lien direct avec l'estime de soi puisque la personne qui est prête à prendre des risques dans ses relations avec autrui semble accroître son estime de soi au fil de ses expériences et perfectionne ainsi sa capacité à entrer en contact avec les autres. Compte tenu de ces résultats, il serait pertinent de savoir comment les stagiaires perçoivent leur succès ou leur échec à l'égard de la gestion de classe en stage afin d'avoir une meilleure compréhension de cet aspect essentiel de l'enseignement.

2.2 Le choix de carrière

Il existe de nombreuses recherches qui ont examiné les styles décisionnels quant au choix de carrière (Bujold et Gingras, 2000). Mau (1995) met en évidence qu'un style de décision rationnel, défini par une démarche décisionnelle réfléchie, systématique et logique, est en relation avec plusieurs aspects du développement de carrière, soit la maturité vocationnelle, la planification, la recherche d'information, une identité bien définie, la capacité de décider et la certitude à l'égard de la décision prise, de même que la capacité de résoudre les problèmes. Toutefois, Mau (*Ibid.*) fait une mise en garde en se basant sur les résultats d'autres recherches suggérant que ce style n'est pas nécessairement associé avec la progression dans les tâches relatives à la carrière. Or, Mau (*Ibid.*) a lui-même réalisé une recherche sur les rapports entre le style de décision de type rationnel et l'exploration vocationnelle ainsi que les relations entre ce style et le point où en étaient ses sujets dans leur processus décisionnel avant et après une intervention visant à faciliter ce processus auprès d'un échantillon universitaire. Il a observé, avant l'intervention, une relation positive et significative entre le style rationnel et la confiance à l'égard du choix, et une relation significativement négative entre ce style et l'exploration vocationnelle. En ce qui a trait aux résultats observés après l'intervention, Mau (*Ibid.*) rapporte que les sujets ont fait des gains significatifs quant à la confiance à l'égard du choix, et que les niveaux d'indécision vocationnelle, d'anxiété reliée au choix et de complexité des raisons du choix avaient baissé de façon significative. Le style rationnel ne s'est toutefois pas révélé un

bon indice prédictif des gains réalisés par ses sujets, ce qui suggère que ce style est en relation avec des dimensions du développement de carrière telles que la confiance à l'égard du choix et le stade décisionnel, mais que des interventions d'orientation qui combinent des stratégies de type rationnel et intuitif peuvent être efficaces, quel que soit le style décisionnel des personnes avec qui elles sont utilisées.

D'autres recherches dans le domaine de la formation des maîtres ont examiné la relation entre la compétence des étudiants en enseignement et l'abandon éventuel, par les jeunes enseignants, lors des premières années, de la profession enseignante (Heyns, 1988; Pigge et Marso, 1987; Pigge et Marso, 1990). Les auteurs de ces études concluent que les étudiants dits «compétents», qui peuvent choisir entre plusieurs professions, ont autant de chances de terminer leurs études et de demeurer dans le domaine de l'enseignement que ceux qui sont jugés «moins compétents». Ceci réfute donc l'hypothèse selon laquelle les étudiants «compétents» ne sont pas attirés par la profession enseignante et qu'ils sont plus portés à changer de profession lors de leurs premières années de pratique.

D'autres études se sont penchées sur l'évolution de la conviction par rapport au choix de carrière chez les étudiants en enseignement au cours de la formation initiale. Le degré de certitude face à la profession enseignante peut changer de façon radicale en dernière année de formation chez les étudiants (Bontempo et Digman, 1985). L'abandon de la carrière d'enseignant a été observé dans le contexte où les étudiants en enseignement vivaient une expérience de stage de prise en charge pour la première fois lors de leur dernière année de formation universitaire. Cet abandon semble dû au «choc de la réalité» puisque les étudiants semblent exprimer plus de sentiments négatifs par rapport à leur expérience de stage de prise en charge et certains étudiants remettent en question leur conviction de rester dans la profession enseignante.

D'autres chercheurs rapportent des résultats similaires (Housego, 1992) et suggèrent que le degré de préparation et de certitude est plutôt constant durant les trois premières années de la formation initiale, dans la mesure où les étudiants se sont dits convaincus ou très convaincus de leur décision d'entrer dans la profession enseignante. Par exemple, seulement 21 % des étudiants de quatrième année sont convaincus de leur choix de carrière dans l'étude de Bontempo et Digman (1985). Le changement de conviction du choix de carrière semble s'expliquer par l'immersion trop tardive dans la pratique d'enseignement (stage de prise en charge), causant ainsi un choc face à la réalité du vécu de la classe. L'examen des remises en question quant au choix de carrière chez les étudiants en enseignement mérite donc une attention particulière dans les contextes où une prise en charge soudaine et ardue fait partie du programme de formation initiale; ce qui est le cas, en quelque sorte, avec la formule actuelle d'une prise en charge de troisième année au Québec.

2.3 Les attributions causales de la réussite ou de l'échec en stage

Montgomery *et al.* (1998) ont constaté des différences chez les étudiants en formation quant à l'attribution des causes expliquant leur capacité à établir une relation professionnelle avec leurs superviseurs. Les étudiants dits «forts», inscrits au baccalauréat en enseignement secondaire (BES) à l'Université Laval, semblaient attribuer leurs réussites ou leurs échecs davantage à des causes internes comparativement aux étudiants dits «faibles». Les étudiants forts semblaient en outre plus satisfaits de leurs superviseurs et plus proactifs face aux problèmes rencontrés

en stage que les étudiants faibles. Ces résultats, nous semble-t-il, sont inextricablement liés à la théorie des attributions causales de Weiner (1986), selon laquelle les individus cherchent à attribuer leurs réussites ou leurs échecs à des causes, soit internes ou externes.

Pour ce même auteur, il existe trois types d'attributions causales qui expliquent ce qu'il nomme le «biais hédoniste» : le premier correspond à la volonté de bien paraître (faire bonne impression) ; le deuxième se réfère au besoin de rehausser l'estime que l'on a de soi-même ; finalement, le troisième est relatif à la croyance développée en son potentiel (consistance interne). Ainsi, le premier type d'attribution sous-tend l'idée que tout individu veut bien paraître devant ses pairs ; en conséquence, il a tendance à chercher un bouc émissaire pour expliquer ses problèmes. Quant à la deuxième attribution (rehaussement de l'estime de soi), elle implique que chaque individu attribue ses succès à sa propre compétence (cause interne), et ses échecs à des causes externes. La troisième attribution, plus complexe, part du fait que si l'on considère que la plupart des individus ont de manière générale eu du succès dans la vie, on s'attend à ce qu'ils réussissent dans le futur. Ce serait un effet «pygmalion» ramené à soi. Ainsi, un individu qui s'attend à réussir aura tendance à attribuer ce succès actuel à ses qualités personnelles (causes internes) parce que le résultat escompté serait en concordance avec le passé. En revanche, lorsque l'individu vit un échec, celui-ci est considéré comme étant incongru par rapport aux résultats antérieurs et provoque ainsi l'attribution de l'échec à une cause externe.

Selon Weiner (1986), le lieu de contrôle d'une attribution peut être externe ou interne. En ce qui a trait à la formation des maîtres, un lieu de contrôle est externe lorsque le stagiaire attribue ce qui lui arrive à des facteurs extérieurs, incontrôlables par lui : l'aide, la chance et la difficulté de la tâche. Par contre, l'intelligence et l'effort sont des attributions qui impliquent un lieu interne. À titre d'exemple, un lieu de contrôle interne fait référence à la croyance du stagiaire selon laquelle ses efforts ou ses habiletés déterminent de façon décisive ce qui lui arrive ; par exemple, un examen réussi par la plupart de ses élèves. Enfin, selon le modèle des attributions causales, l'adoption et le maintien d'attributions et de caractéristiques appropriées facilitent la réussite et engendrent des sentiments positifs de valeur personnelle. Par opposition, des attributions inadéquates interfèrent avec le développement cognitif et métacognitif en entravant l'émergence d'une valeur personnelle positive. En prenant appui sur cette théorie, il est important d'examiner les attributions d'échec (par exemple, des difficultés en gestion de classe) ou de réussite de stage à partir de la lecture du bilan personnel que font les stagiaires après leur stage de prise en charge en enseignement parce que celles-ci pourraient refléter les efforts fournis par les stagiaires afin de réussir celui-ci.

3. Méthodologie

3.1 Échantillon

À la session d'hiver 1997, 84 étudiants étaient inscrits en troisième année du baccalauréat en enseignement secondaire (BES) à l'Université Laval, chacun se spécialisant dans l'enseignement de deux disciplines. Lors de leur troisième année, ils entreprennent un stage d'initiation à l'enseignement, d'une durée de six semaines, qui couvre deux matières. Par exemple, l'étudiant qui se spécialise en français et en géographie effectue une première partie de stage de trois semaines en français qu'on nomme stage 2a, puis une deuxième partie d'une durée équivalente

en géographie qu'on nomme stage 2b. Parmi ceux qui ont accepté de participer à l'étude, 60 ont été interviewés après chacune des deux moitiés de stage.

Pour la présente recherche, nous avons distingué deux groupes d'étudiants : des étudiants dits « forts » et d'autres dits « faibles », que nous avons sélectionnés sur la base de la note moyenne attribuée lors de leurs stages tels qu'évalués par leurs superviseurs (EA et SU). Ces superviseurs utilisent des critères d'évaluation tels que la gestion de classe, la planification, la préparation, le rapport avec les élèves, la débrouillardise et l'autonomie, la qualité du français et la connaissance de la matière. Nous avons considéré « faibles » les personnes ayant eu une note moyenne inférieure à C+, et « fortes » les personnes dont le résultat était supérieur à A-. De tels critères d'inclusion pour cette étude nous ont permis de sélectionner 5 sujets forts et 6 sujets faibles. Notre échantillon est donc composé de 11 sujets, dont 10 femmes et un homme, provenant de 4 voies différentes en enseignement secondaire, soit les voies français-géographie, enseignement moral-formation de la personne, chimie-biologie et mathématiques-physique.

3.2 Instruments de mesure

Deux entrevues, d'une durée d'environ une heure chacune, ont été menées après chacune des deux parties de stage. Les questions semi-ouvertes concernaient la problématique de la gestion de classe et le bilan général qu'ils pouvaient dresser en fin de stage. Le protocole d'entrevue comprenait les quatre questions suivantes :

- Aviez-vous des préoccupations, des objectifs personnels, ou des attentes particulières avant de commencer ce stage ?
- Comment se sont déroulées la planification et la préparation de vos cours ?
- Pourriez-vous me parler un peu du contexte dans lequel vous avez effectué ce stage ?
- Quel bilan feriez-vous de ce stage : aspects les plus satisfaisants, les moins satisfaisants, points forts personnels remarquables, aspects à améliorer, questionnement sur votre engagement, remise en question de certaines conceptions, image de soi comme enseignant, ajustements pour le prochain stage ?

3.3 Traitement et analyse

Les réponses obtenues des 11 sujets, lors des 2 entrevues, ont fait l'objet d'une analyse de contenu avec l'aide du logiciel NUDIST, qui a permis de bâtir une grille d'analyse en découpant les témoignages des stagiaires en une série d'unités significatives et de les classer de façon systématique dans un ensemble de catégories conceptuelles. Le processus inductif de construction de cette grille a été le suivant : chaque entrevue a d'abord été lue et segmentée en phrases ou en parties de phrases. Chaque segment a été examiné, regroupé avec d'autres (ou non) et classé en fonction d'un thème lorsqu'il formait une unité de sens. Chaque unité de sens a été encodée sous ce thème, formant alors une catégorie à laquelle une « étiquette », une définition et des exemples ont été attribués. Afin d'assurer une certaine validité au processus de la codification des données, deux codeurs ont discuté de leurs visions respectives de la codification au fur et à mesure que les témoignages étaient classés. Les différences et les énoncés ambigus ont été clarifiés. Une fois que l'accord interjuge a atteint un seuil acceptable (80 %), (Creswell, 1998 ; Grawitz, 1984), le codeur principal a pu recommencer à catégoriser l'ensemble des verbatims.

4. Résultats

4.1 Trois catégories émergentes

Nous avons identifié trois catégories après l'analyse des discours des 11 étudiants en enseignement secondaire. La première catégorie que nous avons nommée « gestion de classe » fait référence à l'établissement des règles, à la discipline et au contrôle. Dans la deuxième catégorie, « conviction », sont placés les sentiments exprimés par l'étudiant en regard de sa conviction quant au choix de la profession enseignante. Enfin, la troisième catégorie, « attribution », concerne la vision de l'étudiant quant aux raisons perçues expliquant la réussite et l'échec en stage.

Par la suite, nous avons constaté des similitudes et des différences discursives entre les stagiaires forts et faibles. Nous analyserons les caractéristiques propres à chacun des deux groupes en illustrant des exemples provenant directement des entrevues qui nous semblent les plus représentatifs de la catégorie en question. Soulignons également qu'un cas unique s'est révélé chez les stagiaires forts en cours d'analyse. Ce stagiaire se distingue nettement des autres stagiaires forts parce que ses témoignages se rapprochent plus de ceux des stagiaires faibles que de ceux des stagiaires forts en ce qui concerne d'une part, la discipline et, d'autre part, les attributions causales expliquant la réussite en stage. Le tableau 1 décrit les différences discursives retrouvées chez les deux groupes.

Tableau 1
Synthèse des exemples discursifs chez les étudiants forts et faibles par rapport à la gestion de classe, à la conviction et à l'attribution

Catégories	Exemples : étudiants forts	Exemples : étudiants faibles
Gestion de classe	<ul style="list-style-type: none"> - Précision (un manque de) - Clarification des règles (dès le départ) - Ajustement (selon le problème) - Tolérance (un excès de) - Satisfaction (quant à la discipline) - Difficulté (avec les élèves du secondaire 1, 2 et 3) - Cas unique : Meilleure compréhension de ceux de son âge 	<ul style="list-style-type: none"> - Satisfaction élevée (provient des élèves) - Problème de planification, locution et relation ambiguë avec l'EA - Impression d'avoir été testés par les élèves - Tolérance (un excès de) - Désir d'améliorer la gestion de classe - Insatisfaction (quant à la discipline) - Dilemme avec les élèves du secondaire 5 - Dépourvu devant les problèmes (ils ne savent pas agir) - Baisse des bras devant les élèves en difficulté (comportement/apprentissage)
Conviction	<ul style="list-style-type: none"> - Sûr de l'orientation professionnelle - Argument positif 	<ul style="list-style-type: none"> - Conviction (un manque de) - Lacunes pédagogiques (renforçant l'incertitude)
Attribution	<ul style="list-style-type: none"> - Attribution du négatif à l'intérieur et le positif à soi 	<ul style="list-style-type: none"> - Attribution du négatif à l'extérieur et le positif à soi - Attribution à l'extérieur (plus fréquente) - Blâme des éléments externes : le contexte, la planification, l'entourage, le français, le stage ultérieur, la gestion de classe, et un choc important lors du deuxième stage

4.2 Première catégorie : la gestion de classe

Pour les fins d'analyses, nous aborderons chacun des trois aspects classés sous le thème de la gestion de classe, à savoir l'établissement des règles, la discipline et le contrôle. Ainsi, en ce qui a trait à l'établissement des règles, tous les stagiaires interviewés, qu'ils soient forts ou faibles, ont exprimé leur satisfaction d'avoir défini les règles de fonctionnement de la classe au début de leur stage. Toutefois, ceux qui ont mentionné avoir eu des difficultés d'enseignement durant les trois premières semaines, attribuent cette difficulté au fait d'avoir négligé de préciser les règles dès le départ. Voici un extrait qui se retrouve chez plusieurs sujets avec peu de variations.

- Les règles de discipline n'avaient pas été établies de façon claire et précise avant le stage, donc des fois, je ne pouvais pas enclencher un processus parce que je n'en avais pas établi. (Sujets 2, 3, 7, 8, 11)

Lorsque l'ensemble des stagiaires abordait le thème de la discipline, seuls les stagiaires forts faisaient preuve d'une certaine satisfaction qui transparaissait de façon marquée. La nature de leur discours nous amène à croire qu'ils considéraient la discipline de manière positive et enrichissante et ils étaient capables d'en faire des prises de conscience.

- Je trouve que j'ai beaucoup appris parce que je savais que la discipline pouvait être un problème. (Sujet 3)
- Je sais qu'il aurait été plus profitable de faire des interventions plus tôt. (Sujet 5)
- Les intentions et les attentes de l'enseignant doivent être claires et précises dès le début pour que les élèves aient une sorte de sens de direction. Le niveau de sévérité ou de fermeté envers les jeunes doit être établi immédiatement. Au fur et à mesure, l'enseignant peut s'adoucir ou exercer plus de fermeté, tout dépendant du niveau de maturité du groupe. Selon mon expérience, il a fallu que je sois plus sévère envers mon groupe plus en difficulté, tout en gardant le même niveau de sévérité avec mon groupe avancé. Un niveau de patience et de tolérance plus élevé est nécessaire avec mon groupe faible comparativement avec l'avancé. (Sujet 11)

Les stagiaires forts semblent s'affirmer lorsqu'ils parlent de la discipline de la classe. Ils semblent en effet être plus confiants et positifs quant à l'activité de discipliner les élèves et ne se gênent pas pour réprimander les élèves perturbateurs.

- J'allais plus vers les élèves, mais je savais que si je disais «on continue!», on continue. Je parlais plus fort qu'eux pour avoir le silence. (Sujet 5)
- Il y a un temps pour rire et un temps pour apprendre. (Sujet 3)
- J'ai réussi à avoir un bon climat de classe parce que j'étais sévère. Je n'ai pas eu le choix. (Sujet 11)
- Je me suis découvert un côté pas agressif, mais plus affirmatif. (Sujet 5)
- Les règles avaient l'air bien établies et ça avait l'air de fonctionner comme ça. (Sujet 7)
- Tout de suite, je leur ai serré la vis. (Sujet 3)

Les stagiaires faibles ainsi que le cas unique semblent avoir une forte aversion pour la discipline. Toutefois, seul le cas unique mentionne le fait qu'il s'est remis en question par rapport à la discipline. Dans leurs réflexions, les deux groupes (forts et faibles), soulignent le lien entre les différentes classes du secondaire et la discipline. Les discours sont variés, mais nous pouvons quand même remarquer que certains stagiaires forts semblent avoir de la difficulté avec certaines classes du premier cycle du secondaire (secondaire 1, 2, 3), alors que les stagiaires faibles ont de la difficulté à déterminer comment agir avec les élèves du secondaire 5. Quant au cas unique, il affirme savoir mieux faire régner la discipline auprès des gens de son âge que ceux du secondaire. Lorsqu'on examine l'approche disciplinaire employée par les stagiaires faibles, on voit qu'ils utilisent le ton de leur voix et leur expression pour tenter de réprimander les élèves qui dérangent. Ils ne semblent pas arriver à punir les élèves et l'ensemble des stagiaires faibles mentionne le fait d'être trop tolérant, de manquer d'autorité.

- J'étais trop gentille au début, ce qui a eu un effet négatif pour le reste du stage. (Sujet 1)

Une autre différence discursive se retrouve chez certains stagiaires forts qui disent utiliser l'humour pour discipliner les élèves alors que certains stagiaires faibles disent se moquer des pitreries des élèves. Cette différence entre les stagiaires forts et faibles relève-t-elle de leur niveau de maturité vocationnelle? Enfin, seuls les stagiaires faibles affirment qu'ils veulent vérifier leur capacité à appliquer la discipline afin de savoir s'ils peuvent gérer la classe avec succès. Comme nous le verrons dans la section sur la conviction en regard du métier d'enseignant, cette appréhension par rapport à leur performance sous-entend que les stagiaires faibles ne sont ni confiants ni certains de leur cheminement professionnel avant de commencer les deux stages d'enseignement.

En ce qui a trait au contrôle, l'ensemble des stagiaires semblent exprimer une certaine satisfaction lorsqu'ils parlent du troisième aspect de la gestion de classe, à savoir le contrôle de la classe. Ils parlent d'un contrôle d'eux-mêmes (élément interne : soi) et de la classe (élément extérieur). Plus particulièrement, ils attribuent cette qualité de contrôle de soi et de la classe à leur capacité de rester calmes. Par contre, comme on a pu le remarquer précédemment, les témoignages des stagiaires faibles diffèrent de ceux des stagiaires forts en ce que les premiers privilégient des aspects plutôt physiques tels qu'un regard sévère et une voix ferme afin de garder le contrôle de la classe. De plus, quelques stagiaires faibles s'étaient fixés comme objectif de travailler la gestion de classe, et cela, même avant le début des deux stages. De manière semblable, le cas unique témoigne de son désir de se concentrer plus sur la gestion de classe au stage 3 en dernière année de formation. Ces témoignages suggèrent donc que les stagiaires faibles et le cas unique ont une préoccupation plus importante face au contrôle de la classe. Voici quelques extraits de leurs témoignages.

- Mon objectif était de savoir si j'étais capable de maîtriser une classe. (Sujet 8)
- Pour mon prochain stage, mon objectif, c'est la gestion de classe plus que le reste. (Sujet 4)
- Mon but en partant était la discipline. (Sujet 2)

Pour conclure quant au thème de la gestion de classe, soulignons qu'en général tous les stagiaires ont exprimé un mélange de satisfaction et d'insatisfaction lorsqu'ils ont abordé le thème de la gestion de classe de manière quasiment égale, proportionnellement parlant. Les

problèmes de gestion varient d'un groupe à l'autre, mais il importe de souligner que les stagiaires faibles ont associé leurs problèmes avec le fait de ne pas aimer l'acte d'enseigner. Par contre, les stagiaires forts mettent en relief des stratégies d'enseignement dans la gestion de classe. Par exemple, un stagiaire fort précise qu'il utilise les élèves perturbateurs à son avantage en les engageant dans les leçons.

- J'essaie d'utiliser les "placoteux" pour leur poser des questions pour les réintégrer. Ça a bien marché. (Sujet 7)

Les stagiaires forts se distinguent davantage des autres stagiaires en faisant preuve de plus de maturité dans leur discours sur l'élaboration des stratégies d'enseignement et sur leur façon de s'affirmer auprès des élèves perturbateurs. Un stagiaire fort avance :

- Ils savaient qu'on pouvait avoir du plaisir, mais que, quand il fallait arrêter, il fallait arrêter.
- Je les ai trouvés drôles, mais il fallait que je les retienne. (Sujet 3)

Toutefois, même si cela peut paraître contradictoire par rapport aux discours précédents, quelques stagiaires forts mentionnent le fait qu'ils ont parfois trop d'humour et que, par conséquent, les élèves ne les prennent pas toujours au sérieux. Ce problème d'humour se retrouve toutefois de manière plus prononcée chez les stagiaires faibles puisqu'ils ont l'impression que les élèves ont du mal à faire la différence entre le fait d'être sérieux et celui de rire quand c'est approprié. Enfin, le cas unique fait à plusieurs reprises des prédictions par rapport à sa gestion de classe et sa discipline. Il semble à la fois déterminé et sceptique en ce qui concerne le contrôle de la classe, l'établissement des règles et leur application pour son prochain stage en dernière année de formation. De plus, le cas unique maîtrise bien la matière, mais il ne veut pas assumer l'aspect discipline de l'enseignement. Il associe le fait de réprimander à celui de faire du mal. Sur ce plan, le cas unique se différencie aussi bien des forts que des faibles.

- Des personnes qui parlent en arrière, ça ne me dérange presque pas parce que je sais que je suis capable de continuer quand même. C'est mon problème parce qu'il faudrait que ça me dérange. Il faut que je réalise que ça dérange le reste du groupe. Mais, comme je ne suis pas une personne qui veut faire du mal, j'ai encore l'impression que je vais faire du mal si je punis quelqu'un. (Sujet 10)

4.3 Deuxième catégorie : la conviction

Les témoignages relevés lors de l'évaluation globale de chaque stagiaire en fin de stage, sur la question de la conviction par rapport au choix de carrière, peuvent se diviser en deux sous-thèmes : certitude et incertitude. Le sous-thème de la certitude comprend des énoncés ayant trait à la découverte d'une vocation et à la confirmation de son engagement dans le métier d'enseignant tandis que le sous-thème de l'incertitude comprend des énoncés révélant un manque de conviction en regard du choix de carrière.

L'analyse des témoignages de l'ensemble des sujets par rapport aux deux sous-thèmes nous montre deux tendances particulières inhérentes à chaque groupe. Tout d'abord, les témoignages des stagiaires forts indiquent que ceux-ci sont tout à fait certains de leur orientation profes-

sionnelle vers l'enseignement, même avant d'avoir entrepris les stages de troisième année. Ces mêmes sujets décrivent de manière positive, professionnelle et cohérente les raisons pour lesquelles ils ont choisi d'opter pour l'enseignement secondaire. De plus, ils avancent des motifs intrinsèques tels que le désir de se réaliser professionnellement. Plusieurs expliquent leur certitude par le fait qu'ils ont eu à s'occuper de groupes de jeunes lors d'emplois d'été.

- Ce stage était pour savoir, non pas si j'étais fait pour ça, parce que je me doutais que j'étais fait pour ça, mais bien pour savoir si j'étais capable d'appliquer ça comme il faut. (Sujet 11)
- Je sais que j'aime ça enseigner. Ça fait longtemps que je veux faire ça. Mais quand j'ai fait mon premier stage, je ne me suis pas découragée parce que je savais que j'aimais ça quand même. (Sujet 1)

Contrairement aux témoignages sur la certitude de faire le bon choix de carrière retrouvés chez les stagiaires forts, les stagiaires faibles ne semblent pas être convaincus de leur cheminement professionnel et cela, même après les deux stages. De plus, les stagiaires faibles citent souvent des raisons d'ordre extrinsèque (qui rejoignent celles de leur EA ainsi que de leurs élèves), quand ils semblent montrer une certaine incertitude. Ce groupe de stagiaires exprime son incertitude plus fréquemment que le groupe des stagiaires forts. En outre, l'incertitude se manifeste quand ils parlent de certaines incompétences pédagogiques, des motifs matérialistes en matière d'emploi et de la possibilité de choisir entre deux carrières.

- J'ai un autre métier, je suis hôtesse de l'air pour une ligne aérienne. Je me pose la question : si j'ai eu une offre pour être permanente, est-ce que je m'en vais là-dedans ou est-ce que je reste dans l'enseignement ? (Sujet 4)
- Je veux finir parce que mon chum est enseignant, il vient de l'Ouest et je sais que dans l'Ouest, ils ont besoin de monde en français. (Sujet 2)
- Moi, je pense à être juste suppléante. (Sujet 8)

Malgré l'obtention de bonnes notes aux deux stages d'enseignement (stages 2a et 2b), le cas unique n'est pas convaincu de son choix de carrière. Tout comme les stagiaires faibles, il demeure plutôt sceptique quant à son parcours professionnel. Cependant, comme nous l'avons vu dans la section sur la gestion de classe, l'incertitude du cas unique est reliée à sa difficulté à gérer la classe. Comme l'indique ce qui suit, le cas unique attribue ses difficultés et les causes de son désarroi aux éléments externes. Par exemple, il déclare :

- Les élèves qui ont des problèmes graves de comportement, ça devient notre problème, mais à la base ce n'est pas notre problème, ça n'a pas rapport avec ce qu'on fait. Je suis moins prêt à *dealer* avec ça, c'est plus difficile. Puis, on n'est pas assez préparé à ça. (Sujet 10)

4.4 Troisième catégorie : l'attribution

Les raisons perçues expliquant la réussite et l'échec des stagiaires forts, faibles et du cas unique se rapportent à l'un ou l'autre des deux sous-thèmes suivants : des attributions internes et des attributions externes. Les attributions internes regroupent des explications d'échec à cause d'un manque d'expertise en enseignement. D'autres attributions internes se définissent

par une facilité de faire de la discipline avec des élèves plus vieux et au fait de ne pas avoir lu le guide pédagogique. Les attributions externes comprennent un nombre plus important de témoignages et se rapportent à un EA qui a tout fourni (par exemple, le matériel pédagogique) sans montrer pour autant où le stagiaire devait commencer et quels liens il devait faire pour relier différents aspects de la leçon donnée ensemble, aux travaux moins approfondis du stagiaire comparativement à ceux de quelqu'un d'autre (mais «ce n'est pas une raison pour que l'EA lui mette une note sous la note de passage»), à la difficulté de bâtir un dossier personnel dans une certaine matière (par exemple, économie familiale), au manque de compréhension de la part des élèves, à un élève perturbateur et à un EA trop présent.

Les stagiaires forts soulignent, d'une part, des éléments externes tels que le guide du maître, un élève perturbateur et un EA trop présent. D'autre part, ils mentionnent le fait de se prendre en main lors des difficultés rencontrées lors des stages et ciblent des causes de nature plus interne.

- J'ai découvert après coup qu'il fallait motiver certains élèves parce que je sais qu'il y en a qui auraient les aptitudes pour réussir. C'est ce qu'il fallait que je travaille. (Sujet 11)

Une analyse de discours des étudiants forts révèle une certaine maturité chez ceux-ci dans la mesure où ils font un recul et réfléchissent sur ce qu'ils auraient pu mieux faire. Par contre, les stagiaires faibles se caractérisent par la passivité, en accusant l'EA qui leur fournit tout sauf des directives. De plus, ils ont une attitude assez fataliste en ce qui concerne leurs défauts personnels («c'est un défaut que j'ai depuis que je suis toute petite») et mettent de l'avant un discours interne relevant le fait d'être désordonné, de reconnaître que la planification n'est pas leur point fort et de ne pas oser s'imposer auprès des élèves ou de l'EA. Ils font preuve également de ce que nous avons qualifié d'une indulgence envers eux-mêmes parce qu'ils pensent que leurs superviseurs ne devraient pas les pénaliser même si leurs travaux sont «moins approfondis que ceux de quelqu'un d'autre». Enfin, ils blâment de manière plus importante une multitude d'éléments externes tels que la matière, l'université, les élèves, la région où se trouve l'école et leur SU, comme autant de raisons de leur échec. Voyons quelques extraits illustrant cette position passive et accusatrice.

- La première semaine, j'étais en jupe courte. J'avais des difficultés avec les filles parce que les filles sont toujours comme méfiantes envers d'autres filles. On dirait qu'elles attendent une faille de la part de l'enseignant pour l'exploiter. (Sujet 6)
- L'EA m'a tout fourni (le matériel pédagogique), mais il ne m'a pas montré où je devais commencer et quels liens je devais faire. (Sujet 2)

Quelques sujets faibles mentionnent le fait d'avoir eu des difficultés et des préoccupations envers le milieu dans lequel ils ont effectué leur stage. Par exemple, un stagiaire faible rapporte que les élèves étaient peu enclins à vouloir poursuivre des études collégiales et universitaires puisque leur milieu ne promeut pas cette orientation, ce qui a donc nui à ses capacités de motiver ces derniers et, par conséquent, a entraîné plus d'interventions disciplinaires. De plus, les stagiaires faibles et le cas unique ont eu l'impression d'avoir été «testés» par les élèves vers la fin de leurs stages. Nous avons attribué ces témoignages à trois explications possibles : un manque de confiance en soi, des difficultés avec des élèves perturbateurs (discipline) et une

vision égocentrique que nous expliciterons davantage dans la discussion. Par exemple, un stagiaire faible et le cas unique avancent :

- C’était le dernier cours, donc les élèves voulaient me tester. (Sujet 8)
- Ils essayaient. (Sujet 8)
- C’est à la troisième semaine que les élèves m’ont testé. (Sujet 10)

Finalement, lorsqu’on examine les attributions du cas unique de manière isolée, on remarque qu’elles sont liées à la négation de l’aspect discipline (gestion de classe). Comme nous l’avons déjà signalé antérieurement, celui-ci estime que la discipline ne fait pas partie du métier d’enseignant et avance « qu’on n’est pas préparé à la faire », ce qui sous-entend donc que l’université est en partie responsable de ses échecs. Enfin, comme on peut le constater chez les stagiaires faibles, notre cas unique attribue en grande partie ses lacunes en gestion de classe à des éléments externes tels que la nouvelle formule (le nouveau programme du BES), les élèves, le système scolaire et le style disciplinaire de l’EA. Voyons en l’occurrence les extraits suivants offrant quelques éléments externes.

- La discipline est la moins intéressante à faire. On peut revenir beaucoup sur l’utilité dans ces choses-là. (Sujet 10)
- J’avais tendance à penser que les élèves étaient responsables. (Sujet 10)
- C’est peut-être eux [les élèves] qui ont moins bien compris. (Sujet 10)
- Je m’attendais à ce que la discipline, ce ne soit pas compliqué, qu’on n’ait pas vraiment à en faire. (Sujet 10)

5. Discussion

5.1 L’analyse des différences quant aux trois hypothèses de recherche entre les stagiaires forts et faibles

Un examen de la nature des différences entre les stagiaires faibles et forts et celle du cas unique dans les trois catégories émergentes (thèmes d’analyse) a d’abord permis de répondre aux trois hypothèses de départ selon lesquelles les stagiaires qui concentraient davantage leurs actions et réflexions sur la tâche d’enseignement et sur l’élève semblent démontrer les attitudes et les habiletés professionnelles attendues et semblent réussir leur stage de façon plus harmonieuse et satisfaisante. En d’autres mots, notre analyse de discours chez les deux groupes de stagiaires permet de confirmer que c’est le groupe de stagiaires forts qui s’exprime de manière explicite, articulée, argumentée et qui justifie ses pratiques. Ce groupe réussit mieux le stage de prise en charge et ressemble davantage au professionnel en devenir tels que définis par Des Lierres *et al.* (2003) que le groupe de stagiaires faibles. En deuxième lieu, plus le stagiaire fait preuve d’un discours professionnel et cohérent, plus il est convaincu de son parcours professionnel avant même d’avoir commencé l’expérience sur le terrain tel qu’identifié par Mau (1995). Cela est confirmé chez les stagiaires forts. En troisième lieu, plus le stagiaire attribue ses réussites aux éléments internes et ses échecs aux éléments externes, plus il réussit le stage

et plus il ressent des sentiments positifs de valeur personnelle. Cela est également retrouvé chez le groupe des stagiaires forts plutôt que chez le groupe de stagiaires faibles. Nous discuterons de ces résultats plus en détail en mettant en exergue les profils que nous avons pu dégager des deux groupes de stagiaires, en lien avec nos trois thèmes d'analyse.

5.2 L'analyse des différences entre les stagiaires forts, faibles et chez le cas unique quant à la gestion de classe

À la lecture des résultats chez tous les sujets confondus, on peut observer que le fait d'arriver en plein milieu de l'année scolaire pour leur stage peut nuire aux capacités de certains stagiaires à « enclencher » un processus d'établissement de règles de discipline déjà mises en place par l'enseignant associé. Toutefois, il existe des différences entre les discours positifs et négatifs des stagiaires faibles et des stagiaires forts quant à leur façon de gérer leurs cours. Pour les stagiaires forts comme pour les stagiaires faibles, nous avons pu dégager deux modèles principaux de gestion de classe. Les premiers font preuve d'une attitude plus positive et s'affirment, alors que les stagiaires faibles ont une aversion pour la discipline et manquent de confiance dans la gestion de classe. On ne peut toutefois pas négliger le fait que tous les stagiaires expriment des problèmes par rapport à cet élément de l'enseignement (être trop tolérant), mais les stagiaires forts se démarquent des stagiaires faibles parce qu'ils semblent s'adapter et récupérer la situation, alors que les stagiaires faibles perdent le contrôle complètement. Cela revient à notre idée de départ selon laquelle les gens ayant une haute estime d'eux-mêmes sont plus portés à prendre des risques, et dans le cas des stagiaires forts, cela se manifeste puisqu'ils sont proactifs dans leur gestion de problèmes de discipline.

Le cas unique se rapproche des stagiaires faibles dans ses explications au sujet de ses lacunes en matière de gestion de classe (règles bien établies, discipline, contrôle). Comme ces derniers, il prend conscience qu'il a besoin de travailler sa façon de gérer la classe pour le stage ultérieur, mais cela demeure un défi personnel. Ce cas unique semble contredire ce que Bennett et Turner-Bisset (1993) ont constaté, à savoir que, parmi les étudiants stagiaires qu'ils ont observés, ceux qui manifestaient un haut niveau de compétence dans l'enseignement (c'est-à-dire la performance en stage) étaient aussi ceux qui détenaient un bon niveau de savoir théorique (c'est-à-dire la note obtenue dans les cours théoriques universitaires).

5.3 L'analyse des différences entre les stagiaires forts, faibles et le cas unique quant à la conviction du choix de carrière

Les stagiaires forts sont convaincus du bien-fondé de leur orientation professionnelle avant même d'avoir commencé les stages d'enseignement et mettent en évidence majoritairement des arguments positifs. Les stages sont vraiment pour eux un moment précieux de prise en charge qui leur permet d'analyser leurs compétences. Ils prennent des risques et semblent capables de créer un climat d'apprentissage dit de « communauté de validation » à l'intérieur duquel ils encouragent les élèves à participer de façon réflexive. Ils semblent ainsi être confiants dans leur choix de carrière et ils sont rendus à un stade décisionnel avancé tel que défini par Mau (1995). Cela se manifeste dans leur discours autour de la gestion de classe puisqu'ils sont moins centrés sur eux-mêmes et se préoccupent de l'apprentissage des élèves en utilisant des techniques d'enseignement afin de les rejoindre le plus possible.

Les discours des stagiaires faibles révèlent qu'ils ne semblent pas convaincus de leur parcours professionnel en enseignement (par exemple, la possibilité entre deux carrières) et recherchent une auto-indulgence dans un climat de douceur et de sympathie. Ils semblent éprouver de l'anxiété par rapport à la gestion de classe et ils évoquent plusieurs raisons complexes quant à leur indécision de devenir enseignants. De plus, ils ne sont pas aussi consciencieux que les stagiaires forts et invoquent beaucoup plus l'absence des conditions idéales nécessaires au bon déroulement d'un stage d'enseignement. Autrement dit, ils ont moins d'assurance et souhaiteraient enseigner dans des conditions idéales où ils auraient moins de problèmes avec les élèves. La situation peu idéale qu'ils ont connue durant leur stage ébranle leur certitude de choisir la profession qui leur convient. Cette certitude est encore davantage ébranlée par l'évaluation faite par leurs superviseurs. Lorsqu'ils devaient aborder le thème de la conviction par rapport au choix de carrière, ils ne semblaient pas évoquer les élèves comme élément motivant et demeuraient centrés sur eux-mêmes. Il semblerait que ces stagiaires aient besoin d'un encadrement long qui les suivrait à travers leur parcours universitaire. Ce résultat confirme les résultats antérieurs de Montgomery *et al.* (1998) qui mettaient en évidence le fait que les stagiaires faibles préfèrent un SU et un EA qui leur donnent un soutien instrumental et affectif.

Mentionnons, en dernier lieu, que nous avons comparé les témoignages des stagiaires forts et faibles avec celui du cas unique. Bien qu'il soit très compétent en ce qui concerne les deux matières (français et géographie), celui-ci démontre une certaine incertitude vis-à-vis de la profession enseignante à cause de la gestion de classe.

5.4 L'analyse des différences entre les stagiaires forts, faibles et le cas unique quant à l'attribution de la réussite ou de l'échec

Selon Weiner (1986), le type d'attribution des causes de la réussite ou de l'échec de l'individu (interne ou externe) se reflète dans l'émotivité de ce dernier de manière positive ou négative. Nos résultats convergent dans ce sens. En effet, nous avons dégagé un plus grand nombre d'aspects négatifs dans les discours des stagiaires faibles parce qu'ils ne s'attendent pas toujours à ce qu'il y ait des problèmes de discipline de la part des élèves. En outre, ils semblent rationaliser l'échec en mettant en évidence des causes externes lorsqu'ils se rendent compte d'un aspect inadéquat dans leur enseignement. Par ailleurs, ils expriment une plus grande inquiétude par rapport aux six composantes d'enseignement suivantes : le contexte, la planification, l'entourage, le français, le stage ultérieur, la gestion de classe, et ils semblent vivre un choc plus important que les stagiaires forts lors des trois premières semaines (stage 2a). La tendance générale retrouvée chez les stagiaires faibles est donc qu'ils attribuent les facteurs négatifs à l'extérieur. Les stagiaires faibles expriment des difficultés d'ordre personnel et professionnel et semblent être plus fatalistes devant des difficultés de la tâche rencontrées en stage. Leur discours témoigne également d'une certaine passivité et d'une certaine dépendance envers leurs superviseurs devant des problèmes en stage. De plus, les difficultés qu'éprouvent les stagiaires faibles avec les élèves qui les « ont testés » révèlent un manque de clairvoyance dans le sens où ils ont du mal à se remettre en question par rapport à leurs propres comportements (comme le fait de porter une minijupe en région éloignée).

Chez les stagiaires forts, les témoignages suggèrent qu'ils sont capables de se débrouiller de façon confiante et positive. De fait, ils attribuent le positif dans leur pratique à des sources

intrinsèques et personnelles dans la résolution de problèmes. Ils semblent également avoir un meilleur contrôle d'eux-mêmes et se montrent capables d'établir des relations saines et stables avec leur entourage. Ils font preuve de maturité lorsqu'ils signalent certaines barrières dans leur enseignement et ils essaient de s'ajuster en fonction de celles-ci.

Enfin, il ressort aussi de cette étude que l'ensemble des stagiaires semble manifester un certain sentiment d'insécurité face à l'un ou l'autre des niveaux du secondaire. Quelques stagiaires forts se disent moins à l'aise avec les élèves plus jeunes (secondaire 1, 2, 3). En revanche, certains stagiaires faibles se sentent moins en sécurité avec des élèves qui seraient plus de leur âge (secondaire 5). Et, comme nous l'avons vu, le cas unique mentionne sa préférence pour les gens de son âge, car il a l'impression que, dans ce cas, il n'aura pas à s'occuper de la discipline. Cela peut nous amener à nous interroger sur l'hypothèse qu'il serait plus facile d'enseigner aux élèves plus âgés que ceux plus jeunes ou l'inverse.

6. Conclusion

Cette étude a voulu montrer que, selon qu'ils sont faibles ou forts, les sujets ont des visions différentes vis-à-vis de la gestion de classe, de leur conviction d'enseigner et des attributions causales expliquant la réussite ou l'échec en stage. Les stagiaires forts cherchent à accroître leur professionnalisme et ne semblent pas manquer de confiance en eux. De plus, ils semblent déployer les efforts nécessaires pour y arriver. Le modèle de Fuller (1969) peut nous apporter un éclaircissement ici. Selon l'auteur, les étudiants en formation passent par trois stades quant à leurs préoccupations : préoccupations pour soi-même, préoccupations pour la classe comme entité et préoccupations pour les apprentissages respectifs de chaque élève. Les étudiants forts sont plus proches que les étudiants faibles du troisième stade.

Il peut y avoir un autre lien ici, comme Kagan (1992) l'a suggéré, avec l'estime de soi des stagiaires forts et faibles au cours de stage en enseignement. Il se peut que l'estime de soi représente un facteur déterminant dans la réussite du stage ainsi que dans la conviction d'avoir sa place dans le domaine de l'enseignement. Les discours des stagiaires forts pointent vers une estime de soi plus élevée que celle des stagiaires faibles et joue donc un rôle déterminant. Une étude ultérieure avec cette variable pourrait être prometteuse afin de discerner d'autres différences entre les stagiaires forts et faibles.

À la lumière de ces constats, on résume que les stagiaires faibles s'attardent à la fonction évaluative du contexte du stage et ont tendance à baisser les bras devant les difficultés, surtout celles touchant la gestion de classe. Ils aspirent à plus de facilité et s'attendent, par exemple, à ce que les directives soient établies en début de stage par l'EA, qu'elles soient claires et objectives par rapport aux critères définis. Nos résultats semblent confirmer ce que Montgomery *et al.* (1998) décrivaient antérieurement, à savoir que les stagiaires dits « forts » cherchent à accroître leur professionnalisme, tandis que les stagiaires dits « faibles » cherchent à se conformer aux exigences scolaires et agissent moins en futurs professionnels, mais plus en étudiants qui font un exercice de formation. Les besoins des stagiaires faibles, mis en évidence à travers leur mécontentement à l'égard de la gestion de classe, sont de nature affective et instrumentale et montrent chez eux une attitude plutôt passive. À l'opposé, les témoignages des stagiaires forts semblent être de nature plus réflexive et professionnelle. Par conséquent, on peut penser qu'ils

ont une attitude plutôt proactive. Les trois hypothèses de départ vont de paire avec les trois thèmes principaux étudiés dans cette recherche, à savoir la gestion de classe, la conviction du choix de carrière et les attributions causales. Toutefois, à la lecture des témoignages sous chacun des trois thèmes, on peut constater que ceux-ci sont interdépendants : les stagiaires forts réussissent mieux leurs stages grâce à un modèle de gestion de classe plus solide et fermement établi, sont plus convaincus de leur parcours professionnel et se concentrent plus sur les besoins d'apprentissage des élèves que les stagiaires faibles qui blâment des éléments externes pour leurs difficultés. En revanche, ces derniers font face à des problèmes d'ordre plus complexe et professionnel lors du déroulement de leur stage d'enseignement, et on peut penser que la durée de six semaines n'est pas suffisante pour eux.

Il faudrait analyser de plus près le nombre ainsi que le type de cours que suivent les stagiaires faibles lors de leur formation universitaire dans les différentes universités québécoises. Peut-être qu'un accent mis sur la gestion de classe et la planification des cours leur serait plus utile même si la plupart des universités québécoises, sinon toutes, offrent un stage d'observation d'un enseignant en exercice ainsi qu'un cours de gestion de classe avant que les stagiaires partent en stage. Cependant, la délimitation des besoins exprimés chez les stagiaires forts révèle une autre tendance. Ceux-ci cherchent des occasions pédagogiques d'ordre constructif qui les feront avancer professionnellement ; en ce sens, un premier stage d'observation en deuxième année ne semble pas très profitable. Peut-être que les EA et SU peuvent penser leur offrir la possibilité de s'impliquer davantage dans la planification de leurs futures interventions pour satisfaire leur besoin d'être au cœur de l'action.

Une étude ultérieure portant sur les mêmes objectifs de recherche au cours d'une année complète permettrait de différencier davantage les stagiaires forts des stagiaires faibles. De plus, la nouvelle structure des stages de prise en charge en troisième année (supervision par un seul enseignant associé et un chargé de formation pratique dans une seule matière pendant six semaines) peut influencer la dynamique de ceux-ci. Par ailleurs, une autre étude longitudinale portant sur la communauté des stagiaires, sur l'opinion des enseignants associés ou des chargés de formation pratique pourrait peut-être nous montrer une perspective différente. La poursuite de l'examen des différences discursives chez les stagiaires en enseignement à différents moments de leur formation est essentielle pour permettre à tous les acteurs impliqués de mieux comprendre les facteurs qui interviennent dans la réussite d'un stage de prise en charge en enseignement secondaire. De plus, comme évoqué au tout début de cette recherche, nous aurons une meilleure idée du niveau de développement professionnel des stagiaires forts et faibles au terme de leur formation initiale permettant ainsi à mieux les accompagner vers la réussite et l'épanouissement personnel.

Enfin, il est important de souligner une limite de généralisation possible de cette recherche étant donné la taille ($n = 11$) de l'échantillon. Il serait donc pertinent d'élargir le même genre de recherche auprès de plus de sujets et d'établissements universitaires aux niveaux provincial, interprovincial et international.

Références

- Archambault, J. et Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Bennett, N. et Turner-Bisset, R. (1993). Knowledge bases and teaching performance. In N. Bennett et C. Carré (dir.), *Learning to teach* (p. 149-164). New York, NY : Routledge.
- Bontempo, B. et Digman, S. (1985). *Entry level profile: Student attitudes toward the teaching profession*. Communication présentée lors de l'Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, 31 mars au 4 avril.
- Boutin, G. et Camarais, L. (2001). *Accueillir et encadrer un stagiaire. Guide pratique à l'usage de l'enseignant-formateur*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Bujold, C. et Gingras, M. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Clark, C.M. et Dunn, S. (1991). Second generation research on teacher's planning, intentions and routines. In H.C. Waxman et H.J. Walberg (dir.), *Effective teaching current research* (p. 183-201). Berkeley, CA : Mc Cutchan.
- Clark, C.M. et Peterson, P.L. (1986). Teacher's thought processes. In M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 255-296). New York, NY : Macmillan.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design : Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Cruickshank, D.R. (1990). *Research that inform teacher and teacher educators*. Bloomington, IN : Phi Delta Kappa.
- Des Lierres, T., Blouin, P., Boutin, G., Côté, R., Forest, L. et Martin, D. (2003). *Le forum électronique et les stages en éducation. Monographie no 53*. Rimouski : Université du Québec à Rimouski, Département des sciences de l'éducation.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 392-431). New York, NY : Macmillan.
- Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. In W.R. Houston (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 3-24). New York, NY : Macmillan.
- Evertson, G. et Leak, S. (1989). Beginning teachers' perceptions of mentors. *Journal of Teacher Education*, 3, 22-25.
- Fuller, F.F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualisation. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Gauthier, C., Desbiens, J-F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Grawitz, M. (1984). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz.
- Griswold, P.A., Colton, K. et Hansen, J.B. (1985). *Effective compensatory educational sourcebook* (Vol. 1), *A review of effective educational practices*. Portland, OR : Northwest Regional Educational Lab.
- Goethals, M.S., Howard, R.A. et Sanders, M.M. (2004). *Student teaching: A process approach to reflexive practice (a guide for preservice and inservice teachers)*. Upper Saddle River, NJ/Colombus, OH : Pearson Merrill/Prentice Hall.
- Good, T.L. (1983). Research on classroom teaching. In G. Sykes et L.S. Shulman (dir.), *Handbook of teaching and policy* (p. 42-80). New York, NY : Longman.
- Good, T.L. (1990). Building the knowledge base of teaching. In D.D. Drill (dir.), *What teachers need to know : The knowledge, skills and values essential to good teaching* (p. 17-75). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Gouvernement du Québec (1994). *La formation à l'enseignement. Les stages*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Heyns, B. (1988). Educational defectors : A first look at teacher attribution in the NLS-72. *Educational Researcher*, 17(3), 24-32.
- Holmes Group (1995). *Tomorrow's schools of education*. East Lansing, MI : Holmes Group.

- Housego, B.E.J. (1992). Monitoring student teachers' feelings of preparedness to teach, personal teaching efficacy and teaching efficacy in a new secondary teacher education program. *Alberta Journal of Educational Research*, 38, 49-64.
- Hoy, W.K. et Rees, R. (1977). The bureaucratic socialization of student teachers. *Journal of Teacher Education*, 28(1), 23-26.
- Kagan, D.M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169.
- Mau, W.-C. (1995). Decision-making style as a predictor of career decision-making status and treatment gains. *Journal of Career Assessment*, 3(1), 89-99.
- Montgomery, C., Kaszap, M., Legault, F. et David, K. (1998). Les motifs de satisfaction et d'insatisfaction d'étudiantes et d'étudiants en formation initiale à l'égard de l'enseignant et du superviseur. *Res Academia*, 16(1/2), 21-38.
- Pigge, F.L. et Marso, R.N. (1987). Relationships between student characteristics and changes in attitudes, concerns, anxieties and confidence about teaching during teacher preparation. *Journal of Educational Research*, 81(2), 109-115.
- Pigge, F.L. et Marso, R.N. (1990). A longitudinal assessment of the affective impact of preservice training on prospective teachers. *Journal of Experimental Education*, 58(4), 283-290.
- Roy, D. (1991). *Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial*. Rimouski : Service de recherche et de perfectionnement du Cégep de Rimouski.
- Shechtman, Z. (1989). The condition of interpersonal behaviour evaluation to the prediction of initial teaching success : A research note. *Teaching and Teacher Education*, 5(3), 243-248.
- Walberg, H.J. (1986). Syntheses of research on teaching. In M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 214-229). New York, NY : Macmillan.
- Weiner, B. (1986). *Human motivation : Metaphors, theories and research*. Newbury Park, CA : Sage.

