

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PRATIQUE RÉFLEXIVE ET AUTORÉGULATION :
FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ÉTUDIANTS
À LA FIN DE LA FORMATION EN ENSEIGNEMENT
EN ADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIALE
DE LA FORMATION INITIALE VERS L'INSERTION PROFESSIONNELLE

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR

MARYSE GAREAU

MAI 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Nombreux sont ceux et celles à qui je souhaite exprimer ma reconnaissance. J'en oublierai sans doute, qu'ils ne m'en veuillent pas.

Quand j'ai terminé ma maîtrise, j'ai dit à ma mère. « Bon, c'est terminé les études! Le doctorat, ce ne sera pas pour moi. » Mais la vie en avait décidé autrement... Dix ans plus tard... un deuxième coup de foudre professionnel me propulsera vers ce chemin. Un chemin sinueux, escarpé, rempli de paysages à couper le souffle, mais aussi rempli d'obstacles à franchir, de pertes d'équilibre et même de chutes. J'ai souvent comparé mon doctorat au jeu Tetris. Parfois, entre ma vie familiale et mon travail, se présentait dans mon parcours doctoral, une immense pièce de casse-tête, plus difforme que toutes les autres. Où allais-je la placer et comment? Et... PAF! Elle finissait par trouver sa place entre la famille et le travail sans trop bousculer l'un et l'autre. Aujourd'hui, je suis arrivée au bout du chemin. Au bout? Non, plutôt dans un continuum de ce qui me tient le plus à cœur : le développement professionnel, le mien, le leur...

Ce n'est pas sans faire quelques sacrifices que j'ai atteint mon but. Le plus grand est celui de ne pas avoir donné tout le temps que j'aurais voulu à ceux que j'aime. Tout particulièrement à mes enfants. Merci à mes fils, William et Lucas, qui ont tellement grandi depuis le début de ce doctorat. Je leur ai certes manqué, mais ils m'ont manqué davantage. Ils ont été compréhensifs et patients. Qu'ils reçoivent ici le témoignage de mon infinie reconnaissance. Je les aime tant!

Merci à l'homme de ma vie, mon Pat. Il fut à la fois mon plus grand « fan » et mon meilleur allié ; celui qui a toujours cru en moi sans jamais imaginer une quelconque limite à ce que je pouvais faire. Il a pris la relève à bien des égards, m'a encouragée, m'a motivée, bref, à lui aussi je dois une reconnaissance infinie.

Merci à mes parents, Rose et Paul, d'avoir compris, accepté et encouragé mes trop nombreuses absences auprès d'eux. Merci à mes frères, Benoit, Martin et Stéphane, d'avoir si bien compensé. Merci à Mimi, Éric et Christina. Ma famille a toujours eu une indéfectible confiance en moi. Cela soutient plus que l'on ne l'imagine.

Merci à tous ceux et celles qui, à chaque étape de mon parcours doctoral, m'ont témoigné par de petits et grands gestes qu'ils avaient confiance en moi et qui m'ont encouragée, directement ou indirectement. Je ne peux les nommer tous, mais je tiens à remercier certaines collègues et amies, qui chacune à leur façon, ont su me soutenir, m'encourager, me comprendre et croire en moi... Merci à Francine qui m'a donné mon premier conseil, ça m'a permis de bien amorcer ce projet; merci à Danielle, parce qu'elle me rappelait souvent qu'un éléphant, ça se mange, une bouchée à la fois; merci à France, mon amie, ma complice et la meilleure compagne de mes premiers pas vers le vieux continent; merci à Isabelle qui m'a tellement écoutée et qui a même contribué à ce projet; merci à mes grandes amies, Silvana, Natasha, Mylène, Catherine, Anny et Annie d'avoir accepté mes absences; merci à tous mes collègues de m'avoir soutenue et encouragée jusqu'à la fin.

Merci aussi et surtout à ma directrice, France Dubé. Je l'ai choisie pour le modèle qu'elle était et je l'admire toujours et encore plus. Elle m'a facilité le passage, ne m'a jamais brusquée, mais m'a toujours donné juste ce qu'il fallait pour que je n'arrête jamais d'avancer. Merci à Frédéric Legault, mon codirecteur. Avec Frédéric, je savais que j'allais toujours avoir l'heure juste, et ce, de manière posée et intéressée. J'ai été bien encadrée par mon comité de direction et je les en remercie profondément, car ils ont été les plus importants acteurs de la réussite de cet immense projet de vie.

Merci bien sûr aux participants à cette étude et à tous mes stagiaires universitaires, par qui tout a commencé.

À mes fils,

William et Lucas,

Puissiez-vous toujours trouver

la volonté d'aller au bout de vos rêves!

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	xi
RÉSUMÉ.....	iv
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I.....	6
PROBLÉMATIQUE.....	6
1.1 Introduction	6
1.2 La pénurie d'enseignants	10
1.3 L'insertion professionnelle.....	15
1.4 Le domaine de l'adaptation scolaire et sociale.....	20
1.5 La pratique réflexive : une piste de solution	22
1.6 La question de recherche	24
CHAPITRE II.....	27
CADRE THÉORIQUE	27
2.1 Introduction	27
2.2 Le développement professionnel en enseignement	27
2.2.1 La formation initiale à l'enseignement au Québec.....	29
2.2.2 L'insertion professionnelle	34
2.3 La pratique réflexive.....	48
2.3.1 Les modèles réflexifs	53
2.3.2 Les niveaux réflexifs.....	67
2.3.3 Le journal réflexif.....	71
2.3.4 Le rapport à l'écrit	72
2.3.5 L'enseignant associé.....	75
2.3.6 Les études sur la pratique réflexive en formation initiale	78
2.4 Les objectifs de recherche	81
CHAPITRE III	84
MÉTHODOLOGIE.....	84

3.1 Introduction	84
3.2 Les participants.....	85
3.3 L'instrumentation	87
3.3.1 Les journaux réflexifs	88
3.3.2 Les entretiens semi-dirigés	93
3.4 Le déroulement.....	95
3.5 Le traitement et l'analyse des données.....	96
3.5.1 La transcription des journaux réflexifs	97
3.5.2 Le découpage en unités de sens	98
3.5.3 La codification et la catégorisation	99
3.6 Les considérations éthiques et les précautions méthodologiques.....	102
CHAPITRE IV	105
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	105
4.1 Introduction	105
4.2 Résultats issus des journaux réflexifs des dix-huit étudiants finissants	105
Les défis rencontrés	106
4.2.2 Les niveaux réflexifs des étudiants finissants	113
4.2.3 Les sources de théorisation	128
4.2.4 La régulation de l'activité professionnelle en stage	132
4.2.5 Synthèse des journaux réflexifs des dix-huit étudiants finissants	136
4.3 Résultats issus des journaux réflexifs et des entretiens semi-dirigés de huit cas parmi les dix-huit étudiants finissants	138
4.3.1 Les entretiens semi-dirigés des huit cas	140
4.3.2 Le cas Alice	146
4.3.3 Le cas Jasmine	156
4.3.4 Le cas Kayla	162
4.3.5 Le cas Lily	171
4.3.6 Le cas Rose	180
4.3.7 Le cas Théo.....	187
4.3.8 Le cas Victoria.....	194
4.3.9 Le cas Zoé.....	202
4.3.10 Synthèse des huit cas	210
CHAPITRE V	214
ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	214
5.1 Introduction	214
5.2 Les défis et la régulation de l'activité professionnelle en stage	215

5.2.1 La gestion de classe	215
5.2.2 La planification	225
5.2.3 Les stratégies d'enseignement	229
5.2.4 Les aptitudes/attitudes professionnelles/personnelles	231
5.2.5 Les adaptations/différenciations	234
5.2.6 Le lien enseignant/élèves	235
5.2.7 La structure de la période.....	237
5.2.8 La gestion du temps personnel/professionnel	238
5.2.9 La collaboration/concertation	239
5.2.10 Les caractéristiques des élèves.....	240
5.3 La pratique réflexive des dix-huit participants	242
5.3.1 Les niveaux réflexifs.....	242
5.3.2 Les sources de théorisation	261
5.3.3 La régulation de l'activité professionnelle en stage	264
CHAPITRE VI.....	279
DISCUSSION	279
6.1 Introduction	279
6.2 La régulation de l'activité professionnelle en stage à la suite d'une pratique réflexive écrite selon une démarche structurée	280
6.2.1 La démarche réflexive écrite et structurée	281
6.2.2 Les défis de l'enseignement en adaptation scolaire et sociale	290
6.2.3 Les niveaux réflexifs.....	295
6.2.4 Synthèse de la discussion.....	305
CHAPITRE VII.....	307
CONCLUSION	307
7.1 Les limites et biais de la recherche.....	309
7.1.1 L'échantillon.....	309
7.1.2 L'instrumentation.....	310
7.2 Les apports et retombées de la recherche	311
7.3 Les regards prospectifs	315
ANNEXE A	318
RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE AU QUÉBEC	318
ANNEXE B.....	319

COMPÉTENCE 11 DU RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE DU QUÉBEC	319
ANNEXE C.....	320
GUIDE D'ENTRETIEN	320
ANNEXE D	321
QUESTIONS D'ENTRETIEN	321
ANNEXE E.....	324
CONSIGNES AUX SUPERVISEURS ET AUX ÉTUDIANTS – RÉDACTION DU JOURNAL RÉFLEXIF	324
ANNEXE F	325
CERTIFICAT ÉTHIQUE	325
ANNEXE G	326
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT	326
ANNEXE H	328
PAGE D'IDENTIFICATION DES JOURNAUX RÉFLEXIFS	328
ANNEXE I.....	329
GRILLE D'ANALYSE DES SOURCES DE THÉORISATION	329
BIBLIOGRAPHIE	330

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
1.1	Référentiel des compétences de la profession enseignante au Québec	2
2.1	Modèle écosystémique de Akkari et Broyon (2007), adapté de Bronfenbrenner (1979)	39
2.2	Modèle ALACT de Korthagen (2001)	57
2.3	Processus d'autorégulation de Zimmerman (2000)	59
2.4	Démarche réflexive itérative	66

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Titre	Page
2.1	Les modèles réflexifs	61
2.2	Le modèle de niveaux réflexifs de Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton et Starko (1990)	68
2.3	Le modèle de niveaux réflexifs de Hatton et Smith (1995), adapté de Van Manen (1977)	69
2.4	Les niveaux réflexifs selon Derobertmeasure (2012)	70
4.1	Les 13 catégories d'objets régulés par les stagiaires lors de l'analyse de la fin de la semaine	107
4.2	Les niveaux réflexifs des dix-huit participants	114
4.3	Les processus du niveau 1	115
4.4	Les processus du niveau 2	119
4.5	Les processus du niveau 3	124
4.6	Les types de sources citées lors de la théorisation	129
4.7	Les types de sources dites théoriques lors de l'analyse provoquée ..	130
4.8	Les types d'acteurs gravitant autour du stagiaire	130
4.9	La régulation de l'activité professionnelle en stage par les dix-huit participants	134
4.10	Les catégories de défis régulés par les dix-huit participants	136
4.11	L'utilité du journal réflexif telle que perçue par les huit étudiants interviewés	142
4.12	La régulation des défis d'Alice	153
4.13	Les niveaux réflexifs d'Alice et du groupe de participants	155
4.14	La régulation des défis de Jasmine	160
4.15	Les niveaux réflexifs de Jasmine et du groupe de participants	162
4.16	La régulation des défis de Kayla	169
4.17	Les niveaux réflexifs de Kayla et du groupe de participants	170

4.18	La régulation des défis de Lily	178
4.19	Les niveaux réflexifs de Lily et du groupe de participants	179
4.20	La régulation des défis de Rose	185
4.21	Les niveaux réflexifs de Rose et du groupe de participants	186
4.22	La régulation des défis de Théo	193
4.23	Les niveaux réflexifs de Théo et du groupe de participants	194
4.24	La régulation des défis de Victoria	201
4.25	Les niveaux réflexifs de Victoria et du groupe de participants	202
4.26	La régulation des défis de Zoé	208
4.27	Les niveaux réflexifs de Zoé et du groupe de participants	210
4.28	La synthèse des résultats des huit cas	213
5.1	Comparaison de la répartition des processus réflexifs de la présente recherche et de celle de Derobertmasure, 2012	243

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

ASS	Adaptation scolaire et sociale
ECR	Éthique et culture religieuse
EA	Enseignant associé
EASS	Enseignement en adaptation scolaire et sociale
EHDAA	Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
HDAA	Handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec (1964 à 2005)
MELS	Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2005 à 2015)
MEESR	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (avril 2014 - février 2015)
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (2016...)
SAÉ	Situation d'apprentissage évaluée
SEA	Situation d'enseignement-apprentissage
SEP	Sentiment d'efficacité personnelle
TES	Technicien (ne) en éducation spécialisée
TDA/H	Trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité
TNI	Tableau numérique interactif
UQAM :	Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

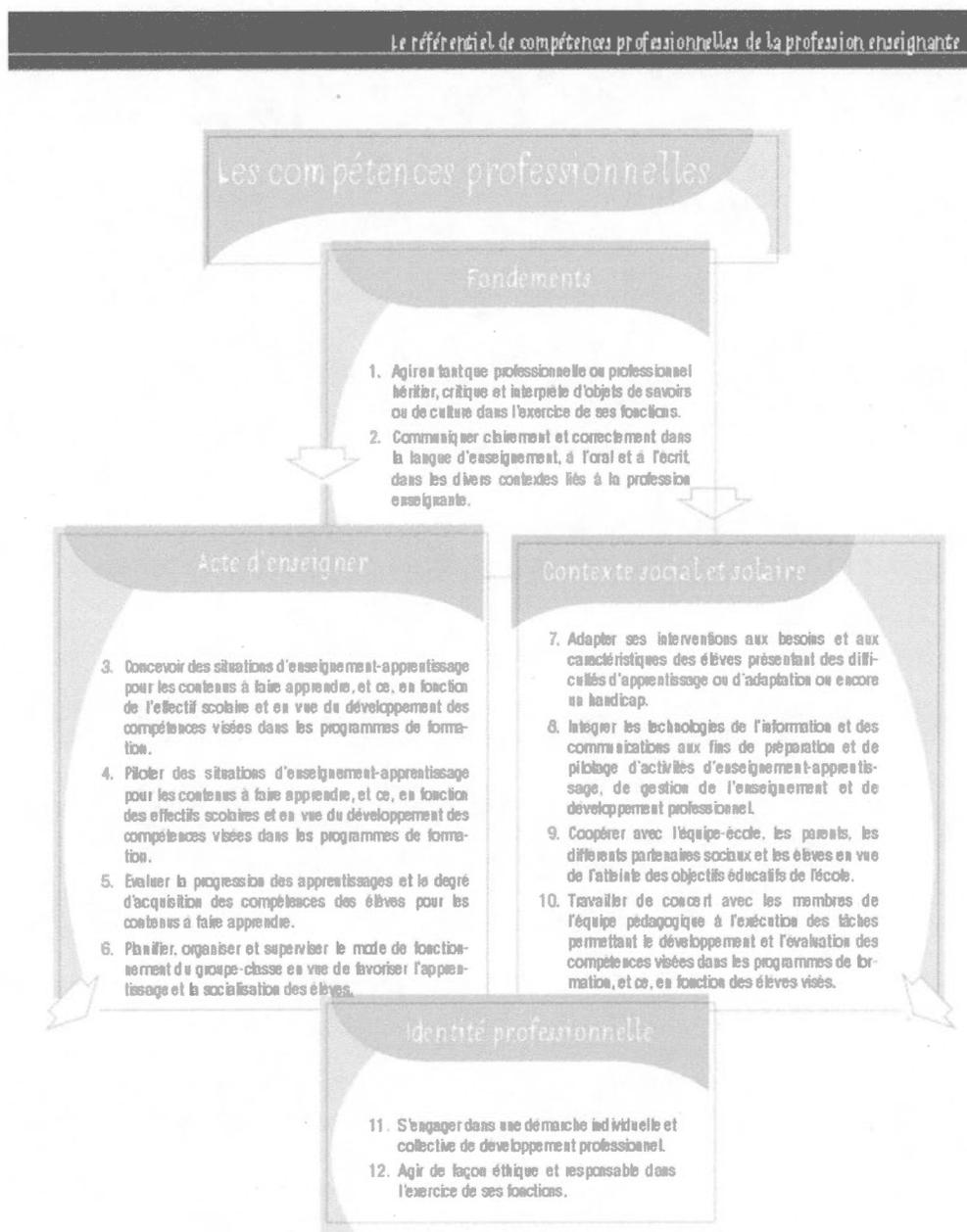
Inscrite dans un paradigme interprétatif, cette étude qualitative vise à déterminer comment la pratique réflexive contribue à relever les défis de la profession enseignante et à réguler l'activité professionnelle lors du stage de fin de formation à l'enseignement en adaptation scolaire. Notre cueillette de données a été réalisée auprès d'étudiants finissants au terme de leur dernier stage de la formation initiale en enseignement en adaptation scolaire et sociale. Ce quatrième et dernier stage *d'intégration à la vie professionnelle* de la formation pratique est suffisamment long pour permettre aux étudiants de s'insérer dans la posture d'un futur professionnel et ressemble à ce qui est vécu lors de l'entrée dans la profession des enseignants débutants. Les données empiriques ont été recueillies par l'entremise d'un journal réflexif rédigé selon une démarche écrite et structurée, par dix-huit participants pendant 56 jours pour le profil préscolaire-primaire et 62 jours pour le profil secondaire ainsi que par des entretiens semi-dirigés réalisés auprès de huit parmi les dix-huit participants. De nombreux défis ont été relevés par les participants et concordent avec la littérature scientifique sur le sujet, notamment quant aux difficultés rencontrées par les enseignants débutants; la gestion de classe apparaît nettement comme la principale embuche des débuts de carrière, suivie de près par la planification des activités d'enseignement-apprentissage. L'expérimentation de la démarche réflexive écrite et structurée pour la rédaction du journal réflexif a permis le déploiement d'une pratique réflexive qui contribuerait à la régulation de l'activité professionnelle en stage. En effet, la mise en place d'un plan d'action, tel que proposé dans cette démarche, engendre une mobilisation plus fréquente de deux des trois processus de niveau 3, lorsque nos résultats sont comparés à ceux de Derobertmasure (2012). Conséquemment, plusieurs manifestations de régulation de l'activité professionnelle en stage ont été relevées, toutes en lien avec les défis rencontrés pendant le stage. Les régulations à caractère positif ont été relevées dans une proportion plus importante que celles à caractère négatif, ce qui témoigne de l'apport positif d'une telle démarche. Nos résultats montrent également une relation importante entre la fréquence des défis et leurs régulations. Les données recueillies ont aussi mis en évidence l'importance du rôle de l'enseignant associé dans la pratique réflexive du stagiaire notamment en ce qui concerne le développement de la compétence à gérer la classe ainsi que dans le déploiement de la pratique réflexive.

Mots clés : Pratique réflexive, Régulation, Formation initiale, Enseignement, Développement professionnel, Insertion professionnelle, Enseignant associé

INTRODUCTION

La profession enseignante pose des défis particuliers aux enseignants d'aujourd'hui. Les trois missions de l'école, instruire, socialiser et qualifier, exigent de l'enseignant la maîtrise de plusieurs compétences professionnelles (figure 1.1). De plus, l'enseignant doit être en mesure de mobiliser un certain nombre de savoirs : savoir-faire, savoir-être et savoir-vivre avec les autres, en plus d'attitudes propres à son travail. Il doit être efficace et efficient, savoir partager son expertise avec ses collègues en plus d'exercer de nouveaux rôles dans le cadre de la mise en place des conseils d'établissement. Avec la réforme de l'éducation du début des années 2000, l'autonomie de l'enseignant s'est accentuée dans la classe comme dans l'école, ce qui a augmenté ses responsabilités (Martinet, Raymond et Gauthier, 2004). La formation initiale ne formant pas des enseignants parfaitement accomplis, il importe que ceux-ci poursuivent leur développement professionnel tout au long de leur carrière.

Ces constats laissent entrevoir toute la complexité de la profession enseignante. De plus, s'y insérer comporte également son lot de défis auquel s'ajoute un développement professionnel à poursuivre. Pour plusieurs enseignants, c'est « le choc de la réalité » (Akkari, Solar-Pelletier et Heer, 2007; Mukamurera, 2004; Martineau et Presseau, 2003). Même si ce dernier n'est pas toujours brutal, il peut quand même contrarier l'enseignant débutant qui découvre qu'il ne sait pas tout ce qu'il devrait savoir pour enseigner. Ainsi, plusieurs jeunes enseignants désertent l'enseignement dans les cinq premières années de pratique et plusieurs autres vivent des remises en question qui peuvent conduire à l'abandon de l'enseignement à plus ou moins longue échéance (Karsenti, Collin, Villeneuve, Dumouchel et Roy, 2008).

Figure 1.1 Référentiel des compétences de la profession enseignante au Québec¹

¹ Martinet, M. A., Raymond, D. et Gauthier, C. (2001/2004). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, Le ministère de l'Éducation du Québec.

À cette problématique d'abandon de la profession enseignante, s'ajoute celle d'une pénurie qui persiste dans certains domaines de l'éducation au Québec. Il importe donc de se préoccuper de cette problématique d'abandon puisqu'elle est sans doute en partie liée à la qualité de la formation initiale et qu'elle occasionne des coûts sociaux. Comment mieux préparer les enseignants à faire face aux défis de l'insertion professionnelle est une voie de recherche importante.

Depuis plusieurs années, les chercheurs s'intéressent à mieux comprendre les problématiques associées aux défis que doivent relever les enseignants débutants lors de leurs premières années d'enseignement ainsi qu'à proposer différentes façons de les préparer et de les accompagner à cette étape importante de la vie d'un enseignant. Ainsi, pour contrer ces difficultés, on a vu les programmes d'insertion professionnelle se multiplier dans les différentes commissions scolaires du Québec dans le but de favoriser une meilleure intégration à la réalité du métier d'enseignant. Ces programmes, mis en place depuis plusieurs années, semblent être une piste de solution efficace. Même si le taux d'abandon de la profession enseignante au Québec a légèrement diminué entre les années 1990 et 2000, les récentes recherches (Karsenti *et al.*, 2008; Mukamurera et Balleux, 2013) montrent que la situation tend à stagner depuis. Des chercheurs (Martel, 2009; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008; Martel, Ouellette, et Raté, 2003) présentent des données intéressantes sur l'abandon de la profession. Ils distinguent un taux d'abandon de la profession plus élevé chez les enseignants du secondaire (22 %) et significativement moindre (9 %) chez ceux du domaine de l'adaptation scolaire (primaire et secondaire confondus) (Martel, Ouellette, et Raté, 2003). Comprendre ces écarts pourrait apporter certaines pistes de solution pour l'ensemble des enseignants débutants.

Comme dans plusieurs domaines, la prévention est un élément important à considérer pour améliorer la situation difficile des enseignants qui font leurs premiers pas dans la profession enseignante. En l'occurrence, cela pourrait justifier l'importance d'agir dès la formation initiale à l'enseignement. En effet, cette étape de formation des

futurs enseignants est un moment propice d'étude leur permettant d'acquérir de nouvelles connaissances utiles à leur développement professionnel et, conséquemment, susceptibles de mieux les outiller à faire face à ces premières années dans la profession. Des douze compétences du référentiel québécois (Martinet *et al.*, 2004) qui orientent la formation à l'enseignement, l'une d'elles, la onzième, se définit notamment par l'action de *réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action* (figure 1.1). Elle mérite d'être étudiée en lien avec sa contribution à la gestion des défis rencontrés lors de l'insertion professionnelle. De plus, parce qu'elle permet de contribuer au développement de plusieurs autres compétences professionnelles, il paraît essentiel de s'intéresser au développement de la pratique réflexive chez les étudiants en formation initiale en enseignement comme moyen de contribuer à une insertion professionnelle réussie. Admettre toute la complexité reliée à la profession enseignante et s'y familiariser nécessitent l'intégration d'une approche réflexive dans la pratique, ce qui aiderait à prendre des décisions plus éclairées (Boutin et Lamarre, n/d).

Puisque l'analyse réflexive peut s'effectuer en cours d'action et sur l'action, il est essentiel qu'elle soit davantage développée pendant la formation pratique, donc durant les stages de la formation initiale à l'enseignement. Analyses réflexives intégrées dans certains travaux universitaires, mise en place de portfolios de développement professionnel, journaux de bord, séminaires de réflexion, forums de discussion sur le portail universitaire, tels sont les principaux outils qui peuvent être utilisés pendant la formation initiale à l'enseignement pour développer la pratique réflexive des étudiants. Cependant, le journal de bord, appelé également journal réflexif, est souvent l'outil central utilisé pendant les stages pour développer la réflexivité des étudiants. C'est par le biais d'un journal réflexif rédigé pendant le dernier stage de la formation pratique que cette recherche analyse le déploiement de la pratique réflexive chez des étudiants finissants au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire.

Le premier chapitre introduit la problématique de recherche en présentant un contexte de pénurie d'enseignants qui est notamment amplifiée par un fort taux d'abandon de la profession par les enseignants en début de carrière. Elle aborde donc, à cet effet, l'insertion professionnelle qui est une phase cruciale de la profession enseignante et le développement de la pratique réflexive comme possible avenue en vue d'une insertion professionnelle facilitée. Cette piste de solution nous permet de préciser la question à laquelle nous désirons répondre dans le cadre de cette recherche.

Le cadre théorique et la recension des écrits composent le deuxième chapitre de cette recherche. Le premier concept étudié réfère au développement professionnel, notamment durant la formation initiale à l'enseignement au Québec et durant l'insertion professionnelle. La présentation de la formation initiale à l'enseignement nous permet d'aborder les compétences professionnelles des enseignants. Quant à la phase d'insertion professionnelle, nous y définissons les défis rencontrés par les enseignants novices, notamment la gestion de classe, leur principal défi. Nous abordons également les programmes d'insertion professionnelle mis en place par les commissions scolaires du Québec et le domaine de l'adaptation scolaire et sociale d'où proviennent les participants à cette recherche. Le deuxième concept étudié concerne l'une des compétences professionnelles de la profession enseignante qui découle du développement professionnel, soit la compétence réflexive. Ce concept de pratique réflexive est plus particulièrement développé dans notre thèse. Il réfère aux processus réflexifs, aux niveaux réflexifs ainsi qu'au rapport à l'écrit puisque le journal réflexif est un des outils de collecte employés. Nous abordons également les rôles de l'enseignant associé dans le développement de la compétence réflexive ainsi que du journal comme outil réflexif. Enfin, nous abordons l'autorégulation qui pourrait résulter de l'utilisation optimale du journal réflexif et présentons quelques études sur la réflexivité en formation initiale à l'enseignement. Ce chapitre prend fin avec la présentation de nos objectifs de recherche.

Le troisième chapitre consiste à introduire le cadre méthodologique de la présente recherche. L'échantillon et les modalités de recrutement des participants sont exposés. Par la suite, nous présentons l'instrumentation, soit les journaux réflexifs d'étudiants finissants en enseignement et les entretiens semi-dirigés d'un sous-échantillon du groupe. La procédure de collecte de données, les modalités d'analyse des données ainsi que les considérations éthiques concluent ce chapitre.

Le quatrième chapitre présente les résultats de la recherche. Nous présentons en alternance les résultats issus de tous les journaux réflexifs recueillis et ceux qui proviennent de l'échantillon ayant participé à un entretien semi-dirigé selon nos deux objectifs de recherche. L'analyse et l'interprétation des résultats des journaux réflexifs composent le cinquième chapitre. Il y est question de la réflexivité des étudiants finissants en enseignement en adaptation scolaire et sociale en se concentrant sur les huit cas de notre échantillon ayant accepté de participer à un entretien semi-dirigé. Les niveaux réflexifs suivis des défis de l'ensemble des participants et de l'échantillon des huit cas sont également analysés pour enfin examiner la démarche réflexive proposée aux participants.

La discussion présentée au sixième chapitre permet de faire une synthèse de la pratique réflexive chez les futurs enseignants, de la démarche réflexive proposée en lien avec les défis rencontrés par les participants lors de leur dernier stage de la formation pratique et de sa contribution au développement professionnel.

Enfin, le chapitre sept est composé des apports et retombées de la recherche ainsi que de ses limites et biais.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 Introduction

On reconnaît aujourd'hui la complexité et la difficulté de l'exercice de la profession enseignante. Plus encore, on admet la nécessité de soutenir les enseignants débutants lors de leur entrée dans cette profession (Conseil supérieur de l'éducation, 2004) puisqu'il s'agit d'une transition importante. C'est une étape au cours de laquelle ils doivent s'adapter à leurs nouvelles fonctions, s'insérer dans une ou plusieurs équipes-écoles, tout en continuant leur développement professionnel amorcé en formation initiale. Cette étape, dont la durée est variable selon les individus, est souvent marquée par des difficultés et des défis divers qui touchent plusieurs aspects, tant au plan pédagogique, didactique, administratif, organisationnel, matériel, que relationnel, faisant en sorte que l'enseignant novice vit ce que les chercheurs ont appelé « le choc de la réalité » (Martineau et Presseau, 2003; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008; Nault, 2005). Le nouvel enseignant doit paraître confiant, compétent, mais se sent parfois vulnérable (Gervais, 1999). De plus, au terme de sa formation initiale, en plus de passer du statut d'étudiant à celui de professionnel et bien qu'il ait peu ou pas d'expérience, il doit assumer, seul, les mêmes responsabilités que ses collègues expérimentés (Mukamurera *et al.*, 2008). Ajoutons que l'entrée en fonction se fait souvent dans des conditions périlleuses où il apprend quelle sera sa classe à la dernière minute, et parfois même en cours d'année scolaire (Mukamurera et Martineau 2009; OCDE 2005).

En dépit d'un contexte de pénurie des enseignants qui persiste depuis une dizaine d'années, de quinze à vingt pour cent des jeunes enseignants débutants désertent l'enseignement dans les cinq premières années de pratique (Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais, 2008 ; Karsenti, Collins, Villeneuve, Dumouchel et Roy, 2008 et De Stercke, De Lièvre, Temperman, Cambier, Renson, Beckers, Leemans et

Marechal, 2010) plusieurs autres vivent des remises en question qui pourraient conduire à l'abandon de l'enseignement à plus ou moins long terme. Cette préoccupation liée à l'abandon de la profession enseignante est une problématique internationale (Karsenti *et al.*, 2008). Au Québec, pour contrer ces problèmes, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a mis en place quelques mesures (Martineau et Ndoreraho, 2006), notamment en exigeant des commissions scolaires qu'elles élaborent des programmes d'insertion professionnelle, dans le but de favoriser un meilleur soutien lors de cette étape. Même si la mise en place de ces programmes, depuis une quinzaine d'années, a contribué à amenuiser quelques embûches (Nault, 2005; Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreraho, 2013), cette situation interpelle toujours autant les responsables scolaires et les chercheurs (Mukamurera *et al.*, 2013).

Une meilleure préparation des étudiants en formation initiale à l'enseignement est une piste importante à considérer pour faciliter l'insertion professionnelle des enseignants novices (Akkari *et al.*, 2007; OCDE, 2005). Afin d'harmoniser la formation des maîtres aux changements touchant le système éducatif, les universités ont dû revoir leurs programmes de formation à l'enseignement et plusieurs adaptations ont été apportées au début des années 2000. Ainsi, depuis 1994-1995, une quatrième année a été ajoutée à la formation pour un total de 120 crédits dont une partie est attribuée à la formation pratique qui se décline en quatre stages totalisant de 130 à 140 jours de séjour en milieu scolaire, selon le programme universitaire québécois. L'accroissement du nombre d'heures de stage a permis d'amoinrir quelque peu le « choc de la réalité ». Les étudiants doivent compléter un minimum de 700 heures de stage réparties sur les quatre années de la formation. La réussite de la formation pratique et théorique mène à l'obtention d'un brevet d'enseignement décerné par le ministère de l'Éducation sur recommandation de l'université. De plus, les programmes de formation en enseignement sont assujettis à des normes particulières en matière de compétences linguistiques qui sont évaluées avant la fin de la formation

universitaire.

Rappelons également que le concept de compétences, plus précisément celui de compétences professionnelles, a été retenu pour encadrer la formation à l'enseignement au Québec (Martinet *et al.*, 2004); un référentiel de douze compétences à développer chez l'enseignant a été élaboré (voir Annexe A). La onzième de ces douze compétences s'articule ainsi : *s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel*. Pour développer cette compétence et atteindre le niveau de maîtrise attendu, cinq composantes décrivant des gestes professionnels propres au travail enseignant ont été élaborées : (1) *établir un bilan de ses compétences et mettre en œuvre les moyens pour les développer en utilisant les ressources disponibles*; (2) *échanger des idées avec ses collègues quant à la pertinence de ses choix pédagogiques et didactiques*; (3) *réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action*; (4) *mener des projets pédagogiques pour résoudre des problèmes d'enseignement*; (5) *faire participer ses pairs à des démarches de recherche liées à la maîtrise des compétences visées dans le programme de formation et aux objectifs éducatifs de l'école* (voir Annexe B).

Parce qu'elle agit sur les autres compétences, la troisième de ces composantes, *réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action*, semble particulièrement plus importante que les autres et pourrait être un élément incontournable à considérer, tant en ce qui a trait au développement qu'à l'insertion professionnelle. Le Conseil supérieur de l'éducation (1991), à la suite des travaux de Schön (1983), reconnaît le caractère professionnel de l'acte d'enseigner qu'il décrit comme un acte à la fois professionnel, interactif, complexe et réflexif. Il insiste sur l'aspect réflexif de l'enseignement en précisant que « l'acte d'enseigner ne peut être réduit, sous peine de perdre son identité professionnelle, à la pure exécution mécanique d'une tâche. Au contraire, il se présente comme une pratique réflexive » (p. 21). La pratique réflexive devient donc, à cette occasion, un des constituants

principaux de l'acte d'enseigner (Collin, 2010).

Plusieurs auteurs (Collin et Karsenti, 2011; Gervais, Correa Molina et Lepage 2008; Martinet *et al.*, 2004) affirment que la maîtrise de cette compétence permet d'actionner le développement des autres compétences et qu'elle permet d'engager les étapes ultérieures du développement professionnel. Pour développer cette pratique réflexive, les programmes de formation à l'enseignement privilégient l'écriture réflexive. Les trois outils d'écriture réflexive les plus souvent utilisés sont l'écriture d'un journal de bord, la rédaction d'un rapport de stage et la réalisation d'un portfolio (De Cock, 2007). Ces outils sont axés sur les pratiques professionnelles. On retrouve également quelques analyses réflexives accompagnant certains travaux du cursus de la formation initiale, exigés comme travaux universitaires. Enfin, certains programmes de formation initiale à l'enseignement ont mis en place un portfolio de développement professionnel qui contribue aussi au développement de la pratique réflexive chez les étudiants (Goupil, 1998; Noël, 2008; Zeichner et Hutchinson, 2004).

Puisqu'il est important de garder des traces écrites de ses actions professionnelles et des réflexions que celles-ci suscitent afin de pouvoir y revenir à n'importe quel moment (De Cock, 2007), les stages en milieu scolaire sont généralement accompagnés de la tenue d'un journal de bord ou d'un journal réflexif. En effet, le journal réflexif est l'un des outils privilégiés de la pratique réflexive (Boutin et Camarais, 2001; De Cock, 2007). Nous avons constaté, à titre de superviseure de stage, que les étudiants sont initiés à l'écriture réflexive dès leur première année de formation. Ce développement de la réflexivité en formation initiale s'opérationnalise, entre autres, par un processus individuel (Korthagen, 2001) qui est favorisé par la tenue d'un journal réflexif. En plus de son caractère personnel, cette démarche réflexive peut également s'accompagner d'une rétroaction du superviseur de stage et de l'enseignant associé qui reçoit l'étudiant dans sa classe et qui l'accompagne dans

son cheminement, tout au long de son stage. Cet accompagnement consiste en un soutien visant le développement des compétences professionnelles (Lafortune, 2006).

À la lumière de cette introduction, le présent chapitre traitera du contexte de pénurie chez les enseignants, de leur insertion professionnelle dans la profession enseignante et de la pratique réflexive comme piste de solution afin de faciliter les premières années d'enseignement.

1.2 La pénurie d'enseignants

Au début des années 2000, la profession enseignante a connu une pénurie d'enseignants qui perdure notamment en sciences, en anglais et en mathématiques au secondaire. Cette pénurie d'enseignants est un sujet qui revient souvent dans l'actualité et qui constitue une des préoccupations importantes tant pour le gouvernement, pour les commissions scolaires que pour les chercheurs. Plusieurs facteurs ont contribué à cette pénurie que l'on observe depuis une quinzaine d'années. Des mesures ont été mises en place par le ministère de l'Éducation pour contrer le manque d'effectifs enseignants. Plusieurs chercheurs se sont également intéressés à ces aspects, notamment en ce qui concerne l'abandon de la profession. Regardons de plus près ce contexte contemporain qui a contribué à cette pénurie.

Le domaine de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et secondaire a vécu depuis quelques années une succession de mesures externes visant une meilleure formation à l'enseignement (une année et un stage supplémentaires ajoutés à la formation initiale des enseignants, l'abolition des certificats menant à l'obtention du brevet d'enseignement, un contingentement à l'admission dans les programmes de formation à l'enseignement) et de mesures internes ayant pour conséquence un accroissement de la demande d'enseignants (un programme d'incitation à la retraite, l'instauration des maternelles « 4 ans » temps plein en milieu défavorisé et des maternelles temps plein, l'enseignement de l'anglais dès la 1^{re} année du primaire et l'extension des congés parentaux) qui ont eu un impact auprès des enseignantes et des

enseignants (MEQ, 2004; Turgeon, 2008). S'ajoutent à ces mesures internes, l'augmentation du temps d'enseignement au primaire qui est en vigueur depuis septembre 2006 et qui a également contribué à accroître les besoins en personnel enseignant, particulièrement pour les enseignants spécialistes et, tout dernièrement, la diminution du ratio maître/élèves dans certaines classes (au premier cycle et dans les milieux défavorisés). Ces mesures ont fait fluctuer l'offre et la demande dans le secteur de l'enseignement et ont accentué la pénurie d'enseignants.

Depuis 2005, les commissions scolaires déplorent cette pénurie d'enseignants qualifiés dans certaines matières, due en partie au manque de diplômés (en enseignement du français, des mathématiques, des sciences et de l'anglais langue seconde) et accentuée du fait des besoins générés par l'implantation de la réforme au secondaire, qui modifie le nombre d'heures enseignées par matière (Source : Emploi-Avenir Québec). Les besoins d'effectifs enseignants demeurent énormes. Bousquet (2000) précisait que, pour le Québec seulement, 80 % des enseignants qui occupaient un poste à plein temps dans une école publique en 1995-1996 auraient quitté en 2010, cela étant dû en grande partie à des départs à la retraite (Bousquet et Martel, 2001).

Pour tenter de contrer ce phénomène, différentes mesures ont été mises en place et celles-ci influencent la phase d'insertion professionnelle. En effet, le MELS (Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport) a adopté, en juin 2006, des modifications importantes au règlement sur les autorisations d'enseigner, et cela pour tenir compte de la situation de pénurie qui sévit dans plusieurs secteurs de l'enseignement. Ces modifications comportent notamment des mesures transitoires prévoyant la possibilité pour les étudiants de 4^e année des programmes de formation à l'enseignement d'obtenir une *autorisation provisoire d'enseigner* valide pour une seule période de deux années scolaires. De plus, il a autorisé les universités à permettre à certains étudiants en 4^e année de formation, sous certaines conditions, de réaliser leur dernier stage en situation d'emploi. Également, les commissions scolaires autorisent maintenant les étudiants en formation initiale à l'enseignement à

faire de la suppléance dans les écoles, et cela dès leur première année de formation (Gauthier et Mellouki, 2003) et il n'est pas rare que l'un d'eux puisse même avoir un premier contrat de remplacement, et ce, même s'il n'est pas encore qualifié. Cette situation a certes des effets sur les étudiants poursuivant une formation à l'enseignement. Ils sont confrontés tôt aux défis à relever que présente leur insertion professionnelle sans être nécessairement prêts à affronter les embûches de l'entrée dans la profession.

Comme mentionné précédemment, plusieurs facteurs ont contribué à la pénurie dans le domaine de l'éducation et des mesures ont été mises en place pour contrer cette situation. Toutefois, une autre problématique contribue également à maintenir cette pénurie : le haut taux d'abandon de la profession enseignante. En effet, de toutes les professions, l'enseignement est de celles qui connaissent un des plus hauts taux d'abandon. En 1992, une étude canadienne montrait que 15 % des débutants quittaient l'enseignement après seulement une année d'exercice, quand la moyenne pour les autres professions était d'environ 6 % (King et Peart, 1992). En 2002, l'OCDE notait que près de 30 % des nouveaux enseignants au Canada abandonnaient la carrière dans les cinq premières années. Aujourd'hui, les statistiques ont peu changé. Au Québec, c'est entre 15 % et 20 % des enseignants qui quittent la profession durant les cinq premières années d'exercice (Mukamurera *et al.*, 2008) tandis que la moyenne canadienne serait de près de 30 % (Karsenti *et al.*, 2008). La situation semble encore plus critique aux États-Unis, au Royaume-Uni et en Belgique où les taux d'abandon de la profession frôlent les 40 % et 50 % au cours des cinq premières années de carrière (Karsenti *et al.*, 2008). Ces statistiques non négligeables s'ajoutent donc aux différents facteurs associés à la pénurie des enseignants.

En plus de ces 20 % de jeunes enseignants qui désertent l'enseignement dans les cinq premières années de pratique (De Stercke *et al.*, 2010 ; Karsenti *et al.*, 2008 et Portelance *et al.*, 2008), plusieurs autres vivent des remises en question qui pourraient conduire à l'abandon de l'enseignement à plus ou moins long terme (Mukamurera,

1998; Mukamurera et Gingras, 2005). Dans une étude de Martel *et al.*, (2003), il est précisé que le taux de persévérance des enseignants est moindre au secondaire qu'au préscolaire et primaire. Cette même étude rapporte aussi que l'on retrouve les taux de persévérance les plus élevés chez les nouveaux enseignants en adaptation scolaire, avec 91 % pour la cohorte 1998 comparés à 79 % pour la formation générale au secondaire et 77 % pour les champs d'enseignements spécialisés² tels que l'enseignement des arts, de la musique et de l'anglais langue seconde.

Sur le plan humain, l'abandon d'une profession telle que l'enseignement peut aussi entraîner des conséquences fâcheuses. Après avoir investi quatre années dans leur formation et quelques années à tenter de s'y insérer et de s'épanouir, il faut maintenant penser à un nouveau choix de carrière. Se réorienter après un échec peut alors se vivre difficilement. Les adultes en processus d'orientation ou de réorientation sont vulnérables, car ils sont dans une période difficile de leur vie (Sullerot, 1996). La perte d'emploi (ou l'abandon) représente une « cassure » dans le parcours, elle les fait entrer dans un processus de deuil, douloureux et long. Elle se traduit par une perte de l'estime de soi et une perte de confiance dues à un fort sentiment d'échec. Cette perte est d'autant plus douloureuse que beaucoup d'entre eux se sont beaucoup investis dans leur carrière, au détriment parfois du développement des autres aspects de leur vie (Glee, 2008).

Les statistiques d'attrition de la profession enseignante incluent également un autre type d'abandon. Pour certains, la renonciation à la profession enseignante ne peut totalement être perçue comme un échec si cette expérience éducative a permis une réorientation positive, si cet abandon de la profession enseignante était nécessaire. En

² Pour calculer le taux de persévérance d'une cohorte, il y a eu une sélection de tous les diplômés qui ont obtenu un emploi dans une commission scolaire et qui sont restés dans le réseau cinq années après avoir obtenu ce premier emploi. Les données traitées réfèrent exclusivement au secteur public de l'éducation.

effet, il est essentiel pour la profession enseignante que ceux et celles qui réalisent qu'ils ne possèdent pas les compétences nécessaires pour travailler avec des élèves, s'orientent vers d'autres professions (Karsenti *et al.*, 2008). Par conséquent, bien que l'abandon planifié de la profession n'interpelle pas les chercheurs de la même façon, il fait partie des statistiques d'abandon. Karsenti *et al.* (2008) affirment cependant que ce départ prématuré n'est pas toujours aussi volontaire qu'il n'y paraît à première vue. Parfois, les enseignants, après avoir rencontré plusieurs défis et problèmes, n'ont d'autres options que de quitter la profession enseignante afin de protéger leur santé physique ou mentale. Pour d'autres, une opportunité professionnelle inattendue peut se présenter et occasionner l'abandon de la profession enseignante.

Différents facteurs peuvent mener à l'abandon de la profession enseignante. Kirsh (2006) les regroupe en trois principaux types. Il différencie les facteurs liés à la tâche, les facteurs liés à la personne et les facteurs liés à l'environnement social. Il présente également une catégorie « autre » afin de considérer des facteurs de décrochage externes à l'enseignant et à l'enseignement. Borman et Dowling (2008) précisent certains aspects du modèle de Kirsh et présentent cinq principales catégories de facteurs d'abandon : les caractéristiques démographiques des enseignants, les qualifications des enseignants, les caractéristiques organisationnelles de l'école, les ressources disponibles à l'école et les caractéristiques des élèves. Ils négligent cependant la tâche de l'enseignant. De leur côté, Karsenti *et al.* (2008) ont retenu les précédentes catégories (facteurs liés à la tâche, facteurs liés aux caractéristiques de la personne, facteurs liés à l'environnement social), en ont ajouté une nouvelle (facteurs socioéconomiques) et présentent alors un modèle plus complet. Ainsi, l'ensemble des facteurs d'abandon recensés dans les écrits scientifiques semble pouvoir prendre place dans l'une ou l'autre de ces quatre catégories.

Au plan socioéconomique, Karsenti *et al.*, (2008) mentionnent que l'abandon enseignant est problématique pour deux raisons: le coût qu'il induit et les retombées qu'il entraîne sur la qualité de l'enseignement. Les pertes se situent aux plans de la

formation initiale, du recrutement, de l'embauche et du développement professionnel. L'OCDE (2005) mentionne la même problématique socioéconomique à l'échelle internationale. Du côté de la qualité de l'enseignement, les conséquences se traduisent par une rotation importante du personnel enseignant qui rend difficile l'établissement d'une cohésion au sein de l'équipe-école. Les enseignants débutants quittent avant même d'avoir développé une certaine expertise et l'on doit les remplacer par de nouveaux enseignants dont l'expertise est en construction, la qualité de l'enseignement dispensé s'en trouve ainsi affectée (Karsenti *et al.*, 2008; Martineau et Ndoreraho, 2006). Cet abandon des nouveaux enseignants représente une entrave pour le système éducatif, car il provoque, notamment, la perte de ressources humaines ainsi qu'un gaspillage des fonds engagés dans leur formation initiale.

Quel que soit le motif d'abandon, nous sommes à même de constater que la problématique de l'abandon de la profession entraîne plus de conséquences négatives que positives. Les études consultées montrent hors de tout doute que l'abandon de la profession enseignante, loin de se cantonner uniquement aux départs à la retraite, est majoritairement lié à la problématique de l'insertion professionnelle (Karsenti *et al.*, 2008). Même si l'abandon de la profession enseignante, pour diverses raisons, a toujours existé (Lessard et Tardif, 1996), il demeure toutefois important de se questionner sur les facteurs qui amènent un enseignant à prendre cette décision. Plusieurs chercheurs se sont penchés sur la question de l'abandon (Gervais, 1999; Martineau et Ndoreraho, 2006; Mukamurera, 1999; Vallerand et Martineau, 2006). Toutefois, comprendre le vécu des enseignants qui persévèrent serait tout aussi pertinent et pourrait nous permettre de mettre en perspective les deux réalités.

1.3 L'insertion professionnelle

Actuellement, la recherche sur l'insertion professionnelle des enseignants apparaît nettement comme l'une des thématiques prioritaires des chercheurs en éducation (Martineau et Mukamurera, 2012). Elle correspond également à un autre domaine

d'étude, tout aussi important, la transition entre la formation et l'emploi. Ces intérêts coïncident avec l'intention grandissante des institutions de formation de connaître le devenir professionnel de leurs diplômés, dans un contexte où il apparaît qu'un diplôme d'études universitaires ne protège plus suffisamment contre le chômage, la précarité et l'épuisement professionnel (Akkari et al, 2007).

Il importe de préciser que l'insertion professionnelle des enseignants novices s'amorce beaucoup plus tôt qu'il y a vingt ans. L'entrée dans la profession enseignante ne s'effectue plus à la sortie des études universitaires, quand l'étudiant reçoit son brevet d'enseignement, mais commence bel et bien au début de la formation initiale (Riopel, 2006). Effectivement, pour contrer le manque d'effectifs en enseignement, le MELS permet aux étudiants, dès leur première année à la formation initiale, de faire de la suppléance et parfois même d'accepter un contrat d'enseignement. Plusieurs de nos futurs enseignants sont donc confrontés aux nombreux défis de l'insertion professionnelle, et ce avant même d'avoir terminé leur formation à l'enseignement. Ces défis que doivent relever les enseignants en début de carrière suscitent des remises en question, des moments de découragement et un sentiment d'être débordé pouvant mener à des épisodes de stress, d'insomnie ou de dépression (Carpentier et Leroux, 2014).

Plusieurs facteurs contribuent au décrochage professionnel des enseignants débutants. Présentant un éclairage théorique et un état des lieux du développement professionnel et de la persévérance en enseignement, Mukamurera (2014) énumère ces facteurs : la lourdeur de la tâche, la précarité d'emploi et l'instabilité, les élèves difficiles et l'absence de soutien sont les éléments les plus cités. S'ajoutent à cette liste les conditions de travail, l'environnement social de travail et les facteurs individuels. Comme le mentionnent Carpentier et Leroux (2014) ainsi que Rojo (2009), les conditions d'insertion professionnelle sont loin d'être idéales en éducation et contribuent au haut taux d'abandon de la profession.

Fondée sur une perspective différente, une étude de Théorêt, Garon, Hrimech et Carpentier (2006) met en évidence la résilience éducationnelle des enseignants et démontre que certains, surtout les plus expérimentés, réussissent à s'adapter aux différentes situations chroniques de la tâche enseignante en recourant à diverses compétences professionnelles, notamment la diversification des méthodes d'enseignement en classe. Leroux (2009) a identifié la gestion de classe comme étant la raison la plus fréquemment évoquée pour justifier un stress élevé chez les enseignants. Cette gestion de classe difficile est d'ailleurs soulevée par plusieurs autres chercheurs (King et Peart, 1992; Legault, 1999; Royer, Loiselle, Dussault, Cossette et Deaudelin, 2001), et ce depuis de nombreuses années. Il semble donc que les enseignants résilients maîtrisent davantage la gestion de classe notamment en réaction aux conduites agressives des élèves (Chouinard, 1999). D'ailleurs, tout indique que l'efficacité personnelle et l'estime de soi au travail sont d'abord ressenties dans la classe.

L'analyse du discours des enseignants interrogés renvoie aussi aux compétences d'ordre personnel, dont une propension aux relations sociales dans le milieu de travail. Les caractéristiques personnelles ont un rôle non négligeable dans la persévérance professionnelle (Mukamurera, 2014). Parmi les caractéristiques recensées, nous retrouvons l'attachement profond à l'enseignement, la volonté et l'engagement personnel, le sentiment d'auto-efficacité, la capacité d'adaptation, le plaisir et la résilience ; le soutien social est désigné comme un facteur primordial à la résilience enseignante. Tout en identifiant la relation enseignant-élève comme un élément de satisfaction ou de frustration, Théorêt *et al.* (2006) soulignent l'importance des relations sociales comme source de soutien; la collégialité, la collaboration et les rétroactions sont mises en relation avec une autonomie professionnelle nécessaire. D'ailleurs, Tremblay, Dumoulin, Gagnon et Côté (2014) pensent qu'il importe d'offrir une formation sur l'« effet enseignant » notamment sur la qualité de la relation avec l'élève, aux enseignants oeuvrant en

milieu défavorisé. Mukamutara (2012) ajoute que :

[...] la capacité de motiver les élèves, de les pousser plus loin, de les accompagner [...] passe par le bon rapport avec les élèves qui permet de créer un climat propice à l'apprentissage et de susciter chez les élèves l'envie d'apprendre. Pour y arriver, la contextualisation de la matière, la gestion efficiente de la classe et une relation harmonieuse avec les élèves sont essentielles (Mukamutara, 2012, p. 90).

Suite à ces inquiétudes liées aux nombreuses embuches qui jalonnent les premières expériences des enseignants novices et qui peuvent mener à l'abandon de la profession, il semble que toute initiative ou action pouvant contribuer à la rétention de ces nouveaux enseignants dans leur profession soit vivement souhaitable. Or, au début des années 2000, avec l'avènement d'une importante réforme du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), des dispositifs d'insertion professionnelle en milieu scolaire ont été mis en place, sous la responsabilité des commissions scolaires. « Au Québec, bien qu'une politique nationale d'insertion en enseignement se fasse toujours attendre, certaines commissions scolaires, voire même certaines écoles, offrent déjà des programmes d'insertion professionnelle à leurs nouveaux enseignants » (Mukamurera *et al.*, 2013, p.14). Une enquête menée par le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, en 2010, rapporte l'existence de mesures d'insertion dans une trentaine de commissions scolaires (CSÉ, 2014). En 2012, 19 des 72 commissions scolaires (60 francophones, 9 anglophones et 3 à statut particulier) avaient déposé leur programme d'insertion professionnelle sur le site du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE³). Martineau et Mukamurera (2012) constatent que les programmes d'insertion professionnelle de ces 19 commissions scolaires ont recours à un assez large éventail de dispositifs de soutien tels le mentorat, les ateliers de formation, la libération

³ Créé en 2005 et soutenu par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), le Carrefour national se veut un lieu de convergence et de développement de l'insertion professionnelle sur tout le territoire québécois.

d'enseignement pour assister à des rencontres et formations, les troussees d'accueil, les personnes-ressources, les groupes de discussion et de soutien en ligne. Ils identifient le soutien aux pratiques pédagogiques et le développement de l'identité professionnelle comme les deux objectifs les plus fréquemment poursuivis par ces programmes.

La littérature portant sur le soutien à l'insertion professionnelle utilise tant le terme de dispositif que celui de programme d'insertion professionnelle. Tout comme Mukamurera *et al.* (2013), nous considérons ces concepts différemment l'un de l'autre même s'ils sont étroitement liés. Le dispositif d'insertion professionnelle est un outil à l'intérieur même d'un programme d'insertion professionnelle mis en place par une institution. Ces programmes visent à faciliter l'entrée dans la profession enseignante par un soutien au nouvel enseignant. Ils peuvent être constitués d'un ou de plusieurs dispositifs (mentorat, réseau électronique d'entraide, groupe collectif de soutien, atelier thématique de formation, service personnalisé d'accompagnement, etc.). Un dispositif est donc plus spécifique qu'un programme, il est en quelque sorte un outil de soutien à l'insertion professionnelle des enseignants (Martineau et Vallerand, 2007). Selon Martineau et Ndoreraho (2006), les programmes d'insertion professionnelle devraient favoriser la rétention du personnel en répondant aux divers besoins exprimés et, même si cela reste à démontrer, Martineau et Mukamurera (2012) émettent l'hypothèse que la multiplicité et la variété des dispositifs d'insertion mis à la disposition des enseignants débutants permettent d'augmenter l'efficacité du soutien proposé. Un rapport d'évaluation du Programme d'insertion professionnelle du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (Barbier, Bourque et Gaudet, 2006) démontre, après la première année d'implantation, que l'expérience s'est avérée utile et enrichissante, tant pour les mentors que pour les novices et que pour une vaste majorité des répondants, la pertinence du programme ne fait aucun doute et la répétition de l'expérience ne pourrait être que bienvenue. Dans une vaste enquête menée auprès de vingt-neuf commissions scolaires, Mukamurera *et al.* (2013)

mentionnent que les programmes d'insertion et les dispositifs d'accompagnement permettraient non seulement d'encourager la persévérance et de réduire le taux d'abandon et de roulement élevé du personnel enseignant, mais qu'ils amélioreraient également la satisfaction au travail, préviendraient l'épuisement professionnel tout en soutenant le développement professionnel et permettraient d'accroître la performance et l'efficacité au travail. Ultiment, ils contribueraient même à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

1.4 Le domaine de l'adaptation scolaire et sociale

Les recherches font peu état des différences en ce qui a trait aux difficultés que rencontrent les enseignants des différents domaines d'enseignement. Bien que les défis aient leurs spécificités et leur importance quel que soit le domaine d'enseignement, les obstacles que rencontrent les enseignants novices dans le domaine de l'adaptation scolaire et sociale (ASS) sont plus nombreux qu'au secteur régulier (Brunet, 1996). En plus de maîtriser des compétences techniques, les enseignants en ASS doivent posséder une souplesse multithéorique qui leur permet de travailler avec divers autres spécialistes et différents types d'élèves ayant des besoins particuliers (ibid.). Pour Ouellet (2007), les enseignants en ASS doivent posséder les habiletés nécessaires pour concevoir les adaptations essentielles à la participation aux activités de l'école et à l'appartenance à la communauté des élèves, résoudre les problèmes de façon innovante et différente, développer la capacité d'adaptation permettant l'ajustement nécessaire aux situations complexes et aux défis qui se présentent, rendre service tout en réduisant les effets négatifs du stress des enseignants qui peut être associé aux situations habituellement délicates de l'ASS. Parce qu'ils peuvent enseigner à une grande variété d'apprenants ayant des besoins particuliers, et ce dans différents contextes, tant au préscolaire-primaire qu'au secondaire, le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1999) signale que la formation en ASS est d'abord une formation de base en enseignement qui mise sur le développement de compétences spécifiques permettant d'adapter l'enseignement aux

élèves HDAA et de comprendre ces difficultés et ces problèmes cognitifs, affectifs, sociaux et physiques.

Il est important de mentionner qu'avec l'intégration des élèves présentant des besoins particuliers et diversifiés dans les classes ordinaires, la réalité des enseignants du secteur régulier s'apparente de plus en plus à celle du secteur de l'ASS. Cette distinction entre les deux champs d'enseignement demeure quand même intéressante du point de vue de la recherche, quand on considère les statistiques d'abandon de la profession. Comme le mentionnent Martel *et al.* (2003), le taux d'abandon chez les enseignants en ASS est beaucoup moins élevé (9 %) que dans les autres champs (22 % au secondaire). Il faut cependant préciser que, malgré ces données encourageantes pour le domaine de l'adaptation scolaire, le décrochage chez ces nouveaux enseignants est aussi très préoccupant selon Martineau *et al.*, (2008), notamment au regard du sentiment d'incompétence des enseignants novices vis à vis les nombreux défis de l'école d'aujourd'hui et plus particulièrement auprès des élèves à risque ou fréquentant les classes d'ASS (Ouellet, 2012). En effet, les enseignants en ASS doivent relever les mêmes défis que les enseignants du secteur régulier et parfois, d'autres, tels que ceux spécifiques aux handicaps ou aux troubles des élèves, s'ajoutent à ceux-ci.

Ces états de fait nous incitent à nous intéresser au domaine de l'adaptation scolaire. D'une part pour ses statistiques d'abandon qui sont encourageantes quand elles sont comparées et d'autre part, parce que ce domaine d'enseignement est plus rarement isolé du reste des recherches en enseignement. Avec le phénomène d'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers au Québec, des faits intéressants pourraient émerger des résultats. Dans le cadre de la présente recherche, nous nous intéresserons plus particulièrement au développement de la pratique réflexive chez des étudiants finissants en EASS. Comme le mentionne Brunet (1996), les enseignants en ASS doivent posséder la capacité d'analyse qui les rend à même de résoudre les différents

problèmes qui se présentent à eux. L'analyse et la réflexion pourraient influencer les décisions à prendre et les actions à entreprendre.

1.5 La pratique réflexive : une piste de solution

Même si les mesures de soutien à l'insertion en enseignement peuvent contribuer à atténuer certains des défis rencontrés par l'enseignant lors de son entrée dans la profession, en plus d'être perçues comme une avenue prometteuse (Gervais, 1999; Nault, 2005; Mukamurera *et al.*, 2013), elles ne sont certes pas les seules modalités pour faciliter l'insertion professionnelle et favoriser la résilience dans la profession enseignante. Cependant, mis à part les programmes et les dispositifs d'insertion professionnelle, la recherche québécoise s'attarde peu aux stratégies mises en place par les enseignants eux-mêmes pour favoriser leur insertion professionnelle. Une étude qualitative de Mukamurera (2004) révèle que les stratégies les plus utilisées par les enseignants débutants sont les initiatives personnelles, le tâtonnement (essais et erreurs) ainsi que l'examen réflexif de leur propre pratique. Selon cette chercheuse, ces stratégies témoignent d'un certain isolement professionnel. Cependant, elles pourraient tout aussi bien témoigner d'une certaine forme d'autonomie.

On sait que les enseignants expérimentés s'engagent fréquemment et de façon plus ou moins consciente dans une démarche réflexive sur leur enseignement et que les enseignants débutants réfléchissent aussi sur leur pratique, mais pas de manière aussi efficace (Reynolds, 1992). Sachant que l'activité réflexive de l'enseignant le conduit à une nouvelle compréhension des situations rencontrées, « qu'elle joue avant tout un rôle de reconstruction de l'expérience, qui peut éventuellement conduire à une transformation de la pratique » (Boutet, 2004, p.8), le développement d'une pratique réflexive efficace nous apparaît une stratégie qui peut également contribuer à mieux outiller les enseignants novices face aux nombreux défis de l'insertion professionnelle. La pratique réflexive, intimement liée à l'action professionnelle (Schön, 1983) est souvent associée à la formation pratique à l'enseignement (Collin,

2010). À cet effet, Collin précise que la pratique réflexive, centrée sur la réalité vécue par les futurs enseignants semble correspondre également à ce qui caractérise le début de l'insertion professionnelle.

Certains processus réflexifs permettant l'autorégulation de sa pratique (Korthagen, 2001) peuvent contribuer à une pratique professionnelle plus efficace, conduire à des changements durables dans la pratique enseignante et favoriser la capacité à apprendre tout au long de sa carrière (Fréchette, Legault et Brodeur, 2011). Cette autorégulation de l'apprentissage peut aider les enseignants et les futurs enseignants à réfléchir sur leurs actions afin de les améliorer (Kitsantas et Baylor, 2001). Zimmerman (2002) affirme que les enseignants autorégulés, parce qu'ils planifient et organisent eux-mêmes leur démarche d'apprentissage, sont davantage autonomes et responsables. Nous savons que les enseignants expérimentés autorégulent de manière réflexive leur enseignement (Butler, 2005). De plus, comme démontré dans la recherche de Fréchette (2008), l'autorégulation de l'apprentissage, dans une approche réflexive claire et efficace, peut faciliter une démarche de construction professionnelle.

Guillemette et Lapointe (2011) affirment que très peu de recherches portant sur les stratégies du futur enseignant quant à son autoformation ont été mises de l'avant alors que des recherches sur les stratégies d'accompagnement sont plus nombreuses. L'autoformation permet au futur enseignant de prendre le contrôle de son existence afin de prendre en charge son devenir. Ainsi, il prend conscience, à travers une réflexion, des éléments qui structurent sa vie, en tire les enseignements et oriente ce qu'il souhaite transformer (Defraigne-Tardieu, 2012 ; Mezirow, 2001). Vue sous cet angle, l'autoformation peut être favorisée par la mise en place d'un processus d'autorégulation visant à aider les futurs enseignants à construire de nouveaux savoirs d'action dans le cadre des stages. La démarche réflexive, opérationnalisée de façon claire et intégrée à l'autorégulation de l'apprentissage, semblerait donc appropriée (Fréchette, 2008; Zimmerman, 2000).

Bien que l'autoformation du futur enseignant à travers la régulation de sa pratique intégrant une démarche réflexive, par exemple par la rédaction rigoureuse d'un journal réflexif, soit une pratique souvent nommée (De Cock, 2007; Derobertmeasure, 2012; Jorro, 2005), elle n'en demeure pas moins très peu observée sur le terrain (Guillemette et Lapointe, 2011).

1.6 La question de recherche

Au Québec comme ailleurs en Amérique du Nord et en Europe, la recherche tend à démontrer que l'entrée dans la profession enseignante est souvent vécue difficilement et entraîne des conséquences notables sur les enseignants, les élèves, le milieu scolaire et même l'économie (Karsenti *et al.*, 2008; Martineau et Ndoreraho, 2006; Mukamurera, 2004; Nault, 2005; Martineau, Gervais, Portelance et Mukamurera, 2008). De multiples facteurs contribuent à ces difficultés : la formation initiale, la complexité de la tâche enseignante, la précarisation de l'emploi ainsi que des conditions d'insertion souvent difficiles (Martineau et Mukamurera, 2012). En ce sens, des auteurs suggèrent que :

La formation initiale des maîtres devrait outiller les futurs enseignants du préscolaire et du primaire à faire face au processus multidimensionnel que représente l'insertion professionnelle et reconnaître l'importance de chacune des dimensions de l'enseignante (psychologique, sociale et professionnelle) qui alimente la pratique professionnelle (Fournier et Marzouk, 2008, p.42).

Il en est de même pour les enseignants du secondaire ainsi que pour ceux du domaine de l'ASS. En effet, les plus nombreuses seraient les difficultés que rencontrent les enseignants débutants dans le domaine de l'adaptation scolaire (Brunet, 1996) quoique cette réalité soit aussi le défi des enseignants du secteur régulier en contexte d'inclusion. Différenciation pédagogique afin de répondre aux besoins particuliers des élèves, interventions variées selon les types d'élèves et adaptations essentielles à l'intégration sociale ne sont que quelques-uns des défis que doivent relever les enseignants de ce domaine (Ouellet, 2007).

Comme les recherches ne distinguent pas les difficultés rencontrées selon les champs d'enseignement et, constatant une tâche plus complexe en enseignement en ASS, l'intérêt d'étudier les défis rencontrés par les futurs enseignants de ce programme d'enseignement s'avère tout à fait justifié.

Comme mentionné précédemment, des programmes d'insertion à l'intention des nouveaux enseignants ont été mis en place depuis une vingtaine d'années au Québec. Or, malgré l'apport positif de ces programmes, d'autres pistes de solution doivent être étudiées puisque le taux d'abandon de la profession tend encore à se maintenir et la pénurie d'enseignants demeure encore aujourd'hui. L'autorégulation de sa pratique professionnelle dès la formation initiale, dans un processus réflexif, pourrait être l'une des pistes à explorer.

Cette recherche veut contribuer à l'avancement des connaissances en étudiant la pratique réflexive d'étudiants finissants en formation initiale à l'enseignement en adaptation scolaire et sociale (EASS). Comme le mentionnent Théorêt *et al.* (2006) dans leur exploration de la résilience éducationnelle chez les enseignants, la perspective de la prévention permet de poser des questions de recherche sous l'angle du développement des personnes, mais aussi des outils et moyens permettant ce développement au plan de la formation initiale et continue des professionnels. Ainsi, la présente recherche est importante pour le développement et l'amélioration de la formation universitaire en enseignement. En plus de son apport au développement professionnel, elle permettrait de se pencher sur certains aspects sociologiques de l'éducation tels que l'entrée dans la profession enseignante et les défis rencontrés, l'apport de la pratique réflexive sur la rétention des enseignants, tout en touchant aussi certains concepts psychologiques tels que la façon dont les étudiants réfléchissent, les croyances, la motivation et les buts d'accomplissement de la pratique réflexive.

Au regard de cette problématique, nous posons la question générale provisoire

suivante : comment la pratique réflexive contribue à relever les défis de la profession enseignante et à réguler l'activité professionnelle lors du stage de fin de formation à l'enseignement en adaptation scolaire et sociale, contribuant ainsi au développement professionnel des étudiants ?

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

2.1 Introduction

Le but de cette recherche est d'étudier le développement professionnel sous l'angle de la pratique réflexive chez les étudiants finissants en EASS. Par le biais de cette pratique réflexive appréhendée à travers la rédaction d'un journal réflexif, nous tentons également de mieux comprendre les défis que doivent relever les enseignants en adaptation scolaire et sociale dans le but de faciliter, ultérieurement, leur insertion professionnelle. Dans ce chapitre, nous clarifions d'abord les deux concepts centraux, soit le développement professionnel en enseignement et la pratique réflexive. Le premier concept, soit le développement professionnel en enseignement, aborde à la fois la formation initiale et l'insertion professionnelle, deux moments clé du développement professionnel tandis que le second, la pratique réflexive, ouvre sur plusieurs aspects : processus réflexifs, niveaux réflexifs, posture et rapport à l'écrit, enseignant associé, journal réflexif, autorégulation pour finalement présenter quelques études sur la réflexivité en formation initiale. Enfin, nous clôturerons ce chapitre en précisant les objectifs de cette étude.

2.2 Le développement professionnel en enseignement

Le Conseil supérieur de l'éducation, dans son avis intitulé « Un nouveau souffle pour la profession enseignante » (2004), fait de la prise en charge par l'enseignant de son développement professionnel, un axe de développement. Ce concept de développement professionnel en enseignement est cependant vague et peut prendre des sens différents selon ceux qui le définissent (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Certains relierait le développement professionnel avec la formation continue (Deaudelin, Brodeur et Bru, 2005). Pour ces auteurs, la démarche de développement professionnel est davantage un processus qui s'échelonne du début de la formation initiale jusqu'à la fin de la carrière, englobant ainsi la formation continue. Cette

même étude mentionne que les connaissances issues de la recherche constituent une avenue d'une grande utilité pour la formation et le développement professionnels des enseignants. D'ailleurs, les orientations ministérielles en matière de formation des maîtres (Martinet, Gauthier et Raymond, 2001) stipulent que les résultats des recherches à propos des pratiques enseignantes et des dispositifs de formation doivent être réinvestis dans la formation des futurs enseignants, et ce, dans une visée de professionnalisation. Ce document, issu de la réforme des programmes de formation des maîtres, définit les douze compétences professionnelles (voir Annexe A) de la profession enseignante. Ces compétences sont divisées en quatre grands axes : les fondements, l'acte d'enseigner, le contexte social et scolaire et l'identité professionnelle. À l'intérieur même du dernier axe (identité professionnelle) l'on retrouve une compétence professionnelle qui consiste à « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel », et qui fait explicitement référence aux connaissances issues de la recherche en plus d'aborder l'aspect réflexif.

Pour Buysse et Vanhulle (2009), le développement professionnel se situe sur une logique d'intériorisation/internalisation marquée par des processus d'autorégulation de la pensée-action. C'est par l'entremise d'un discours réflexif que se réalise ce développement, en plus de contribuer à la construction de compétences techniques et instrumentales, ainsi qu'à l'identité professionnelle. Les activités de développement professionnel visent à amener les enseignants à prendre conscience de leurs pratiques, des connaissances qui influencent leurs prises de décision, et ce, en fonction des problèmes qu'ils rencontrent.

Uwamariya et Mukamurera (2005) ont tenté de clarifier le concept de développement professionnel selon deux perspectives théoriques : la perspective développementale et la perspective de la professionnalisation. Selon la perspective développementale, elles conçoivent l'évolution de l'enseignant dans sa carrière de façon générale. Cette perspective fait état des événements liés au choix de carrière chez une personne, de

l'enfance à la retraite. La perspective professionnalisante, quant à elle, considère le développement professionnel selon deux angles; d'abord comme un processus d'apprentissage et aussi comme des activités d'investigation et de réflexion auxquelles se livre l'enseignant. Dans cette perspective, quatre phases peuvent être dégagées : (1) la formation initiale, (2) l'insertion professionnelle (entrée dans la profession et stabilisation), (3) l'efficacité et les compétences reconnues parfois accompagnées de remises en question et, enfin, (4) le désengagement. Vue sous cet angle, l'importance d'agir dès la première phase, lors de la formation initiale, semble des plus pertinentes puisqu'elle pourrait faciliter l'étape ultérieure, soit l'insertion professionnelle. C'est durant ces deux phases, la formation initiale et l'insertion professionnelle, que sera réalisée cette recherche.

2.2.1 La formation initiale à l'enseignement au Québec

La formation des maîtres au Québec a connu des changements importants pendant les années 1990. Parce que le système d'éducation avait subi des transformations importantes, il fallait ajuster la formation initiale à l'enseignement aux changements touchant le système éducatif dans son ensemble et la rendre ainsi mieux adaptée aux nouvelles réalités du monde scolaire (Martinet *et al.*, 2004). Parmi les nombreux changements qui découlaient des nouvelles orientations pour la formation à l'enseignement (Martinet *et al.*, 2001), l'ajout d'une année supplémentaire à la formation initiale a permis l'augmentation des heures de stage soulignant ainsi l'importance des stages supervisés dans le développement des compétences en enseignement et ce, peu importe les spécialités. Les stages sont maintenant envisagés du point de vue du maître professionnel.

Cela correspond « [...] à la redécouverte de la valeur et de l'importance de la pratique professionnelle comme source du savoir d'expérience, considéré lui-même comme fondement de la compétence professionnelle des enseignants de métier » (Tardif, 2006, p. 13).

Tardif (2006) insiste pour dire qu'il ne s'agit pas ici de nier l'importance des connaissances pédagogiques, didactiques et disciplinaires, mais plutôt de les mettre au service de l'apprentissage de la pratique professionnelle (Desbiens, Borges et Spallanzani, 2009). Il importe donc que le développement de ces *compétences professionnelles* puisse s'exercer dans un contexte réel, celui de la classe, pendant les stages (CSE, 2014; Martinet *et al.*, 2004). C'est ainsi qu'un minimum de 700 heures sont réparties tout au long du nouveau baccalauréat de quatre ans et un stage d'une durée significative pour l'année de fin d'études vient clore la formation pratique (MELS, 2005). Cette augmentation du nombre d'heures de stage a légèrement atténué le choc de la réalité de l'insertion professionnelle qui conduit un trop grand nombre de nouveaux enseignants à quitter l'enseignement (MELS, 2008). De plus, les universités sont invitées à rendre plus efficient l'encadrement des futurs enseignants tant au niveau du développement de la pratique réflexive que de la prise en charge de leur développement professionnel (Martinet *et al.*, 2004). Cependant, la formation initiale ne pouvant les préparer à toutes les situations auxquelles il faudra faire face au cours de la vie professionnelle, il importe qu'ils s'inscrivent également dans une démarche de développement professionnel tout au long de la carrière (CSÉ, 2014). En effet, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (2014) est convaincu que le développement professionnel peut avoir une influence positive sur différents éléments clés de la profession, tels que l'engagement du personnel enseignant, l'établissement d'une relation signifiante avec les élèves, la satisfaction au travail et un sentiment de compétence accru, l'adaptation aux changements, le travail en collégialité, l'insertion professionnelle et la rétention du personnel enseignant.

Dans cette même foulée, le concept de compétences professionnelles avait été retenu comme visée de la formation à l'enseignement, en conformité avec l'orientation concernant la nécessité d'atteindre une certaine compétence pratique dans l'exercice des situations professionnelles complexes de l'acte d'enseignement. Puisque, depuis les années 1990, avec le début de la réforme de la formation à l'enseignement,

l'autonomie et la responsabilité professionnelles avaient été mises de l'avant, il devenait nécessaire de s'assurer que la formation initiale soit solide et permette aux enseignants d'exploiter leur aptitude à la réflexion critique, en plus de contribuer de façon active à l'évolution des connaissances relatives à la pratique de l'enseignement (Martinet *et al.*, 2001/2004).

L'approche par compétences est une approche de formation qui permet à l'étudiant, pendant les stages en milieu de pratique, d'apprendre à mobiliser des ressources dans l'action (Guillemette et Gauthier, 2008). Cependant, même si l'action fait intrinsèquement partie de l'approche par compétences, les expériences vécues ne sont pas nécessairement source de développement des compétences. Pour l'être, elles doivent être analysées ou critiquées (Guillemette et Gauthier, 2006; Martineau et Gauthier, 2000; Paquay, 2000; Perrenoud, 2001A). Le développement des compétences implique donc une pratique réflexive permettant de « réfléchir » sur l'action afin d'être capable de modifier sa pratique. Ainsi présentée, la pratique réflexive s'apparente à la métacognition puisqu'elle permet d'être attentif aux ressources nécessaires à son développement professionnel, en plus de permettre de réguler la mise en place de ces ressources (Guillemette et Gauthier, 2008).

Si comprendre comment fonctionne la mobilisation des ressources est le principal apprentissage de l'approche par compétences (Mayfield, 1985, dans Guillemette et Gauthier, 2008), alors la pratique réflexive est le moteur même du développement des compétences chez le professionnel, telle que représentée par Schön (1987). Ainsi, même si les douze compétences de la profession enseignante sont interdépendantes, celle qui réfère à la pratique réflexive semble en effet d'une très grande importance. En plus d'être un élément « au cœur des compétences-clefs que doit posséder la société occidentale actuelle » (OCDE, 2005, p. 10), cette capacité de renouvellement, d'analyse et de réflexion critique est indispensable à l'adaptation aux réalités changeantes du milieu social et professionnel, ainsi qu'à l'évolution de la profession

(Martinet *et al.*, 2004). Collin et Karsenti (2011), de même que Gervais *et al.*, (2008), abondent aussi dans le même sens. Pour eux, la pratique réflexive est une « métacompétence ». Elle agit comme un levier de développement des autres compétences professionnelles. « La dimension réflexive est au cœur même de toutes les compétences professionnelles. Elle est constitutive de leur fonctionnement et de leur développement. » (Perrenoud, 2008, p. 21).

Plusieurs programmes de formation initiale à l'enseignement sont offerts dans les universités québécoises :

- Éducation préscolaire et en enseignement primaire
- Enseignement de l'anglais langue seconde
- Enseignement de l'éducation physique et à la santé
- Enseignement de la musique
- Enseignement des arts plastiques
- Enseignement du français langue seconde
- Enseignement en adaptation scolaire et sociale
- Enseignement en formation professionnelle et technique
- Enseignement secondaire avec un choix de concentration
 - français langue première
 - Sciences humaines/univers social
 - Mathématiques
 - Science et technologie
 - Formation éthique et culture religieuse.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous limitons à présenter succinctement le programme d'enseignement en adaptation scolaire et sociale (EASS) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) d'où proviennent les participants à cette étude. Comme tous les baccalauréats en éducation, le programme d'EASS est d'une durée de quatre ans et permet à l'étudiant de réaliser 700 heures de stages en milieu scolaire. Le programme forme des enseignants capables d'intervenir auprès des élèves à risque, en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) selon deux profils : au préscolaire-primaire ou au

secondaire.

La formation, d'une durée de quatre ans, mise sur la cohérence et la continuité des apprentissages, quel que soit le profil choisi. La première année familiarise l'étudiant avec l'ensemble de la profession ainsi qu'avec la réalité scolaire. Elle se termine par un stage de 24 jours. La deuxième année initie l'étudiant à l'intervention pédagogique et à l'enseignement en adaptation scolaire. Elle s'achève par un stage de 28 jours en classe spéciale. La troisième année, qui comporte un stage à l'automne de 32 jours, est consacrée aux apprentissages théoriques et pratiques en orthopédagogie et en orthodidactique. Enfin, au dernier trimestre, l'étudiant intègre la vie professionnelle en réalisant un stage dans la même classe durant 56 jours. (www.etudier.uqam.ca/programme?code=7088)

Ces quatre stages permettent aux étudiants d'être jumelés à plusieurs différentes populations d'élèves ayant des besoins particuliers dans autant de milieux scolaires différents. Étant donné la grande diversité des élèves HDAA (TSA, DI, TGC, TDA, dysphasiques⁴...), acquérir l'ensemble des connaissances et les mettre en pratique devient une mission presque impossible compte tenu du vaste domaine d'intervention.

Par conséquent, le programme vise à outiller les futurs enseignants pour qu'ils deviennent des enseignants professionnels autonomes ayant une bonne capacité d'adaptation, capables de se remettre en question, résoudre des problèmes et répondre à leurs besoins de formation continue (Dufour et Gareau, 2016, p. 234).

Il importe également de noter que trois appellations sont actuellement utilisées dans les écoles du Québec, pour désigner ce qui est généralement considéré comme un seul et même champ d'études et toutes réfèrent à l'enseignement auprès d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : orthopédagogie, adaptation scolaire et adaptation scolaire et sociale.

⁴ TSA Trouble du spectre de l'autisme; DI Déficience intellectuelle, TGC Trouble grave du comportement, TDA/H Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité

Deux séminaires de fin de parcours universitaire viennent également ponctuer le dernier stage qui se déroule sur trois mois. L'un des séminaires aborde des problématiques qui sont susceptibles d'être rencontrées par les futurs enseignants. Ces problématiques sont abordées par différents acteurs du milieu, invités à chacune des rencontres. Le second est axé sur la réflexion au regard du passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant en réalisant un bilan de la progression de leurs compétences professionnelles au terme de leur cheminement par le biais de leur portfolio. Ils doivent aussi identifier quelques pistes de développement professionnel à court et moyen terme, tant pour l'insertion professionnelle que pour la formation continue.

Outre ces deux séminaires, d'autres activités et dispositifs, répartis sur les quatre années, poursuivent l'objectif de préparer les futurs enseignants à la réalité scolaire. La formation repose également sur deux principaux leviers du développement professionnel, soit le portfolio de développement professionnel et le journal réflexif (Dufour et Gareau, 2016).

2.2.2 L'insertion professionnelle

La deuxième phase de développement professionnel, l'insertion professionnelle des enseignants débutants, suscite un intérêt grandissant et a fait l'objet de plusieurs recherches au Québec et ailleurs dans le monde (Lamarre, 2003). La recherche sur l'insertion professionnelle des enseignants apparaît comme l'une des thématiques prioritaires des chercheurs en éducation (Akkari et Tardif, 2006).

Plusieurs auteurs définissent l'insertion professionnelle comme étant une période ou une phase (Karsenti, Collin, Villeneuve, Dumouchel et Roy, 2008). Notamment, Tardif et Lessard (1999) définissent l'entrée dans le métier et les premières années d'enseignement comme une *période* importante de l'histoire professionnelle de l'enseignant et du développement de son identité professionnelle, déterminant considérablement le rapport de l'enseignant à son travail. De son côté, le MEQ (2003)

abonde sensiblement dans le même sens. Il définit le concept d'insertion professionnelle comme étant la *phase* dans l'enseignement qui s'amorce à partir du moment où le candidat diplômé entre en fonction, et qui se termine au moment où il devient un professionnel compétent et parfaitement à l'aise dans le rôle d'enseignant. Cette *période* d'intégration socioprofessionnelle est variable selon les conditions d'exercice telles que le régime d'emploi (temps plein ou temps partiel), la diversité des environnements fréquentés, le soutien offert par le milieu et la capacité d'adaptation de l'enseignante ou de l'enseignant (CSE, 2014). Selon plusieurs chercheurs, la *période* d'insertion professionnelle durerait environ cinq ans (Carpentier et Leroux, 2014; Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013; Mukamurera *et al.*, 2013).

Les concepts « période et phase » font également place à une idée plus précise, celle de *transition*. Cette *transition* implique la notion de changement, de construction graduelle pour atteindre un lieu, un état plus satisfaisant. Il s'agit de la *transition* d'un statut d'étudiant à un statut professionnel d'enseignant (Baillauquès, 1990), de la formation universitaire vers l'enseignement (Hétu, Lavoie et Baillauquès, 1999). Ainsi, pendant cette période, l'enseignant novice est en transition dans l'acquisition de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences, afin de devenir un enseignant efficace (Vallerand et Martineau, 2006).

L'insertion professionnelle peut aussi être définie comme une expérience de vie (Martineau et Vallerand, 2005). Lamarre (2003) traite du concept d'expérience dans sa définition. C'est, selon elle, une expérience de vie professionnelle au cours de laquelle le débutant fait divers apprentissages et établit un rapport avec le monde de l'enseignement. Martineau *et al.*, (2008) se rangent également du côté de Lamarre en précisant toutefois qu'il s'agit d'une expérience de vie au travail qui nécessite un processus d'adaptation (Martineau *et al.*, 2008) et d'évolution chez le nouvel enseignant et qui se produit au début de la profession. Le concept d'expérience de vie

évoque celui d'acquérir des connaissances dans la pratique, par essais et erreurs.

D'autres auteurs (Carpentier et Leroux, 2014; Martineau et Corriveau, 2000; Nault, 1993) envisagent le concept d'insertion professionnelle comme un processus, c'est-à-dire comme une série d'étapes qui convergent vers un but précis, dans ce cas-ci vers un bien-être professionnel faisant aussi appel à l'idée de changement : changement de posture, changement vers la recherche d'une intégration réussie. La courte définition de Legendre (2005) abonde dans ce sens. Il définit l'insertion professionnelle comme étant le premier processus d'intégration dans l'emploi. Il en est de même, pour Desgagné (1995), pour qui l'insertion professionnelle est un processus caractérisé par le fait qu'un individu devient membre d'un corps professoral. Mukamurera (1998) précise, dans sa thèse de doctorat, que ce processus est progressif, qu'il comporte de multiples dimensions et qu'il s'inscrit dans une trajectoire temporelle. Inhérente à ces trois définitions, la notion de processus rejoint également celle de transition par l'idée d'un changement. Être dans un processus, c'est être en développement, en évolution. Bordigoni, Demazière et Mansuy (1994) considèrent aussi l'insertion professionnelle comme un processus. Ce processus est socialement construit et implique des acteurs sociaux et des institutions historiquement construites, des logiques sociétales d'action, des stratégies d'acteurs, des expériences biographiques sur le marché du travail et des héritages socioscolaires. Ainsi, au concept d'insertion professionnelle on peut associer très clairement l'idée de changement. L'enseignant novice, pendant un temps variable, se développe et se construit dans le but de devenir un enseignant compétent.

La très grande majorité des travaux sur l'insertion professionnelle propose essentiellement trois étapes : la sortie du système universitaire, la période de transition et l'intégration plus ou moins stable au marché du travail (Doray, 1995). Plusieurs recherches ont documenté différents aspects de ces trois moments charnières de l'insertion professionnelle. Dans un premier temps, le modèle

systemique de Mukamurera (2005) situe le processus d'insertion professionnelle à trois niveaux, soit l'insertion dans la sphère de l'emploi et du travail, l'insertion dans une institution et l'insertion dans un rôle occupationnel, à savoir l'insertion comme la construction d'un rapport particulier au travail quotidien. Quelques années plus tard, Mukamurera *et al.* (2008) précisent les trois niveaux de Mukamurera (2005) et y ajoutent un quatrième niveau. On parle maintenant d'insertion sur le plan du travail, qui comprend la formation et la tâche réelle, la charge de travail et les conditions. Le deuxième niveau fait référence à l'insertion au plan du temps, c'est-à-dire l'accès à l'emploi, les cheminements professionnels et les caractéristiques des emplois occupés (durée, avantages sociaux...). Le troisième niveau concerne l'insertion au plan organisationnel. Il est caractérisé par le rapport avec les collègues, l'adaptation à la culture de l'organisation et l'appartenance. Enfin, le quatrième et dernier niveau renvoie à l'insertion au plan de la professionnalité, qui inclut la maîtrise de l'intervention pédagogique et la participation au développement de la profession.

Lévesque et Gervais (2000) quant à elles, identifient l'insertion professionnelle à la confrontation de l'enseignant avec trois frontières : la frontière fonctionnelle, qui consiste à devenir efficace, la frontière inclusive, qui désigne l'enculturation et l'appartenance au corps professionnel et à l'établissement scolaire, et la frontière hiérarchique, c'est-à-dire la reconnaissance sociale consécutive à l'accession formelle au statut de professionnel. Même si le concept d'insertion professionnelle est largement défini et s'inscrit dans plusieurs paradigmes, il n'en demeure pas moins qu'elle est une étape *sine qua non* de l'entrée dans la profession enseignante.

Lors de deux recherches exploratoires sur le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants novices (Martineau et Presseau, 2003), cinq catégories ont été déterminées quant aux compétences attendues chez les jeunes enseignants par les directions d'école :

- Les compétences en gestion de classe;
- Les compétences en gestion de la matière;
- Les compétences en relations interpersonnelles;
- Les compétences au travail en équipe;
- Les compétences éthiques.

Le sentiment d'incompétence pédagogique réfère donc, à la fois à des phénomènes de système (des conditions d'entrée difficiles, les « mauvais groupes », les pires horaires, la précarité d'emploi, une culture de l'individualisme où c'est « chacun pour soi dans sa classe » et l'absence de structures d'insertion précises et formelles) et des logiques d'acteurs (des attentes élevées, mais implicites des directions, le fatalisme lié à une certaine représentation du travail et la recherche de solutions dans un spectre restreint de ressources) (ibid).

Dans un article qui présente les premiers résultats d'une recherche sur l'insertion professionnelle en lien avec un modèle écosystémique, Akkari et Broyon (2007) proposent une vision plus systémique et dynamique de l'entrée dans le métier grâce à une adaptation du modèle de Bronfenbrenner (1979) qui situe l'individu, ici l'enseignant récemment diplômé, au cœur de systèmes concentriques représentant les différentes sphères influençant sa pratique et son développement professionnels. C'est parce que la recension des écrits montre que les recherches dans le domaine de l'insertion professionnelle des nouveaux diplômés de l'enseignement ne portent que sur certaines dimensions (les conditions d'emploi, l'évaluation des dispositifs d'aide à l'insertion et des apports à la formation initiale), mais ne les articulent pas et s'intéressent peu aux stratégies des enseignants et aux parcours d'insertion réussis (Gremion, Akkari, Bourque et Heer, 2007), que ces chercheurs en sont venus à développer ce modèle. La figure 2.1 illustre le modèle écosystémique adapté par Akkari et Broyon (2007), inspiré du modèle écologique de Bronfenbrenner (1979).

Le microsystème est composé de la structure la plus rapprochée de l'enseignant, soit les personnes faisant partie de son vécu personnel au sein même de son école. Au

Québec, ce sont les élèves, les collègues, la direction, etc.... Au second niveau, le mésosystème implique les interrelations entre deux milieux ou plus : l'individu, l'école et ses divers corps professionnels, les parents d'élèves, les élèves, la communauté, etc. L'enseignant novice se développe donc dans l'action (Bronfenbrenner, 1979). Le niveau suivant, l'exosystème, n'exige pas une participation active de l'enseignant novice, mais celui-ci peut être affecté par le fonctionnement ou par les décisions de ces milieux (ministère de l'Éducation, conseil d'établissement, commission scolaire, syndicat, etc.). Enfin, le macrosystème « se réfère aux invariants, dans la forme et le contenu des systèmes subordonnés (micro, méso et exo), qui existent ou pourraient exister au niveau de la sous-culture ou de la culture dans son ensemble, ainsi que tout système de croyances ou idéologie sous-tendant de tels invariants » (Bronfenbrenner, 1979, dans Akkari et Broyon, 2007, p.1444).

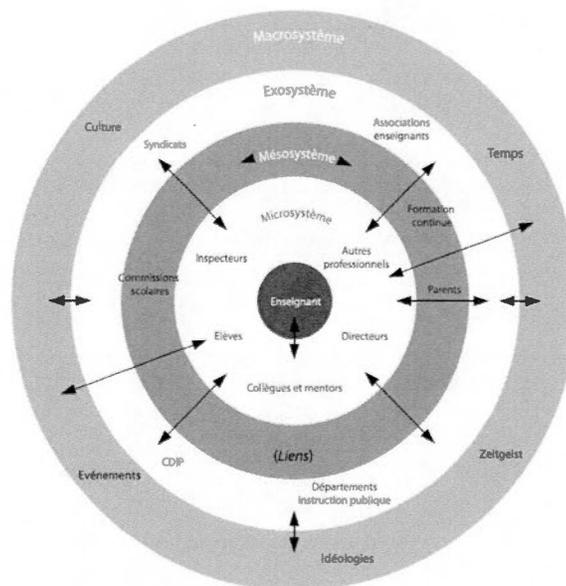


Figure 2.1 Modèle écosystémique de Akkari et Broyon (2007) adapté de Bronfenbrenner (1979)

À la lueur des précédentes définitions sur l'insertion professionnelle et des modèles systémiques des différents chercheurs, nous sommes à même de constater que l'insertion est un processus complexe qui réfère à plusieurs aspects tels que la construction des savoirs et des compétences, la socialisation au travail, l'acquisition de la culture institutionnelle et la transformation identitaire (Martineau et Vallerand, 2005). Cette expérience de vie, qui commence dès la formation initiale, exerce une forte influence sur la suite de la carrière (Héту *et al.*, 1999), d'où l'importance de bien s'y préparer dès la formation initiale.

Considérant la pluralité de concepts et de définitions de l'insertion professionnelle, nous la définirons, dans le cadre de cette recherche, comme un processus multidimensionnel (Carpentier et Leroux, 2014). De toutes les conceptualisations recensées, l'idée d'une *transition* permettant à l'étudiant d'accéder à un statut de professionnel (Baillauquès, 1990) nous apparaît pertinente, car tout en impliquant l'acquisition de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences afin de devenir un enseignant efficace (Vallerand et Martineau, 2006), elle témoigne du passage d'un statut à un autre. Nous retenons également que l'insertion professionnelle, ou l'entrée dans l'enseignement, est une *période* déterminée et cruciale de la carrière d'un enseignant. C'est une période de grands changements où l'enseignant novice se développe et se construit afin de devenir un enseignant compétent. Elle commence dès sa première expérience pratique dans une école (suppléance, stage, remplacement à court, moyen ou long terme) et se termine lorsque l'enseignant se sent compétent et efficace.

2.2.2.1 Les défis de l'insertion professionnelle

Comme mentionné précédemment, s'insérer dans la profession enseignante est un processus complexe à l'intérieur duquel l'enseignant novice rencontre plusieurs embûches. Les obstacles les plus souvent mentionnés dans les écrits sont la précarité d'emploi et la complexité des tâches que les enseignants débutants se voient attribuer,

la défavorisation qui touche de plus en plus d'écoles montréalaises ainsi que la gestion disciplinaire de la classe (Dufour, 2009). Plusieurs autres chercheurs se sont également penchés sur la recension des défis que doivent relever les enseignants novices lors de leur insertion professionnelle. Ils ont tenté d'identifier les différents facteurs d'abandon de la profession enseignante (Baillauquès et Breuse, 1993; Martineau *et al.*, 2008; Karsenti *et al.*, 2008).

Ainsi, on constate que les jeunes enseignants doivent faire face aux conditions les plus difficiles dès leur entrée dans la profession où la tâche enseignante est déterminée par la règle de l'ancienneté (Conseil supérieur de l'éducation, 2014; Martineau et Ndoreraho, 2006). Les nouveaux enseignants se retrouvent souvent avec des classes difficiles et les horaires les moins convoités. Ils ont à enseigner plusieurs matières différentes quand ce n'est pas à enseigner dans un domaine dans lequel ils n'ont pas été formés (Martineau et Presseau, 2003). Une étude de Théorêt *et al.*, (2006) montre que les facteurs prédisposant à l'épuisement professionnel sont liés principalement à l'indiscipline des élèves, première cause de stress, ainsi qu'au niveau d'exigence trop élevé dans le milieu scolaire pour des enseignants débutants. Pour Lamarre (2003) et Mukamurera (2005), la prise en charge des classes les plus difficiles et les moins désirables est l'une des conditions les plus ardues que vivent les enseignants débutants. Baillauquès et Breuse (1993) soutiennent quant à eux que l'isolement s'ajoute à ces facteurs. On retrouve aussi de fréquents changements de milieux (école) et/ou de disciplines d'enseignement, des attributions de poste effectuées tout juste à la rentrée scolaire, ainsi que des situations précaires sans contrat à long terme (Baillauquès et Breuse, 1993; Martineau et Corriveau, 2000).

Le LADIPE (Laboratoire d'analyse du développement et de l'insertion professionnelle en enseignement) a mené une recherche, de 2004 à 2007, auprès de 405 finissants en enseignement à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Cette recherche avait pour objectif de mieux comprendre la manière dont les finissants se représentent leurs débuts dans la carrière enseignante. Les données, récoltées au

moyen d'un questionnaire, ont démontré que les éléments anticipés par les répondants sont effectivement ceux que les recherches sur le « décrochage » des enseignants mettent en évidence : (1) la lourdeur de la tâche; (2) le manque de ressources et de soutien; (3) les facteurs relatifs à la santé (épouement, burnout, fatigue, maladie, grossesse); (4) le climat de travail; (5) la précarité d'emploi; (6) le manque de valorisation et d'accomplissement; (7) les désillusions, le découragement, la démotivation, le sentiment d'isolement (Martineau, Portelance et Presseau, 2010).

Une étude de Coulombe, Zourlhal et Allaire (2010) a permis d'identifier cinq principaux obstacles à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants : (1) la planification de l'enseignement, (2) la compréhension des diverses dimensions du métier d'enseignant, (3) la gestion des comportements en classe (4) la gestion de l'hétérogénéité des élèves et (5) la culture du métier.

Les difficultés liées à la planification de l'enseignement, l'obstacle le plus rapporté lors des entretiens, s'expliquent par la méconnaissance des programmes d'études et des documents pédagogiques qui les accompagnent, par une méconnaissance du nombre d'heures allouées pour le développement des compétences du programme d'études, par l'incompréhension de la signification de certaines notions qui structurent et qui fondent leurs programmes d'études et par une incompréhension de la priorisation des objectifs d'apprentissage (Coulombe *et al.*, 2010, p. 26).

Ces difficultés liées à la planification concernent également la conception et l'organisation des situations d'enseignement-apprentissage. N'ayant pas une vue de l'ensemble des programmes de formation à l'enseignement, tant au primaire qu'au secondaire, les nouveaux enseignants sont incapables de planifier à long terme. De plus, les difficultés pédagogiques et didactiques sont liées à d'autres difficultés que rencontrent les enseignants débutants : la gestion du groupe-classe, en terme de discipline et/ou de mobilisation de l'intérêt ainsi qu'en rapport à la gestion des conflits; la planification de la matière et la différenciation de l'enseignement; l'atteinte des objectifs de travail en temps voulu; la gestion de l'hétérogénéité

socioéconomique et culturelle et l'intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage (De Stercke *et al.*, 2010).

Une recension de la documentation scientifique anglo-saxonne, québécoise, française et suisse (Bourque, Akkari, Broyon, Heer, Gremion, Gremaud, 2007) nous permet de constater que la gestion de classe ou le maintien de la discipline constitue le défi le plus souvent mentionné par les novices anglo-saxons. Plusieurs chercheurs québécois (Chouinard, 2006; Dufour, 2009; Martineau et Vallerand, 2007; Nault et Fijalkow, 1999; Théorêt *et al.*, 2006) s'entendent également pour dire que « la gestion de classe représente la préoccupation majeure des enseignants en début de carrière, ainsi que leur principale source de difficultés » (Chouinard, 1999, p. 498). Il importe donc de s'y intéresser.

Dans une recherche menée auprès d'enseignants du secondaire, Rojo (2009) identifie trois catégories d'éléments ciblés pouvant influencer l'abandon de la profession enseignante : les éléments d'ordre structurel et organisationnel, les éléments en rapport avec les relations humaines et les éléments stressants d'ordre personnel. Sur le plan structurel, la précarité et l'instabilité de la profession sont jugées par les enseignants comme étant les plus importants et les plus déterminants dans le processus d'abandon professionnel. Sur le plan des relations humaines, le soutien des collègues, la gestion de classe et la déresponsabilisation des parents occupent le premier rang des éléments stressants. Enfin, sur le plan personnel, il est davantage question de la dynamique sociale immédiate.

En ce qui a trait à l'adaptation scolaire et sociale, s'ajoute à ces conditions difficiles la grande variété des besoins particuliers et diversifiés des élèves auxquels l'enseignant novice doit faire face au fil des contrats qui se présentent. Ces conditions d'insertion difficiles expliquent une bonne partie de l'abandon de la profession par les enseignants débutants. Il existe donc un risque élevé que ce haut taux d'abandon se maintienne puisque ces conditions d'insertion perdurent. S'intéresser au domaine de

l'adaptation scolaire pourrait apporter de nouvelles connaissances en lien avec l'insertion professionnelle en précisant notamment les difficultés rencontrées par les stagiaires de ce domaine.

Martineau *et al.* (2008) font aussi état de sentiment d'incompétence pédagogique et de socialisation plus difficile. Le début de carrière est le moment où l'enseignant est le plus vulnérable vis-à-vis ce sentiment, notamment lorsqu'il se rend compte que ses stratégies et ses activités ne parviennent pas à réduire les comportements perturbateurs nuisibles au bon fonctionnement de la classe. Ainsi, la perception de son efficacité va diminuer (Dufour, 2009). Conséquemment, on dénote un taux de stress élevé chez les enseignants débutants (Cossette, 1999; Royer *et al.*, 2001), en plus d'une fréquence élevée de troubles psychologiques tels que l'épuisement professionnel (Baillauquès et Breuse, 1993). L'épuisement professionnel des enseignantes et enseignants peut avoir des conséquences négatives sur leur engagement, la qualité de leur travail, leur satisfaction au travail, de même que sur l'apprentissage des élèves, les relations entre collègues et le climat général dans l'école (Théorêt et al., 2006).

2.2.2.2 La gestion de classe

La gestion de classe est l'une des douze compétences professionnelles que l'enseignant doit développer. Cette compétence à planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves est omniprésente dans les pratiques quotidiennes des enseignants. À la suite de la refonte de la formation des maîtres des années 1990, les nouveaux programmes agréés en formation initiale ont, dans toutes les universités, inclus un cours obligatoire relatif à la gestion de classe.

Depuis les années 1970, les intervenants du monde scolaire s'intéressent au développement de cette compétence. Le concept s'est transformé au fil des années. De l'ordre et la discipline, il s'est étendu pour englober l'ensemble des actes

réfléchis, séquentiels et simultanés, qu'effectuent les enseignants dans le but d'établir et de maintenir un climat de travail et un environnement favorable aux apprentissages (Nault et Fijalkow, 1999). Pour ces deux auteurs, le concept de gestion de classe renvoie désormais à tout ce qui réfère à la planification et à l'organisation des situations d'enseignement-apprentissage. Archambault et Chouinard (2009, p. 14), quant à eux, abordent le concept en précisant que la gestion *actualisée* de la classe est « l'ensemble des pratiques éducatives auxquelles les enseignants d'une équipe-cycle ont recours afin d'établir, maintenir et, si besoin, restaurer dans la classe les conditions favorables au développement des compétences des élèves ».

Même si les obstacles rencontrés en cours d'insertion professionnelle sont nombreux, pour plusieurs jeunes enseignants, l'aspect disciplinaire représente le principal défi au début de leur carrière (Mukamurera, Dezutter et Uwamariya, 2004). Les enseignants en première année d'exercice identifient le contrôle de la classe et son organisation, la discipline et la prise en compte des différences interindividuelles, notamment celles des élèves en difficulté d'apprentissage comme une préoccupation prioritaire (Nault et Fijalkow, 1999). Ces auteurs ajoutent que les problèmes complexes de gestion sont intimement liés aux particularités des groupes d'élèves qui forment l'entité sociale qu'est une classe.

La gestion de classe fait partie du quotidien de milliers d'enseignants et elle exige d'eux un temps considérable. Ainsi, plusieurs recherches démontrent l'existence de relations significatives entre la gestion de classe et la réussite, les attitudes et le comportement des élèves, ainsi que la santé mentale, la satisfaction au travail et l'efficacité des enseignants (Dufour et Léveillé, 1999). Martin, Loof et Nault (1994) précisent que 83 % des enseignants rencontrent des problèmes de gestion de classe. En fait, les problèmes d'indiscipline font vivre aux enseignants un haut niveau de stress qui peut les conduire jusqu'à l'épuisement professionnel et même à l'abandon de la profession (Chouinard, 1999; Dufour, 2009; Martineau et Presseau, 2003; Mukamurera *et al.*, 2013). Dans une recherche réalisée par Greenlee et Ogletree au

début des années 1990, 39 des 50 enseignants sondés affirmaient être en accord avec l'affirmation suivante : le stress lié à la gestion de classe est le facteur le plus influent des difficultés rencontrées par les enseignants débutants. Ils identifient le manque de respect des élèves entre eux, leur désintérêt vis-à-vis l'école, leur manque d'attention et le bavardage excessif comme étant les quatre principales difficultés liées à la gestion de classe (Greenlee et Ogletree, 1993). Nault et Fijalkow (1999) illustrent, avec l'exemple ci-dessous, les conséquences d'une mauvaise gestion de classe en précisant que si cette compétence n'est pas maîtrisée, il leur sera difficile d'acquérir les autres compétences nécessaires pour enseigner.

Un enseignant débutant qui, en début d'année, ne réussit pas à instaurer ni à maintenir des routines relatives aux déplacements en classe et au bavardage, à orienter les élèves dans les étapes du déroulement d'une leçon ou à communiquer clairement les consignes pour accomplir une tâche, fera perdre beaucoup de temps et d'énergie à ses élèves. Ces nuisances à l'apprentissage découragent les élèves. De son côté, l'enseignant ne comprend pas pourquoi ses élèves n'apprennent pas. Son insatisfaction l'empêche de planifier des situations d'enseignement motivantes pour les élèves (Nault et Fijalkow, 1999, p. 457).

Dans une recension des écrits portant sur la relation enseignant-élève, Fortin, Plante et Bradley (2011) rapportent que les élèves ayant une relation de qualité avec leur enseignant présentent moins de problèmes de comportement et que les effets de la relation enseignant-élève sont encore plus marqués chez les élèves aux besoins particuliers. De plus, une relation positive entre l'élève et l'enseignant contribue à susciter l'engagement des élèves dans leurs études et favorise la réussite scolaire (MEESR, 2015) facilitant du coup la gestion de classe.

La compétence à gérer une classe implique donc la mise en place d'un bon climat de travail, ainsi qu'un environnement favorable aux apprentissages. Elle implique également l'établissement de gestes professionnels, réfléchis et séquentiels. Il importe que l'enseignant développe une pratique réflexive afin d'établir, de maintenir et/ou de restaurer le climat idéal au développement des compétences des élèves. Pour Nault

(1998), l'enseignant qui désire développer ses compétences professionnelles doit d'abord mettre en pratique ses diverses habiletés en gestion de classe. Ensuite, il doit en faire l'analyse afin d'apporter les ajustements nécessaires en ayant recours au processus de pensée réflexive. Cette pratique réflexive favorise la construction du savoir d'expérience permettant ainsi le développement de cette compétence du répertoire de la formation à l'enseignement (Turcotte et Spallanzani, 2006).

Quant au domaine de l'adaptation scolaire et sociale, il nécessite une gestion de classe rigoureuse, puisque la mise en place d'un climat de classe favorable aux apprentissages est essentielle, considérant que certains élèves ont un trouble du déficit de l'attention, que d'autres élèves sont handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). De plus, cette compétence à gérer la classe réfère également au soutien à la socialisation des élèves, autre grand défi chez les EHDAA. Ainsi, cette compétence est développée prioritairement pendant les stages de la formation pratique en EASS. Pourrait-on expliquer le taux plus élevé de rétention chez les enseignants en adaptation scolaire et sociale par le développement accentué et essentiel de cette compétence?

2.2.2.3 Les programmes d'insertion professionnelle

Plusieurs milieux scolaires démontrent le désir de développer des programmes pour favoriser une meilleure insertion dans la profession (Leroux et Mukamurera, 2013). Dans les écoles où existe un programme d'insertion professionnelle, la stratégie la plus courante pour soutenir les enseignants novices dans leurs débuts est celle de l'accompagnement par un mentor (Martineau et Mukamurera, 2012). Dans une étude réalisée en 2009, Martineau, Presseau et Portelance ont recensé différents objets de discussion qu'ils ont classés sous trois catégories : les sciences de l'éducation, le milieu de travail, le statut professionnel. Les discussions quant aux sciences de l'éducation prédominent. Parmi les aspects discutés, il y a notamment la gestion de classe, les stratégies d'enseignement et d'évaluation, la différenciation pédagogique,

la gestion du temps et les élèves en difficulté (Martineau *et al.*, 2009). Cependant, l'importance de partager la même conception de l'enseignement et de l'apprentissage chez le mentor et le mentoré semble importante et agit de manière très positive dans la relation mentorale (Martineau *et al.*, 2009).

Grâce au mentorat, les novices peuvent augmenter leur répertoire de stratégies pédagogiques, améliorer leurs habiletés en gestion de classe et apprendre à gérer de manière plus efficace les problèmes de comportement (Martineau et Mukamurera, 2012). Lamarre (2003) relève diverses habiletés que les enseignants débutants ont développées grâce au mentorat : la planification, la gestion de classe, la discipline ainsi que les stratégies d'enseignement. D'ailleurs, l'intégration scolaire des jeunes en difficulté d'apprentissage et de comportement est un facteur additionnel. La diversité des besoins de ces jeunes implique des styles et des rythmes d'apprentissage différents; elle force l'enseignant à se doter d'un éventail de stratégies d'enseignement et d'apprentissage fort imposant afin de répondre à ces divers besoins (Dufour et Léveillé, 1999).

2.3 La pratique réflexive

La pratique réflexive fait partie intégrante de la formation à l'enseignement (Boutin, 2002; Goupil, 1998; Schön, 1994). Même si le concept de pratique réflexive n'a pas été développé spécifiquement pour la profession enseignante, celui-ci est quand même entré en force en éducation dès le début des années 1980. Plusieurs termes sont exploités pour traiter de la réflexion qui guide les actions de l'enseignant : analyse réflexive, réflexion sur la pratique, pensée réflexive. Dans le cadre de cette étude, le terme retenu est « pratique réflexive ». Bien qu'il n'existe pas de consensus (Beauchamp, 2012) ni de théorie achevée sur cette pratique réflexive (Tardif, Borges, et Malo, 2012), celle-ci est largement inspirée des travaux de Dewey (1933) et plus tard, particulièrement de ceux de Schön (1983). En effet, la plupart des auteurs sur la pratique réflexive prennent Dewey (1933) comme point de départ pour élaborer leur

modèle (De Cock, 2007). Dewey conceptualise la réflexion en termes de « pensée réflexive » et le processus réflexif en tant que processus de résolution de problèmes, où le praticien cherche à comprendre le lien entre la cause et l'effet de son action (De Cock, 2007). Pour Dewey, la pensée réflexive est un enchaînement structuré et ordonné d'idées, prenant sa source lors d'une situation déconcertante, confuse ou problématique et orientée vers la résolution de celle-ci.

Un autre américain, Schön (1983), penseur et pédagogue, s'intéresse aussi à la pratique réflexive en étudiant le lien entre la théorie et l'action chez différents professionnels (Valli, 1997). Pour Schön (1983; 1987), comme pour Dewey, la réflexion est intimement liée à l'action. Le processus de réflexion en est un de recherche et d'investigation et peut être mobilisé pendant l'action ou après l'action. Schön (1983) définit ces deux types de réflexion; *la réflexion dans l'action* suppose que le professionnel utilise les connaissances acquises pour s'autoréguler pendant l'action tandis que *la réflexion sur l'action* permet de poser un regard réflexif sur une action passée afin de mieux la comprendre et de pouvoir, dans un avenir proche ou éloigné, ajuster sa pratique suite à une distanciation de l'action. Schön s'est davantage intéressé à la réflexion dans l'action. Pour lui, seul le *savoir* construit dans l'action est pertinent pour l'action, rejetant du même souffle les savoirs dits théoriques, c'est-à-dire ceux qui sont élaborés *dans* les contextes de la recherche scientifique (Desjardins, 2000, p. 26).

Inspiré tant de son expérience professionnelle que des travaux de Schön et Argyris, St-Arnaud (1992) s'intéresse au modèle de la *science-action* développé par ces deux chercheurs américains. Contrairement à la science appliquée, fondée sur le postulat que le savoir précède l'action, le concept de science-action inverse savoir et action; l'action y précède le savoir. Le praticien analyse ses actions professionnelles et élabore ses stratégies d'action à partir de la réflexion sur sa pratique. Cette réflexion sur l'action peut certes aider le praticien à devenir plus efficace et à conceptualiser

son propre modèle d'intervention, mais elle peut également faire émerger des savoirs professionnels à partir de l'action. La recherche, la formation et la pratique s'intègrent dans une démarche de développement professionnel et de transformation personnelle réalisée par le praticien lui-même qui devient chercheur sur sa propre pratique (St-Arnaud, 1992; Schön, 1994). Ce savoir-agir professionnel, Desgagné (1995) le définit comme le savoir intuitif dont parle Schön (1983), le savoir explicité par les enseignants lorsqu'ils réfléchissent sur leurs expériences d'enseignement lors de situations indéterminées; la principale tâche du praticien étant de résoudre des problèmes de la vie réelle.

Malgré certaines similitudes, le processus de Schön apparaît plus itératif que celui de Dewey (1933) qui a souvent été critiqué pour sa conception trop linéaire de la démarche (Collin, 2010). En effet, le processus de Schön ne comprend pas de clôture telle que présentée par Dewey (1933). C'est vers une nouvelle expérimentation que mène la reconceptualisation et celle-ci est susceptible de générer de nouveau le processus réflexif si aucune action n'a émergé ou généré une solution satisfaisante. Une autre divergence entre les deux auteurs porte sur l'incertitude, l'intuition et le jugement de valeur qui caractérise le modèle de Schön, contrairement à celui de Dewey (1933) qui est purement rationnel (Valli, 1997), sous-estimant le rôle et l'influence de l'émotion et de l'affect dans le processus réflexif. Ces deux approches différentes de la pratique réflexive ont certes contribué aux positions disparates qui apparaissent dans la littérature et contribuent au manque de consensus et de clarté quant aux théories de la pratique réflexive (Collin, 2010).

Tel que mentionné précédemment, Schön (1983) distingue deux types de réflexion émergeant de la pratique professionnelle : la réflexion sur l'action et la réflexion dans l'action. Le premier type possède un caractère rétroactif qui permet de jeter un regard distancié sur un objet du passé. Il permet à l'enseignant de faire un retour analytique sur ses pratiques professionnelles (St-Arnaud, 2001), ou même sur ses pensées, ses

perceptions ou ses discours qui présentent des caractéristiques similaires aux actions observables (Wentzel, 2012). Le second type, au contraire, intervient durant l'action. Il permet à l'enseignant de s'autoréguler pendant qu'il intervient. Il fait donc intervenir des connaissances implicites qui sont développées et démontrées dans l'action même. Ce type de connaissances correspond à ce que Schön (1987) appelle « knowing-in-action ». Cette pensée réflexive est un processus cognitif continu, un retour de la pensée sur elle-même visant à faire émerger de nouveaux savoirs et savoir-faire sur la pratique (Schön, 1987).

Ainsi, Dewey (1933) et Schön (1983) ont posé les fondements théoriques de la pratique réflexive. Même si ces deux approches de la pratique réflexive présentent quelques divergences, elles ont permis à plusieurs auteurs de développer davantage autour de cet objet (Collin et Karsenti, 2011; Derobertmeasure, 2012; Forest et Lamarre, 2009; Gervais *et al.*, 2008; Holborn, 1992; Jorro, 2005; Korthagen, 2001; Valli, 1990).

Plusieurs études laissent entendre que la démarche réflexive pouvait être un moyen efficace d'améliorer les pratiques en classe (Chouinard, 1999; Collin et Karsenti, 2011; Desjardins, 2000; Martinet *et al.*, 2004; Schön, 1994). Dans cette optique, l'enseignant ou le futur enseignant sera en mesure de préciser ses forces, ses limites, ses objectifs personnels et les moyens pour y arriver. Cette démarche lui permettra également de réfléchir à sa posture, à son rôle dans la société et dans la classe, ainsi qu'à ses actes professionnels (Pellerin et Araujo-Oliveira, 2013) et, ultimement, viendra forger son identité professionnelle (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008). Puisqu'on peut difficilement se contenter d'appliquer uniquement des procédures techniques en enseignement, réfléchir devient l'un des moteurs de l'apprentissage professionnel dans l'action (Tardif, 2012). Cela permet à l'enseignant d'explicitier les savoirs qui soutiennent sa pratique (Pellerin et Araujo-Oliveira, 2013) et, si elle est menée méthodiquement, transformera sa pratique d'année en année (Perrenoud, 1999). Réfléchir avec méthode, c'est se donner un cadre, une démarche,

des outils et des moyens pour bien identifier ce sur quoi doit porter la réflexion et bien évaluer les raisons et les effets de ses actions (Derobertmasure, 2012).

La réflexion est une activité intellectuelle qui conduit l'individu à recourir à ses habiletés cognitives, dans le but de théoriser ses actions et ses expériences. Pour Schön (1994), la réflexion s'effectue, d'une part, dans l'action, permettant de penser et de s'ajuster simultanément et, d'autre part, sur l'action, sur ses propres expériences. Ces deux mécanismes de réflexion viennent enrichir l'action du praticien ainsi que ses expériences (Uwamariya et Mukamurera, 2005). En réfléchissant dans et sur sa pratique, l'enseignant en arrive à analyser ses expériences professionnelles de manière critique, à examiner les effets et à réinvestir les résultats de cette analyse dans des expériences futures similaires (Uwamariya et Mukamurera, 2005).

Pour former de bons enseignants débutants, « il faut former d'emblée des gens capables d'évoluer, d'apprendre au gré de l'expérience, en réfléchissant sur ce qu'ils voulaient faire, sur ce qu'ils ont réellement fait et sur ce que cela a donné » (Perrenoud, 2008, p. 18). Pour Lafortune, Mongeau et Pallascio (2000), c'est pendant la formation initiale que l'on doit préparer le futur enseignant à réfléchir sur sa pratique, à thématiser, à modéliser et à exercer une capacité d'observation, d'analyse, de métacognition et, enfin, de métacommunication. Pour comprendre l'importance de réfléchir quand il rencontre des embûches plutôt que d'espérer que ça ira mieux la prochaine fois, l'étudiant doit savoir exactement à quelle démarche il est convié et que celle-ci fait partie du dispositif de formation conçu dans ce sens, avec cohérence et transparence (Perrenoud, 2008). Dans ce contexte, la pratique réflexive s'avère fondamentale et elle permet à l'enseignant de relever les défis auxquels il fait face quotidiennement. L'examen critique des faits éducatifs et de ses expériences professionnelles favorise l'amélioration de la pratique, la maîtrise du travail enseignant ainsi que son évolution (Uwamariya et Mukamurera, 2005).

Largement inspirée des travaux de Dewey (1933) et particulièrement de ceux de Schön (1983), la notion de réflexivité renvoie à la capacité de réfléchir délibérément sur ses propres pratiques, dans le but de solutionner les problèmes qui se présentent dans la pratique de l'enseignant (De Cock, 2007). Comme le mentionnent Correa Molina, Collin, Chaubet et Gervais (2010), la littérature aborde la notion de réflexivité sous différents angles. Certains auteurs (Dewey, 1933; Forest et Lamarre, 2009; Holborn, 1992; Kolb, 1984; Korthagen, 2001 et Schön, 1983) s'intéressent au processus réflexif et plus spécifiquement à la démarche derrière la réflexion. Jorro (2005) l'aborde selon l'angle de la posture réflexive (de retranchement, de témoignage, de questionnement, d'évaluation-régulation). Elle s'intéresse également aux seuils de réflexivité (la sur-argumentation, le reflet, l'interprétation et la fonction critique/régulation). Chaubet (2010) renvoie davantage aux traces de réflexivité.

D'autres auteurs vont aborder la notion de réflexivité en termes de types ou de catégories. Ainsi, Beauchamp (2006) s'inscrit dans une approche par thématiques. Il cherche à identifier l'objet de réflexion du praticien : penser différemment ou plus clairement; justifier ses choix; examiner ses actions ou décisions; changer sa pensée ou sa connaissance; améliorer l'action; améliorer l'apprentissage des élèves; se transformer en tant qu'individu et, ainsi, transformer la société. Valli (1997) va plutôt s'intéresser aux types de réflexivité (technique, dans et sur l'action, délibérée, personnelle et critique). Une analyse approfondie de ces différents angles d'approche permettra d'identifier les éléments essentiels à l'étude du déploiement de la pratique réflexive chez les étudiants en formation initiale à l'enseignement.

2.3.1 Les modèles réflexifs

En formation initiale, la pratique réflexive s'opérationnalise par un processus individuel (Korthagen, 2001). Malgré l'aspect personnel de la démarche réflexive, certains dispositifs de formation proposés aux étudiants pour réfléchir (journal réflexif, forum électronique, portfolio web, etc.) sont encadrés par des directives et

des façons de faire structurées. Plusieurs modèles réflexifs ont été élaborés depuis de nombreuses années. Comme abordé précédemment, celui de Schön (1994) conçoit l'expérience, accompagnée d'une réflexion, comme un moteur d'apprentissage. Il est cyclique, prend sa source dans l'action et confère à la réflexivité une finalité de résolution de problème (Derobertmeasure, 2012). À travers l'observation, l'analyse et la reconceptualisation des événements, le retour à l'action permet de tester le fruit de la réflexion. Schön (1983, 1987) distingue quatre étapes importantes dans son modèle de réflexion sur la pratique. La première est la description de la situation problème non désirée ou insatisfaisante. Elle nécessite une observation systématique de son propre comportement. La deuxième, la structuration du problème, consiste en l'analyse des intentions professionnelles du praticien.

« Il cherche à discerner les variables qui définissent la nature du problème actuel et à identifier les facteurs auxquels il doit être attentif. Chaque nouveau problème est défini en fonction des similitudes et des différences par rapport à des expériences antérieurement vécues. Les expériences sont donc utilisées pour influencer sur une situation actuelle particulière. Pour ce faire, le praticien compile un répertoire d'exemples, de représentations, de compréhension et d'action et compare ou décrit consciemment la situation nouvelle et la situation ancienne. C'est la qualité de cette conversation et la direction qu'elle prend qui permettent au praticien de juger si le problème actuel a été bien ou mal posé » (De Cock, 2007, p.75).

La restructuration du problème est la troisième étape du modèle réflexif de Schön. Elle permet au praticien de construire une ou plusieurs hypothèses directement liées à la situation problème avant de les tester dans le but d'en dégager des connaissances. Enfin, la quatrième étape, la vérification des hypothèses, permet au praticien d'expérimenter ses hypothèses sous la forme d'exploration, d'expérimentation du geste ou de vérification d'hypothèses.

Dewey (1933), Holborn (1992), Kolb (1984) et Korthagen (2001) proposent également un modèle cyclique très similaire à celui de Schön. Cependant, celui de

Holborn (1992) se distingue par *l'action* qui n'est pas intégrée, mais qui se retrouve plutôt en amont. S'appuyant sur Schön, Holborn (1992) définit un modèle d'analyse réflexive en quatre étapes au moyen d'un journal de pratique professionnelle. Les éléments relatés peuvent être des incidents critiques, des résumés réflexifs ou des sources de fierté. Le praticien doit faire un examen critique de ses expériences afin d'accéder à une meilleure compréhension en vue de ses actions futures (De Cock, 2007). Elle définit ainsi quatre étapes : (1) la prise de conscience des expériences concrètes et personnelles; (2) l'analyse des expériences, des modèles et des relations qui influencent une situation et qui affectent les sentiments et les actions; (3) le développement d'une théorie personnelle; (4) la mise à l'épreuve dans les nouvelles situations. Les étapes de Holborn correspondent bien à celles du modèle de Schön.

De son côté, Dewey (1933) dégage cinq étapes, liées entre elles, ne présentant aucune séquence structurée. Le praticien est d'abord (1) confronté à une situation qui le laisse perplexe, confus ou dans le doute qui exige l'exploration active de celle-ci à partir de ses expériences ou connaissances antérieures. Par la suite, (2) il identifie la nature de la situation et la perçoit comme un problème à résoudre. L'examen, l'exploration et l'analyse rigoureuse de la situation lui permettent d'éclaircir et de définir la situation. Le praticien est alors amené (3) à produire mentalement des hypothèses et/ou des solutions possibles. Ces hypothèses sont par la suite analysées par une démarche d'enquête dans le but de rechercher les faits en appui ou en contradiction et d'en dégager l'hypothèse la plus plausible (De Cock, 2007). C'est ce que Dewey appelle l'étape (4) d'exploration des hypothèses. Enfin, la dernière étape (5) permet de tester, de mettre à l'épreuve l'hypothèse afin de donner naissance à une réponse qui correspond à la situation problématique du départ.

Kolb (1984) propose quatre étapes qui associent réflexion et action. Issue au départ d'une expérience concrète, immédiate, positive ou négative, la deuxième étape propose une observation réfléchie permettant l'analyse de la situation observée. Vient ensuite la conceptualisation abstraite. Il s'agit d'associer les observations à une

théorie permettant à de nouvelles actions ou hypothèses pour l'action d'être déduites et, par la suite, de servir de guide d'action afin d'initier de nouvelles expériences, lors de la quatrième et dernière étape.

Forest et Lamarre (2009), tout en apportant l'idée de distanciation, situent également l'action hors de leur modèle réflexif et itératif, mais similaire à ceux présentés précédemment. Dans une première étape (prise de conscience de la situation) le praticien fait mention d'une situation motivante ou déroutante, vécue en classe, et en décrit le contexte. Par la suite, il doit expliciter l'intention pédagogique et la stratégie utilisée en précisant les facteurs déterminants de la situation (analyse de la situation et évaluation de l'efficacité des interventions). En troisième lieu, il interprète les facteurs déterminants de la situation dans le but de formuler une hypothèse (interprétation de la situation – distanciation et théorisation). La quatrième étape (plan d'action) permet au praticien d'élaborer une démarche personnelle qu'il pourra expérimenter dans une nouvelle situation. Finalement, la dernière étape consiste en l'expérimentation qui mènera en une nouvelle analyse réflexive de la situation.

Quant à Korthagen (2001), il s'est grandement intéressé au processus réflexif en tant que processus d'autorégulation, et ce particulièrement en formation initiale à l'enseignement. Il présente un modèle, nommé ALACT où chacune des lettres correspond à une phase du processus de réflexion. Ce processus inductif d'apprentissage circulaire comprend cinq phases : action, rétrospection sur l'action, prise de conscience des aspects essentiels, création de méthodes d'action alternatives et essai. De Cock (2007) explique le processus ainsi : c'est par une action concrète, simple ou complexe, que le processus de réflexion idéal se déclenche. L'enseignant poursuit un but (phase 1). Si le but n'est pas atteint pour une raison ou une autre, un retour sur l'action est enclenché (phase 2). Une analyse détaillée de la situation est effectuée dans le but de comprendre les causes de la non-atteinte du but fixé. Il y a prise de conscience des aspects essentiels de la situation (phase 3). Des méthodes alternatives d'action sont à ce moment mises de l'avant (phase 4) et l'une d'elles est

retenue pour tenter d'atteindre à nouveau le but fixé (phase 5). C'est le début d'un cycle nouveau. De Cock (2007) poursuit en comparant ce processus avec les stratégies métacognitives de l'apprentissage autorégulé. Elle constate que la phase 2 correspond à la stratégie d'auto-observation, que la phase 3 s'apparente à la stratégie d'auto-évaluation et que les phases 4 et 5 sont liées aux stratégies de régulation.

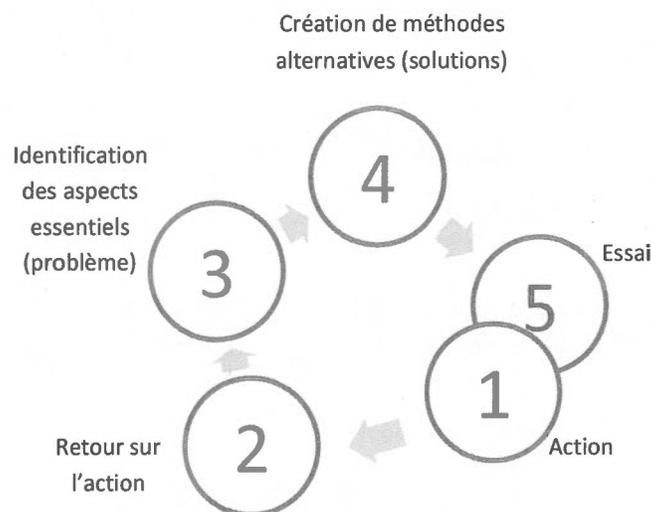


Figure 2.2 Modèle ALACT de Korthagen (2001)

2.3.1.1 L'autorégulation de l'apprentissage chez les étudiants en formation à l'enseignement

L'autorégulation de l'apprentissage est un processus déterminant auquel les enseignants doivent recourir pour leur développement professionnel (Kremer-Hayon et Tillema, 1999). La mise en place de ce processus permet d'optimiser l'apprentissage et d'améliorer leur sentiment d'efficacité personnelle et le contrôle qu'ils exercent sur leur apprentissage (Zimmerman, 1998). Apprendre à s'autoréguler devient donc essentiel dans un contexte où les enseignants sont confrontés quotidiennement au défi d'adapter leur enseignement pour soutenir les apprentissages des élèves (Brodeur, Mercier, Deaudelin, Dussault et Richer, 2006).

L'autorégulation englobe les pensées, les sentiments et les actions qui sont planifiés et adaptés de façon cyclique par l'apprenant en fonction des contextes variés et évolutifs de la profession enseignante (Zimmerman, 2000). La recherche portant sur l'apprentissage nous laisse croire que la régulation de la cognition, de la motivation, de l'affect et des comportements conduit à de meilleurs résultats (Pintrich et Zusho, 2002). Pour Deaudelin, Brodeur et Bru (2005), la considération de ce concept semble une voie intéressante à développer dans la mesure où le référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant mentionne que ce dernier doit *s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel*. Ces mêmes auteurs associent également les concepts de développement professionnel et d'autorégulation de l'apprentissage.

Dans une étude de Butler (2005), ainsi que dans celle de Kremer-Hayon et Tillema (1999), les auteurs présentent les différents niveaux où se situe l'autorégulation de l'apprentissage : d'abord comme un processus que l'on voudrait que les futurs enseignants adoptent, ensuite, comme un processus qui devrait influencer l'enseignement de ces futurs enseignants auprès de leurs élèves.

Zimmerman s'est beaucoup intéressé au processus d'autorégulation. Il établit toute son importance au regard de l'apprentissage en démontrant la meilleure performance des apprenants autorégulés (Zimmerman, 2000). En effet, l'apprenant autorégulé, grâce à sa capacité à s'autoévaluer, contrôle et modifie ses stratégies pour atteindre les buts fixés. C'est pourquoi la réussite est avantagée chez un apprenant qui régule ainsi ses processus cognitifs, sa motivation et ses comportements (Pintrich et Zusho, 2002). Zimmerman (1998) définit trois phases cycliques dans le processus qui amène l'apprenant à initier, à modifier et à maintenir des pratiques d'apprentissage à travers des contextes formels ou informels : la planification, le contrôle d'exécution et l'autoréflexion. Chacune de ces phases est elle-même subdivisée en sous-phases. La figure 2.3 illustre ce processus.



Figure 2.3 Processus d'autorégulation de Zimmerman (2000), traduit par Brodeur, Deaudelin et Legault (2002)

La pratique réflexive, considérée comme une autorégulation de l'activité professionnelle, permet aux régulations qui en découlent de trouver leur origine dans différents systèmes de régulation (Périsset et Buysse, 2008). En s'interrogeant sur les différentes approches théoriques en fonction du principal objet régulé, Périsset et Buysse (2008) ont retenu notamment, une approche théorique orientée principalement vers l'*autorégulation de l'activité* elle-même. Cette approche, qualifiée de pragmatique (ibid.) focalise sur la construction de savoirs et de régulations issus de l'expérience tant dans l'action qu'avant ou après celle-ci. Les différentes étapes de la pratique réflexive se retrouvent parmi les outils associés à cette méthode.

Si, se fondant sur Dewey (1910/1997), elle exige une approche constructive des problèmes et valorise l'expérience comme source de savoirs, elle présuppose à la fois la reconnaissance d'un problème et la relative insuffisance du bagage académique face aux problèmes pratiques (Périsset et Buysse, 2008, p. 5)

Pour Zimmerman (1998), pour Buysse (2009) comme pour Korthagen (2001), l'autorégulation est intimement liée à la réflexion. Buysse (2009) mentionne que cette abstraction réfléchissante est l'œuvre du sujet et est liée à une autorégulation de sa part. La pratique réflexive a donc une incidence sur l'enseignant, car elle permet, par l'évaluation de sa pratique, d'améliorer ou de transformer cette dernière (Perrenoud,

2001B ; Schön, 1994 ; Tochon, 1993) et ainsi, de réguler son action (Boutet, 2004; Perrenoud, 2001B). De même, les cinq étapes de Korthagen (2001) prennent leur source de l'action proprement dite, suscitent une réflexion qui mène à une analyse et à un plan d'action tourné vers une expérience future qui sera à nouveau réfléchi. Enfin, à l'intérieur même des trois phases du modèle de Zimmerman, nous retrouvons trois types de réflexion : (1) planification (réflexion avant l'action), (2) contrôle d'exécution (réflexion dans l'action) et autoréflexion (réflexion sur l'action).

L'idée d'une démarche réflexive qui engage l'enseignant dans une autorégulation nous interpelle particulièrement. Si, comme le mentionnent Périsset et Buysse (2008) et Korthagen (2001), la pratique réflexive permet l'autorégulation de l'activité professionnelle, la mise en place d'une telle démarche devient très intéressante pour le développement professionnel des enseignants, notamment lors de leur formation. D'ailleurs, les divers programmes de formation à l'enseignement du Québec tendent à développer cette posture réflexive chez le futur enseignant, à travers un accent mis sur la régulation pendant la formation pratique (Périsset et Buysse, 2008).

Ainsi, à travers la réflexion, accessible lors de l'écriture d'un journal réflexif, par exemple, l'étudiant pourrait réguler son activité professionnelle lors des stages de formation; l'écriture réflexive permettant la régulation en autorisant le retour en arrière et en donnant l'occasion de contrôler, de modifier et d'effectuer des rapprochements, à travers les traces écrites réflexives (Fayol, 1992). L'analyse de ces réflexions écrites pourrait mettre en évidence certains éléments nécessitant une attention particulière. Une telle démarche réflexive permettant de narrer ou de décrire les défis rencontrés pendant le stage, de les analyser pour, par la suite, se mettre à nouveau en action amènerait un changement (Lafortune, 2006) en amenant le futur enseignant à s'autoréguler.

Pour résumer ces différents modèles réflexifs étudiés et pour mieux mettre en évidence leurs différences et similitudes, nous avons réalisé le tableau suivant (2.1).

Un code de couleurs permet d'identifier les étapes communes dans les différents modèles⁵.

Tableau 2.1 Les modèles réflexifs

Schön (1983)	Holborn (1992) Kolb (1984)	Dewey (1933) Korthagen (2001)	Forest et Lamarre (2009)
5 ÉTAPES	4 ÉTAPES	5 ÉTAPES	5 ÉTAPES
Action	Expériences concrètes et personnelles	Action	Prise de conscience de la situation
Observation	Examen, analyse et identification de facteurs clés, de modèles	Rétrospection sur l'action	Analyse de la situation et évaluation de l'efficacité des interventions
Analyse	Formulation de concepts, de règles, de principes	Prise de conscience des aspects essentiels	Interprétation de la situation — distanciation et théorisation
Reconceptualisation	Guide d'action — Développement d'une théorie personnelle — expérimentation	Création de méthodes d'action alternatives	Plan d'action
Test		Essai	Expérimentation et nouvelle analyse

La comparaison des étapes de chacun des processus étudiés montre de grandes similitudes entre eux. Notons que seules Forest et Lamarre (2009) introduisent la

⁵ **ROUGE** : action proprement dite, expériences concrètes en amont ou en aval de l'analyse. Les expériences en aval font suite à l'analyse d'actions antérieures et résident dans des expérimentations, des tests et des essais. **VERT** : concerne les observations, les rétrospections et les prises de conscience issues de l'action. **JAUNE** : réfère à l'analyse de ces éléments, caractérisée par l'identification des aspects essentiels, l'interprétation des situations, et l'examen et l'évaluation des interventions. **BLEU** : théorisations, formulation de concepts, de règles, de principes, développement de théories personnelles, création de méthodes d'action alternatives, reconceptualisation et mise en place d'un plan d'action. **MAUVE** : étape de distanciation.

notion de distanciation à l'intérieur de leur processus réflexif. Cependant, Legendre (1998) retient également ce concept dans sa définition de la pratique réflexive.

« [...] la capacité de se distancier de la pratique et de suspendre, au moins momentanément, les évidences intuitives et les jugements de valeur au profit d'une démarche d'explicitation et d'analyse de la pratique permettant de prendre conscience de ce qui sous-tend les schèmes d'action et de décision » (Legendre, 1998, p. 387).

Donnay et Charlier (2006) considèrent que le degré d'implication dans une situation influence la capacité à prendre du recul vis-à-vis cette situation. Les stagiaires en éducation sont à tel point collés à leur pratique, parce qu'ils sont trop envahis par la tâche, qu'ils pourraient se laisser complètement absorber par celle-ci, sans discernement, si la formation initiale à l'enseignement ne mettait pas en place des « obligations » réflexives leur permettant de prendre ce recul nécessaire à la réflexion (Hétu, Lavoie et Baillauquès, 1999).

Dans une recherche qui porte un regard critique sur le concept de réflexion, Correa Molina *et al.*, (2010) retiennent aussi la distanciation comme une composante du processus réflexif et en identifient trois types qui permettent d'observer la réflexion : 1) la *distanciation temporelle* qui renvoie au temps qui sépare le déroulement du processus réflexif de son énonciation verbale et qui correspond, selon Schön (1983), à la « réflexion sur l'action »; 2) la *distanciation due au canal* qui est fondée sur le principe que le langage et la réflexion sont de natures différentes, de sorte que l'utilisation du langage pour représenter la réflexion implique nécessairement une certaine transformation lors de la narration. Le langage utilisé peut être oral ou écrit. S'il prend la forme de l'écriture, il peut être synchrone ou asynchrone; 3) la *distanciation instrumentale*, laquelle peut être de nature pédagogique ou méthodologique. La *distanciation instrumentale de nature pédagogique* fait référence aux outils utilisés en formation initiale pour soutenir et observer la réflexion (portfolio d'apprentissage, journal ou rapport réflexif lié à un stage, séminaire de

discussion d'un groupe d'étudiants avec leur superviseur, outils de communication par Internet, etc.). La *distanciation instrumentale de nature méthodologique*, quant à elle, réfère aux instruments de collecte de données utilisés par un chercheur pour observer la réflexion (entretien individuel et de groupe, usage de la vidéo à des fins scientifiques, entretien d'explicitation). Ces trois types de distanciation peuvent être combinés les uns avec les autres, selon le contexte qui requiert une réflexion.

Blaser (2007), citant Goody (1979), affirme que revenir sur ses écrits, prendre une distance de sa propre pensée et de celle des autres offre « une certaine liberté d'expression par rapport à ses propres pensées » (Goody, 1979, p. 263). Développer la capacité de prendre conscience de son propre point de vue, de sa richesse, mais aussi des biais personnels et des limites imposées à la lecture de la situation permet de se décentrer par rapport à celui-ci et augmentent les chances que le choix de la solution soit raisonné ou que la prise de décision prenne en considération plusieurs points de vue ou perspectives et non une seule (Legendre, 1998).

Parvenir à prendre de la distance et prendre du recul font partie des prérequis cognitifs à la démarche réflexive (De Cock, 2007). La mise à distance de la situation permet d'adopter une position d'observateur et d'analyste en posant un regard plus objectif, en s'éloignant de la situation afin de la relativiser en la comparant à d'autres. La prise de recul permet également de réaliser un retour sur soi en se prenant comme objet de réflexivité (De Cock 2007). Tout en adoptant l'idée de distanciation instrumentale de Correa Molina *et al.*, (2010) quant au journal réflexif comme outil utilisé en formation initiale pour soutenir et observer la réflexion, la distanciation, insérée au processus réflexif, nous apparaît comme une étape essentielle à une réflexion efficace.

2.3.1.2 Le modèle réflexif proposé

Suite à l'analyse de ces différents modèles réflexifs, nous comptons proposer un modèle qui se veut une synthèse des principaux modèles réflexifs présentés. Bien que

la majorité de ces modèles identifie l'action comme première étape au processus réflexif, nous sommes de l'avis de Forest et Lamarre (2009) et nous situons l'action en amont du processus réflexif. C'est à l'issue de cette action que le processus réflexif prendra sa source. Nous nous appuyons sur Schön (1984), tel que présenté précédemment, qui reconnaît deux types de réflexions émanant de l'action : la réflexion dans l'action et la réflexion sur l'action. La réflexion dans l'action consiste à réfléchir pendant que l'action se passe tandis que la réflexion sur l'action permet de revenir sur ce qui a été fait pour une meilleure compréhension en vue de réinvestir cette compréhension vers une situation similaire future (De Cock, 2007; Hatton et Smith 1995; Schön, 1994).

Cette deuxième conception, la réflexion sur l'action, sous-tend notre modèle réflexif. Après avoir vécu différentes expériences concrètes, positives ou négatives, pendant le dernier stage de leur formation, l'une d'elles sera l'objet d'une analyse plus approfondie. Le modèle que nous proposons s'amorce par la narration ou la description d'une ou de plusieurs situations choisies et prend la forme d'observations (Schön, 1983), de rétrospections (Dewey, 1933 et Korthagen, 2001) ou de prises de conscience de la situation (Forest et Lamarre, 2009). S'ensuit une période de distanciation nécessaire à l'amorce d'une analyse de qualité. Cette distance vis-à-vis les expériences relatées est d'une durée variable. Elle s'étend de quelques heures à quelques jours. Ce concept de distanciation, même s'il n'apparaît que dans le modèle de Forest et Lamarre (2009), nous semble une étape essentielle à intégrer au processus réflexif. Non seulement parce qu'elle permet à l'enseignant de prendre un recul par rapport à l'expérience antérieure, mais également parce qu'elle lui offre l'opportunité de se détacher des émotions vécues lors de l'expérience décrite. Cette distanciation émotionnelle favorise une analyse plus objective et plus neutre facilitant la mise en place d'interventions plus efficaces. Par conséquent, la distanciation du vécu doit avoir lieu avant l'analyse de sa pratique.

Distancié de sa pratique professionnelle, un retour sur les situations narrées ou décrites permet à l'enseignant d'enclencher son analyse (Holborn, 1992; Kolb, 1984; Forest et Lamarre, 2009 et Schön, 1983). Il s'agit tout d'abord d'identifier les principaux facteurs qui ont influencé l'expérience et affecté les sentiments et les actions (Dewey, 1933; Korthagen, 2001; Holborn, 1992), afin de découvrir des modèles (Holborn, 1992; Kolb, 1984 et Schön, 1983) et d'établir des relations qui prennent leur source de l'expérience immédiate (Holborn, 1992) ou acquise, des expériences vécues par leurs pairs ainsi que des principes pédagogiques issus de la littérature scientifique.

L'analyse peut résulter en l'émergence de théorisations (Forest et Lamarre, 2009), sous la forme de concepts, de règles et de principes ou le développement de théories personnelles (Holborn, 1992; Kolb, 1984) ou d'un plan d'action (Forest et Lamarre, 2009) constitué d'un défi à relever et de stratégies à mettre en place pour y arriver. Un tel plan d'action permet une nouvelle expérimentation (Dewey, 1933; Forest et Lamarre, 2009; Holborn, 1992; Kolb, 1984; Korthagen, 2001 et Schön, 1983) centrée sur le défi à relever. À cette étape, le futur enseignant régule son activité professionnelle en stage en vue d'expérimenter de nouvelles stratégies. Cette expérimentation, également de durée variable, mène à une nouvelle réflexion sur l'action visant à analyser la démarche effectuée ou à mettre en évidence une nouvelle situation problème. La figure 2.4 illustre ce modèle de démarche réflexive itérative qui oriente les étapes de la rédaction des journaux réflexifs.

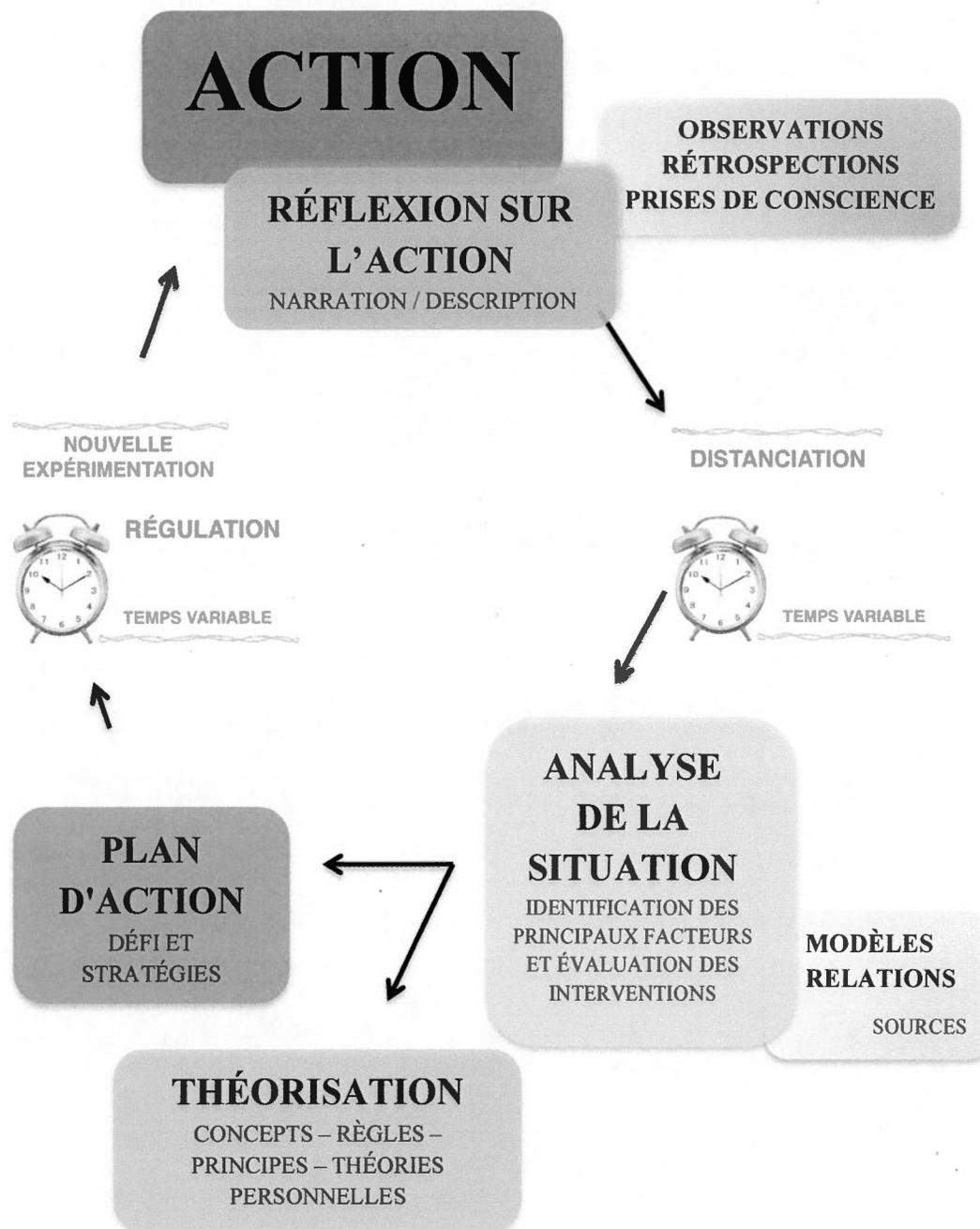


Figure 2.4 Démarche réflexive itérative pour la rédaction du journal réflexif

2.3.2 Les niveaux réflexifs

La notion de réflexion est abordée par certains auteurs selon un modèle hiérarchique. Van Manen (1977) distingue trois niveaux de réflexion : *réflexion technique*; *réflexion pratique*; *réflexion critique*. Le premier niveau entraîne le praticien vers une réflexion pragmatique, à l'intérieur de laquelle il cherche le meilleur moyen pour atteindre efficacement et de façon efficiente le ou les objectifs qu'il s'est fixés. Le deuxième niveau consiste en une réflexion praxique qui permet au praticien de s'engager personnellement en fonction de ses convictions et de ses valeurs personnelles. Enfin, le dernier niveau, la réflexion critique, mène le praticien vers un questionnement beaucoup plus profond au regard de son statut et des influences qu'il exerce sur sa profession. Plusieurs autres modèles se sont inspirés de celui de Van Manen.

Tout d'abord Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton et Starko (1990) développent un modèle plus élaboré (tableau 2.2). Ce modèle par niveaux s'applique tout particulièrement à la justification de la pratique professionnelle considérée comme fondamentale à cultiver en contexte de formation initiale des enseignants, et plus particulièrement lorsqu'il s'agit de développer la pratique réflexive (Derobertmasure, 2012). Cette recherche a démontré que les enseignants, à la fin de leur formation, démontrent un niveau réflexif plus complexe (niveau 5-6) que ceux qui sont en début de formation (niveau 2-3). Sur 24 enseignants suivis, un seul atteint le dernier niveau réflexif (niveau 7).

Tableau 2.2 Le modèle de niveaux réflexifs de Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton et Starko (1990)

Niveau	Description
1	Simple narration (sans description précise) de faits de classe;
2	Description des éléments de classe sans recours aux termes adéquats;
3	Dénomination exacte de ce qui est entrepris;
4	Justification de la méthode employée par des préférences personnelles ou une habitude de travail;
5	Justification de la méthode employée par des arguments pédagogiques/théoriques;
6	Ajout à la justification pédagogique de la méthode, d'une justification en lien avec le contexte de la classe;
7	Ajoute un élément au précédent dans la mesure où l'enseignant accédant à ce niveau considère son acte en regard de considérations politiques, morales ou éthiques assignées à l'enseignement.

Deux autres chercheurs, Hatton et Smith (1995), ont aussi développé un modèle sur la base d'une version adaptée du modèle de Van Manen. Constitué de quatre niveaux; écriture descriptive, réflexion descriptive, réflexion dialogique et réflexion critique; la notion de réflexion y est envisagée comme une résolution de problème (Dewey, 1933 et Schön, 1983). Ils ont analysé les écrits réflexifs de futurs enseignants en formation initiale lors de leur dernière année de formation. Le tableau suivant présente le modèle de Hatton et Smith, tel que traduit par Derobertmeasure (2012). Le premier niveau n'est pas réellement réflexif; il consiste simplement à rapporter les faits ou la littérature. Le second, descriptif, montre que la personne essaie de fournir un fondement basé souvent sur un jugement personnel ou sur la lecture de la littérature. Le troisième met en place une forme de discours avec soi-même, une exploration de raisons possibles. Le quatrième se définit par des réflexions liées à des décisions ou des événements qui tiennent compte des contextes historiques, sociaux et/ou politiques.

Tableau 2.3 Le modèle de niveaux réflexifs de Hatton et Smith (1995)

Hatton et Smith (1995) Version adaptée de Van Manen (1977)	Écriture descriptive	Narration/description de ses actions
	Réflexion descriptive	Description avec justification de ses actions (arguments pédagogiques ou éthiques)
	Réflexion dialogique	Retour à l'action, jugement précis des événements, justification des choix et exploration des alternatives
	Réflexion critique	Recontextualisation de l'action par des connaissances historiques ou sociopolitiques, dans lesquelles se placent les actions de l'enseignant

Basée sur deux cohortes de finissants en enseignement, l'analyse de leurs résultats (Hatton et Smith, 1995) leur a permis de conclure que la plus grande part des énoncés réflexifs se situait dans la réflexion descriptive (65 %) et que, en moyenne, 30 % de ce pourcentage évoluaient vers la réflexion dialogique. Quant à la réflexion critique, à peine 13 % des énoncés y réfèrent.

Le modèle de niveaux que nous retiendrons est celui de Derobertmeasure (2012). Découlant également du modèle de Van Manen (1977), il propose treize processus réflexifs classés selon trois niveaux réflexifs (tableau 2.4). Une recension des écrits a tout d'abord permis à ce chercheur de mettre en évidence l'opérationnalisation de la réflexivité selon certaines caractéristiques :

- temporelles : la réflexivité, que certains modèles envisagent comme une boucle, peut prendre forme avant, dans et après l'action ;
- opérationnelles : la réflexivité ne prend pas forme in abstracto, mais en lien avec des objets de la situation d'enseignement-apprentissage pouvant être décrits ;
- processuelles : ce sont treize processus qui ont été identifiés et répertoriés en fonction de trois niveaux (Derobertmeasure, 2012, p.79).

Le tableau suivant présente ces treize processus regroupés en trois niveaux. Le niveau 1 consiste à « faire état de », à mettre à jour les éléments jugés importants. Le niveau 2 positionne ces éléments selon une norme, qu'elle soit explicite ou non, d'un modèle ou d'une intention. Enfin, le niveau 3 s'oriente vers une expérience prochaine, hypothétique ou concrète (Derobertmasure, 2012).

Tableau 2.4 Les processus et niveaux réflexifs selon Derobertmasure (2012)

Processus réflexifs	Niveaux
Narrer/Décrire	1
Questionner	
Prendre conscience	
Pointer ses difficultés/ses problèmes	
Légitimer sa pratique selon une préférence, une tradition	2
Évaluer sa pratique	
Intentionnaliser sa pratique	
Légitimer en fonction d'arguments contextuels	
Légitimer en fonction d'arguments pédagogiques ou éthiques	
Diagnostiquer	
Proposer une ou des alternatives à sa pratique	3
Explorer une ou des alternatives à sa pratique	
Théoriser	

Bien que ces modèles se fondent tous sur les travaux de Van Manen (1977), chacun d'entre eux propose des ajouts intéressants qui précisent la pratique réflexive des futurs enseignants (Hatton et Smith, 1995 et Sparks-Langer *et al.*, 1990). Cependant, celui de Derobertmasure (2012) nous semble plus complet. Reprenant des éléments des deux modèles précédents et de plusieurs autres recensés (Derobertmasure et Dehon, 2010 ; Fenstermacher, 1996 ; Hensler, Garant et Dumoulin, 2001 ; Jorro, 2005 ; Kolb, 1984 ; Schön, 1994 et Van Manen, 1977), son modèle distingue davantage les niveaux réflexifs en y associant les treize processus réflexifs identifiés dans sa recension des écrits.

Nous pensons que la mise en place d'une démarche réflexive telle que nous l'avons élaborée (figure 2.4) pourrait contribuer à favoriser une plus grande fréquence des

analyses réflexives de niveau 3, ce qui favoriserait le développement professionnel. En effet, la démarche réflexive, telle que présentée, peut entraîner une émergence du processus *proposer une ou des alternatives à sa pratique*, puisqu'elle nécessite l'identification d'un défi à relever et du processus *théoriser*, favorisant ainsi l'identification de pratiques efficaces par la recherche des quatre différents savoirs (Romainville, 2006) : (1) les savoirs théoriques ou scientifiques produits par la recherche qui, tout en décrivant, cherche à comprendre « *les faits éducatifs* » ; (2) les savoirs procéduraux représentant les normes et ce qui doit être fait ou mis en place. Ce type de savoir varie, comme le précédent, selon le contexte ; (3) les savoirs d'action, complémentaires aux savoirs théoriques, sont développés par l'enseignant sur la base d'un travail réflexif. Ils sont efficaces pour l'action même si l'enseignant ne peut en expliquer les raisons ; (4) les savoir-faire qui sont les « trucs » du métier, les routines, les connaissances procédurales.

S'intéresser aux niveaux réflexifs déployés dans les journaux réflexifs des stagiaires participant à cette étude nous permettra de vérifier la pertinence d'une telle démarche pour le développement d'une pratique réflexive efficace.

2.3.3 Le journal réflexif

Le journal réflexif est l'un des outils réflexifs le plus souvent utilisé en formation initiale à l'enseignement. Au même titre, des analyses réflexives écrites dans un journal accompagnent certains travaux du cursus de la formation initiale et sont exigées comme travaux universitaires. Certains programmes de formation initiale à l'enseignement ont également mis en place un portfolio de développement professionnel qui contribue aussi au développement de la pratique réflexive chez les étudiants. Il n'en demeure pas moins que, mis à part les échanges entre les enseignants associés, les superviseurs de stage et les étudiants, le journal réflexif est l'outil prisé pour le développement de la pratique réflexive pendant les stages.

« Former un praticien réflexif revient à stimuler, étendre et rendre méthodique un processus naturel chez l'homme : l'apprentissage élaboré sur la base de son expérience » (Derobertmeasure, 2012 p.47). Le journal réflexif est l'un des moyens pour développer la pratique réflexive, en lien avec ses expériences tirées du vécu en stage, du futur enseignant. Plusieurs études se sont intéressées à cet outil de la pratique réflexive (De Cock, 2007; Derobertmeasure, 2012; Jorro, 2005; Lamarre, 2003). Il permet à l'étudiant de prendre conscience de ses actes pédagogiques en prenant une distance vis-à-vis sa pratique pédagogique pour être en mesure de l'analyser. L'utilisation d'un tel outil, qui permet d'accéder à la pratique réflexive, offre au futur enseignant l'opportunité d'effectuer une synthèse de ses apprentissages en faisant une analyse réfléchie de sa pratique à la suite de l'observation rigoureuse de son action en lien notamment avec sa formation dite « théorique » (Desjardins, 2002). C'est une démarche d'écriture qui permet de garder des traces de ses pensées et de ses actions dans une intention de réflexion, d'analyse et d'ajustement de ses idées et de ses interventions, de réfléchir à ce qui est fait en classe et à l'école (Desjardins, 2002). Cette première étape, qui consiste à décrire les actions, le vécu en classe, est essentielle, puisqu'elle permet l'étape suivante, l'analyse qui mène à un changement (Lafortune, 2006).

2.3.4 Le rapport à l'écrit

Il importe de s'intéresser au rapport à l'écrit à l'intérieur même de la pratique réflexive. D'une part, parce l'outil réflexif utilisé pour mettre en application la démarche réflexive proposée (figure 2.4) sera un journal réflexif écrit, mais également parce que ce rapport à l'écrit intervient également dans le déploiement de la pratique réflexive. En effet, certaines dimensions (affective, conceptuelle, axiologique et praxéologique) du rapport à l'écrit influencent les attitudes et les pratiques scripturales (Blaser, Saussez et Bouhon, 2014), par conséquent, la qualité de la rédaction.

L'université est un moment clé dans le développement du rapport à l'écrit des étudiants puisqu'on observe que celui-ci se transforme durant les études (Blaser, Beaucher, Dezutter, Saussez et Bouhon, 2014). Dans une recherche sur les représentations des futurs enseignants, 221 étudiants de première année en formation initiale à l'enseignement du primaire et du secondaire ont été interrogés sur leurs représentations et leurs pratiques en ce qui concerne les démarches d'écriture réflexive en formation (Dezutter et Doré, 2006). Les résultats de cette étude suggèrent notamment que les représentations initiales des étudiants à propos de la place et du rôle de l'écriture réflexive dans la formation laissent apparaître un terrain favorable aux dispositifs réflexifs.

Introduire l'écriture comme moyen de consigner actions et réflexions favoriserait la description et, dans une étape ultérieure, la réflexion et l'examen critique de ses interventions (Lafortune et Cyr, 2004). Écrire à des fins professionnelles peut favoriser l'autoévaluation continue et la prise de conscience du chemin parcouru; elle permet la mise à distance qui favorise la pratique réflexive et sert de base pour des actions à mener ultérieurement (Lafortune, 2011).

Pour plusieurs auteurs (De Cock, 2007; Derobertmeasure, 2012; Hatton et Smith, 1995), certaines caractéristiques des futurs enseignants peuvent biaiser les manifestations observées lorsqu'on souhaite les analyser. Ces auteurs considèrent que le rapport à l'écriture du scripteur est une forme de biais sur lequel l'analyste n'a que peu d'emprise. Dans son étude, Francis (1995) constate que ses étudiants manifestent des résistances et ne s'engagent pas volontairement dans l'écriture. Dans l'étude de Vanhulle (2002) avec de futurs enseignants, l'écriture est aussi vécue comme difficile. De Cock (2007) fait mention de résistance à l'écriture du journal de bord. On peut donc penser que le rapport à l'écriture peut influencer sur l'utilisation du journal réflexif, son type de contenu ou même sa réflexion.

Afin de mieux comprendre ce rapport à l'écrit, nous avons recensé des travaux de Barré-De Miniac (2000). Pour cette chercheuse, le rapport à l'écrit renvoie aux multiples liens psychoaffectifs, cognitifs, sociaux et culturels qui unissent le scripteur à l'écriture. Elle fait état de la disposition du scripteur pour l'écriture et pour sa mise en œuvre dans sa vie personnelle, culturelle, sociale et professionnelle. « Le rapport à l'écriture naît de colorations multiples, conscientes et inconscientes, qui dirigent le sujet et le mettent en liaison avec l'écriture » (Barré-de-Miniac, 2000 p. 107). Il est « un ensemble complexe fait d'une multitude de variables entremêlées, de facteurs imbriqués », c'est le « lieu d'interactions complexes et évolutives entre facteurs affectifs, cognitifs et linguistiques » (ibid, p. 25). Le rapport à l'écrit est donc défini comme une relation de sens entre un sujet et l'écrit (Chartrand et Prince, 2009). Outre cet auteur, d'autres chercheurs (Delamotte, Gippet, Jorro et Penloup, 2000) s'accordent pour dire que le *rapport à l'écrit* se révèle par ce que le scripteur dit de l'acte d'écrire et de l'écriture en général lorsqu'on l'interroge. Maingain et Dufays (2001) abondent en ce sens et rajoutent que le *rapport à l'écrit* s'exprime également par ce que fait le scripteur au moment où il écrit.

Il est possible d'accéder au rapport à l'écrit par plusieurs méthodes, cependant, peu de recherches abordent les caractéristiques individuelles qui favorisent l'écriture réflexive (De Cock, 2007). Pour tenter de mieux comprendre ce qui caractérise l'écriture réflexive, il nous apparaît essentiel d'analyser le rapport à l'écrit des participants. L'observation de pratiques, l'analyse de productions, le recueil de représentations préalables et les verbalisations a posteriori sont des méthodes permettant d'accéder au rapport à l'écrit (De Cock, 2007).

L'idée d'engagement dans la rédaction du journal réflexif comme outil favorisant le développement de la pratique réflexive est également abordée par De Cock (2007). Cet investissement dans l'écriture réflexive est d'autant plus élevé que le scripteur perçoit un intérêt et un plaisir pour le contenu et la tâche, autrement dit, qu'il a un bon rapport à l'écrit. Dans une étude longitudinale de Korthagen, Kessels, Koster,

Lagerwerf et Wubbels (2001), les futurs enseignants identifiés comme réflexifs, écrivaient ou parlaient de leur expérience avec aisance. Notre expérience comme superviseure de stage nous a fait également constater que certains étudiants sont plus réflexifs à l'oral qu'à l'écrit. Étudier des journaux réflexifs pour comprendre la réflexivité d'un futur enseignant implique de tenir compte de l'impact du rapport à l'écrit sur la pratique réflexive lorsque cette pratique réflexive passe par l'écriture.

2.3.5 L'enseignant associé

Un stage représente une opportunité unique pour les étudiants de côtoyer des enseignants d'expérience, de les observer et d'être guidés par eux. Depuis 1994, les universités québécoises doivent répondre à une exigence du ministère de l'Éducation et assurer la formation des enseignants qui accueillent des stagiaires tout en respectant les orientations de la formation initiale à l'enseignement. Elles ont donc conçu et mis en place des programmes de formation à l'intention des enseignants associés, en collaboration avec le milieu scolaire. Cependant, peu d'universités obligent les enseignants associés (EA) à suivre ces formations (Portelance *et al.*, 2008). Brau-Antony (2000) s'interroge sur les deux rôles que joue l'EA : aider le stagiaire à enseigner et l'aider à apprendre à enseigner. Il privilégie le deuxième rôle en soutenant que la formation des EA doit être orientée vers le développement professionnel des stagiaires. Comme le mentionne un vieux dicton de Confucius, quand un homme a faim, vaut mieux lui apprendre à pêcher que de lui donner du poisson.

Les EA exercent une forte influence sur le développement professionnel des stagiaires qu'ils accompagnent (Desbiens *et al.*, 2009). C'est pourquoi leur formation est considérée comme un élément essentiel à considérer afin d'assurer des apprentissages de qualité aux étudiants en formation à l'enseignement (Portelance *et al.*, 2008). D'ailleurs, les EA demandent eux-mêmes à être formés ne se sentant pas adéquatement outillés pour accompagner leurs stagiaires (Portelance, 2005).

Dans leur rapport de recherche sur la formation des enseignants associés, Portelance et son équipe (2008) ont réalisé un survol des écrits scientifiques portant sur la formation des formateurs de stagiaires en enseignement. Plusieurs constats émergent de cette recension.

Ils concernent l'importance accordée à l'intégration des savoirs théoriques et expérimentiels, à la pratique réflexive et à la communication entre les acteurs clés de la formation du stagiaire (Portelance et *al.*, 2008, page 8).

De façon générale, les EA sont sélectionnés selon leur expérience professionnelle (Portelance *et al.*, 2008). Outre le brevet d'enseignement, ils doivent avoir accumulé cinq années d'expérience (MELS, 2005). Cette expérience ne garantit pas, bien entendu, que l'EA ait développé l'ensemble des compétences de la profession ni celles liées à son rôle d'accompagnement d'un apprenant adulte, telles que recensées par Portelance et son équipe (2008) : compétences en enseignement et en supervision; compétences en matière d'accompagnement, d'observation et d'évaluation; compétences relatives à la distanciation, la réflexion et l'analyse critique; compétences relatives à la communication et aux relations interpersonnelles.

Les attentes à l'égard de l'enseignant associé sont élevées. Il doit assurer avec constance un soutien effectif au développement des compétences professionnelles du stagiaire (MEQ, 2001), ce qui n'est pas une mince responsabilité. Étant donné la complexité de son rôle, il est essentiel qu'il reçoive une formation adéquate. Le comité-conseil sur la formation du personnel enseignant (COFPE, 2006) suggère même que cette formation revête un caractère quasi obligatoire (Portelance et *al.*, 2008p. 7)

Les rôles que les enseignants associés jouent auprès des stagiaires sont multiples : aide, guide, critique, mentor, modèle... (Forest et Lamarre, 2009).

[...] mais d'autres sentiers peuvent aussi être empruntés : orienter les stagiaires vers des explorations et des observations personnelles, les amener à s'exprimer et structurer leur pensée, les guider vers une implication de plus en plus grande dans l'agir professionnel (Forest et Lamarre, 2009, p.10).

Dans une recension de la documentation portant sur le rôle des enseignants associés dans la réussite d'un stage, une bonne partie de la littérature portant sur la formation des enseignants en arrive à la conclusion que la réussite d'un stage en formation à l'enseignement est généralement tributaire du type d'intervention de l'enseignant associé lors de la supervision du stagiaire et que les habiletés de départ du stagiaire doivent être considérées afin que l'enseignant associé puisse adapter ses interventions à son évolution (Boudreau, 2001). Il ajoute :

Dans un stage réussi, l'enseignant associé est plus proactif que réactif. Il enseigne des techniques de gestion de façon explicite et aide concrètement le stagiaire dans sa planification au lieu d'attendre que les problèmes se produisent. Cet enseignant associé établit aussi une relation positive avec le stagiaire (Boudreau, 2001, p.68).

L'expérience, la confiance en ses moyens, l'ouverture aux apports théoriques et à la réflexion, la cohérence, l'acceptation de se questionner et d'être questionné sont les principales caractéristiques d'un bon enseignant associé, recensées par Boutet (2002). Dans un document d'orientation (MELS, 2008), le ministère de l'Éducation mentionne que, dans une démarche réflexive, les stagiaires doivent être incités à interagir le plus possible avec leur enseignant associé, notamment pour trouver des solutions aux problèmes rencontrés pendant le stage. Il ajoute que la capacité d'observation et la capacité d'analyse de l'enseignant associé optimiseront les échanges entre lui et son stagiaire. Il est donc un acteur important pour le développement de la pratique réflexive du stagiaire qu'il accueille. Rappelons l'étude sur les compétences attendues des formateurs universitaires et des enseignants associés québécois (Portelance *et al.*, 2008) qui propose d'inclure la pratique réflexive comme une des compétences attendues chez l'enseignant associé.

L'analyse thématique de contenus des données audio d'échanges entre enseignants associés et stagiaires démontre que les rencontres ont permis à l'un d'explicitier sa pratique et à l'autre de le soutenir dans cette démarche (Malo et Desrosiers, 2011).

Cette démarche a ainsi donné lieu à une certaine analyse réflexive chez chacun d'eux.

Non seulement chacun explicite sa pratique, aidé par l'autre, mais l'analyse d'une situation vécue par l'un semble amener l'autre à verbaliser aussi sa pratique. Parfois, ces échanges conduisent à un consensus autour d'un aspect de l'enseignement, ce qu'on peut associer à un processus de coconstruction de connaissances au sujet de la pratique, caractérisant une « réflexion partagée » selon Tochon, 1996 (Malo et Desrosiers, 2011, p. 111).

Une étude de Collin (2010) montre que les rétroactions des formateurs aux étudiants stagiaires sont des leviers importants de la pratique réflexive, elle-même étant le levier du développement des autres compétences professionnelles à l'enseignement.

Vu sous ces angles, l'enseignant associé joue un rôle important dans le développement professionnel des futurs enseignants, tant par l'encadrement offert que par l'aspect réflexif partagé. Il importe donc de considérer cet acteur si l'on s'intéresse aux manifestations de la pratique réflexive de stagiaires en enseignement.

Bien que nous ne nous attardions pas sur la spécificité du superviseur du stage, nous le considérons quand même comme un acteur important dans l'encadrement du stagiaire. Parce qu'il lui enseigne aussi dans le cadre de sa formation universitaire, le superviseur de stage rend plus accessible les savoirs théoriques. Ainsi, il est à même d'avoir un effet positif sur la transformation des interventions du stagiaire par la mobilisation des connaissances issues de la recherche (Gaudreau, Legault, Brodeur, Hurteau, Dunberry, Séguin et Legendre, 2008), favorisé par son rôle de formateur universitaire.

2.3.6 Les études sur la pratique réflexive en formation initiale

Outre les recherches citées précédemment et portant sur différents modèles réflexifs, de nombreux chercheurs se sont intéressés à l'aspect descriptif de la pratique réflexive. Plusieurs recherches qualitatives ont été menées et certaines d'entre elles ont été réalisées auprès de futurs enseignants et avec des écrits réflexifs. Cependant,

peu ont tenté d'analyser ou d'interpréter la réflexion (Leroux, 2009). Le concept de pratique réflexive est difficile à cerner et à opérationnaliser (Collin et Karsenti, 2011). Afin d'étudier ce phénomène, qu'il qualifie de difficile à observer, Legault (1999) mentionne qu'il importe de trouver des méthodes appropriées.

Correa Molina (1998) a réalisé une étude sur un groupe de 35 étudiants en deuxième et troisième années de formation à l'enseignement. Les textes réflexifs produits dans un portfolio ont été analysés et démontrent que 60 % d'entre eux évoluent dans les niveaux de réflexion selon les niveaux proposés par Van Manen (1977) : *réflexion technique; réflexion pratique; réflexion critique*. Les objets sur lesquels les étudiants devaient réfléchir étaient toutefois imposés.

De Cock (2007) s'y est intéressée par le biais de journaux de bord, admis par les chercheurs comme un support d'écriture réflexive. L'analyse de 45 journaux de bord d'étudiants de deuxième année de formation a permis de développer deux modèles d'analyse. Un premier se déploie en cinq catégories de contenu (les émotions, les appréciations, le développement professionnel, les relations et la réflexion sur l'action) et le second présente deux types de journaux de bord, l'un à caractère évaluatif (centré sur l'évaluation de l'action) et l'autre à caractère descriptif (centré sur la description de l'action), tous deux issus de la réflexion sur l'action. De Cock (2007) affirme que le type de journal de bord qui semble le plus intéressant en tant que formateur qui souhaite faire réfléchir ses étudiants sur leur pratique professionnelle est le journal de bord réflexif à dominante descriptive, car le futur enseignant y développe ses idées et aborde les quatre composants du processus de réflexion sur l'action. Dans les journaux réflexifs à dominante évaluative, les étudiants évaluent aussitôt leur pratique sans décrire l'événement ou la situation sur laquelle la réflexion porte.

Peu d'études portent sur les traces de la réflexivité. Il y a notamment Correa Molina *et al.*, (2010) qui relatent l'opérationnalisation d'un modèle de réflexion qui

s'intéresse notamment aux objets réfléchis. L'étude s'appuie sur quatorze finissants en enseignement et cinq enseignants expérimentés, tous en enseignement du français langue seconde ainsi que sur six québécoises diplômées d'un certificat en coopération internationale. Ses résultats démontrent que parmi trois principales catégories d'objets réfléchis : la profession, l'Autre dans la profession et soi dans le métier, la profession se présente comme étant le principal objet investigué, chez les étudiants comme chez les enseignants expérimentés.

Correa Molina et Gervais (2012) ont entrepris une étude auprès de cinq étudiants de la 2e année de formation en enseignement en ASS qu'ils ont suivis tout au long de leur formation. Cette étude, qui vise à explorer le développement de la compétence réflexive chez de futurs enseignants durant leur expérience de stage et tout au long de leur formation initiale, a permis de mettre en évidence l'absence de certaines catégories de contenus auxquelles s'étaient attendus les chercheurs selon le modèle de Korthagen et Vasalos (2009), soit l'identification des compétences manifestées dans la situation ou qui auraient pu être manifestées, les croyances des stagiaires et les contenus liés à leur identité professionnelle et à la mission des enseignants. Cette étude longitudinale n'a été menée, pour l'instant, qu'avec des étudiants en deuxième année de formation. L'interprétation des résultats ne peut donc qu'être provisoire, considérant que l'inexpérience des participants ne leur permet pas d'aller au-delà d'une description de leur environnement et des actions posées. De plus, certains savoirs théoriques n'avaient pas encore été traités dans leur formation.

Derobertmasure (2012) a effectué une analyse de contenu de 27 dossiers réflexifs issus d'étudiants en formation initiale à l'enseignement pendant trois années de leurs études universitaires. L'un des objectifs de cette recherche était d'analyser un corpus de données écrites, dans le but de mieux définir les traces de réflexivité en les rapportant aux processus mobilisés pour la faire émerger. C'est dans le cadre de cette recherche qu'il a identifié les treize processus réflexifs regroupés en trois niveaux, présentés précédemment (tableau 2.4, page 70). Les résultats de son étude démontrent

que les niveaux 1 et 2 sont les plus présents dans les productions des futurs enseignants et que le processus « décrire » a été identifié dans la plupart des matériaux analysés et est celui qui est le plus utilisé.

Karsenti, Collin et Lepage (2012) présentent un bilan de quatre expériences pilotes réalisées au cours des dix dernières années, principalement auprès d'étudiants en formation à l'enseignement au secondaire. L'objectif de cette étude est de comprendre le rôle que peuvent jouer les TIC pour soutenir la pratique réflexive des futurs enseignants ou de professionnels lors des stages. Les conclusions permettent d'identifier les dispositifs technologiques comme étant secondaires aux yeux des étudiants et que leur utilisation est principalement motivée par une obligation académique de leur formation universitaire. Cependant, cet aspect obligatoire donne quand même lieu à des bénéfices pour les étudiants principalement parce qu'elle leur permet de structurer et de systématiser leurs réflexions sur leur pratique, ce qu'ils ne seraient peut-être pas enclins à faire d'eux-mêmes.

Cependant, plus nombreuses sont les études portant sur les difficultés que rencontrent les enseignants débutants (Conseil supérieur de l'éducation, 2014; Martineau et Vallerand, 2005; Mukamurera, 2005 et Lamarre, 2003) ou même celles anticipées par les étudiants finissants (Martineau et *al.*, 2010), tel que présenté au début de ce chapitre.

2.4 Les objectifs de recherche

L'étude de la pratique réflexive, qui, selon le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante au Québec, contribuerait au développement professionnel, se présente comme un objet de recherche, non seulement pour aller dans le sens de la professionnalisation de l'enseignement, mais surtout parce que la réflexion semble être un élément fondamental pour assurer le développement professionnel du début de la formation et tout au long de la

profession.

L'insertion professionnelle en enseignement, quant à elle, préoccupe grandement les chercheurs en éducation et le développement d'une pratique réflexive efficace semble être une piste de solution intéressante à une insertion professionnelle réussie. La formation initiale à l'enseignement propose des outils pour développer cette pratique réflexive chez les étudiants. L'un des plus utilisés en formation initiale est le journal réflexif. En plus de permettre à l'étudiant de réfléchir à sa pratique, il favorise également des discussions ultérieures qui pourraient avoir lieu entre lui, l'enseignant associé et le superviseur de stage. Rédigé rigoureusement, selon une démarche réflexive qui contribuerait à la régulation de l'activité professionnelle en stage, il devient un outil de développement professionnel. Confronté à de nombreux défis, l'enseignant novice doit être capable d'analyser sa pratique afin de réagir de façon efficace et efficiente.

L'adaptation scolaire et sociale est un domaine peu étudié au regard des défis rencontrés par les enseignants novices. Or, même si l'ensemble des enseignants se heurte aux embûches de l'entrée dans la profession et que de plus en plus d'élèves ayant des besoins particuliers sont intégrés dans les classes ordinaires, le domaine de l'ASS constitue une réalité différente de celle du secteur régulier de par la diversité et la complexité du travail. Dans ce contexte, nous posons la question générale suivante :

Quelles sont les régulations de l'activité professionnelle en stage effectuées dans le cadre de leur développement professionnel, chez des étudiant(e)s finissant(e)s en adaptation scolaire et sociale à la suite d'une pratique réflexive écrite selon une démarche structurée?

Afin de répondre à cette question, deux objectifs spécifiques sont visés:

1. Décrire les défis rencontrés par les étudiants finissants en enseignement en adaptation scolaire et sociale lors du dernier stage de la formation en enseignement
2. Analyser leur pratique réflexive écrite, appréhendée à travers la rédaction d'un journal réflexif :
 - 2.1. Selon les niveaux réflexifs déployés
 - 2.2. Selon les sources de théorisation
 - 2.3. Selon la régulation de l'activité professionnelle en stage

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

3.1 Introduction

En s'inscrivant dans un paradigme interprétatif, cette recherche qualitative considère la réalité comme une construction humaine. Elle reconnaît la place de la subjectivité, mais la considère comme faisant partie du cœur même de la vie sociale et conçoit, par le fait même, son objet en terme d'action-signification des acteurs (Boutin, 1997; Deslauriers, 1991; Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1995; Savoie-Zajc, 2000). Ainsi, les enjeux de l'analyse qualitative sont ceux d'une démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation de témoignages, d'expériences ou de phénomènes (Paillé et Mucchielli, 2012).

À cette étape-ci, il importe de proposer une démarche méthodologique permettant d'atteindre nos deux objectifs. Pour ce faire, l'analyse de contenu, qui consiste à étudier la production textuelle écrite dans le cadre d'une analyse de documents et de comptes rendus intégraux d'entretiens, a été retenue. Pour Gauthier (2003), ce type d'analyse envisage l'écriture et la lecture comme le lieu privilégié d'observation de l'élaboration du sens social. Il consiste à « rechercher les informations qui se trouvent dans un document, d'en dégager le sens ou les sens de ce qui y est représenté, de formuler et de classer tout ce que contient ce document » (Mucchielli, 2006, p. 24) en évitant le recours à l'intuition et en limitant la subjectivité.

Le présent chapitre se divise en cinq sections. D'abord, les participants à cette recherche sont présentés, suivis de l'instrumentation utilisée et du déroulement de la collecte de données. Par la suite, nous présentons les différentes étapes du traitement et de l'analyse des données pour terminer avec des considérations éthiques.

3.2 Les participants

Dans un premier temps, il importe de définir la population avec laquelle la collecte de données a été réalisée (Gaudreau, 2011). Étant donné que l'un des objets d'étude concerne la pratique réflexive chez les étudiants en formation initiale à l'enseignement en adaptation scolaire et sociale, il apparaît évident que la population cible devait provenir du milieu universitaire et dans le cas de cette recherche, d'une université québécoise. Pour diverses contraintes et à cause des limites d'une recherche doctorale, il appartient au chercheur de faire des choix dans la sélection de l'échantillon (Beaud, 2003). Les chercheurs qualitatifs étudient en profondeur de petits échantillons de personnes, logés dans un contexte précis et recherchent fondamentalement une représentativité théorique (Miles et Huberman, 2003). Vus sous cet angle d'échantillonnage théorique, nos participants sont des étudiants en enseignement en ASS. Ils sont en quatrième année universitaire, donc ils ont effectué trois stages précédemment et sont sur le point d'entrer définitivement sur le marché du travail. De plus, ils effectuent un stage « d'intégration à la vie professionnelle » dans des classes d'ASS ou en orthopédagogie. Ce stage, d'une durée de 56 jours au profil préscolaire-primaire et de 62 jours au profil secondaire dans l'université dont sont issus nos participants, est suffisamment long pour permettre aux étudiants de s'insérer dans la posture d'un futur professionnel. Le stage commence en janvier de la dernière session de la formation et se termine en avril. Ainsi, il prend fin en même temps que leur formation initiale à l'enseignement. Enfin, étant à l'emploi de ce programme d'enseignement en ASS au moment de la collecte de données, comme superviseure de stage, nous avons pu mettre à l'essai et ajuster, durant les deux années précédant la collecte, la démarche réflexive proposée pour la rédaction du journal réflexif des étudiants pour leurs stages d'enseignement. Par conséquent, les étudiants sont familiers avec la rédaction du journal réflexif selon ce modèle écrit et structuré.

Parmi les 96 futurs enseignants sollicités (90 femmes et six hommes, 73 du profil préscolaire-primaire et 23 du profil secondaire), 18 (16 femmes et deux hommes, neuf du profil préscolaire-primaire et neuf du profil secondaire) ont accepté de participer à notre étude en remettant leur journal réflexif. Les futurs enseignants étaient répartis dans 18 écoles dont la moitié était en milieu défavorisé, et ce dans 8 commissions scolaires différentes. Leurs milieux de stage englobaient 7 regroupements d'élèves HDAA :

- Déficience auditive (2 au primaire)
- Déficience intellectuelle moyenne à sévère (1 au secondaire et 1 aux adultes)
- Déficience langagière (3 au primaire)
- Déficiences multiples (1 au primaire)
- Dénombrement flottant (orthopédagogie) (1 au primaire et 1 au secondaire)
- Difficultés d'apprentissage (2 au primaire et 6 au secondaire)
- Trouble du spectre de l'autisme (1 au secondaire)

Plusieurs élèves dyslexiques ou ayant un trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité étaient intégrés dans certains groupes d'élèves. Une participante avait la moitié de sa tâche en orthopédagogie et l'autre moitié avec des élèves ayant un spectre de l'autisme.

De ces dix-huit participants, sept femmes et un homme ont accepté de participer à un entretien. Parmi ces huit participants, cinq réalisaient leur stage au primaire et trois au secondaire, dont six en milieu défavorisé. Les milieux de stage englobaient trois regroupements d'élèves HDAA :

- Déficience langagière (2 au primaire)
- Déficience auditive (2 au primaire)
- Difficulté d'apprentissage (1 au primaire et 3 au secondaire)

3.3 L'instrumentation

Le questionnaire, l'entretien, la vidéo et l'analyse du Portfolio électronique et du journal réflexif font partie des principaux instruments qui ont été utilisés précédemment dans les recherches sur la pratique réflexive (Collin, 2010 ; De Cock, 2007 ; Derobertmeasure, 2012 ; Deum, 2004 ; Jorro, 2005).

Dans le cas de notre recherche, notre instrumentation est composée des journaux réflexifs rédigés pendant le dernier stage, par dix-huit étudiants finissants au programme EASS. Dans le but d'avoir une deuxième source de données complémentaires aux journaux réflexifs, des entretiens semi-dirigés (voir Annexes C et D) ont été effectués un mois après la fin du stage avec huit participants volontaires parmi les dix-huit participants ayant accepté de remettre leur journal réflexif.

Ces deux outils méthodologiques nous permettent de collecter nos données en vue d'analyser et d'interpréter nos résultats. Le premier, le journal réflexif, laisse émerger des données qui nous permettront d'atteindre nos objectifs de recherche. Les données recueillies par le journal réflexif sont des données qualitatives invoquées (Van der Maren, 2003), c'est-à-dire qu'elles existent indépendamment de la recherche. Elles ont été produites à des fins de formation et d'évaluation, et les volontaires ont accepté, à la toute fin de leur stage, qu'elles puissent être utilisées dans le cadre de cette recherche. Par la suite, les entretiens semi-dirigés avec près de la moitié des participants ayant remis leur journal réflexif, ont contribué à affiner notre compréhension des défis rencontrés par les étudiants finissants en formation initiale à l'enseignement en EASS, de leur pratique réflexive en plus de nous permettre de mieux interpréter les données relatives à la régulation de l'activité professionnelle en stage par le biais d'un outil comme le journal réflexif.

3.3.1 Les journaux réflexifs

Nous avons fait le choix d'utiliser le journal réflexif comme premier instrument de collecte de données parce qu'il est le principal outil de développement de la pratique réflexive dans les programmes de formation des enseignants à l'université. La supervision des étudiants finissants du programme EASS et l'encadrement de la rédaction de leur journal réflexif pendant nos deux premières années d'études doctorales, avant notre collecte, et l'étude des différents modèles réflexifs présentés dans notre cadre théorique, nous ont amenée à développer un modèle original de démarche réflexive écrite et structurée qui correspond à la réalité des futurs enseignants tout en y intégrant systématiquement, chaque semaine, des éléments d'autorégulation. Cette réflexion écrite et structurée vise à favoriser l'engagement dans un processus d'autorégulation qui permet au futur enseignant de gérer ses pensées, ses comportements et ses émotions, de répondre efficacement à différents stimuli et de retourner à un équilibre stable. Il permet également de réfléchir aux efforts et aux stratégies déployés afin de comprendre l'effet sur ses apprentissages. Enfin, le processus d'autorégulation est bien connu des participants à notre recherche puisque leur portfolio d'apprentissage, utilisé dans le programme de formation dont sont issus les participants, est basé sur le modèle d'autorégulation de Zimmerman (1998).

Pour assurer une uniformité lors de la rédaction des journaux réflexifs et pour atteindre nos objectifs de recherche, une démarche d'écriture réflexive (figure 2.4), basée sur les modèles réflexifs étudiés (Dewey, 1933; Forest et Lamarre, 2009; Holborn, 1992; Kolb, 1984; Korthagen, 2001; Schön, 1983) est proposée aux étudiants. Le choix de cette démarche a pour but de structurer une façon de faire qui n'est pas trop éloignée de ce que les étudiants ont réalisé depuis le début de leur formation. Elle se distingue principalement par son aspect itératif permettant à l'étudiant de réguler son activité professionnelle en stage la semaine suivante en lien avec le défi qu'il désire relever et les stratégies qu'il avait choisies à partir des

sources théoriques et pratiques. Également, nous tenions à ce que la réflexion soit effectuée sur une base quotidienne en évitant qu'elle soit perçue comme une tâche lourde et supplémentaire, s'ajoutant aux exigences déjà très grandes de ce quatrième stage dit d'«insertion professionnelle» des étudiants.

Lors de la rencontre du début de la session avec tous les superviseurs de stage, la démarche (figure 2.4) a été expliquée à tous les superviseurs du stage IV tout en leur présentant des exemples de ce qui était attendu pour chacune des étapes ainsi que des contre-exemples. Une copie de ces consignes leur a été remise (voir Annexe E). Il s'agit des explications liées à la rédaction quotidienne ainsi que celle de l'analyse de la fin de la semaine accompagnée du plan d'action. Il a été également demandé aux superviseurs de stage de ne pas mentionner la recherche en cours et de ne pas leur parler de l'éventualité qu'ils puissent remettre leur journal au terme de leur stage afin d'éviter de possibles biais. Ils ont donc communiqué uniquement les consignes aux étudiants lors des rencontres universitaires précédant le stage.

Le journal réflexif est un outil d'écriture réflexive dont les entrées sont faites sur une base quotidienne et les éléments (observation, rétrospection sur l'action, prise de conscience de la situation) de la première phase de la démarche sont laissés à la discrétion des étudiants. L'unique consigne donnée est de narrer ou décrire un événement marquant, positif ou négatif, de la journée en stage (observations, rétrospection sur l'action, prise de conscience de la situation).

Les événements déclencheurs de l'écriture réflexive quotidienne doivent mettre en évidence des situations vécues comme fierté ou réussite, comme échec ou problématique. Sur le fond, les futurs enseignants doivent identifier, dans leur expérience de stage, des événements qui les ont interpellés ou déstabilisés. Aucune thématique, telle que la gestion de classe ou les situations d'enseignement ou même les compétences professionnelles, n'est imposée. Sur la forme, aucun style d'écriture (narratif, descriptif, informatif...) n'est suggéré. L'étudiant peut rédiger de façon

manuscrite, sur des feuilles ou dans un cahier ou utiliser des outils tel que l'ordinateur. Il lui est également mentionné que son texte peut être relativement court (une dizaine de lignes) ou qu'il peut laisser aller sa réflexion sans limites prédéterminées.

Au terme de sa rédaction quotidienne, soit à la fin de la semaine, le stagiaire doit prendre une distance de ses réflexions afin de lui permettre d'en faire une analyse plus objective et plus neutre favorisant la mise en place d'interventions plus efficaces. Cette période de recul permet donc d'optimiser l'analyse qui en découle. Le lieu de rédaction est laissé à la discrétion de l'étudiant, mais il lui est demandé de le préciser lors des entretiens afin d'accéder au rapport à l'écrit des étudiants (Maingain et Dufays, 2001).

La deuxième phase de la démarche est scindée en deux temps, la première partie de l'analyse consiste à identifier les facteurs clés ayant influencé la situation et affecté les sentiments et les actions, à évaluer l'efficacité des interventions, à découvrir des modèles et à établir des relations. Cette analyse doit s'appuyer sur des sources théoriques ou sur le savoir d'un collègue expérimenté dans le domaine analysé. La deuxième partie de l'analyse est fondée sur la première et relie l'expérience immédiate à un cadre théorique, aux principes pédagogiques proposés par des auteurs, permettant ainsi une compréhension plus abstraite de ce qui se passe. Elle consiste à généraliser le propos dans le but d'établir un plan d'action qui doit être mis à l'œuvre dès le retour dans le milieu de stage, généralement le lundi suivant, afin de réguler son activité professionnelle en stage. En 2012, lors d'une pré-expérimentation, un sous-groupe d'étudiants ($n=21$) avait rédigé leur journal selon cette démarche réflexive, ce qui nous avait permis de la valider et d'y apporter des ajustements (Gareau, Dubé et Legault, 2012).

Une fois cette généralisation effectuée, deux voies sont possibles : (1) une interprétation de la situation peut faire émerger une théorie relative à ce qui a été

analysé (concept, règles, principes, théories personnelles), permettant ainsi d'identifier les pratiques efficaces ou les causes d'une situation rédigée; (2) un plan d'action est élaboré, consistant en l'identification d'un défi et de stratégies qui seront expérimentées avant la fin du stage, et qui seront par la suite de nouveau analysés. Ainsi, s'il ne mène pas à une *théorisation*, ce processus réflexif conduit le stagiaire à s'engager dans les trois phases cycliques du processus d'autorégulation de Zimmerman (1998).

Ainsi, après s'être fixé un défi et y avoir associé des stratégies, le stagiaire aborde une nouvelle semaine à l'intérieur de laquelle il tentera de mettre en œuvre son plan d'action. Si l'occasion se présente et qu'il peut mettre à l'essai les stratégies identifiées afin de relever le défi nommé, le stagiaire régule son action. Il est alors invité à relater le résultat de cette mise en œuvre dans son journal réflexif. C'est à ce moment que nous sommes en présence de régulation. Si celle-ci mène à une amélioration de sa pratique ou au succès du défi à relever, il est question de régulation à caractère positif. Si les stratégies identifiées et mises en œuvre ne mènent pas au succès escompté, il s'agit alors de régulation à caractère négatif. Mentionnons que les régulations peuvent apparaître dans la semaine suivant le plan d'action ou ultérieurement. De plus, l'identification d'un défi peut mener à une ou plusieurs régulations.

En résumé, une première rédaction est non structurée et les sujets sont laissés à la discrétion des scripteurs permettant ainsi de réfléchir à un élément marquant de leur journée. Ces réflexions sont effectuées sur une base quotidienne et sont rédigées sans forme prescrite ni médium imposé (logiciel ou manuscrite). À la fin de la semaine, une deuxième rédaction, selon une démarche d'analyse structurée en deux temps, comporte des sources théoriques ou empiriques qui soutiennent le propos du scripteur et l'entraînent vers l'élaboration d'un plan d'action composé d'un défi et de stratégies associées. Cette étape de la démarche réflexive nécessite une distanciation. Elle est rédigée avec un logiciel de création de documents.

Notre projet s'inscrit dans un contexte d'ASS qui est différent du secteur dit « régulier ». En effet, tous les étudiants réalisant des stages en enseignement se voient attribuer des classes très variées, tant au niveau du milieu socio-économique, du niveau scolaire, que des besoins particuliers des élèves, ce qui rend les contextes de stage très différents les uns des autres. En ASS, un élément supplémentaire s'ajoute à cette réalité : le type de regroupement d'élèves. Le domaine de l'ASS comprend plus d'une dizaine de regroupements différents d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage, un trouble du spectre de l'autisme, des troubles graves du comportement, de la déficience intellectuelle, pour ne nommer que ceux-là. Bien que des regroupements soient ainsi formés, ces groupes peuvent aussi s'avérer hétérogènes en terme de besoins d'apprentissage. Les étudiants ayant accepté de remettre leur journal réflexif sur une base confidentielle ont fourni quelques informations à cet effet. Ces informations nous ont permis de préciser et de nuancer notre interprétation des résultats en lien avec les besoins des différents types d'EHDAA, de mieux comprendre le milieu de l'ASS au regard de la régulation de l'activité professionnelle en stage ainsi que des défis de l'insertion professionnelle en lien avec la littérature sur le sujet. Ainsi, afin de mieux circonscrire la réalité en ASS et de mieux nous coller au cadre théorique lié aux défis de l'insertion professionnelle, nous nous sommes intéressée au type de regroupement des élèves avec qui les étudiants finissants ont réalisé leur stage, mais aussi à l'indice de défavorisation de l'école puisque l'importance des comportements et attentes des enseignants a été montrée par de nombreuses recherches particulièrement pour les élèves aux besoins particuliers et/ou provenant de milieux défavorisés. De plus, le profil d'études de l'étudiant, c'est-à-dire s'il est inscrit au profil préscolaire-primaire ou au profil secondaire a aussi été considéré.

Ensuite, pour atteindre notre deuxième objectif qui consiste à analyser la pratique réflexive chez les étudiants finissants en EASS lors du dernier stage de la formation en enseignement, trois étapes ont été mises en avant. Premièrement, nous nous

sommes intéressée aux niveaux réflexifs déployés par les participants en prenant pour appui les processus réflexifs de Derobertmasure (2012), liés à des niveaux réflexifs. Deuxièmement, l'étude des sources de théorisation identifiées par les participants suite à l'analyse de leurs réflexions quotidiennes a permis de préciser le portrait de la pratique réflexive des futurs enseignants de cette recherche. Enfin, nous avons analysé les régulations de l'activité professionnelle en stage effectuées à la suite de l'identification des défis émergeant lors de l'analyse de la fin de la semaine.

3.3.2 Les entretiens semi-dirigés

Pour bien sélectionner le type d'entretien à mener avec les participants, il convenait de tenir compte des caractéristiques de la recherche poursuivie (Savoie-Zajc, 2009). Parce que nous cherchons à comprendre le sens que les participants donnent à l'expérience liée à la rédaction du journal réflexif, l'entretien semi-dirigé s'avère un instrument de choix. En effet, selon Savoie-Zajc (2009), l'entretien semi-dirigé permet de rendre explicite l'univers de l'autre, vise la compréhension de l'autre, permet d'apprendre à propos du monde de l'autre et, tout en permettant d'approfondir certains thèmes, il enclenche une réflexion pouvant stimuler des prises de conscience et des transformations de la part des interlocuteurs en présence (Savoie-Zajc, 2009).

Même si le journal réflexif permet de mieux comprendre plusieurs aspects de la pratique réflexive, il présente également des limites qui pourraient être contrées par l'entretien semi-dirigé. Tout d'abord, comme mentionnées par Buysse (2011), des conceptions implicites sous-jacentes (émotions, volition, motivation et autres composantes de la personnalité) viennent teinter la pratique réflexive et ne sont pas nécessairement apparentes dans le journal réflexif, de même que l'accès au rapport à l'écriture du participant ainsi qu'à ses croyances et à son engagement envers le journal réflexif. Accéder à ces représentations est nécessaire à une meilleure compréhension de la pratique réflexive et aux effets de celle-ci sur le développement professionnel. Également, il importe de scruter la régulation de l'activité

professionnelle en stage des étudiants. Une pré-expérimentation effectuée en 2012 avait laissé entendre que le futur enseignant ne revient pas toujours, dans son journal, sur l'expérimentation des moyens élaborés au regard de l'objectif qu'il s'était précédemment fixé (Gareau, Dubé et Legault, 2012), et qu'en conséquence, il s'avère nécessaire d'accéder à ces informations d'une autre manière. L'entretien devient donc une source de données essentielles à ce sujet.

L'entretien semi-dirigé est composé de 33 questions ouvertes permettant la collecte d'informations non limitatives et constitue ainsi le canevas d'entretien (voit Annexe D). Bien qu'il comporte des questions précises visant à recueillir des informations en lien avec des catégories prédéterminées, il demeure un outil flexible. Voici une synthèse des thèmes abordés lors de l'entretien semi-dirigé.

- Pratiques réflexives qui stimulent leur réflexion (3 questions);
- Rapport à l'écrit (7 questions);
- Perception de l'utilité du journal réflexif (9 questions);
- Engagement (6 questions);
- Croyances (4 questions);
- Autres utilisations possibles du journal réflexif (4 questions).

Le but premier de l'entretien semi-dirigé consiste d'abord à bien saisir le rapport à l'écrit de l'étudiant, puisque ce rapport, s'il est négatif, peut entraver la pratique réflexive lorsqu'elle est écrite. D'autres questions d'entretien ont permis de mieux comprendre les pratiques qui stimulent la réflexion des participants, leur perception vis-à-vis l'utilité du journal réflexif, leur niveau d'engagement ainsi que leurs croyances envers le journal comme outil réflexif.

Cet entretien réflexif a donc permis d'enrichir le corpus principal en précisant certains aspects de la pratique réflexive des étudiants. Il a aussi permis de clarifier, avec le scripteur, certains écrits rédigés pendant le stage et ainsi accéder à ce que Perrisset et Buisse (2008) appellent les conceptions implicites sous-jacentes.

Le questionnaire a été validé auprès d'un futur enseignant et d'un superviseur de stage, avant la cueillette de données, afin d'en évaluer la durée, la bonne compréhension des consignes et d'y apporter des modifications au besoin.

3.4 Le déroulement

La démarche réflexive (figure 2.4), telle que définie précédemment et présentée à tous les stagiaires, a guidé la rédaction des journaux réflexifs tout au long des 56 ou 62 jours de stage de l'hiver 2013.

En avril 2013, tous les étudiants finissants d'un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale d'une université québécoise ont été sollicités par un message courriel, à la fin du stage, afin de leur demander s'ils acceptaient de remettre, dans une boîte prévue à cet effet, le journal réflexif qu'ils avaient rédigé entre janvier et avril. Les objectifs de recherche étaient clairement énoncés dans le message courriel ainsi que les modalités de remise du journal réflexif. Les journaux ont été recueillis par le comité de direction qui avait également comme mandat de faire signer le formulaire d'information et de consentement (voir Annexe G) sur lequel les étudiants étaient également invités à laisser leur adresse courriel s'ils désiraient participer à un entretien ultérieurement. De plus, ils devaient remplir un document visant à recueillir quelques informations nécessaires à l'analyse des données (voir Annexe H). C'est à ce moment que notre comité de direction a pris possession du journal, a fait signer la feuille de consentement, a retiré toute trace identifiant l'auteur du journal et l'a remplacé par un code alphanumérique associé à chaque participant. Si les étudiants désiraient reprendre possession de leur journal réflexif, ils pouvaient le faire dans les semaines suivantes puisqu'une photocopie du journal réflexif a été effectuée pour le traitement des données. Les données sont gardées sous clé dans le laboratoire du comité de direction pour une période de cinq ans.

De cet échantillon, huit ont accepté de participer à un entretien. Contactés un mois suivant la fin de leur formation universitaire, c'est-à-dire lorsque les étudiants avaient reçu leur note pour le stage, des rendez-vous ont été pris et les entretiens se sont déroulés pendant les mois de juillet et août 2013, selon les disponibilités des participants. Ces entretiens, d'une durée moyenne de 35 minutes, ont eu lieu à proximité du domicile des participants dans un lieu considéré calme et intime par les participants.

3.5 Le traitement et l'analyse des données

Afin d'effectuer l'analyse de contenu, des outils permettent d'aider le chercheur dans l'analyse de différents types de documents : écrits, audios et vidéos. C'est à l'utilisation croissante de l'informatique dans le domaine de l'analyse de contenu que nous devons cette multiplication des outils (Derobertmeasure, 2012). Nous avons choisi le logiciel QDA Miner pour nous assister dans nos différentes analyses. Ce logiciel, développé par Provalis Research, permet de coder, d'annoter, de récupérer et d'analyser des données écrites. Il équivaut à N'Vivo, tout en ayant quelques avantages : il est plus souple et plus précis dans la modification des codes (segment codé par segment codé); il contribue à un contre-codage également plus précis et ses capacités d'analyse quantitative sont plus poussées (Collin et Meunier, 2009).

Pour analyser le contenu des journaux réflexifs et des entretiens semi-dirigés, et pour répondre à nos objectifs de recherche, il fallait choisir une méthode d'analyse des journaux réflexifs susceptible de bien mettre en évidence les niveaux réflexifs, la régulation découlant des défis rencontrés et les sources de *théorisation*, citées lors de l'analyse réalisée par les futurs enseignants.

Nous nous sommes tout d'abord attardée au modèle de Miles et Huberman (2003), qui proposent un processus d'analyse en trois principaux temps : (1) la condensation des données (réduction, codage); (2) la présentation des données; (3) la formulation et la vérification des conclusions. L'Écuyer (1990) propose également un modèle à trois

étapes : une première étape, située en amont de celle du modèle précédent, consiste à (1) transcrire les informations recueillies lors de la collecte de données; (2) délimiter et codifier les unités de sens des discours; enfin (3) catégoriser ces unités de sens, ce qui, par la suite, permettra de comprendre le sens du contenu des journaux réflexifs. Inspirée par ces deux modèles d'analyse de données, nous avons considéré l'ensemble de ces étapes et avons élaboré un modèle plus détaillé en quatre temps : (1) la transcription des contenus des journaux réflexifs; (2) le découpage par phrases/segments de discours; (3) la codification et (4) la catégorisation des indices permettant ainsi de mieux comprendre la pratique réflexive des participants.

3.5.1 La transcription des journaux réflexifs

Tous les journaux réflexifs, préalablement photocopiés (pour que l'original puisse être retourné au participant) et numérisés, ont été traités afin de pouvoir être codés par le logiciel QDA miner. Comme plusieurs logiciels de sa catégorie, QDA Miner est un outil d'analyse qualitative qui offre des fonctionnalités telles que : codage de documents, recherche de texte ou de codes, ajout de mémos, auto codage. De plus, il est doté d'outils qui favorisent la découverte des relations de séquences et de cooccurrences entre les unités de sens codés, ainsi que l'exploration des liens possibles entre le codage de documents et les variables quantitatives ou catégorielles qui y sont associées (Collin, 2010). Conséquemment, sa richesse d'utilisation et les nombreuses fonctionnalités qu'il possède (recherche de mots clefs ou de segments de texte, analyse en fonction d'une grille de codage) en font un logiciel adéquat pour les analyses requises dans le cadre de notre étude (Derobertmeasure, 2012).

Ainsi, un « projet » réunissant dix-huit cas a été créé sur QDA Miner, accompagné pour chacun d'un code alphanumérique qui assure l'anonymat des participants. Des informations relatives à l'école, à la commission scolaire, à l'indice de défavorisation, au type de clientèle ainsi qu'à l'ordre d'enseignement y étaient également consignées. Il y était également spécifié si un entretien accompagnait, ou non le cas.

3.5.2 Le découpage en unités de sens

Avant d'entreprendre cette étape, le chercheur doit bien schématiser le sujet étudié pour comprendre finement l'organisation des données par l'intermédiaire d'un tel outil de réflexion qu'est le journal réflexif. Comme mentionné par Van der Maren (1996), l'écriture peut refléter seulement le souhait et l'habileté du futur enseignant à écrire et non pas l'habileté à penser, à raisonner ou à *théoriser* explicitement. Le scripteur n'écrit que ce qu'il juge important pour lui ou ce qu'il croit qu'il serait important de noter pour le superviseur de stage (De Cock, 2007). Rappelons que, même si le journal réflexif est un outil permettant de laisser des traces de réflexivité, il ne permet pas nécessairement l'accès à l'entièreté du processus qui est en partie gardé en tête.

Pour bien comprendre la façon dont les énoncés ont été découpsés, il importe de définir l'*énoncé* tel que nous le concevons. En effet, l'étendue des extraits peut varier selon le jugement du chercheur qui vise à saisir une distinction de sens dans sa lecture du document à propos de son objet de recherche (Sabourin, 2003, p. 374). Sabourin mentionne également l'importance de segmenter les parties d'un document afin qu'elles soient significatives pour le chercheur.

La deuxième étape de l'analyse des données consiste donc à découper et à isoler chaque unité de sens rédigée dans les journaux réflexifs et dans les entretiens. Ce découpage des discours en unités de sens permet de structurer les discours en énoncés plus courts, possédant normalement un sens complet en eux-mêmes (L'Écuyer 1990, p. 49). Il est essentiel de découper le contenu en segments pour ensuite effectuer les opérations nécessaires à son analyse. Le problème consiste à savoir quelle sera l'unité de découpage (Mucchielli, 2006). Les énoncés d'un discours sont des unités de sens complètes en elles-mêmes sur lesquelles des opérations peuvent être effectuées dans le but de condenser, de résumer, de systématiser le contenu de la pensée d'un énonciateur (De Cock, 2007). Elles peuvent être un mot, un groupe de mots ou une

phrase qui possèdent un sens complet en eux-mêmes (Deslauriers, 1991). Elles peuvent aussi être constituées de plusieurs phrases, voire de paragraphes entiers dans lesquels le futur enseignant parle d'un même contenu, d'un même objet (De Cock, 2007 p.145).

Dans le cas de cette étude, des phrases complètes ou des parties de phrases, souvent séparées par une conjonction de coordination ou un signe de ponctuation tel que la virgule, constituent des unités de sens. Également, une phrase peut être retenue pour plus d'une caractéristique. La souplesse et les différentes fonctions de codage du logiciel QDA miner ont permis un travail efficace même dans ces conditions. Au terme des dix-huit journaux réflexifs, 9064 unités de sens ont été identifiées.

3.5.3 La codification et la catégorisation

Il s'agit, dans un premier temps, de coder les différents énoncés identifiés dans les journaux réflexifs. Afin de répondre à notre premier objectif de recherche, nous nous sommes appuyés sur le modèle de codage de l'Écuyer (1990). Il s'agit pour le chercheur, après avoir codifié les différents extraits, de définir les catégories englobant les différents codes identifiés, laissant ainsi émerger les catégories à partir du matériel analysé par « écho analogique »; c'est-à-dire que ce sont les unités de sens identifiées dans le texte qui suggéreront les catégories (Van der Maren, 1996). Cette étape est propice à l'émergence de différentes classes de codes (Miles et Huberman, 1991). — Des codes descriptifs, résumant des segments d'information, peuvent apparaître au fur et à mesure de l'analyse. « Ces codes ne suggèrent aucune interprétation, mais simplement l'attribution d'une classe de phénomènes à un segment de texte » (Miles et Huberman, 1991 p. 97). — Des codes plus inférentiels et explicatifs peuvent aussi être générés de manière à illustrer une catégorie, un thème que le chercheur a mis à jour en déchiffrant des événements ou des relations. Ils précisent également que toute cette opération de codification permet de regrouper différents éléments en un ensemble ayant un sens commun.

On admet de plus en plus qu'une dynamique itérative est possible (Desgagné, 1994; Miles et Huberman, 2003). Dans le modèle itératif ou circulaire de l'analyse des données, développé par Miles et Huberman (2003), le travail d'analyse est un processus progressif qui intervient tôt durant la phase de collecte de données et il y a inévitablement un va-et-vient entre les différentes composantes de l'analyse. Ainsi, le retour aux données mêmes, pour apprécier la pertinence d'un premier codage, pour voir comment cette représentation se confirme, se modifie ou se contredit, est essentiel. « Lors de ce retour aux données, le chercheur reprend sa codification et le processus itératif se poursuit jusqu'à ce qu'une organisation plausible et cohérente, assurant l'intelligibilité du discours, permette de conclure à la saturation des diverses significations codifiées » (Desgagné, 1994, p.80). L'aller-retour entre les données et leur analyse est très important. Il permet une qualité d'analyse des données recueillies tant au niveau de la profondeur que de la vraisemblance des interprétations du chercheur (Couturier, Lacourse et Mukamerea, 2006). Il est même un passage obligé pour s'assurer de l'atteinte de la saturation des données (Deslauriers, 1991; Savoie-Zajc, 2000). Ces allers retours entre les données et leur analyse obligent le chercheur à créer et à délimiter des *catégories* de codage (Derobertmeasure, Dehon et Demeuse, 2010).

Vu le grand nombre de codes identifiés, il importait de regrouper ceux-ci en catégories afin d'élargir le concept pour le situer à l'intérieur du cadre théorique lié aux défis de l'insertion professionnelle. Inscrite dans un paradigme interprétatif, nous reconnaissons qu'il y avait des risques de subjectivité et c'est pourquoi il était essentiel que cette partie soit contre-codée par un deuxième codeur afin de respecter un bon degré d'accord inter-juges.

Afin de répondre au premier volet du deuxième objectif de recherche, il a fallu d'abord nous référer au deuxième modèle de codage de l'Écuyer (1990), qui propose que le chercheur élabore des catégories dès le départ à partir de son cadre théorique. Cette façon de faire a permis le classement des unités de sens selon les treize

processus réflexifs (tableau 2.4) identifiés par Derobertmasure (2012). Ainsi un premier codage de tous les extraits (n=9064), selon ces processus réflexifs a été effectué et a permis d'identifier les niveaux réflexifs déployés par chacun des participants. Cette codification a été menée de façon linéaire et séquentielle et a également été contre-codée.

Par la suite, pour répondre au second volet de notre deuxième objectif de recherche, il nous a fallu revenir au premier modèle de codage de L'Écuyer (1990) afin de définir les catégories englobant les différentes sources théoriques identifiées (11 au départ), laissant ainsi émerger trois catégories à partir du matériel analysé (voir Annexe I).

Le troisième volet de ce deuxième objectif a été réalisé par un dernier codage qui mettait en évidence les régulations présentes dans les journaux réflexifs. Ces régulations ont été codées suite à l'identification de chacun des défis mentionnés dans les analyses de la fin de la semaine de la démarche réflexive proposée. Le codage de départ comportait le défi identifié par le scripteur, puis le nombre de fois où celui-ci y revenait dans les pages suivantes de son journal réflexif en y indiquant tout d'abord la semaine où il en avait été mention puis en précisant si l'énoncé réflexif lié à cette régulation présentait un caractère positif ou négatif. Ceci a permis de constituer un tableau synthèse pour l'ensemble des participants. Nous avons intégré les données relatives au niveau réflexif 3 à ce tableau afin de mettre en relation ce niveau, qui inclut les processus liés aux défis des participants et à leurs théorisations, et les régulations qui en découlent.

En dernier lieu, les entretiens réalisés auprès des participants volontaires ont contribué à mieux connaître et comprendre leur rapport à l'écrit, leurs perceptions à l'égard de l'utilité du journal réflexif, leurs pratiques réflexives privilégiées, leur engagement et leurs croyances envers le journal ainsi qu'à constituer huit cas de stagiaires finissants (Stake, 2000 et Yin, 2003).

3.6 Les considérations éthiques et les précautions méthodologiques

Afin de répondre aux critères de rigueur scientifique attendue dans le paradigme interprétatif de cette recherche : fiabilité, crédibilité, transférabilité et constance interne (Gohier, 2004), plusieurs attentions ont été portées.

Fiabilité : suite à la création et la révision de tous les codes, avec des allers et retours pendant le codage, un sous-échantillon de près de 20 % a été contre-codé. Le codeur a été recruté en fonction de son expérience en recherche, sa formation dans le domaine de l'éducation et son expérience comme superviseure de stage au programme de formation universitaire des futurs enseignants participant à la recherche. Ce choix assurait une bonne compréhension de la nature des sujets discutés dans les journaux réflexifs. Une rencontre a eu lieu entre la chercheuse et le codeur retenu. À ce moment, la tâche a été présentée et une explication de la grille d'analyse a été donnée. Lors de cette rencontre, 20 % d'un journal, hors de l'échantillon, a été codé conjointement. Des échanges téléphoniques et par courriel ont eu lieu, par la suite, afin de clarifier certaines informations, questions ou précisions.

Un accord inter-juges de 87 % pour les niveaux réflexifs; de 84 % pour la régulation et de 100 % pour les sources citées permet d'affirmer la crédibilité de cette recherche puisqu'il correspond au taux préconisé par Miles et Huberman (1991). Ces résultats confirment que les codeurs ont un niveau d'accord suffisamment élevé pour que l'on puisse se fier aux résultats du codage. Précisons qu'au total, près de 10 000 unités d'analyse ont été codées, soit une moyenne d'environ 550 unités par cas. Plusieurs rencontres entre la chercheuse et le comité de direction ont permis également d'échanger sur certaines perceptions ou compréhensions.

Crédibilité : plusieurs précautions méthodologiques ont été prises pour assurer la crédibilité des résultats de cette recherche. Le logiciel *QDA Miner* a permis de réaliser une analyse de contenu des énoncés recueillis dans les journaux réflexifs et de multiples retours aux données brutes ont eu lieu. Également, les résultats ont été présentés de manière à démontrer constamment que la *théorisation* émerge des

données. À cet effet, les différents éléments de la construction théorique sont appuyés sur des extraits des données fournies par les acteurs. Enfin, le chercheur a pris soin de révéler sa posture épistémologique et de suivre rigoureusement les procédures d'analyse liées aux recherches de ce type.

Transférabilité : cette recherche fournit suffisamment d'informations sur le contexte dans lequel a été vécu le phénomène étudié pour qu'un autre chercheur puisse évaluer la ressemblance et la dissemblance entre le contexte de la recherche et un autre contexte qu'il voudrait éclairer avec les résultats de cette recherche (Savoie-Zajc, 2000).

Constance interne, nommée également fidélité (Van der Maren, 1996) : les traces de l'activité des participants sont des témoins de cette activité, sans déformation majeure due à une instrumentation qui rendrait aléatoires et variables le contenu et la forme des traces d'une même activité qui se reproduirait.

Puisque la présente recherche implique la participation de sujets humains, nous avons obtenu un certificat d'éthique du Comité institutionnel d'éthique de la recherche du doctorat en éducation de l'Université du Québec à Montréal (voir Annexe F). Trois grands principes déontologiques devraient être respectés dans la recherche : le consentement libre et éclairé, le respect de la vie privée et la confidentialité et le respect de la dignité du sujet (Van der Maren, 2003).

C'est donc sur une base volontaire que notre échantillonnage s'est constitué, en conformité avec les règles d'éthique propres aux recherches en éducation. Ainsi, les étudiants étaient libres de remettre ou non leur journal réflexif. Toutes les informations nécessaires et pertinentes ont été communiquées aux étudiants lors de l'envoi du courriel les invitant à participer au projet de recherche. Pour prévenir le biais de la désirabilité sociale qui consiste à vouloir se présenter sous un jour favorable à ses interlocuteurs, les étudiants n'ont pas été avisés au début du stage que

leur journal pourrait servir à étudier la pratique réflexive. Il nous apparaissait important de comprendre le phénomène de la façon la plus authentique possible. De plus, il est important de préciser que le journal réflexif n'était pas évalué pendant le stage. Il servait principalement au superviseur de stage afin de mieux comprendre le vécu du futur enseignant en stage de même qu'à enrichir les discussions lors des rencontres de supervision.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

4.1 Introduction

Afin d'atteindre nos objectifs de recherche, soit (1) décrire les défis rencontrés par les étudiants finissants en enseignement en adaptation scolaire et sociale lors du dernier stage de la formation en enseignement et (2) analyser leur pratique réflexive écrite, appréhendée à travers la rédaction d'un journal réflexif, selon les niveaux réflexifs déployés, selon les sources de théorisation, selon la régulation de l'activité professionnelle en stage, dix-huit journaux réflexifs rédigés par des étudiants finissants, pendant le quatrième et dernier stage de la formation initiale à l'enseignement en ASS, ont permis de recueillir des données pouvant faire l'objet d'analyses qualitatives. Des consignes de base quant à la démarche réflexive proposée leur avaient été données. Ainsi, ils devaient narrer ou décrire une ou plusieurs situations choisies sous la forme d'observations, de rétropections ou de prises de conscience de la situation. Par la suite, après un temps variable de distanciation, ils devaient relire les écrits de la semaine, en faire une analyse appuyée par une source théorique ou empirique et se donner un défi accompagné de stratégies à mettre en place en stage pour la semaine suivante.

Une analyse de contenu des énoncés (n=9064) des journaux réflexifs recueillis, rédigés pendant 56 jours pour les stagiaires du profil préscolaire primaire et pendant 62 jours pour les stagiaires du profil secondaire, a été réalisée. Par la suite, un entretien semi-dirigé a été réalisé avec huit cas parmi les dix-huit ayant accepté de remettre leur journal réflexif.

4.2 Résultats issus des journaux réflexifs des dix-huit étudiants finissants

Cette première partie traite des données issues des journaux réflexifs des dix-huit participants selon quatre axes : (1) les défis rencontrés pendant le stage, (2) les

niveaux réflexifs déployés, (3) les sources de *théorisation* exploitées et enfin, (4) la régulation de l'activité professionnelle en stage par les participants suite à l'élaboration des défis identifiés par la démarche réflexive écrite proposée.

Les défis rencontrés

Tout au long de la rédaction du journal réflexif, le stagiaire a pu tenter de relever les défis rencontrés pendant son stage, en *proposant des alternatives à sa pratique*, telles que le propose Derobertmeasure (2012) dans sa recherche. Généralement, ces défis succédaient à l'analyse de la fin de la semaine, comme attendu dans la démarche réflexive prescrite. Cependant, ils pouvaient également apparaître dans certains journaux réflexifs sans trace préalable d'analyse. Parce qu'ils n'ont pas été précédés d'une analyse comme proposé dans le cadre de cette étude, ces derniers défis n'ont cependant pas été retenus aux fins d'analyse.

Si le stagiaire relate une action à poser dans un futur proche ou plus éloigné et ce, au regard d'une difficulté rencontrée, l'énoncé est codé comme une *proposition d'alternative(s) à sa pratique*, processus du niveau 3 (Derobertmeasure, 2012). Cette opération de codification (L'Écuyer, 1990) nous a permis d'identifier treize catégories de défis issues des 228 codes de départ. Ces derniers avaient été nommés par les participants lors de l'élaboration du plan d'action (identification d'un défi et de stratégies) intégré à la démarche réflexive proposée (figure 2.4) pour la rédaction des journaux réflexifs des stagiaires. Le tableau 4.1 présente ces catégories de défis ainsi que les fréquences correspondantes. Des 776 énoncés du processus *proposer une ou des alternatives à sa pratique* (tableau 4.5), 228 sont issus de l'analyse de la fin de la semaine et sont considérés comme les défis à relever pendant le stage. Chacune des catégories est illustrée par quelques exemples provenant du corpus analysé.

Tableau 4.1 Les 13 catégories de défis identifiés par les stagiaires lors de l'analyse de la fin de la semaine.

Catégories de défis rencontrés	Fréquences	%
Adaptation/différenciation	12	5,3
Attention/observation de différents facteurs	3	1,3
Aptitudes/attitudes personnelles/professionnelles	21	9,2
Caractéristiques des élèves	11	4,8
Collaboration/concertation	7	3,1
Évaluation/correction	4	1,8
Gestion de classe	69	30,3
Gestion du temps personnel/professionnel	3	1,3
Lien enseignant/élèves	5	2,1
Motivation/intérêt des élèves	6	2,6
Planification	60	26,3
Stratégies d'enseignement	23	10,1
Structure de la période	4	1,8
	228	100

Quatre catégories de défis se démarquent de l'ensemble par une occurrence plus importante que les autres. Il s'agit, par ordre d'importance, de la *gestion de classe* (30%) de la *planification* (26%) suivies des *stratégies d'enseignement* (10%) et des *aptitudes/attitudes professionnelles/personnelles* (9%). Nous illustrerons tout d'abord le contenu identifié dans les journaux réflexifs de ces quatre catégories pour expliciter les autres par la suite.

La *gestion de classe* concerne toutes les interventions qu'effectue le ou la stagiaire pour établir et maintenir un bon climat de travail et un environnement favorables à l'apprentissage. On y retrouve tant l'élaboration d'outils d'émulation que les éléments planifiés aux fins d'une *gestion de classe* efficace. Il peut être question d'un ou de plusieurs élèves, du groupe classe ou du stagiaire lui-même.

À la suite de cette réflexion, je crois que certains changements sont à apporter pour la prochaine activité. D'abord, je dois garder en tête qu'il est essentiel de préciser mes attentes, mes droits, mes devoirs ainsi que mes limites, et ce, dès le début de ma prise en charge avec chacun des groupes.

Suite à cette réflexion, je vais cesser d'être indulgente pour montrer mes limites. Je ne vais pas attendre pour donner mes avertissements ou pour donner des conséquences.

La *planification* se rapporte à l'organisation des périodes d'enseignement, aux activités qui tiennent compte des besoins et des capacités de chaque élève. Elle permet de structurer et d'orienter les interventions pédagogiques au quotidien et tout au long du stage.

Il serait important que j'analyse davantage mes activités avant de les diriger en classe et d'imaginer les situations problématiques qui pourraient survenir.

Je dois varier mes activités afin de permettre aux élèves de bouger et ainsi favoriser leur concentration.

Les *stratégies d'enseignement* sont les techniques employées par l'étudiant stagiaire pour aider ses élèves à devenir des apprenants indépendants ou stratégiques. L'enseignement explicite,⁶ proposé comme modèle de planification des situations d'enseignement-apprentissage dans le cadre de la formation initiale des enseignants du programme d'EASS de l'UQAM, est également considéré comme une *stratégie d'enseignement*.

Lors de mes prochaines SEA (situation d'enseignement-apprentissage), je vais fournir aux élèves plusieurs moyens pour appuyer les concepts que j'enseigne.

Je vais continuer de faire manipuler les élèves de différentes façons pour favoriser leur compréhension et parce que je vois un résultat positif à la manipulation.

⁶ L'enseignement explicite est issu des recherches effectuées sur les pratiques d'enseignement efficaces. Ce courant de recherche s'est donné pour objectif d'identifier les interventions pédagogiques les plus efficaces pour favoriser l'apprentissage des élèves ayant un trouble d'apprentissage dans les matières de base (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013)

Les aptitudes/attitudes professionnelles/personnelles se rapportent au développement personnel de l'étudiant qui influe sur son développement professionnel ou l'inverse. Ce sont des qualités, propres à la profession ou non, que l'étudiant doit ou veut développer afin de faciliter sa pratique professionnelle. Ce sont également les capacités à réaliser ce qui est attendu, la façon de se comporter avec les autres, les opinions et les réactions face aux autres et aux situations. Cette catégorie correspond également aux principes et aux pratiques visant à préserver ou favoriser la santé de l'étudiant. Elles englobent le respect de quelques habitudes de vie, personnelles et professionnelles, qui visent à se maintenir en bonne santé, tant sur le plan physique que mental.

Je dois m'affirmer comme le « leader » qui mène le bateau.

Comme tout le monde est différent, il est acceptable que je sois timide. Par contre, je ne dois pas laisser ma gêne prendre le dessus.

Je dois apprendre à me faire confiance et je dois mettre mes priorités à la bonne place. Il est facile de tomber dans un cercle vicieux et je ne dois absolument pas voir tout comme une montagne.

L'adaptation / différenciation réfère aux adaptations réalisées lors de la planification ou dans l'action lors de moments de régulation. Elles réfèrent également aux moyens établis dans le plan d'intervention de l'élève et peuvent émerger des caractéristiques et des besoins des élèves ainsi que du portrait de la classe. Elles permettent d'adapter le travail, les interventions comportementales, les modèles d'intervention et les stratégies d'enseignement.

Lors des prochains jours de stage, je vais diminuer la charge de travail de Benjamin puisqu'il est rarement disponible aux apprentissages.

Comme il y a des élèves plus rapides et plus lents, il faut prendre le pouls de la classe.

L'*attention / observation de différents facteurs* correspond à la nécessité d'être attentif aux signes précurseurs de certains problèmes, à certaines caractéristiques ou réactions des élèves, à des modes de fonctionnement ou des routines, à des facteurs pouvant influencer le fonctionnement de la classe. Cette catégorie exige une observation particulière et ciblée.

Tout d'abord, il faut que je surveille davantage les élèves et que j'essaie d'éviter qu'il y ait du matériel inutilisé sur les pupitres de classe.

Mon défi est de continuer à bien observer les élèves et tenter de voir rapidement lorsqu'il y a un problème pour ainsi adapter mes activités en conséquence.

Les défis liés aux *caractéristiques des élèves* sont mis en évidence par le besoin de mieux s'informer sur les différents types de regroupement d'élèves en vue de l'avenir professionnel du stagiaire. Au même titre, ils font référence à l'importance de bien connaître ses élèves afin de mieux planifier. Les *caractéristiques des élèves* sont de l'ordre comportemental, cognitif, scolaire et social. Elles englobent également les intérêts, les capacités et les besoins des élèves en plus de référer aux habitudes d'apprentissage et à la vitesse d'exécution.

Il faut que je prenne le temps d'analyser plus en profondeur les difficultés de mes élèves afin d'être en mesure de mieux anticiper les difficultés qu'ils pourraient rencontrer.

Mon défi est de prendre les informations importantes en lien avec mes élèves, mais aussi la manière qui est la plus adéquate d'intervenir avec eux.

La catégorie *collaboration/concertation* réfère principalement au stress associé à la communication avec les parents et à l'importance de bien définir les rôles des différents intervenants qui travaillent auprès des mêmes élèves. Elle traite aussi de la relation entre le ou la stagiaire et les autres membres de l'équipe-école. Enfin, elle évoque aussi la coopération avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et la capacité de travailler en équipe.

Les auteurs m'ont montré quelques trucs à utiliser avec mes élèves afin de les aider à dénombrer des collections, à comprendre la valeur du nombre et même à additionner. Je vais donc montrer ce que j'ai retenu de ma lecture à mon EA.

Afin de m'assurer que les plans d'intervention soient appliqués, un bon esprit d'équipe favorisera cette application. Au cours d'une année scolaire, je crois qu'il sera important de se rencontrer fréquemment afin de s'assurer que les besoins et objectifs soient bien travaillés ainsi certains conflits pourraient être évités.

Le défi lié à l'*évaluation/correction* est moins fréquent dans les journaux réflexifs des finissants principalement dû au fait que l'enseignant associé demeure très présent, encadre l'étudiant et réalise souvent ces tâches en collaboration avec son stagiaire. Les défis associés à cette catégorie se rapportent plutôt au désir d'apprendre à élaborer des situations d'apprentissage évaluées qui pourraient être adaptables et à celui de développer un jugement professionnel plus aiguisé en évaluation. Elles concernent également le désir d'être plus efficace pour la correction en période d'examens. Elles correspondent à la réalisation et à la planification de situations d'apprentissage évaluées (SAÉ) ainsi qu'à la correction des exercices ou évaluations, seul ou avec les élèves.

L'année prochaine, je me prendrai d'avance pour corriger. Je sens que tout arrive en même temps et la semaine de relâche sera moins "relâchante" que je le croyais.

À l'avenir, je mettrai une évaluation en mathématiques et en français par 9 jours, en plus des contrôles et de l'étude. Ainsi, je garderai une meilleure trace de leur progression scolaire.

La *gestion du temps personnel/professionnel* met l'accent sur la nécessité de mieux gérer son temps afin d'éviter la surcharge de travail, les périodes de pointe et le stress associé. Elle fait référence à plusieurs éléments. Il y a tout d'abord la gestion du temps des activités planifiées ou pilotées en classe, celle accordée à la planification et

aux autres tâches connexes. Elle concerne aussi la gestion des travaux universitaires et des tâches de la vie personnelle de l'étudiant.

Mon plus gros besoin, cette semaine, aurait été du temps. Comme cela ne s'achète pas, il faut donc que je maximise tous les petits moments. Ne pas chercher à vouloir tout faire en même temps. Prioriser ce qui est urgent et le reste se fera petit à petit.

Je me rends compte de l'importance de la charge de travail. Hier, j'ai terminé ma correction à 21 h 30 et je ne me suis pas reposé. Je dois me mettre une limite de temps dans la journée et apprendre à garder une santé mentale saine.

Le lien enseignant/élèves réfère au désir ou à la nécessité pour l'enseignant d'établir un lien avec un élève ou avec le groupe-classe dans le but de favoriser l'intégration pédagogique et sociale de l'élève, une meilleure gestion des comportements et un climat de classe plus propice aux apprentissages.

En analysant bien les points positifs et négatifs de ma première semaine [...], je dois renforcer le lien de confiance avec mes élèves tout en maintenant des règles et procédures claires.

Pour améliorer le sentiment de sécurité de Martin et son besoin de sentir le lien qui l'unit à l'adulte, je vais davantage le solliciter dans mes activités.

La catégorie *motivation / intérêt des élèves* est associée au désir de faire participer les élèves à des activités intéressantes pour eux afin d'agir sur leur motivation scolaire, caractérisée comme l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche. Ce type de défi est également défini par différents facteurs comme la nature des tâches, les intérêts personnels, les comportements associés, l'estime de soi et l'attitude générale de l'élève. Le futur enseignant agit sur la *motivation* des élèves, car c'est lui qui crée les contextes de travail.

Je vais continuer d'utiliser la culture près des élèves lors de mes mises en situation puisque je vois leur intérêt.

Il faudrait également que je revoie les thèmes exploités pour la suite de mon stage pour m'assurer de l'intérêt des élèves et, si ces notions sont obligatoires,

il serait intéressant de revoir la formule pour voir s'il y a possibilité de leur donner des choix pour augmenter leur *motivation*.

La *structure de la période* a trait à l'importance de s'autoréguler dans l'action afin de respecter le temps prescrit aux différentes étapes des situations d'enseignement apprentissage, ou tout simplement d'améliorer sa gestion du temps. Cette catégorie correspond à l'organisation de la classe, au mode de fonctionnement des activités, au temps accordé aux différentes tâches et aux différentes parties de l'enseignement explicite.

D'abord, je dois mieux prévoir la durée de mes activités.

Je dois mieux organiser l'espace c'est-à-dire, choisir les places des élèves dans le cas des groupes plus nombreux; espacer les postes de travail lorsque cela est possible ou fournir des paravents; faire en sorte que l'environnement n'ait pas trop de « distracteurs »; se placer au labo d'info seulement pour l'activité nécessitant un ordinateur; si mon enseignante associée (EA) est d'accord, disposer les bureaux en « u » dans le local.

4.2.2 Les niveaux réflexifs des étudiants finissants

Chacun des énoncés de l'ensemble des journaux réflexifs a été codé, dans un premier temps, selon les treize processus réflexifs de Derobertmeasure (2012). Ces processus sont associés à trois niveaux réflexifs (voir tableau 4.2).

Le niveau 1 reflète une communication fonctionnelle, efficace, pragmatique. L'accent est généralement mis sur le comportement des élèves, sur le contenu des situations d'enseignement-apprentissage, sur les compétences professionnelles et il est accompagné d'une description simplifiée de la situation (Périsset et Buysse, 2008).

Le niveau 2 touche plus particulièrement la pratique dans son rapport avec la théorie. Ce niveau porte sur l'analyse des situations sous l'angle des présupposés, des intentions éducatives et des conséquences observées (Périsset et Buysse, 2008).

Enfin, le niveau 3 est davantage centré sur l'action. Les participants vont alors plus

loin qu'une réflexion sur ce qu'ils ont fait en se concentrant davantage sur ce qu'ils pourraient faire dans un futur rapproché ou s'ils en venaient à vivre à nouveau une expérience similaire. On retrouve également à ce niveau la formulation de règles, de théories personnelles, de recommandations, de savoirs de la profession, tirés de l'expérience et qui permettront également une modification ultérieure de la pratique (Derobertmeasure, 2012). Le tableau 4.2 présente les fréquences de chacun des niveaux réflexifs pour l'ensemble des énoncés (n=9064) des dix-huit participants.

Tableau 4.2 Les niveaux réflexifs des dix-huit participants

Niveaux réflexifs	Description du code	Fréquence	%
Niveau 1	Narrer/décrire Pointer ses difficultés/problèmes Prendre conscience Questionner	4017	44,3
Niveau 2	Diagnostiquer Évaluer sa pratique Intentionnaliser sa pratique Légitimer selon des arguments contextuels Légitimer selon ses arguments pédagogiques/théoriques ou éthiques Légitimer selon une préférence, une tradition	3366	37,1
Niveau 3	Explorer une ou des alternatives à sa pratique Proposer une ou des alternatives à sa pratique Théoriser	1681	18,6
		9064	100

4.2.2.1 NIVEAU 1

Les principales fonctions du niveau 1 permettent de « faire état de... », d'identifier les éléments jugés importants. Le niveau 1 est divisé en quatre processus. Ces processus réflexifs peuvent être considérés comme des processus réflexifs « de base » dans le sens où ils sont primordiaux pour parvenir à mettre en place une réelle pratique réflexive. La plupart des modèles présentés dans notre cadre théorique envisagent d'ailleurs le processus de description/narration comme prémisses à la

réflexion. Le tableau 4.3 présente les fréquences et pourcentages des processus du niveau 1. Les fréquences sont établies sur l'ensemble des énoncés réflexifs.

Tableau 4.3 Les processus du niveau 1

Niveau réflexif	Description du code	Fréquence sur 9064 énoncés au total	%
Niveau 1	▪ Narrer/décrire	2859	31,5
	▪ Pointer ses difficultés/problèmes	417	4,6
	▪ Prendre conscience	559	6,2
	▪ Questionner	182	2
		4017	44,3

Narrer/décrire

La narration ou la description, c'est « la réalisation d'un état des lieux, d'une synthèse de ce qui s'est réalisé. Il s'agit d'un extrait de discours exempt de distanciation, d'évaluation, de questionnement, etc. » (Derobertmeasure, 2012, p. 65). Le processus de description est considéré par Presseau, Miron et Martineau (2004, p. 288) comme la porte d'entrée de la pratique. Sparks-Langer *et al.*, (1990) distinguent le processus de description de celui de narration par la spécificité des termes, malgré que, comme le mentionne Derobertmeasure :

[...] il est bien plus difficile de discerner la narration de la description dans l'analyse des propos réellement émis par les futurs enseignants, notamment puisqu'il n'existe pas, à proprement parler, de lexique communément partagé facilitant la distinction entre les deux processus (Derobertmeasure, p.65).

Prémisse à la démarche réflexive, ces processus (narrer / décrire) permettent de faire état des éléments essentiels à l'analyse de la situation. Dans le contexte de cette étude, le stagiaire narre, décrit, raconte un événement marquant (positif ou négatif) de sa journée. Il n'analyse pas la situation. Il demeure descriptif.

Les élèves étaient plus turbulents.⁷

Les élèves ont fait un examen d'univers social ce matin.

Trois des neuf élèves ont eu des comportements qui visaient à tester mon autorité. *Par exemple, ils me coupaient la parole, ils faisaient des bruits de bouche, ils se plaignaient de tout et de rien ou ils ne voulaient tout simplement pas sortir leur cahier pour se mettre au travail.*

Pour la première fois, j'ai fait une expérience scientifique.

En après-midi, les élèves, avec l'aide de l'enseignante et moi, ont rempli leur portfolio.

Je n'ai jamais pleuré en stage, mais ce stage-ci, je suis toujours sur le bord des larmes.

Pointer ses difficultés/ses problèmes

La plupart des énoncés relevés dans les journaux réflexifs et qui sont classés sous ce code font état de la notion de problème comme une étape du processus, souvent même comme un élément déclencheur de la réflexivité (Derobertmasure, 2012) ayant, comme finalité, la mise en place ou non de stratégies visant la résolution du problème rencontré dans le stage. Des obstacles, des éléments stressants, des émotions négatives ou de vives réactions émergent de ce processus. Le stagiaire peut être inquiet; il peut même avoir peur. Il trouve difficile un aspect de la profession sans y voir de solution dans l'immédiat.

Le point à améliorer serait la gestion de comportements dans les activités à caractère ludique. En effet, dans ces moments, les élèves se permettent beaucoup plus de choses et je dois fréquemment les ramener à l'ordre. Toutefois, je trouve difficile d'être *rigide dans des activités de ce genre, car les élèves apprennent en s'amusant et je trouve dommage de les freiner dans leurs élans d'enthousiasme.*

⁷ L'italique met l'accent sur la partie de l'énoncé qui réfère au processus expliqué.

Même si ça fait des semaines que j'ai commencé mon stage, *je me cherche encore. J'ai de la difficulté à m'adapter, j'oublie beaucoup de choses, je ne préviens pas comme je devrais et je ne gère pas mon temps parfaitement. Je doute constamment de ce que je fais. Je perçois tout comme une montagne, mais j'essaie de ne pas le laisser transparaître. Je me mets beaucoup de pression et je me sens très fatiguée.*

J'ai de la difficulté à m'ajuster au rythme de la classe puisque les élèves sont très silencieux et passifs.

La correction n'est pas une tâche simple. Comme la fin d'étape arrive à grands pas, je dois faire de plus en plus de corrections. J'apprends le nouveau code de correction qui est propre à l'enseignante. Il faut porter un jugement critique sur les travaux personnels et les examens des élèves. Il est facile de mettre une note lorsqu'il y a une pondération. *Par contre, je trouve cela parfois difficile puisqu'on doit se fier à son jugement critique.* Il y a place à interprétation et nous n'avons pas la science infuse.

Prendre conscience

La *prise de conscience* est également un processus important de la réflexivité. Souvent engendrée par une représentation simplifiée et inconsciente d'une action ou d'une suite d'actions (Perrenoud, 2001B), la prise de conscience peut permettre au stagiaire d'accéder à la *théorisation* du niveau 3 et alors améliorer les pratiques professionnelles. Ainsi, le stagiaire s'aperçoit, constate, observe, remarque... des éléments qu'il n'avait pas vus avant.

En analysant mes observations de cette troisième semaine, *je constate une certaine amélioration en ce qui concerne ma gestion de classe.*

Cette semaine, j'ai réalisé que ce type de clientèle avait besoin de routines stables. Ils ont peu de moyens pour nous faire savoir ce qui les incommode, mais en étant à l'écoute de leur besoin, on peut facilement s'apercevoir qu'il y a des choses qui les déstabilisent.

En essayant de tout faire ce qui est attendu de moi, *je réalise que je me mets énormément de pression.*

J'ai réalisé cette semaine que je planifiais trop d'activités de forme « papier-crayon ».

Suite à une discussion avec mon enseignante associée sur les différents rôles des T.E.S., *j'ai compris que les éducateurs spécialisés ont un rôle de soutien dans la classe tant au niveau du comportement que des apprentissages.*

Je constate que, même à cet âge-là, il faut les aider à travailler ensemble.

Les élèves ont commencé la rédaction de leur situation initiale pour le conte. C'était la première fois que je les voyais écrire. *J'ai réalisé que c'était une tâche vraiment ardue pour eux.* Ils ont besoin d'énormément de support et de modelage.

Questionner

Se *questionner* présuppose une démarche réflexive au sens où le stagiaire est interpellé par un aspect de sa profession. Pour Jorro (2005), se *questionner*, c'est réfléchir sur sa pratique, c'est se prétendre praticien réflexif. Le stagiaire formule une question, émet un doute, aspire à... avec l'idée de doute, d'un questionnement quant à la finalité du vœu.

Depuis le début de mon stage, je me demande jusqu'où l'éducatrice doit intervenir dans les apprentissages des élèves.

J'espère qu'ils vont réussir, car je suis la seule à leur avoir enseigné cette matière.

Je me questionne maintenant sur l'utilisation de la punition...

Les éducateurs m'ont dit que certains élèves ne sont pas capables de réaliser des tâches simples telles que séparer des objets selon deux couleurs. *Est-ce qu'il s'agit d'une limite du cerveau ou d'un entêtement de la personne?*

Je n'arrive pas à savoir si leur incompréhension est causée par leur trouble ou par manque de volonté. *Ai-je le droit de me fâcher ou ce n'est pas leur faute et je devrais redoubler de patience?*

Comment emmener Sébastien à travailler davantage?

4.2.2.2 NIVEAU 2

Le niveau 2 est associé, selon Derobertmeasure (2012), à un niveau réflexif supérieur puisqu'il exige, de la part du stagiaire, une certaine forme de distanciation par rapport à sa pratique. En effet, on peut penser que le stagiaire a fait une analyse sommaire de la situation avant d'émettre un *diagnostic*, d'évaluer sa pratique, de l'intentionnaliser ou de la légitimer. Le tableau 4.4 présente les six processus du niveau 2 ainsi que les fréquences et pourcentages associés. Les fréquences sont établies sur l'ensemble des énoncés.

Tableau 4.4 Les processus du niveau 2

Niveau réflexif	Description du code	Fréquence sur 9064 énoncés au total	%
Niveau 2	▪ Diagnostiquer	271	3
	▪ Évaluer sa pratique	1 920	21,1
	▪ Intentionnaliser sa pratique	303	3,3
	▪ Légitimer selon des arguments contextuels	467	5,2
	▪ Légitimer selon des arguments pédagogiques/théoriques ou éthiques	277	3,1
	▪ Légitimer selon une préférence, une tradition	128	1,4
		3 366	37,1

Diagnostiquer

La pratique réflexive prend sa source d'une situation que l'on perçoit souvent comme problématique, ambiguë, complexe, nécessitant un temps d'arrêt et de réflexion. Vient ensuite une deuxième étape, celle où l'on cherche à comprendre dans un but ultime de résolution du problème. Ce second temps peut permettre au stagiaire de poser un *diagnostic* sur la situation (Perrenoud, 2008; De Cock, 2007; Boutet, 2004; Hatton et Smith, 1995, Schön, 1994). Lorsque le stagiaire pose un *diagnostic*, il apporte une explication à une situation discutée, il comprend, il identifie la nature de la situation, sa raison d'être.

Les comportements que démontre Benjamin me font penser qu'il a beaucoup de difficultés avec le lien d'attachement envers les adultes et, surtout, les nouveaux adultes.

Cette semaine, j'ai réalisé que ce type de clientèle avait besoin de routines stables. *Ils ont peu de moyens pour nous faire savoir ce qui les incommode, mais, en étant à l'écoute de leurs besoins, on peut facilement s'apercevoir qu'il y a des choses qui les déstabilisent.*

À cause de sa dyspraxie, il est très difficile pour lui de s'organiser et il a des lacunes au niveau de la motricité fine.

Évaluer sa pratique

Évaluer sa pratique permet au stagiaire de s'améliorer, de transformer sa pratique, de corriger son tir (Boutet, 2004; Schön, 1994). Cette évaluation nécessite, en amont, une analyse succincte de la situation afin d'être capable de porter un jugement d'évaluation de l'action discutée. C'est donc à la suite de l'analyse d'une situation, d'une journée, d'une semaine, de son stage en général, du développement de ses compétences que le stagiaire portera un regard sur sa pratique, fera un jugement d'évaluation. Qualifier sa journée, la leçon enseignée, la semaine en général est considéré, dans cette étude, comme l'évaluation de sa pratique.

Contrairement à la première semaine, je me suis un peu plus intégrée à la classe et je commence à créer un lien de confiance de plus en plus fort avec les élèves.

Il est évident qu'il y a encore du travail à faire, mais il y a une évolution positive.

Malgré tout, je considère que d'avoir sorti de la classe les élèves dérangeants, a été profitable pour les autres qui étaient disposés à apprendre.

Je crois donc que mes situations d'enseignement auront permis de créer des apprentissages significatifs et d'améliorer la motivation scolaire de mes élèves qui est assez faible (en faisant allusion à la planification d'activités dont les sujets rejoignent les intérêts des élèves).

Certaines de mes interventions étaient appropriées alors que d'autres l'étaient moins.

Ce matin, l'activité n'a pas fonctionné comme prévu. Nous devions faire des mathématiques avec le canon, mais il ne fonctionnait pas.

La journée a passé beaucoup plus vite que les deux autres. Je sens que les élèves m'acceptent plus.

Intentionnaliser sa pratique

Le stagiaire doit exploiter son expertise professionnelle dont fait partie *l'intentionnalité de sa pratique* (Debuchy, 2013). Décrire la stratégie utilisée et décrire ce que le stagiaire entend produire comme effet sont deux des trois catégories identifiées par Saint-Arnaud (1992). La troisième étant les énoncés faisant état des motivations personnelles et des apports pour le stagiaire, découlant de l'action.

Aussi, il serait intéressant que j'analyse davantage mes pratiques avant de les diriger en classe et d'imaginer les situations problématiques qui pourraient survenir. De cette façon, j'aurais plusieurs pistes de solutions en tête et cela éviterait que les jeunes se désorganisent.

Il est important d'agir de cette façon dès le départ afin que les élèves connaissent nos limites et comprennent bien les comportements à adopter en classe ou dans l'école.

Je me suis assurée de leur donner des trucs pour qu'ils puissent retenir davantage les informations.

Je vais offrir aux élèves des moments de réussites qui les valorisent davantage. Ainsi, leur motivation sera grandissante.

En questionnant pour valider leur compréhension, on s'assure qu'ils comprennent ce que nous voulons leur transmettre.

En plus, je dois offrir des récupérations aux élèves pour m'assurer qu'ils maîtrisent adéquatement la matière.

Notre rôle, en tant qu'enseignante, est d'adapter nos activités ainsi que notre matériel pour que les élèves puissent progresser.

Comme les élèves ne font pas souvent de sciences, j'ai pris davantage mon temps pour qu'ils comprennent bien.

Légitimer en fonction d'arguments contextuels

Légitimer ses actions selon des arguments contextuels, pédagogiques ou éthiques est, selon Sparks-Langer et son équipe (1990), un élément central de la réflexion. Un premier type d'arguments, les arguments contextuels, réfère au contexte de la classe et de l'école, et à tous les impondérables de la vie.

Il aurait peut-être fallu que j'instaure plus rapidement mon système d'avertissements, car certains élèves ont été très indisciplinés. Mon enseignante associée me mentionnait tout de même qu'à cette période de l'année, les élèves étaient très agités, car ils avaient hâte à la semaine de relâche et que je ne devais donc pas trop les surcharger de travail.

Je sens que les élèves m'acceptent plus. Ils veulent que je les aide.

J'ai de la difficulté à m'organiser et avec la gestion du temps. Il y a beaucoup de choses à faire dans ce stage, planification, création de matériel pédagogique, cartable de stage, travaux universitaires, etc.

Pour l'évaluation sur l'écriture, je croyais que toutes mes explications étaient adéquates. Les élèves m'avaient affirmé qu'ils comprenaient tous.

Légitimer en fonction d'arguments pédagogiques, théoriques ou éthiques

Les arguments pédagogiques et théoriques incluent notamment les enseignements reçus, le contexte éducatif, les stratégies utilisées au regard des types de clientèles et les manuels, programmes et politiques. La justification éthique fait référence aux buts éthiques de l'éducation et de l'école tout autant qu'à l'éthique professionnelle.

Il faudrait peut-être que je divise autrement mes activités afin d'être en mesure de faire la partie intégration avec les élèves, qui est essentielle. En effet, cela leur permet de voir l'utilité de la tâche et augmente, par le fait même, leur motivation.

Malgré tout, je considère que d'avoir sorti de la classe les élèves dérangeants

a été profitable pour les autres qui étaient disposés à travailler. *Tel que mentionné par Nault et Lacourse (2008), un bon climat de classe est primordial pour que les élèves fassent des apprentissages significatifs et c'est ce qui a été permis grâce aux sorties de classe des élèves perturbateurs.*

L'enseignante m'a demandé de modifier l'horaire de la journée. Elle voulait que je fasse un retour sur l'évaluation de lecture avec les élèves. Je trouve cette idée géniale. *Les élèves peuvent voir leurs erreurs et éviter de les reproduire.*

La correction n'est pas une tâche simple. *De plus, en adaptation scolaire, nous devons tenir compte de la capacité et des difficultés de chacun de nos élèves.*

Légitimer selon une préférence, une tradition

Le dernier type de *légitimation* considère les expériences passées du stagiaire, son vécu, ses habitudes, ses préférences, son « style », sa propre personne comme une raison convenable et appropriée pour justifier son action (Derobertmeasure, 2012). Les éléments de ce type ne sont pas déterminés par des règles ou des théories. De plus, certaines caractéristiques personnelles telles qu'être capable d'identifier, de privilégier ou de justifier un mode de fonctionnement propre à son identité professionnelle jouent un rôle important dans la persévérance scolaire (Mukamurera, 2014).

En tant qu'adulte, j'apprends beaucoup de cette manière, alors je me dis que cela peut être bon pour les élèves (faire un retour sur les erreurs commises).

Comme ma supervision a eu lieu cette semaine, j'ai eu un rappel de deux personnes pour me faire prendre conscience que je devais travailler les compétences 9 et 10 (collaboration). *Étant de nature timide, je ne vais pas nécessairement vers les autres.*

Je suis aussi très inquiète de ne pas être à ma place et de ne pas faire les choses correctement. *J'ai besoin de savoir comment sont faites les choses et où je m'en vais pour être bien à l'aise.*

4.2.2.3 NIVEAU 3

Les processus de niveau 3 sont au nombre de trois. Derobertmeasure (2012) mentionne qu'à ce niveau, le stagiaire va au-delà du stade de la réflexion sur « ce qui a été fait » pour se concentrer sur les actions à venir. Ces processus font référence à la régulation de son activité professionnelle en stage. Le stagiaire (1) s'est régulé dans l'action et en fait mention ou (2) aborde une situation problématique et propose une solution à cette situation. Son propos peut être soutenu (3) par un savoir tacite, des savoirs de la profession, la formulation de règles, de théories ou de recommandations tirées de l'expérience de gens reconnus par la profession. Le tableau 4.5 présente la fréquence des trois processus du niveau 3.

Tableau 4.5 Les processus du niveau 3

Niveau réflexif	Description du code	Fréquence sur 9064 énoncés au total	%
Niveau 3	▪ Explorer une ou des alternatives à sa pratique	164	1,8
	▪ Proposer une ou des alternatives à sa pratique	776	8,6
	▪ Théoriser	741	8,2
		1681	18,6

Explorer une ou des alternatives à sa pratique

L'exploration d'alternatives à sa pratique est envisagée comme des solutions qui ont été tentées par le stagiaire devant un problème. Le stagiaire s'autorégule dans l'action et non sur l'action (Schön, 1994). Il s'agit de régulations dans l'action, avant même l'analyse de ses réflexions quotidiennes. Il en fait mention, soit parce que cette tentative n'a pas porté fruit et qu'il demeure avec le problème à solutionner, soit parce qu'il est nécessaire d'aborder ce fait pour mieux contextualiser son propos, soit parce qu'il revient sur la réussite ou l'échec de la mise en œuvre des stratégies identifiées dans l'action justifiant ainsi le plan d'action à mettre en place.

Par contre, en ce qui concerne la question de mon temps, les élèves ont écrit leur texte à l'ordinateur plus rapidement que je le croyais. À mon avis, il n'est pas possible de tout prévoir à la seconde près. Il faut être prévoyant et il faut savoir s'adapter en conséquence. *Les élèves qui ont terminé plus tôt ont commencé à lire, le temps que je termine avec les autres élèves.*

Yoan est très sensible et facilement découragé. Lorsqu'un élève le dérange ou lorsqu'il est contrarié, il se referme sur lui-même. *J'ai tenté de lui faire verbaliser ses problèmes, mais il ne veut pas s'exprimer.*

J'ai eu beaucoup de difficulté avec Benjamin au début et à la fin de la journée. Il était très agité. *J'ai utilisé tous les moyens de la classe (sablier, avertissements, roches) et finalement, après une heure, il s'est repris et a travaillé.*

Mon invité ne s'est pas présenté. Normalement, ce que je planifie dépasse du cadre temporel que j'ai fixé, mais là, je n'avais pas de plan B. La métacognition s'est fait aller et *j'ai trouvé un nouveau « plan de match » pour mon après-midi.* Dorénavant, j'aurai toujours un plan B.

Proposer une ou des alternatives à sa pratique

Ce deuxième processus se subdivise en deux types : les alternatives qui se présentent dans le quotidien du stagiaire et celles qui sont proposées pendant l'analyse des éléments réflexifs relatés tout au long de la semaine. Cette seconde catégorie fait référence, dans cette étude, aux défis que le stagiaire se propose de relever. Elle est, pour ainsi dire, provoquée par la démarche réflexive proposée pour la rédaction du journal. Certaines propositions d'alternatives à sa pratique, issues des énoncés réflexifs quotidiens, servaient parfois de point de départ aux analyses de la fin de la semaine et pouvaient, dans certains cas, donner lieu au défi du plan d'action.

Journal au quotidien

Je devrai être beaucoup plus attentive à Julie et Milan, car ils demandent beaucoup de temps et de différenciation pédagogique.

Je lui ai expliqué de différentes façons comment distinguer le nombre 60 du nombre 70, mais elle ne comprend toujours pas. *Je devrai trouver un moyen plus visuel pour lui expliquer.*

Lors du travail d'équipe en sciences, il y a deux équipes sur quatre pour qui ce fut le chaos. *Je vais devoir être plus ferme et ne pas donner trop d'avertissements verbaux. De plus, je vais revoir les règles du travail en équipe.*

La semaine prochaine, je devrai grossir l'écriture et les images pour les mots étiquettes parce que les élèves avaient de la difficulté à lire et voir les images.

Analyse de la fin de la semaine

Je dois être plus alerte et essayer de prévoir davantage les moments où les élèves risquent de se désorganiser afin de maintenir un meilleur climat de classe.

Il serait important que j'analyse davantage mes activités avant de les diriger en classe et d'imaginer les situations problématiques qui pourraient survenir.

Lors des prochaines activités d'apprentissage, *je vais annoncer le déroulement de la période, et ce, rapidement afin de sécuriser les élèves. De plus, je vais aussi expliquer les méthodes de travail aux élèves ainsi que le contenu.*

Pour la semaine prochaine, *je devrai donc essayer de maîtriser parfaitement ma matière pour pouvoir me concentrer sur la gestion de classe.* De cette façon, j'aurais davantage de chances de percevoir les potentiels actes ou situations du climat de classe.

Dans le futur, lorsque je devrai piloter et organiser de grosses situations d'enseignement telles que les expériences scientifiques, *il serait pertinent que je me fasse une liste de matériel à avoir, mais également de la consulter la veille avant de quitter l'école* pour m'assurer que j'ai tout ce qu'il faut et le cas échéant, me le procurer au magasin à la fin des classes.

Théoriser

Un dernier processus peut se décliner en trois catégories. En premier lieu, le stagiaire *théorise* selon des sources provenant d'articles scientifiques, de notes de cours,

d'enseignements universitaires, de documents officiels de référence, de manuels en éducation ou de sites internet spécialisés. Une seconde *théorisation* provient des acteurs qui gravitent autour du stagiaire: enseignant associé, superviseur de stage, collègue du milieu de stage ou du milieu universitaire. Enfin, une troisième *théorisation* envisage une affirmation non appuyée, comme une *théorisation* provenant du stagiaire lui-même. Dans cette catégorie, le stagiaire transfère des apprentissages réalisés sous la forme d'une *théorisation* acquise. Il affirme un fonctionnement préétabli, une façon de faire ou un règlement sans l'appuyer par une source *théorique* ou par un acteur qu'il côtoie dans le domaine de l'éducation. La démarche réflexive servant de base à la rédaction du journal réflexif suscite, chez le stagiaire, une première forme de *théorisation*; celle dite «provoquée». Cependant, rien ne l'empêche de *théoriser* dans la rédaction de son vécu quotidien.

Journal au quotidien

J'ai planifié une journée pour le suppléant. C'était une belle expérience. Il faut planifier des choses dans lesquelles les élèves sont habiles.

Selon moi, il n'est pas juste important de s'exprimer convenablement qu'avec les autres membres de l'école ou avec les parents, avec les élèves aussi, c'est primordial.

C'est la routine du vendredi. Dictée, cahier vert et agenda. Ce sont des tâches qui peuvent paraître banales, mais elles prennent pas mal de temps à faire. Il est important qu'elles soient bien faites, car c'est sur celles-ci que la semaine suivante est basée.

Analyse de la fin de la semaine

À l'aide de mes lectures faites sur internet, j'ai pu lire dans le livre de l'auteur Jean-Charles Juhel, (2007) « Dans une situation nouvelle, il faut commencer par créer des routines à partir desquelles l'enfant peut facilement apprendre, il doit se sentir à l'aise [...] il faut répéter les apprentissages pour accroître progressivement sa capacité ».

Nault et Lacourse (2008) mentionnent que les activités d'apprentissage se déroulent mieux lorsque l'enseignant présente dès le début, aux élèves, les compétences disciplinaires et le contenu. Cela permet aux élèves de comprendre quels efforts cognitifs ils devront faire et quels comportements ils devront développer à la fin de l'activité.

Il serait important que je choisisse des activités rejoignant un peu plus leurs intérêts comme mentionnés par Cartier et Viau (1999), car cela améliore leur motivation.

La planification est essentielle et le plan B aussi (enseignante associée).

4.2.3 Les sources de théorisation

Tel que mentionné précédemment, deux types de sources ont été proposés aux étudiants finissants afin de soutenir leurs réflexions lors de la *théorisation* liée au niveau 3. Une première, la source *théorique*, réfère aux articles scientifiques, aux manuels en éducation, aux documents officiels de référence, aux notes de cours et à des sites internet spécialisés. Une deuxième, la source empirique, désigne les différents acteurs qui gravitent autour de l'étudiant finissant pendant la durée du stage. Près de 70% des effectifs réfèrent aux enseignants associés dans la sous-catégorie *acteurs gravitant autour de l'étudiant*. Enfin, un autre type de sources a émergé des *théorisations*. Identifiées comme les « sources provenant du stagiaire lui-même », elles s'expliquent de deux façons. Elles peuvent être comparées aux savoirs d'action tels que définis par Romainville (2006) ; ces savoirs sont développés par le stagiaire sur la base du travail réflexif sans pour autant qu'il en comprenne l'efficacité et la transférabilité. Ils renvoient également aux connaissances acquises au cours de la formation universitaire en enseignement ou même lors d'expériences personnelles ou professionnelles autres. Le contenu réflexif ne nous permettant pas de déterminer à quel type appartenaient ces sources, elles ont été classées sous la rubrique « source provenant des savoirs implicites ou acquis du stagiaire ». Le tableau 4.6 présente les fréquences des trois types de sources du processus *théoriser*.

Tableau 4.6 Les types de sources citées lors de la théorisation

Théoriser	Types de sources	Fréquence	%
Lors de l'analyse (provoquée)	Sources théoriques	96	19
	Sources provenant des acteurs gravitant autour du stagiaire	36	7
	Sources provenant du stagiaire (savoirs implicites ou acquis)	382	74
	Total	514	100

Les exemples suivants sont des exemples de *théorisations* retrouvées lors de l'analyse de la fin de la semaine.

À l'aide de mes lectures faites sur Internet, j'ai pu lire dans le livre de l'auteur Jean-Charles Juhel, 2007 « *Dans une situation nouvelle, il faut commencer par créer des routines à partir desquelles l'enfant peut facilement apprendre, il doit se sentir à l'aise [...] il faut répéter les apprentissages pour accroître progressivement sa capacité* ».

Nault et Lacourse (2008) mentionnent que *les activités d'apprentissage se déroulent mieux lorsque l'enseignant présente dès le début, aux élèves, les compétences disciplinaires et le contenu. Cela permet aux élèves de comprendre quels efforts cognitifs ils devront faire et quels comportements ils devront développer à la fin de l'activité.*

Il serait important que je choisisse des activités rejoignant un peu plus leurs intérêts comme mentionnés par Cartier et Viau (1999), car cela améliore leur motivation.

Afin de mieux circonscrire les différentes sources de *théorisation* citées par les stagiaires lors de l'analyse de la fin de la semaine, nous présentons deux tableaux qui détaillent le type de sources théoriques ainsi que le type d'acteurs mentionnés par les stagiaires. Le tableau suivant (4.7) précise les types de sources théoriques en y associant la fréquence de chacun. Rappelons que ces sources sont issues de l'analyse des écrits de la semaine et soutiennent le propos de l'étudiant pour l'établissement du défi (*proposer une alternative à sa pratique*) pour lequel il établira un plan d'action pour la ou les semaines à suivre. Nous avons également fait ressortir un manuel de référence que les étudiants doivent se procurer dans le cadre d'un cours universitaire

sur la gestion de classe et qui est cité de façon notable (44 % de la sous-catégorie) dans les journaux réflexifs analysés : le manuel de Nault et Lacourse (2008), *La gestion de classe; une compétence à développer*.

Tableau 4.7 Les types de sources dites « théoriques » lors de l'analyse provoquée

Sources	Sous-catégories	Fréquence (%)
Sources théoriques	Article scientifique	16
	Manuel en éducation/document officiel de référence * la moitié provient du manuel de Nault et Lacourse (2008)	49 *
	Notes de cours / professeur (e) universitaire	12
	Sites internet spécialisés	23
	Total	100

Le tableau suivant (4.8) précise, quant à lui, les types d'acteurs qui gravitent autour de l'étudiant pendant son stage et qui sont cités lors de l'analyse de la fin de la semaine. L'enseignant associé est le principal accompagnateur de l'étudiant. Il est son guide, son mentor, son modèle, son conseiller. Il représente 70 % de la catégorie. S'ajoutent à cet acteur, les autres collègues du milieu de stage, soit les autres enseignants de l'équipe-école ainsi que les techniciens en éducation spécialisée qui accompagnent souvent les enseignants en adaptation scolaire et sociale. Enfin, nous retrouvons les superviseurs de stage qui viennent visiter l'étudiant à deux ou trois reprises dans son milieu de stage, selon le profil de l'étudiant ou selon les difficultés rencontrées pendant le stage. Le superviseur anime également cinq rencontres universitaires dont les trois dernières ont lieu pendant le déroulement du stage.

4.8 Les types d'acteurs gravitant autour du stagiaire

Sources	Sous-catégories	Fréquence	%
Acteurs gravitant autour de l'étudiant	Enseignant associé	19	70
	Collègue du milieu de stage	7	26
	Superviseur de stage	1	4
		27	100

L'enseignant associé

Les journaux réflexifs et les entretiens semi-dirigés montrent dans sept des huit cas identifiés l'apport de l'enseignant-associé (EA) quant à la réflexion des étudiants. Lors de l'entretien, lorsque nous questionnions sur la façon dont les étudiants identifiaient les stratégies à mettre en place pour relever le défi nommé, sept des huit participants ont identifié, notamment, l'enseignant associé comme personne ressource. De plus, les énoncés du journal démontrent que, pour une stagiaire, une relation exceptionnelle entre elle et son enseignante associée s'est développée et a favorisé bon nombre de ses réflexions, diminuant du coup les réflexions dans le journal. Pour une autre, au contraire, certaines réflexions prenaient leurs sources suite aux discussions qu'elle avait avec son EA.

Mon enseignante associée m'a fait réaliser que j'avais un peu de difficulté à changer d'intonation lorsque j'enseigne. [...] Afin de remédier à ce problème, je vais [...]. Mon EA m'a dit que de faire des gestes aidait beaucoup à capter l'attention.

Nous avons aussi observé, pour l'un de nos cas, que l'EA représente un modèle à suivre et est cité régulièrement dans l'identification des stratégies associées aux défis donnés. Les fréquentes rétroactions de l'EA d'une autre participante viennent enrichir ses analyses réflexives.

Ce matin, mon enseignante associée et moi avons discuté de mes compétences. [...] Suite à cette discussion, je vais cesser d'être indulgente pour montrer mes limites. Je ne vais pas attendre pour donner mes avertissements ou [...].

Malgré une relation qui ne s'est pas développée harmonieusement entre elles, cette dernière affirme avoir quand même accordé une place importante aux conseils de son EA dans la régulation de son activité professionnelle en stage. Des rencontres formelles et régulières entre elles sont également évoquées afin de justifier certains propos.

Enfin, un participant fait régulièrement part des conseils de son EA bien qu'il cite peu de sources de façon générale.

4.2.4 La régulation de l'activité professionnelle en stage

Après s'être fixé un défi et des stratégies pour relever le défi identifié, le stagiaire aborde une nouvelle semaine et est invité à amorcer une nouvelle boucle de réflexion. À partir de ce moment, il y a régulation lorsque le stagiaire écrit à nouveau, dans son journal réflexif, au sujet du défi qu'il avait identifié précédemment dans sa rédaction quotidienne et pour lequel il a mis en place un plan d'action et expérimenté des stratégies pour relever son défi. Celui-ci devient alors l'objet régulé par le stagiaire. Il peut s'agir d'une régulation positive lorsque les stratégies identifiées et testées dans la pratique professionnelle mènent à une amélioration ou au succès du défi à relever. À l'opposé, la régulation peut se présenter négativement si le stagiaire fait une nouvelle allusion au défi à relever en précisant son caractère négatif, soit parce que les stratégies identifiées n'ont pas mené au succès escompté ou simplement parce qu'il ne les a pas mises en place. Une régulation qui se présente sous une forme négative n'est pas forcément mauvaise; elle peut permettre au stagiaire d'évoluer dans sa recherche de pratiques efficaces augmentant ainsi son répertoire de stratégies.

Ces régulations peuvent avoir lieu dès les premiers jours de la semaine suivante comme elles peuvent être discutées à tout autre moment pendant le stage. Un défi peut n'engendrer aucune régulation comme il peut mener à plusieurs. Ces régulations peuvent avoir lieu dans la même semaine ou s'étendre sur plusieurs semaines. Voici des exemples de régulation à caractères positif et négatif :

Défi : Intervenir rapidement et efficacement lorsqu'un élève perturbe la classe.

Régulation à caractère positif, le jeudi suivant :

Lorsque la cloche a sonné, j'ai dû intervenir auprès de deux élèves qui s'étaient bousculés. ... Je considère que j'ai bien réagi lors de cette situation puisque je suis intervenue rapidement et efficacement.

Défi : Utiliser des repères visuels

Régulation à caractère positif, le lundi suivant :

Lorsque je leur enseignais les notions théoriques, j'appuyais mes propos avec des supports visuels et j'ai fait participer les élèves.

Régulation à caractère négatif, deux semaines plus tard :

J'ai oublié de laisser des traces au tableau (support visuel) de mon enseignement. J'avais beaucoup d'exemples, mais le visuel est aussi très important.

Le tableau suivant (4.9) présente tout d'abord le pourcentage d'énoncés du niveau 3 par rapport au total des énoncés de chaque participant. Les deux colonnes suivantes comportent le nombre de défis identifiés et écrits dans le journal réflexif pour chacun des participants ainsi que le nombre de ces défis qui ont été, par la suite, réglés dans le journal réflexif. Par la suite, nous retrouvons le pourcentage de défis réglés, le nombre total de régulations effectuées et rédigées dans chacun des journaux (un même défi peut avoir été réglé plus d'une fois) et enfin, si ces régulations sont à caractère positif ou négatif. Nous avons mis en évidence (rouge) les régulations qui prévalent entre celles à caractère positif et celles à caractère négatif.

Tableau 4.9 La régulation de l'activité professionnelle en stage par les dix-huit participants

Journaux réflexifs	Effectif du niveau 3 (%)	Nombre de défis	Nombre de défis régulés	Défis régulés / défis totaux (%)	Nombre de régulations identifiées	Rég. +	Rég. -
Alice ⁸	8	15	9	60	11	2	9
2	7	8	3	38	5	2	3
Théo	19	12	2	17	10	7	3
4	13	14	7	50	9	9	0
5	18	14	2	14	5	4	1
6	12	11	5	45	15	13	2
7	21	18	7	39	14	8	6
Rose	33	18	6	33	15	9	6
Jasmine	17	8	5	62	10	8	2
Zoé	14	9	7	78	12	6	6
Victoria	24	24	11	46	13	5	8
13	24	14	7	50	22	14	8
14	18	6	2	33	2	1	1
Kayla	10	7	3	43	5	4	1
16	21	18	9	50	14	12	2
17	33	11	4	36	10	3	7
Lily	20	18	9	50	20	16	4
Total		225	98	44	192	123 64%	69 36%
Moyenne	18	13	6	44	11	7	4

* Le journal 11 a été retiré puisqu'aucune régulation n'a été écrite dans ce journal.

En portant attention au tableau précédent, nous observons que 44% de tous les défis identifiés sont régulés et 64% des régulations sont à caractère positif. Nous notons également que 11 journaux sur 17 présentent un plus grand effectif de régulations positives que négatives (identifiés en rouge). Bien que les journaux réflexifs ne soient pas en nombre suffisant pour que nous puissions extrapoler de façon solide, nous observons une certaine corrélation entre le déploiement du niveau 3 et le nombre de régulations identifiées dans les journaux réflexifs avec un r de Pearson de 0,40, ce qui

⁸ Les prénoms (fictifs) réfèrent aux stagiaires qui ont accepté de participer à l'entretien semi-dirigé.

ne s'avère pas tout à fait différent de zéro au seuil de signification $p = 0,05$, mais qui est quand même appréciable.

Nous avons également codé les objets régulés selon la catégorie de défis. Pour chacune des catégories, nous avons relevé le nombre total de défis relevés et le nombre total de régulations identifiées pour chacune des catégories de défis. Nous avons mis en évidence (rouge) les catégories de défi les plus relevées et les catégories de défi les plus régulées. Nous observons que les catégories *aptitudes/attitudes professionnelles/personnelles – gestion de classe, planification et stratégies d'enseignement* (tableau 4.10) sont les catégories de défis les plus souvent régulées par les stagiaires finissants participants. De plus, il y a corrélation entre la fréquence d'apparition du défi et le nombre de régulations identifiées dans les journaux réflexifs. En effet, le r de Pearson est de 0,89. Nous observons notamment que les défis liés aux *aptitudes / attitudes personnelles / professionnelles* ainsi que ceux liés au *stratégies d'enseignement* sont toujours régulés et que la *gestion de classe*, dont la fréquence est la plus élevée (69 fois dans les journaux), entraîne un très grand nombre de régulations chez nos dix-huit participants. Nous remarquons toutefois que les défis de *planification* dont la fréquence est aussi très élevée (60 fois dans les journaux) engendrent moins de régulation que la *gestion de classe* malgré que leur effectif soit tout de même important.

Tableau 4.10 Les catégories de défis régulés par les dix-huit participants (%)

Catégorie des défis	Fréquence du défi	Nombre total de régulations
Adaptation/différenciation	12 (5,5%)	6 (3%)
Attention/observation de différents facteurs	3 (1,5%)	0
Aptitudes/attitudes prof./pers.	21 (9%)	21 (11%)
Caractéristiques des élèves	11 (5%)	4 (2%)
Collaboration/concertation	7 (3%)	4 (2%)
Évaluation/correction	4 (2%)	1 (0,5%)
Gestion de classe	69 (30%)	91 (47%)
Gestion temps pers. / prof.	3 (1,5%)	3 (1,5%)
Lien enseignant/élèves	5 (2%)	8 (4%)
Motivation/intérêt élèves	6 (2,5%)	3 (1,5%)
Planification	60 (26%)	29 (15%)
Stratégies d'enseignement	23 (10%)	22 (11%)
Structure de la période	4 (2%)	3 (1,5%)
	228 (100%)	195 (100%)

4.2.5 Synthèse des journaux réflexifs des dix-huit étudiants finissants

Cette section, à l'intérieur de laquelle nous avons présenté les résultats qui ont émergé des journaux réflexifs des dix-huit participants à cette recherche, nous a permis de relever certains faits importants. Notons tout d'abord que treize catégories de défis ont émergé des journaux réflexifs de nos 18 participants:

- *adaptation/différenciation;*
- *attention/observation de différents facteurs;*
- *aptitudes/attitudes personnelles/professionnelles;*
- *caractéristiques des élèves;*
- *collaboration/concertation;*
- *évaluation/correction;*
- *gestion de classe;*
- *gestion du temps personnel/professionnel;*
- *lien enseignant/élèves;*
- *motivation/intérêt des élèves;*

- *planification;*
- *stratégies d'enseignement;*
- *structure de la période.*

Quatre d'entre elles se démarquent par une occurrence plus importante que les autres :

- *la gestion de classe (30%) ;*
- *la planification (26%) ;*
- *les stratégies d'enseignement (10%) ;*
- *les aptitudes/attitudes professionnelles/personnelles (9%).*

Nous observons que ces mêmes catégories *gestion de classe (47%), planification (15%), stratégies d'enseignement (11%), aptitudes/attitudes professionnelles / personnelles (11%)* sont les aussi les plus souvent régulées par les stagiaires finissants participants. La gestion de classe est le défi le plus important et celui qui entraîne le plus grand nombre de régulations. Par contre, nous ne constatons pas ce même rapport avec la planification, qui pourtant entraîne aussi un grand nombre de défis. Nous remarquons également que plus un défi est fréquent, plus il est régulé par le stagiaire. Près de la moitié des défis identifiés sont régulés dans la ou les semaines suivantes et plus de la moitié des régulations sont à caractère positif. Nous constatons que plus le niveau 3 est déployé, plus il y a de régulations apparentes dans les journaux réflexifs.

Chacun des énoncés de l'ensemble des journaux réflexifs a été codé selon trois niveaux réflexifs auxquels sont associés les treize processus réflexifs de Derobertmasure (2012): niveau 1 (*narrer/décrire, pointer ses difficultés/problèmes, prendre conscience et questionner*); niveau 2 (*diagnostiquer, évaluer sa pratique, intentionnaliser sa pratique, légitimer selon des arguments contextuels, légitimer selon ses arguments pédagogiques/théoriques ou éthiques, légitimer selon une préférence, une tradition*); niveau 3 (*explorer une ou des alternatives à sa pratique,*

proposer une ou des alternatives à sa pratique, théoriser). *Narrer et décrire* est le processus le plus fréquent du niveau 1. Ce dernier est d'ailleurs le niveau dont l'effectif est le plus élevé. Pour le niveau 2, c'est le processus *évaluer sa pratique* qui se démarque considérablement des autres processus. Enfin, *proposer une ou des alternatives à sa pratique* et *théoriser* sont les deux processus les plus importants du niveau 3.

En ce qui concerne les sources de théorisation citées lors de l'analyse de la fin de la semaine, celles provenant des savoirs implicites ou acquis du stagiaire sont les plus fréquentes. Pour les sources théoriques, nous constatons que les documents officiels et les manuels en éducation, principalement un manuel acheté dans le cadre de la formation, sont les sources les plus populaires auprès des stagiaires suivi des sites internet spécialisés. Enfin, les sources provenant des acteurs gravitant autour du stagiaire, bien qu'elles soient les moins fréquentes, mettent en évidence l'apport important de l'enseignant associé comme source de théorisation.

4.3 Résultats issus des journaux réflexifs et des entretiens semi-dirigés de huit cas parmi les dix-huit étudiants finissants.

Cette seconde partie présente les résultats provenant des journaux réflexifs et des entretiens semi-dirigés menés auprès de huit des dix-huit participants à notre recherche. Elle est introduite par une synthèse des huit entretiens semi-dirigés, mettant ainsi en évidence les croyances et l'engagement des participants envers leur journal réflexif ainsi que leur rapport à l'écrit tout en jetant un regard sur leur perception quant à l'utilité de ce type d'outil réflexif de même qu'à l'égard d'une démarche telle que celle proposée pour la rédaction du journal. Bien que cette section ne soit pas formellement reliée aux objectifs de recherche, elle permet d'enrichir les résultats relatifs aux deux objectifs.

Afin de bien comprendre les résultats provenant tant du journal réflexif que de l'entretien semi-dirigé, il importe d'avoir une meilleure connaissance du milieu de

stage ainsi qu'une idée du déroulement de celui-ci. Un résumé expose donc, en premier lieu, les événements quotidiens relatés dans le journal réflexif de nos huit cas. Ainsi, suite à une présentation de l'ordre d'enseignement, du type de regroupement d'élèves et de l'indice de milieu socioéconomique (IMSE)⁹ du lieu de stage de chacun des participants, de grandes catégories regroupent les faits quotidiens relatés dans le journal. Ces catégories sont les mêmes que celles qui ont émergé de l'analyse des défis identifiés par le stagiaire. À l'intérieur même d'une catégorie, les différents énoncés sont ordonnés chronologiquement et les défis émergeant de l'analyse de la fin de la semaine sont relevés et identifiés en caractère gras. Également, une synthèse de l'entretien réflexif de chacun des cas contribue à mettre en contexte nos résultats.

Par la suite, les défis de chacun des participants sont présentés. Classés sous le processus *proposer une ou des alternatives à sa pratique du niveau 3* de Derobertmasure (2012), ces défis permettront, dans le chapitre 5, de faire des liens avec ceux retrouvés dans les différentes recherches sur l'insertion professionnelle des enseignants. Le domaine étudié, soit celui de l'adaptation scolaire et sociale, pourrait montrer des similitudes ou des différences qui viendraient préciser certains aspects de l'insertion professionnelle. Rappelons que ce dernier stage de la formation initiale à l'enseignement est suffisamment long (56 ou 62 jours selon le profil) pour nous permettre de croire que les deux réalités (dernier stage et insertion professionnelle), situées temporellement très près l'une de l'autre, présentent plusieurs similitudes.

Afin de mieux cerner la pratique réflexive des futurs enseignants, nous présentons ensuite les niveaux réflexifs déployés par nos huit cas. Le tableau des effectifs pour chacun des treize processus identifiés par Derobertmasure (2012) et classés sous trois

⁹ L'indice de milieu socioéconomique (IMSE) est composé de deux variables, soit la sous-scolarisation de la mère et l'inactivité des parents, lesquelles ressortent comme les variables explicatives les plus fortes de la non-réussite scolaire. Plus le rang décile est élevé plus le milieu est défavorisé ; le maximum étant 10. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/aide-et-soutien/milieus-defavorises/agir-autrement/indice-de-milieu-socio-economique-imse/>

niveaux réflexifs est présenté pour chacun des cas. Ces résultats sont mis en relation avec la moyenne des dix-huit participants. Ensuite, un court résumé aborde les principales sources de *théorisation* ayant servi à soutenir les propos réflexifs des cas présentés et enfin, les objets régulés seront présentés.

4.3.1 Les entretiens semi-dirigés des huit cas

Pour mieux comprendre la pratique réflexive, les entretiens semi-dirigés ont permis de mettre en relation les niveaux réflexifs déployés par les étudiants finissants avec certains autres facteurs tels que les pratiques réflexives privilégiées dans leur vie personnelle et professionnelle. Également, les entretiens ont servi à questionner l'engagement des étudiants à s'investir dans la rédaction du journal. Tel que mentionné par De Cock (2007), un réel investissement dans l'écriture réflexive sera d'autant plus élevé si le scripteur éprouve de l'intérêt et du plaisir à réaliser la tâche. Enfin, les entretiens ont aussi permis d'interroger les finissants au sujet de leurs croyances en regard de l'utilité du journal, du développement et de la régulation de l'activité professionnelle en stage, ainsi que le rapport à l'écrit des étudiants. En effet, il importait de s'intéresser au rapport à l'écrit des participants puisque celui-ci peut agir tant sur l'engagement envers la rédaction du journal réflexif que sur le contenu de la réflexion (De Cock, 2007; Derobertmeasure, 2012; Hatton et Smith, 1995). Tel que mentionné par Maingain et Dufays (2001), le rapport à l'écrit s'exprime également par ce que fait le scripteur au moment où il écrit, élément également vérifié lors des entretiens. Il fallait aussi pousser davantage les entretiens pour se faire une idée de l'authenticité des écrits des stagiaires et pour vérifier s'il y avait des traces d'autocensure. Ces différents facteurs, mis en relation avec les niveaux réflexifs, visaient à mieux comprendre le déploiement de la pratique réflexive chez les huit stagiaires.

Tel que mentionné dans le cadre théorique, le journal est l'un des principaux outils permettant le développement de la pratique réflexive chez les étudiants en formation

initiale à l'enseignement, il est souvent utilisé lors des stages en milieu scolaire. Pour les formateurs, superviseurs et enseignants associés (EA), le journal est vu comme un moyen de susciter l'analyse critique des interventions menées en classe afin de permettre aux étudiants d'approfondir leur réflexion et de relever les défis rencontrés pendant le stage. À l'aide de consignes précises sur la rédaction de leur journal réflexif, ils peuvent analyser leurs actions, faire des liens avec la théorie étudiée ou partir à la recherche de savoirs nouveaux afin d'identifier les meilleures pratiques qui guideront les actions à venir. Cependant, pour les stagiaires eux-mêmes, les avantages d'un tel outil ne sont pas aussi évidents. Les formateurs rencontrent de fortes résistances dès l'annonce d'une telle exigence universitaire. Il importait donc de recueillir les perceptions des huit étudiants finissants suite à la rédaction quotidienne du journal réflexif pendant les 56 ou 62 jours du dernier stage de leur formation.

Ainsi, en plus de permettre la consignation d'observations et d'événements marquants ou critiques de la journée, aux fins d'analyse et de régulation de l'activité professionnelle en stage, les entretiens avec les stagiaires ont aussi permis d'identifier plusieurs utilités au journal réflexif. Le tableau suivant (4.11) présente des extraits de verbatim des étudiants ayant participé à l'entretien en réponse à la question : *Quelle est l'utilité du journal réflexif?*

Tableau 4.11 L'utilité du journal réflexif telle que perçue par les huit finissants interviewés

UTILITÉS	MANIFESTATIONS ÉCRITES
S'améliorer	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Améliorer les pratiques (enseignement, discipline) ▪ Améliorer certaines choses ▪ S'améliorer ▪ Faire des liens aussi au fur et à mesure des journées pour améliorer tes pratiques au fil des semaines ▪ Essayer de s'améliorer sur ce qui a été plus difficile
Analyser	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analyser ses pratiques ▪ Analyser sa journée pour améliorer sa pratique ▪ Analyser nos bons ou mauvais coups ▪ S'analyser durant la journée : Qu'est-ce qu'on a mieux réussi, moins réussi, qu'est-ce qui doit être amélioré, qu'est-ce que j'aurais pu faire d'une manière différente... ▪ Permet de mieux analyser
Identifier les bonnes ou mauvaises pratiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mettre le doigt sur les problèmes, les bons coups, les moins bons. ▪ À écrire nos bons coups et nos moins bons ▪ Noter le meilleur pour le refaire ▪ Identifier ce qui n'a pas fonctionné et ce qui a bien fonctionné, pour le refaire ▪ Identifier ce que tu as bien fait
Réfléchir	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Réfléchir à ce qu'on pourrait faire pour améliorer ce qui a moins bien été ▪ Permet de prendre le temps de réfléchir sur sa journée, ▪ Réfléchir sur les actions de la journée ▪ Réfléchir à qu'est-ce qu'on aurait pu faire, comment on aurait pu
Améliorer la perception et la compréhension	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Permet de mieux comprendre avec la distanciation ▪ Permet de voir les choses différemment ▪ Le fait d'écrire nous fait voir les choses différemment ▪ Voir qu'est-ce qui va moins bien, sur quoi mettre les efforts ▪ Mettre tout cela en perspective
Faire un retour sur sa pratique	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Retour sur les pratiques ▪ L'écriture permet un retour sur l'action ▪ Revenir sur ce qu'on a déjà écrit
Consigner	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Faire un compte-rendu ▪ Outil de mise en commun d'éléments que tu as vécus ▪ Les paroles s'envolent, les écrits restent
Se remettre en question	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se remettre en question ▪ Me remettre en question
Trouver des idées, des moyens, des solutions	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Regarder ses difficultés et trouver des moyens en même temps qu'on écrit ▪ En écrivant, les idées viennent.

UTILITÉS	MANIFESTATIONS ÉCRITES
S'arrêter	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Permet de s'arrêter sur sa pratique (puisqu'on est obligé) ▪ Prendre le temps de s'arrêter, car le stage roule vite ▪ Un temps d'arrêt pour regarder où on en est, quelles sont les forces
Voir plus loin	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En rédigeant, je me surprénais à penser à des affaires que je n'avais pas pensé. ▪ En écrivant, les idées viennent.
Se libérer	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Permet de se défouler ▪ J'écrivais parce que je n'avais personne à qui parler chez moi
Comprendre l'utilité plus tard	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mais au début je voyais ça comme un travail universitaire supplémentaire en plus de la tâche d'enseignant, mais quand je m'y mettais, je voyais le côté positif. ▪ L'utilité nous apparaît plus tard
Faire des liens	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Me permettait de faire des liens avec mes compétences et autres
S'exprimer	<ul style="list-style-type: none"> ▪ À s'exprimer sur notre vécu
Clarifier	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mettre les choses au clair.
Cibler	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aide à mieux cibler.
S'autocritiquer	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pour des gens pour qui l'autocritique est plus difficile, le journal est utile
Se féliciter	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Te féliciter de tes bons coups
S'autoréguler	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'autorégulation à la fin de chaque journée
Faciliter la discussion	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Facilite la discussion
Rendre des comptes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pour permettre à l'université de prendre connaissance de notre autorégulation

Comme le démontrent les entretiens réflexifs, bien que seul le quart des étudiants interviewés mentionne avoir rédigé le journal sans aucune forme de résistance, sept sur huit affirment qu'ils l'auraient quand même rédigé même si cela n'avait pas été obligatoire. Les réticences envers le journal prennent diverses formes. Pour certains, c'est la lourdeur de la tâche qui s'ajoute à celle de la planification, de la correction et des autres tâches connexes. Pour d'autres, c'est l'aspect « au quotidien » qui est contraignant. Trois sur huit abordaient la tâche de reculons, mais deux d'entre eux affirment que, par la suite, ils y prenaient plaisir ou soutiraient des bénéfices de cette rédaction. Pour l'un, c'est un lieu de défoulement, pour trois autres, c'est une

exigence universitaire à laquelle il faut se résoudre. Enfin, l'un d'eux a utilisé le journal réflexif comme un journal intime et ainsi, y a pris plaisir.

Ainsi, malgré de fortes réticences au départ, presque tous les étudiants mentionnent qu'ils auraient quand même rédigé le journal même s'il avait été proposé sur une base volontaire. Cependant, les modalités d'application auraient varié d'un étudiant à l'autre. Parce que l'aspect le plus rebutant identifié par ces derniers est lié à la rigueur nécessaire pour la rédaction quotidienne, quatre des huit participants mentionnent qu'ils l'auraient rédigé, mais pas au quotidien. Un autre ajoute que le quotidien n'était pas si contraignant; que c'était plutôt les analyses à la fin de chaque semaine qui l'irritait. Un finissant ajoute que c'est suite à la prise de conscience des bénéfices associés au journal qu'il peut affirmer qu'il le rédigerait malgré tout. Ainsi, plus de la moitié affirment avoir aimé rédiger le journal réflexif et s'être suffisamment investis. Les autres ont soit relâché quelque peu au fil des semaines, soit priorisé d'autres aspects reliés au stage ou bien ils ont manqué d'assiduité.

Nous nous sommes également intéressée à la perception des étudiants quant à l'évaluation du journal réflexif. À la question « croyez-vous que le contenu du journal réflexif était évalué? », certains affirment d'emblée que non, mais la plupart parmi eux se ravissent et identifient des aspects qui pourraient peut-être avoir été évalués, notamment l'orthographe, certaines compétences et l'exigence universitaire associée à la rédaction du journal. D'autres croient, au contraire, que le journal servait à évaluer la plupart des compétences ou à évaluer « d'une certaine manière ». De plus, sept des huit cas étudiés assurent avoir été authentiques lors de l'écriture du journal et attestent l'utilité de ce dernier tant pour leur développement professionnel et celui de la pratique réflexive que pour faciliter la régulation de leur activité professionnelle en stage.

Malgré les commentaires négatifs de certains stagiaires à l'égard du journal réflexif, il est principalement perçu comme un outil favorisant la réflexion et la régulation de

l'activité professionnelle en stage contribuant ainsi au développement des compétences professionnelles.

La nature du lien entre le stagiaire et son EA influence également la perception des stagiaires envers le journal réflexif, leur niveau d'engagement et leur réflexivité. Ces résultats, bien qu'ils n'aient pas été anticipés lors de la formulation de la question et des objectifs spécifiques de notre recherche, émergent de façon notable dans les journaux et les entretiens des participants. Ainsi, nous relevons qu'un lien significatif entre un stagiaire et son enseignant associé peut favoriser la réflexion. Certains stagiaires affirment que leurs réflexions écrites sont plus profondes et plus élaborées parce qu'elles sont amorcées avec l'EA; le défi identifié peut avoir été réfléchi et discuté préalablement et des pistes peuvent avoir été mises de l'avant. Nous avons également relevé, lors des entretiens, qu'une relation significative entre le stagiaire et son EA pouvait aussi entraîner une perte d'intérêt pour le journal. La réflexion ayant eu lieu avec l'EA, une impression de redondance dans la réflexion apparaît, favorisant le désengagement du scripteur.

À l'opposé, nous constatons que le journal réflexif prend toujours une importance notable lorsque la relation entre l'EA et le stagiaire n'est pas significative. Parce que le journal devient, à ce moment, l'un des moteurs mêmes de la réflexion, le principal « confident » ou lieu de discussion de l'étudiant, il devient un élément clé de la réflexion menant à l'identification d'un ou de plusieurs défis et de stratégies associées. Les étudiants n'ayant pas développé une relation significative avec leur EA perçoivent le journal comme un outil aidant à la réflexion, facilitant la régulation de l'activité professionnelle en stage ou permettant de libérer certaines émotions liées au stage. Il offre également une certaine forme de rétroaction à l'étudiant par la relecture nécessaire à l'analyse de la fin de la semaine.

En somme, le journal réflexif permet, outre la réflexion, de faire un retour sur sa pratique, de voir les choses différemment, de s'arrêter, de s'améliorer, d'identifier les

bonnes et moins bonnes pratiques, de se remettre en question et de trouver de nouvelles stratégies à mettre en place. Il est un lieu d'expression. Il favorise les liens, donne lieu à l'émergence de clarifications, permet de mieux cibler les défis à relever et offre la possibilité de rendre des comptes à l'université quant à l'autorégulation mise en place. Sur un plan plus personnel, il permet à l'étudiant de mettre certaines situations en perspective, de s'autocritiquer, de se féliciter et de faciliter la discussion avec son EA ou son superviseur. Pour certains, ce n'est qu'après coup que l'utilité du journal apparaît. Pour d'autres, en plus de jouer son rôle d'outil réflexif, il permet de s'exprimer et devient un exutoire.

Les données issues des entretiens semi-dirigés nous permettent de constater que le journal réflexif, bien qu'il suscite certaines réticences, peut permettre de développer des compétences professionnelles, de se projeter dans un futur rôle d'enseignant, de développer un sentiment de compétence en plus de plusieurs autres tels la confiance, la fierté, le plaisir.

4.3.2 Le cas Alice

Alice réalise son dernier stage au secondaire dans un groupe d'élèves qui bénéficient d'un service de cheminement particulier de première secondaire et à l'intérieur duquel on retrouve plusieurs élèves ayant un trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité et quelques élèves dyslexiques. L'indice de milieu socioéconomique (IMSE) de son école se situe au rang décile 9 sur un maximum de 10, 10 étant le plus défavorisé. Elle enseigne également quelques périodes de Sciences et Technologie à un groupe d'élèves qui suivent un cheminement particulier de deuxième secondaire.

4.3.2.1 Sa pratique réflexive quotidienne

Le journal d'Alice peut se diviser en deux temps, séparés par la visite de la superviseure de stage. On dénombre une moyenne d'environ huit catégories réflexives relatées par semaine de stage. Les six premières semaines présentent une

vision très négative du rapport d'Alice au système éducatif. Plusieurs situations vécues au quotidien déclenchent chez elle plusieurs critiques vis-à-vis ses collègues, sa direction d'école, le syndicat, l'embauche des enseignants, le non-redoublement des élèves, la valorisation de l'éducation, les salaires fixes et même l'éthique professionnelle. Ces situations, bien qu'elles soient hors de son contrôle, viennent imprégner les réflexions d'Alice et résultent parfois en défis à relever en soulignant la nécessité de mettre ses énergies ailleurs. S'ajoute une gestion de classe parfois ardue. Quelques cas d'élèves ayant des besoins particuliers reviennent régulièrement dans son discours. Un élève ayant un trouble de l'attention et un autre ayant un trouble relevant de la psychopathologie (anxiété) exigent d'elle certains ajustements tout au long de cette première partie du stage. Lors du passage de la superviseure de stage, Alice mentionne sa déception et sa colère à propos des observations de sa superviseure qui perçoit le regard négatif qu'elle porte sur le système scolaire. Après quelques justifications, elle décide toutefois de modifier le contenu de son journal et de mettre dorénavant l'accent sur des éléments plus positifs.

Les réflexions relatées dans le journal réflexif prennent alors un sens différent. On retrouve davantage de termes à caractère positif tels que *s'amuser, cool, plaisant, fierté, belle participation, entraide, joie de vivre, bonheur, dynamisme*. De plus, Alice mentionne à deux reprises être davantage « elle-même » depuis la visite de sa superviseure de stage. Également, elle discute à nouveau de l'un de ses élèves les plus difficiles, mais de façon positive, cette fois-ci; elle le félicite. Elle instaure également de nouvelles activités et le retour après la semaine de relâche viendra renforcer ce nouvel élan. Plus tard, elle mentionnera dans son journal que lorsqu'elle laisse ce type de réflexion envahir son quotidien, elle en ressent des effets négatifs.

Si l'on s'attarde aux sujets relatés dans son journal, nous aurions pu, dans le cas d'Alice, ajouter une autre catégorie référant aux nombreuses critiques, ci-haut mentionnées, qu'elle fait envers ses collègues, sa direction d'école, le fonctionnement

du milieu de stage, la formation universitaire et même le système éducatif québécois. Enfin, six autres énoncés font état de félicitations reçues par des collègues ou de moments de fierté vécus pendant le stage.

La catégorie *gestion de classe* comporte le quart de tous les énoncés réflexifs abordés dont les trois quarts se situent dans la première moitié du stage. Il est question d'élèves turbulents et démotivés ainsi que d'indiscipline de façon générale. Deux cas d'intimidation sont évoqués et quelques exclusions de classe. Le groupe qu'elle voit moins souvent semble légèrement plus difficile à gérer. Rappelons qu'un petit pourcentage de la tâche d'Alice comprend quelques périodes d'enseignements auprès d'élèves de deuxième secondaire poursuivant, eux aussi un cheminement particulier. Enfin, le trouble d'anxiété d'un élève laisse Alice sans moyens.

Vient ensuite la catégorie *caractéristiques des élèves* (12 énoncés sur 103). Il est principalement question des élèves ayant un trouble de l'attention (le tiers). Le manque de motivation et d'organisation de ces élèves exaspère Alice, qui peine à trouver des moyens pour les aider. En ce sens, elle constate à quelques reprises que de répondre aux nombreux besoins de ses élèves s'avère très exigeant.

Les catégories *aptitudes/attitudes professionnelles/personnelles* arrivent ensuite avec 7 énoncés. Sur ce plan, mise à part une certaine nervosité de départ, Alice souligne régulièrement son plaisir à enseigner, sa conviction d'être à sa place en éducation et ressent beaucoup de fierté à se voir évoluer dans ce stage. Elle évoque également son attachement aux élèves à la fin du stage. Par opposition, un seul des énoncés de cette catégorie représente un aspect négatif : sa difficulté à rentabiliser son temps personnel lors des périodes libres. Alice attribue cela à la grande place que prend l'aspect social dans ses journées ce qui mobilise une partie de son temps de travail personnel et nuit à sa productivité. Il est également question de son état de fatigue : exténuée d'expliquer et de répéter, épuisée après une grosse journée où la gestion de classe a pris toute la place et fatiguée de sa semaine en général. Cette lassitude arrive

principalement au milieu du stage et vient justifier certains faits relevés par la superviseure de stage lors de sa visite. Quelques situations personnelles et professionnelles en plus des travaux universitaires mettent de l'avant la difficulté à gérer son temps.

Enfin, la catégorie *collaboration/concertation* présente six énoncés. Il y est question du bon encadrement qu'elle reçoit de son EA, de situations où elle aide un nouvel enseignant et de quelques informations au sujet des parents des élèves. À ce sujet, la rencontre de parents est abordée, ce qui mène à une critique vis-à-vis leur laisser-aller quant à l'encadrement de leur enfant.

Parmi les énoncés réflexifs relatés quotidiennement dans son journal, nous observons qu'Alice identifie souvent des défis sans y avoir fait allusion dans ses réflexions quotidiennes et, qu'à l'opposé, elle peut discuter à plusieurs reprises d'une catégorie réflexive en particulier sans pour autant y relier un défi. Par exemple, les caractéristiques et la gestion des élèves ayant un trouble de l'attention sont plus souvent relatées dans le journal que les autres catégories réflexives sans qu'il en résulte l'identification d'un défi à relever. À l'inverse, la *gestion du temps personnel/professionnel* revient deux fois comme un défi à travailler bien qu'elle n'y fasse pas du tout allusion dans ses réflexions quotidiennes. Ainsi, hormis la *gestion de classe*, les défis qu'Alice désire relever ne sont pas ou très peu en lien avec les aspects réflexifs abordés quotidiennement dans son journal. Fait important à mentionner, Alice n'identifie pas de défi sur une base hebdomadaire, bien que cela soit préconisé par la démarche réflexive proposée.

4.3.2.2 Son entretien semi-dirigé

Lors de l'entretien, Alice mentionne préférer réfléchir seule bien qu'elle prenne le temps de valider avec d'autres intervenants scolaires par la suite. Cependant, elle nous confie avoir beaucoup discuté et réfléchi avec son EA pendant le stage.

Alice aime écrire et se considère comme un bon scripteur. Malgré tout, elle n'a pas aimé rédiger le journal réflexif et s'y est peu investie. Elle explique cela par le fait qu'elle n'en ressentait pas le besoin puisque son excellent lien avec son EA l'amenait à avoir de longues discussions avec celle-ci. Elle mentionne également que l'aspect quotidien l'irritait et que la relecture de ses réflexions quotidiennes jouait négativement sur son humeur puisqu'elle constatait que les choses avaient souvent évolué depuis l'écriture des faits relatés et qu'elle y voyait parfois de l'exagération comme si, à ce moment, tout cela avait été amplifié.

Enfin, elle aurait aimé avoir plus de balises pour faciliter l'efficacité de sa pratique réflexive et, en dépit qu'elle ne conçoive pas le journal réflexif comme un outil nécessaire à la réflexion, elle affirme qu'il peut jouer plusieurs rôles : favoriser les remises en question, permettre de s'autoréguler à la fin de chaque journée, d'analyser sa journée pour améliorer sa pratique professionnelle, de se féliciter de ses bons coups et de permettre à l'université de prendre connaissance de son autorégulation.

Alice investissait quinze minutes par jour pour la rédaction quotidienne et le même temps pour faire l'analyse de son journal durant la fin de la semaine, mais pas de manière assidue. Elle affirme avoir été authentique dans ses propos réflexifs et que seule sa superviseuse de stage avait accès à son journal. Outre la compétence 2 (français écrit), elle ne croit pas que le journal réflexif ait été évalué. Bien qu'elle doute que le journal puisse favoriser le développement de la pratique réflexive, elle croit qu'il permet cependant de s'autoréguler.

4.3.2.3 Ses défis

Si l'on s'attarde à la distribution des occurrences des défis d'Alice, cinq énoncés sur 14 réfèrent à la gestion de classe et s'étendent de la troisième à la sixième semaine. Nous constatons tout d'abord qu'Alice fait référence au besoin de modifier ses interventions avec un élève ayant un trouble relevant de la psychopathologie. Elle

propose également d'appliquer plus rigoureusement le plan d'intervention de cet élève. Au même titre, elle identifie la nécessité de trouver des moyens pour aider un autre élève qui oublie toujours son matériel, aborde son état de fatigue lié à cet élève et aux nombreux autres ayant un TDA, l'obligeant à répéter continuellement. Elle propose de prioriser les interventions non verbales pour « ménager ses forces ».

Peu de stratégies sont identifiées dans le journal d'Alice au regard des défis qu'elle doit relever. Lors de l'entretien, elle mentionne préférer discuter avec ses collègues plutôt que de partir à la recherche de sources théoriques. Elle affirme que son EA et elle discutaient longuement de façon quotidienne ce qui lui permettait d'amorcer ses réflexions en amont de la rédaction de son journal réflexif.

Quatre autres défis renvoient aux *aptitudes/attitudes professionnelles/personnelles*. Trois défis de cette catégorie peuvent s'expliquer par le type de regroupement d'élèves. Tout d'abord, les élèves en « cheminement particulier¹⁰ » sont l'un des groupes les plus nombreux dans le domaine de l'adaptation scolaire et sociale au secondaire (MEQ, 1999). De plus, l'ensemble des élèves d'Alice ont un plan d'intervention relié à des besoins particuliers. À cela, s'ajoutent plusieurs élèves ayant un TDA et quelques dyslexiques. Cette réalité exige d'elle plusieurs ajustements, notamment sur le plan des *aptitudes/attitudes professionnelles/personnelles*. Celle qui revient plus souvent concerne le débit de parole d'Alice lorsqu'elle explique. Elle mentionne également avoir à préciser davantage ses explications de façon à s'ajuster à ses élèves ayant un TDA et spécifie qu'elle doit s'assurer d'être comprise.

¹⁰ Les élèves en cheminement particulier sont généralement des élèves qui doivent consolider les apprentissages de l'année précédente avant d'entreprendre ceux de l'année en cours, en plus d'avoir un rythme légèrement plus lent afin de permettre une meilleure assimilation du programme, ce qui occasionne une année supplémentaire à leur formation

Toujours associés à cette même catégorie (*aptitudes/attitudes professionnelles/personnelles*), certains irritants personnels, en lien avec la profession, sont également travaillés. Alice évoque la nécessité de se détacher de cette vision, un peu négative, de la profession. Elle propose le défi suivant :

Je dois arrêter de regarder trop loin, à trop grande échelle, car je risque d'y laisser ma peau. Je ne peux pas changer le monde. Je dois me concentrer sur ce qui se passe dans ma classe.

Une autre catégorie de défis attire notre attention : la façon dont Alice gère son *temps personnel et professionnel*. Deux défis sont associés à cette catégorie. Ses écrits réflexifs reflètent une préoccupation importante liée à cette catégorie par opposition à l'ensemble des participants. Elle mentionne qu'elle est souvent à la dernière minute et que cela lui occasionne du stress dans certaines situations. Elle souhaite donc rétablir la situation et même prendre de l'avance dans sa planification. Ce dernier défi aurait pu être classé sous la catégorie *planification* cependant le contexte de retard et de mauvaise gestion du temps prend une plus grande importance et converge davantage vers la *gestion du temps personnel/professionnel*.

La *planification*, en plus d'être peu relatée dans le journal réflexif d'Alice, révèle un seul défi. Il est étroitement lié à celui de la *gestion du temps personnel/professionnel* puisqu'elle mentionne que si elle avait de l'avance dans sa planification, elle pourrait se planifier des « plans B » ce qui lui éviterait aussi des moments de stress inutiles. Mentionnons que toutes les fois où Alice évoque sa mauvaise gestion du temps, elle prend le temps de signaler qu'elle s'en est quand même très bien tirée.

4.3.2.4 Ses objets régulés

Près de la moitié des défis d'Alice ne sont pas régulés pendant son stage, cependant ceux qui le sont, proviennent des quatre catégories qu'elle a identifiées (tableau 4.12).

Tableau 4.12 La régulation des défis d'Alice

Le défi de la semaine...	De la catégorie	est régulé à la semaine...	Régulation positive (+) ou négatif (-)
1	Aptitudes/attitudes prof./pers.	3	-
3	Gestion de classe	5 et 5	- -
4	Gestion de classe	5 et 6	- -
6	Aptitudes/attitudes prof./pers.	9	-
6	Gestion de classe	9	+
7	Planification	8	+
9	Gestion du temps	10	-
10	Gestion du temps	11	-

Les élèves TDA/H engendrent, chez certains de nos participants, l'élaboration de défis associés à certaines *aptitudes/attitudes professionnelles/personnelles*. Dans le cas d'Alice, son débit de paroles et la précision de ses explications lui apparaissent comme des éléments personnels à travailler, et ce, dès le début du stage. Elle y reviendra d'ailleurs, quelques semaines plus tard, affirmant qu'elle doit encore travailler sur ce défi.

Les défis associés à la catégorie *gestion de classe* mènent à quatre régulations négatives dans les deux semaines suivantes puis à une régulation positive un mois plus tard; elle mentionne que ça va de mieux en mieux. Cette régulation à caractère positif concerne sa *gestion de classe* avec le groupe 206, qu'elle voit moins et qui se présente comme un défi important à relever.

La *planification* est l'un des quatre principaux types de défis recensés par Coulombe *et al.* (2010). Pour Alice, un seul défi réfère à cette catégorie contrairement à la moyenne des participants pour qui près de trois défis sont identifiés concernant la *planification*. Par contre, la *gestion du temps personnel/professionnel* est un sujet de réflexion important dans son journal duquel découlent deux défis. Ces deux catégories de défis sont étroitement liées puisque les difficultés qu'éprouve Alice à gérer son temps réfèrent principalement à sa *planification* réalisée à la dernière minute. Ces situations génèrent un stress chez elle qu'elle affirme ne pas aimer vivre.

Cependant, malgré son désir de changer les choses, elle n'identifie aucune stratégie pouvant faciliter cette situation et, par le fait même, la difficulté liée à ses planifications perdure jusqu'à la fin du stage. Les régulations, en ce sens, sont toujours à caractère négatif.

Pendant cette même semaine, elle affirme également qu'il importe de prévoir des « plans B » pour palier certains imprévus. Elle reviendra sur ce défi trois semaines plus tard en nommant à nouveau cette nécessité de planifier avec de l'avance de façon à avoir un plan B lorsque c'est nécessaire. Puis, à nouveau la semaine suivante, elle mentionnera qu'elle doit toujours travailler sur ce défi.

Sur les neuf régulations identifiées dans le journal d'Alice, deux seules sont classées comme ayant eu un effet positif : une *gestion de classe* plus efficace avec l'un de ses groupes d'élèves, puis, après avoir décidé d'implanter de nouvelles routines dans la classe, à la septième semaine, Alice affirmera la semaine suivante avoir relevé son défi.

4.3.2.5 Ses sources de théorisation

Alice n'a pas respecté la démarche réflexive telle que proposée dans le cadre de cette recherche ce qui entraîne une analyse légèrement différente de celles effectuées par la grande majorité de nos participants. Nous retrouvons seulement deux *sources théoriques* qui viennent soutenir son propos. Son enseignante associée vient appuyer trois autres analyses de la fin de semaine et le reste demeure des *théorisations* que nous entrons dans la catégorie des savoirs implicites ou acquis du stagiaire. De plus, il y a deux semaines où aucune source ne vient appuyer l'analyse de la fin de la semaine.

4.3.2.6 Ses niveaux réflexifs

Alice présente un niveau 1 plus développé que l'ensemble des participants (tableau 4.13), principalement en ce qui a trait au processus *narrer et décrire*. Elle se *questionne* également trois fois plus que les autres participants. Ces deux processus contribuent à augmenter la fréquence dans ce niveau. En ce qui concerne le niveau 2, malgré une moyenne similaire au groupe, les processus *diagnostiquer* et *légitimer selon des arguments pédagogiques/théoriques ou éthiques* se démarquent par une fréquence deux fois plus élevée pour le premier et trois fois plus élevée pour le second. Nous remarquons cependant que les arguments pédagogiques/théoriques ou éthiques sont beaucoup présents dans le journal d'Alice. Enfin, le niveau 3 se distingue par une moyenne inférieure, cette fois-ci, distribuée à l'ensemble des trois processus de ce niveau.

Tableau 4.13 Les niveaux réflexifs d'Alice et du groupe de participants

		Alice % (énoncés)	18 participants % (énoncés)
Niveaux	Niveau 1	57,5 (253)	44,3 (4015)
	▪ Narrer et décrire	44,3 (195)	31,5 (2855)
	▪ Pointer ses difficultés/problèmes	4,3 (19)	4,6 (417)
	▪ Prendre conscience	2,5 (11)	6,2 (562)
	▪ Questionner	6,4 (28)	2 (181)
	Niveau 2	34,5 (152)	37,1 (3363)
	▪ Diagnostiquer	6,1 (27)	3 (272)
	▪ Évaluer sa pratique	20,2 (89)	21,1 (1913)
	▪ Intentionnaliser sa pratique	2,3 (10)	3,3 (299)
	▪ Légitimer selon des arguments contextuels	3,4 (15)	5,2 (471)
	▪ Légitimer selon des arguments pédagogiques/théoriques ou éthiques	0,9 (4)	3,1 (281)
	▪ Légitimer selon une préférence, une tradition	1,6 (7)	1,4 (127)
	Niveau 3	8 (35)	18,6 (1686)
	▪ Explorer une ou des alternatives à sa pratique	0,5 (2)	1,8 (163)
	▪ Proposer une ou des alternatives à sa pratique	5,2 (23)	8,6 (780)
▪ Théoriser	2,3 (10)	8,2 (743)	

4.3.3 Le cas Jasmine

Jasmine réalise son dernier stage au primaire (2^e cycle) dans un groupe d'élèves ayant une déficience langagière. L'indice de milieu socioéconomique (IMSE) de son école se situe au rang décile 4.

4.3.3.1 Sa pratique réflexive quotidienne

Le journal de Jasmine est très structuré. Chaque jour, elle aborde un élément et le relie à l'une des 12 compétences professionnelles de la profession enseignante. De plus, son analyse réflexive de la fin de la semaine répond en tout point à la démarche proposée (figure 2.4). Nous retrouvons donc le récit de dix semaines de stage avec un défi pour chacune des semaines à l'exception de la dernière. Fait à mentionner, Jasmine mentionne que, par manque de temps, elle a cessé la rédaction du journal suite à la dernière visite de sa superviseure de stage, soit deux semaines avant la fin de son stage.

Pour ce qui est des treize grandes catégories (tableau 4.1) identifiées lors du codage des données issues des journaux réflexifs, douze d'entre elles apparaissent dans le quotidien de Jasmine. De plus, son journal est très centré sur l'avenir qui l'attend comme enseignante débutante. Bien que des éléments du milieu de stage provoquent des réflexions qui mènent à l'élaboration d'un défi, ceux-ci sont davantage des défis à long terme.

J'aurais aimé prendre le peu de temps qui m'était alloué durant le temps des fêtes pour en apprendre davantage sur ma clientèle, mais malheureusement, je n'ai pu m'y consacrer. [...] Le contexte d'attribution des stages et éventuellement des postes n'offre pas de grands délais pour s'y investir, mais désormais, je compte bien mettre cette recherche d'informations dans mes priorités.

Comme je l'ai déjà mentionné, en formation universitaire, nous ne sommes aucunement mis au parfum de l'extrême gérance qu'entraînent les activités

spéciales tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des murs de l'école. [...] Il importe donc que je me prépare davantage à cette réalité.

D'autres défis, sous la même forme, réfèrent à l'évaluation des apprentissages, à l'élaboration d'activités d'enseignement apprentissage, à l'identification et la recherche d'activités en lien avec des thématiques d'enseignement et à la gestion de classe. Jasmine semble réaliser ce dernier stage avec un regard tourné vers un avenir rapproché soit celui de son entrée sur le marché du travail. Consciente de son développement professionnel en continu, elle relie les réflexions de son journal aux différentes compétences de la profession enseignante. Le stage lui permet ainsi de prendre conscience des défis qui se présenteront lors d'éventuels contrats à titre d'enseignante. Dès la deuxième journée de stage, Jasmine aborde, dans son journal, son sentiment d'appartenance à l'équipe de son école de stage ainsi qu'une fierté et une certitude d'être heureuse dans ce milieu. Peu de temps après, elle affirme également avoir une bonne relation avec son EA.

La catégorie réflexive la plus relatée par cette participante concerne la *planification* (14 énoncés sur 92). Elle est suivie de près par les *caractéristiques des élèves* (11 énoncés). Nous retrouvons également, dans ces deux catégories, des énoncés en commun.

Planification à ajuster selon le rythme et les capacités des élèves.

Importance de bien connaître ses élèves pour mieux planifier.

Les *stratégies d'enseignement* comportent également onze énoncés. Elles font notamment référence à l'importance de bien s'approprier la routine du vendredi, tant pour les élèves que pour Jasmine. Elles réfèrent également à la notion de résumé qui fut difficile à enseigner et qui a eu par la suite une influence sur la correction et l'évaluation de ce travail. À cet effet, Jasmine annonce d'entrée de jeu que l'*évaluation/correction* (9 énoncés) sera l'un des défis de ce stage. L'autre défi, selon elle, en est un de tous les jours. Il concerne la *gestion de classe* (9 énoncés). De plus,

Jasmine mentionne que son EA a une gestion de classe exemplaire et qu'à ce titre, elle est un modèle à suivre.

Quant aux *aptitudes/attitudes professionnelles/personnelles* (8 énoncés), elles font principalement référence à certains aspects de la personnalité de Jasmine. Elle mentionne être trop exigeante envers elle-même, être perfectionniste et devoir se laisser du temps et se faire confiance. L'absence de son EA lui permet d'identifier une liste de forces qu'elle a pu mettre en avant lors de cette journée. Elle avoue cependant ne pas être parfaite et avoir encore à apprendre. Enfin, le regard des autres face à son statut de stagiaire est mentionné quant à la reconnaissance de son expertise professionnelle.

Finalement, 5 énoncés de la catégorie *collaboration/concertation* apparaissent et sont entièrement positifs.

4.3.3.2 Son entretien semi-dirigé

Lors de l'entretien, Jasmine affirme préférer réfléchir seule, souvent le soir avant de s'endormir. Elle considère que les auto-évaluations, bien qu'elles soient un exercice difficile en soi, lui permettent de mieux se connaître. Elle aime écrire et se considère comme un bon scripteur. Elle atteste s'être investie moyennement, ceci étant principalement dû au fait qu'elle n'était pas assidue. Cependant, puisqu'elle a l'habitude, depuis toujours, de prendre beaucoup de notes dans un agenda personnel, elle arrive tout de même à revenir sur les éléments vécus lors de la journée sautée. Elle croit qu'elle aurait quand même rédigé un journal même si cela n'avait pas été obligatoire, mais peut-être pas à tous les jours. Elle investissait dix minutes par jour à la rédaction et entre une à deux heures pour les analyses de la fin de la semaine.

Son journal n'était lu que par sa superviseuse de stage qui ne lui aurait pas donné d'indications claires quant à la démarche de rédaction du journal réflexif. Néanmoins, elle considère que les balises étaient bien et que le journal avait plusieurs utilités :

écrire est utile pour revenir sur les bons et mauvais coups, les analyser et ainsi se réajuster; revenir sur ce qu'on a déjà écrit; noter le meilleur pour le refaire puisque les paroles s'envolent et les écrits restent; réfléchir à ce qu'on pourrait faire pour améliorer ce qui a moins bien été; faire des liens avec les compétences et autres aspects; lors de la rédaction, penser à des aspects du stage auxquels elle n'avait pas pensé; en écrivant, les idées viennent; mettre les choses au clair; aider à mieux cibler; elle ajoute également qu'au début elle voyait ça comme un travail universitaire supplémentaire en plus de la tâche d'enseignant, mais que lorsqu'elle s'y mettait, elle voyait le côté positif.

Jasmine ne croit pas que le journal ait été évalué, sauf peut-être pour la compétence 2 (français écrit) et pour avoir répondu à une attente universitaire, soit celle de rédiger un journal réflexif. Elle affirme avoir été authentique et est d'avis que le journal permet de développer tant la pratique réflexive que la régulation de son activité professionnelle en stage.

4.3.3.3 Ses défis

Neuf défis sont identifiés par Jasmine. Ils se situent dans cinq des treize catégories. Trois d'entre eux concernent les aptitudes/attitudes professionnelles/personnelles et ils sont énoncés dans les trois premières semaines de stage. Après son désir de témoigner des apprentissages réalisés, Jasmine affirme qu'elle doit bien analyser chacune de ses semaines de stage en vue de s'ajuster et aussi diminuer ses exigences envers elle-même.

Trois autres défis composent la catégorie *planification*. Le premier défi est de s'améliorer quant à la conception de situation d'enseignement-apprentissage (SEA). Elle mentionne son désir d'élaborer des situations d'enseignement évaluées qui pourraient être modifiables et qu'elle pourrait faire valider par ses collègues. Le second concerne l'organisation des sorties éducatives et le troisième traite de

l'enseignement par thématique. Tous ces sujets avaient été préalablement relatés dans ses réflexions de la semaine.

Enfin, trois derniers défis sont identifiés et font également suite à un élément relaté dans le journal quotidien de Jasmine. Ils appartiennent aux catégories *évaluation/correction, caractéristiques des élèves et gestion de classe*. Le premier est d'améliorer son jugement en ce qui a trait à l'attribution des notes aux élèves. Le second réfère à la prise de conscience de l'importance de bien connaître le type d'élèves avec qui elle sera amenée à travailler. Enfin, le troisième aborde la *gestion de classe* qu'elle considère comme un défi de tous les jours même s'il apparait à l'avant-dernière semaine de stage seulement. D'ailleurs, à cet égard, Jasmine se démarque du reste du groupe par la faible occurrence des défis liés à la *gestion de classe* puisqu'un seul défi est identifié dans son journal.

Bien que les défis identifiés par Jasmine soient issus de son vécu de la semaine, ils sont amenés dans un continuum de développement professionnel puisque les stratégies qu'elle identifie sont autant axées sur les semaines de stage à venir que sur son avenir en tant que future enseignante.

4.3.3.4 Ses objets régulés

Plus de la moitié des défis identifiés par Jasmine sont régulés pour quatre de ses cinq catégories de défis. Sur les neuf régulations présentes, cinq concernent les aptitudes/attitudes professionnelles/*personnelles*. Nous observons que la presque totalité des régulations sont à caractère positif. Outre la planification qui témoigne d'une régulation un mois suivant l'identification du défi, tous les autres défis sont régulés dans la semaine suivante. Le tableau suivant (4.14) présente les défis et leurs régulations, s'il y a lieu.

Tableau 4.14 La régulation des défis de Jasmine

Le défi de la semaine...	Catégorie	est régulé à la semaine...	Régulation positive (+) ou négative (-)
1	Aptitudes/attitudes prof./pers.	2 – 2 – 2 et 4	++ + -
2	Aptitudes/attitudes prof./pers.	3 et 3	+ +
4	Caractéristiques élèves	5	+
5	Planification	9 et 10	+ -
9	Gestion de classe	10	+

Dès le départ, Jasmine désire témoigner des apprentissages réalisés dans sa première semaine de stage et mentionne, pendant la semaine suivante, avoir réussi en ce qui concerne la gestion des comportements, mais devoir encore améliorer certaines routines de la classe. Ce n'est qu'à la quatrième semaine qu'elle affirmera avoir enfin bien assimilé tout cela. Lors de la deuxième semaine, elle énonce devoir travailler à se faire davantage confiance et deux événements, pendant la semaine suivante, viendront renforcer cette confiance.

Quant au défi lié à la prise de conscience de l'importance de bien connaître ses élèves pour bien enseigner, Jasmine réitérera ce besoin, dès la semaine suivante et allèguera avoir relevé le défi grâce à l'appui de son EA. La *planification* de SEA se présente comme un défi à la cinquième semaine : Jasmine témoignera du succès de l'une d'elles à la neuvième semaine, mais rencontrera à nouveau un obstacle la semaine suivante. Enfin, l'unique défi quant à la compétence à gérer la classe apparaît à la fin du stage et Jasmine témoigne d'une bonne intervention dès la semaine suivante.

4.3.3.5 Ses sources de théorisation

Nous retrouvons dans le journal réflexif de Jasmine une démarche très bien structurée. Ainsi, huit de ses neuf sources sont des sources théoriques variées. À une seule reprise, elle cite son enseignante associée pour justifier son propos. Chacune des analyses est soutenue par une source de *théorisation*.

4.3.3.6 Ses niveaux réflexifs

Pour ce qui est des niveaux réflexifs, le processus narrer et décrire du niveau 1 est moins souvent présent dans son journal (tableau 4.15). Cependant, le niveau 2 présente un effectif plus considérable que celui du groupe de participants. Ceci doit être principalement imputé au processus *évaluer sa pratique*.

Tableau 4.15 Les niveaux réflexifs de Jasmine et du groupe de participants

		Jasmine % (énoncés)	18 participants % (énoncés)
Niveaux réflexifs	Niveau 1	35,7 (160)	44,3 (4015)
	▪ Narrer et décrire	24,2 (109)	31,5 (2855)
	▪ Pointer ses difficultés/problèmes	3,6 (16)	4,6 (417)
	▪ Prendre conscience	4,7 (21)	6,2 (562)
	▪ Questionner	3,1 (14)	2 (181)
	Niveau 2	46,9 (210)	37,1 (3363)
	▪ Diagnostiquer	4,9 (22)	3 (272)
	▪ Évaluer sa pratique	29 (130)	21,1 (1913)
	▪ Intentionnaliser sa pratique	4,3 (19)	3,3 (299)
	▪ Légitimer selon des arguments contextuels	1,1 (5)	5,2 (471)
	▪ Légitimer selon des arguments pédagogiques/théoriques ou éthiques	5,4 (24)	3,1 (281)
	▪ Légitimer selon une préférence, une tradition	2,2 (10)	1,4 (127)
	Niveau 3	17,4 (78)	18,6 (1686)
	▪ Explorer une ou des alternatives à sa pratique	0,9 (4)	1,8 (163)
	▪ Proposer une ou des alternatives à sa pratique	5,8 (26)	8,6 (780)
▪ Théoriser	10,7 (48)	8,2 (743)	

4.3.4 Le cas Kayla

Kayla réalise son dernier stage au primaire (2^e cycle) dans un groupe d'élèves ayant une déficience auditive ou un trouble du langage. L'indice de milieu socioéconomique (IMSE) de son école se situe au rang décile 3.

4.3.4.1 Sa pratique réflexive quotidienne

Le journal de Kayla respecte la démarche attendue dans le cadre de la rédaction du journal réflexif, sauf en ce qui a trait aux analyses à la fin de chacune des semaines de stage. Même si elles sont toujours présentes, les analyses ne respectent pas la

démarche en deux temps proposée dans notre chapitre 2. Ce cas se distingue des autres par l'absence totale de *sources théoriques* appuyant la situation analysée et plusieurs semaines sans défi identifié. Ainsi pour dix semaines de stage, cinq d'entre elles mèneront à l'identification de six défis concernant quatre catégories.

Les réflexions quotidiennes dans le journal de Kayla renvoient à dix des treize catégories identifiées dans le cadre de cette analyse. Cependant, l'aspect qui prévaut dans son journal traite principalement des activités pilotées en classe sur lesquelles Kayla porte un regard d'évaluation (19 énoncés sur 94). Malgré le nombre important d'énoncés relatifs à l'évaluation des activités pilotées, aucune catégorie spécifique à ces énoncés n'a été créée puisque cette prédominance se retrouve uniquement dans le journal de Kayla. Chaque semaine, elle évoque une ou plusieurs activités vécues avec les élèves et en souligne le niveau de difficulté. Sans identifier de défi, ni de moyens pour corriger la situation, elle peut cependant y revenir si l'activité est reprise ultérieurement pour, à nouveau, évaluer la capacité des élèves face à l'exercice ou l'apprentissage réalisé. Les activités de français sont davantage citées comme étant difficiles ce qui peut s'expliquer par le type de regroupement d'élèves, des enfants avec une déficience auditive et/ou une dysphasie.

Sophie avait planifié une activité en français sur le féminin et le masculin. J'avais travaillé cela avec les élèves avant Noël. C'était très difficile pour eux. J'avais donc une certaine crainte. À mon grand bonheur, les élèves ont eu beaucoup plus de facilité que lorsque nous l'avions fait avant les vacances.

Nous avons aussi débuté l'apprentissage de l'heure. C'était bien, mais c'était tout de même difficile pour certains élèves.

Ce matin, j'ai fait une activité de lecture avec mes élèves. Encore une fois, j'ai été confrontée au fait que l'accès au vocabulaire qui peut paraître simple doit être expliqué, car certains élèves ne savent pas ce que cela veut dire.

Même si aucune solution n'est apportée lors de la narration quotidienne ou même lors de l'analyse hebdomadaire, nous pouvons croire que le temps accordé à la rédaction était suffisant puisque Kayla mentionne lors de l'entretien :

Quand je me mettais à la tâche, je percevais le journal toujours comme une lourdeur, mais les bénéfices à le faire me rendaient heureuse par la suite. [...] Sur une base volontaire, je l'aurais fait malgré la lourdeur vu les bénéfices... avec le recul et suite à un contrat.

Au second rang avec dix énoncés, nous retrouvons la *planification*, principalement relatée pendant la première moitié du stage. En premier lieu, les premières semaines d'enseignement confrontent Kayla à la lenteur d'exécution des élèves, ce qui occasionne à plusieurs reprises, la nécessité de revoir sa *planification*. Après quelques situations de ce type et un retour réflexif avec son EA, il lui est proposé d'accélérer le rythme lors des prochaines activités. Lorsque Kayla met en application ce conseil, elle constate que, même en augmentant le rythme des enseignements, les élèves arrivent tout de même à faire les apprentissages visés. De la même manière, après trois semaines de stage, Kayla constate, lors d'une analyse de fin de la semaine, que lorsqu'elle enseigne, il lui arrive d'oublier certains éléments qui pourtant avaient été planifiés et visualisés préalablement. N'ayant plus comme justification l'appropriation du fonctionnement de la classe, elle prendra les moyens nécessaires pour régler cette situation. Suite à une semaine plus difficile et une discussion avec son EA, elle constate l'importance de planifier des activités en lien avec les intérêts des élèves. Les autres situations de *planification* font état de la charge importante de notions à voir, de quelques imprévus qui nécessitent une adaptation de la *planification* et de l'importance de bien planifier afin de bien maîtriser le contenu à enseigner et ainsi être plus disponible à moduler ses expressions, intonations afin de mieux capter l'attention des élèves. Après ces différentes prises de conscience et régulations, il ne sera plus question de *planification*, dans son journal, pour la dernière moitié du stage.

Diverses réflexions apportées dans son journal ont également permis d'identifier quelques *caractéristiques des élèves* de son groupe-stage. C'est le troisième aspect en importance (huit énoncés) dans son journal. Certaines de ces caractéristiques appartiennent notamment aux élèves dysphasiques (mémoire des notions enseignées, complexité du vocabulaire) et d'autres lui permettent de se questionner sur sa pratique afin de corriger une situation.

Cette semaine, j'ai constaté que les élèves étaient beaucoup plus agités. C'est toujours moins agréable d'enseigner quand les élèves sont moins à l'écoute. Ils se laissaient déconcentrer par le moindre petit détail. J'ai remarqué que cette semaine, nous avons fait des activités qui étaient peut-être moins en lien avec leurs intérêts. J'en ai discuté [...]. Je sais qu'ils aiment beaucoup le sport, je vais essayer de réinvestir cela afin qu'ils soient plus attentifs aux notions enseignées.

La catégorie suivante concerne la *collaboration/concertation* et il y est question de discussion avec son EA. Plusieurs de ces échanges permettent à Kayla d'identifier ce qu'elle doit travailler et quelques conseils, qui deviendront ses défis, s'ensuivent. À une reprise, elle fait part d'une situation qui l'importune et se promet de régler cela avec son EA dès le lendemain. Également, Kayla mentionne au début du stage, travailler avec une autre enseignante le mercredi puisque son EA travaille quatre jours par semaine. Deux situations abordent la relation avec les parents. Accompagnée de son EA, Kayla mentionne avoir vécu une première belle rencontre de parents puis, suite à un conflit entre deux élèves, elle affirme ceci :

Cette semaine nous avons eu un gros conflit entre deux élèves. [...] Je ne savais pas trop comment gérer cette situation donc j'en ai parlé avec mon EA et elle m'a expliqué que [...]. C'est parfois difficile en début de carrière de régler une problématique avec les parents.

Rédigée dans son journal dans sensiblement les mêmes proportions que la catégorie précédente, la *structure de la période* aborde principalement la difficulté à gérer le temps alloué aux activités et fait état de situations où les élèves ont travaillé vite et

bien. Cette situation rappelle celle où Kayla avait été confrontée à la lenteur des élèves.

Contrairement à tous les autres cas, la catégorie associée à la *gestion de classe* se classe parmi les six dernières catégories cumulant à peine quatre énoncés. Il y est question de situations ponctuelles diversifiées et dispersées entre les semaines deux et sept. Enfin, nous retrouvons moins de quatre énoncés pour les cinq derniers sujets rédigés dans le journal réflexif de Kayla : *stratégies d'enseignement, évaluation/correction, aptitudes/attitudes professionnelles/personnelles, attention/observation de différents facteurs* et enfin, *adaptation/différenciation des enseignements*.

Le journal de Kayla comporte peu d'appréciations ou de critiques personnelles vis-à-vis son développement professionnel ou la profession. Au total, trois énoncés sont identifiés :

Mon EA me présentait à tout le monde. Elle disait que je suis très bonne. J'ai trouvé cela flatteur, car on ne se connaît pas beaucoup et elle considère déjà que je fais un bon travail. (Semaine 1)

Aujourd'hui, c'était ma supervision. Ça s'est vraiment bien passé. Ma superviseuse a vraiment aimé ma SEA. [...] J'étais très contente. (Semaine 4)

Wow! Aujourd'hui, j'ai vu pourquoi le métier d'enseignant en adaptation scolaire est si passionnant. [...] C'était très intéressant et agréable de voir que les enfants voulaient en apprendre davantage. (Semaine 6)

4.3.4.2 Son entretien semi-dirigé

Kayla aime réfléchir avec d'autres personnes. Elle pense que discuter aide beaucoup et permet de se remettre en question. Elle prétend également que les auto-évaluations lui permettent de se projeter dans le futur et que les discussions avec son EA ont stimulé sa pratique réflexive.

Kayla aime écrire quand ça lui permet d'atteindre un but et que ce n'est pas trop long. Elle se perçoit comme un bon scripteur et, malgré un manque de constance, elle a aimé rédiger son journal et considère s'être suffisamment investie. Elle ajoute qu'elle aurait pu faire mieux si ce n'avait pas été de l'ampleur de la tâche au stage IV. Ainsi, elle abordait souvent cette tâche avec une impression de lourdeur qui s'atténuait ensuite vu les bénéfices qu'elle en retirait. D'ailleurs ce sont ces mêmes bénéfices qui l'amènent à affirmer qu'elle aurait quand même rédigé le journal même si cela n'avait pas été obligatoire. Au sujet des balises, elle allègue avoir eu quelques difficultés à bien maîtriser la démarche réflexive, principalement l'analyse. Elle ajoute que, spontanément, elle préfère avoir une liberté d'écriture.

En ce qui concerne l'utilité du journal réflexif, Kayla y attribue plusieurs rôles. Selon elle, il permet de réfléchir sur les actions de la journée, de mettre tout cela en perspective, de se questionner sur ce qu'on a bien fait et ce qu'on pourrait améliorer, de faire un compte rendu de sa journée, d'essayer de s'améliorer sur ce qui a été plus difficile. Il est un outil de mise en commun d'éléments vécus, il permet de faire des liens au fur et à mesure pour améliorer sa pratique au fil des semaines, il favorise les remises en question, et fournit des idées qu'on n'a pas sur le coup. Enfin, il permet de regarder ses difficultés et de trouver des moyens pour les solutionner. Selon elle, le fait d'écrire fait voir les choses différemment.

Kayla prenait entre dix et quinze minutes pour rédiger son journal au quotidien et environ 30 minutes pour l'analyse à la fin de la semaine. Il lui arrivait de sauter une journée. Seule sa superviseure avait accès à son journal, mais elle n'est pas convaincue que celle-ci le lisait. Elle ne croit pas que le journal ait été évalué sauf peut-être pour quelques compétences. Elle affirme que le journal permet de développer la pratique réflexive et de s'autoréguler.

4.3.4.3 Ses défis

Peu de défis ont été identifiés dans son journal réflexif. Cinq des dix analyses de fin de la semaine mettent en évidence six défis associés à quatre catégories. La moitié de ces défis concernent la *planification* des SEA et se situent dans la première moitié du stage. D'ailleurs, dès la première semaine de stage, Kayla se propose de « mieux planifier pour mieux enseigner ». Le but de ce défi est de lui permettre d'être suffisamment en contrôle de sa matière de façon à intégrer davantage les intonations et les expressions essentielles au maintien de l'attention des élèves. Ces deux défis se retrouvent respectivement dans les catégories *planification* et *aptitudes/attitudes professionnelles/personnelles*.

La compétence à *planifier* est mise en avant à deux autres reprises : Kayla constate tout d'abord l'importance de relire ses *planifications* avant chacune des périodes enseignées puisqu'il lui arrive fréquemment d'oublier des éléments planifiés préalablement; elle note également l'importance de planifier des activités en lien avec les intérêts des élèves afin de garder leur attention en classe.

Deux autres défis apparaissent dans les catégories *stratégies d'enseignement* et *structure de la période*. La résolution d'un problème mathématique trop complexe pour les élèves entraîne le défi suivant (*stratégies d'enseignement*) :

Mon EA et moi en avons discuté et nous en sommes venus à la conclusion qu'il faut travailler des résolutions de problèmes beaucoup plus simples. [...] En adaptation scolaire, il faut y aller très graduellement et ne pas toujours se fier à la *progression des apprentissages*¹¹.

Le second, *structure de la période*, met en évidence la nécessité d'accélérer le rythme lors des enseignements. Ce conseil, donné par son enseignante associée, fait suite à

¹¹ La progression des apprentissages au primaire constitue un complément à chaque programme disciplinaire en apportant des précisions sur les connaissances (savoirs essentiels) que les élèves doivent acquérir et être capables d'utiliser à chaque année du primaire. Il s'agit d'un outil qui est mis à la disposition des enseignantes et des enseignants pour les aider à planifier leur enseignement et les apprentissages que feront leurs élèves. <http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/>

plusieurs énoncés sur le sujet, identifiés pendant la semaine. Ce n'est qu'à la quatrième semaine que Kayla mettra en place un plan d'action et des stratégies pour relever un défi et soulignera le succès de l'expérience.

4.3.4.4 Ses objets régulés

Tel que montré dans le tableau suivant (4.16), peu de défis sont proposés par Kayla. Des six défis identifiés, la moitié sont régulés, dont l'un à trois reprises dans les deux semaines suivantes; il s'agit de mieux gérer le temps lors du pilotage d'une SEA. Dès la première semaine, Kayla désire travailler l'intonation et le dynamisme de sa voix et ce n'est qu'à la fin du stage qu'elle témoignera qu'elle s'est régulée et a relevé ce défi qu'elle s'était fixée. Ses défis appartiennent à quatre catégories et trois d'entre elles sont régulées.

Tableau 4.16 La régulation des défis de Kayla

Le défi de la semaine...	Catégorie	est régulé à la semaine...	Régulation positive (+) ou négative (-)
1	Planification	3	-
1	Aptitudes/attitudes prof./pers.	10	+
2	Structure/période (temps)	3 - 3 - 4	+ + +

Bien qu'elle relate que les élèves ont réussi à réaliser le travail dans les temps donnés, ce n'est que lors de la troisième régulation que Kayla affirme avoir réussi à mieux gérer son temps et qu'elle constate, par le fait même, que cela n'a pas nui aux apprentissages des élèves. Une autre régulation concerne son désir de mieux maîtriser ses *planifications* pour faire face aux différents imprévus qui se présentent. Or, cette difficulté refera surface deux semaines plus tard. Une dernière régulation concerne son expression verbale et, bien que ce défi soit le premier qu'elle met en évidence dans son journal, ce n'est qu'à la toute fin du stage qu'elle mentionne l'avoir relevé et s'être régulée à ce sujet; elle constate l'importance d'avoir un ton dynamique si l'on veut bien capter l'attention des élèves.

4.3.4.5 Ses sources de théorisation

Tel que mentionné précédemment, l'analyse de la fin de la semaine a été plutôt ardue pour Kayla. D'ailleurs, nous ne retrouvons aucune *source théorique* dans son journal. Elle ne fait référence qu'à son enseignante associée dans tous les cas et une seule fois, elle réfère à ses savoirs acquis. Nous observons également trois semaines où il n'y a aucun défi d'identifié et donc, aucune régulation n'en découle.

4.3.4.6 Ses niveaux réflexifs

Le niveau 1 de Kayla présente une moyenne supérieure qui est attribuée principalement à une forte propension du processus narrer et décrire (tableau 4.17). Pointer ses difficultés/*problèmes* est deux fois moins représenté et, presque dans les mêmes proportions, le processus *prendre conscience* également. Concernant le niveau 2, nous observons de grandes similitudes entre Kayla et le groupe des participants sauf en ce qui concerne le processus *légitimer selon des arguments contextuels* qui est quatre fois plus élevé. Enfin, des analyses de niveau 3 sont moins fréquentes. Nous observons un effectif de plus de la moitié moindre du processus *théoriser* ainsi qu'un plus bas effectif au processus *proposer une ou des alternatives* à sa pratique, associé au défi à relever par le stagiaire, dans le cadre de cette étude.

Tableau 4.17 Les niveaux réflexifs de Kayla et du groupe de participants

		Kayla % (énoncés)	18 participants % (énoncés)
Niveaux réflexifs	Niveau 1	56,6 (264)	44,3 (4015)
	▪ Narrer et décrire	49 (229)	31,5 (2855)
	▪ Pointer ses difficultés/problèmes	2,2 (10)	4,6 (417)
	▪ Prendre conscience	3,6 (17)	6,2 (562)
	▪ Questionner	1,8 (8)	2 (181)
	Niveau 2	33,4 (156)	37,1 (3363)
	▪ Diagnostiquer	2,5 (12)	3 (272)
	▪ Évaluer sa pratique	20,4 (95)	21,1 (1913)
	▪ Intentionnaliser sa pratique	4,5 (21)	3,3 (299)
	▪ Légitimer selon des arguments contextuels	1,1 (5)	5,2 (471)
	▪ Légitimer selon des arguments pédagogiques/théoriques ou éthiques	3,8 (18)	3,1 (281)
	▪ Légitimer selon une préférence, une tradition	1,1 (5)	1,4 (127)
	Niveau 3	10,1 (47)	18,6 (1686)
	▪ Explorer une ou des alternatives à sa pratique	1,6 (8)	1,8 (163)
	▪ Proposer une ou des alternatives à sa pratique	5,4 (25)	8,6 (780)
▪ Théoriser	3,1 (14)	8,2 (743)	

4.3.5 Le cas Lily

Lily réalise son dernier stage au primaire dans un groupe d'élèves ayant un trouble auditif de niveaux deuxième et troisième années. L'indice de milieu socioéconomique (IMSE) de son école se situe au rang décile 9.

4.3.5.1 Sa pratique réflexive quotidienne

Le journal de Lily a été rédigé pendant les dix semaines du stage. Il correspond partiellement à la démarche réflexive proposée aux participants, qui prévoit la rédaction du journal chaque jour du stage, complétée par une analyse réflexive réalisée à la fin de la semaine. Bien qu'on y retrouve un défi ou plus par semaine, ce n'est qu'après la visite de la superviseure, soit à la cinquième semaine, que la démarche d'analyse en deux temps apparaît, c'est-à-dire avec un plan d'action et des stratégies, rédigés à la fin de la semaine. Les sujets relatés appartiennent à sept des treize catégories.

La catégorie qui prédomine de façon notable (46 énoncés sur 130) l'ensemble des énoncés du journal de Lily concerne la *gestion de classe*. Cet aspect est rappelé tout au long des dix semaines de stage et les objets de régulation portent majoritairement sur cet aspect. D'entrée de jeu, Lily entreprend son journal en mentionnant :

De mon côté, la *gestion de classe* est vraiment le pire de mes défis. J'ai du mal à appliquer à la lettre les règlements de mon système d'émulation. Au moins, j'en suis consciente.

Elle clôture la rédaction de son journal avec le défi à relever qui est de s'informer sur les méthodes efficaces en *gestion de classe* ce qui témoigne de la persistance de ses difficultés. En dépit de ce que de façon hebdomadaire, elle affirme s'améliorer, la gestion disciplinaire demeure la bête noire qu'elle doit affronter quotidiennement.

Lily relate fréquemment le type d'activités réalisées, le succès ou non de cette activité, l'intérêt des élèves et y ajoute l'évaluation de sa gestion des comportements des élèves. Parfois, à ce regard évaluatif, se greffent quelques explications possibles qui peuvent être ensuite infirmées plus loin lors de la rédaction au quotidien.

La période d'écriture avec l'orthopédagogue s'est déroulée en après-midi. Les élèves sont beaucoup moins disponibles cognitivement et il est plus difficile d'effectuer le travail. Je crois qu'il est vraiment préférable de faire travailler les élèves en écriture le matin (11 février).

L'activité de grammaire a été vraiment agitée. Faire de la grammaire le matin n'est pas une bonne idée, car ils ont beaucoup d'énergie et j'ai du mal à les gérer (13 février).

Bien que la *gestion de classe* soit le défi le plus souvent relaté dans son journal, la situation de Lily est encore plus critique puisqu'elle occasionne un possible échec au stage annoncé à Lily au début de la neuvième semaine. Très consciente de ses difficultés, elle dit :

J'ai du mal à être sévère et surtout plus constante.

Si je regarde les autres semaines, la gestion revient toujours, c'est vraiment ma bête noire.

Ma *gestion de classe* s'améliore un peu, mais je me sens encore souvent dépassée par la situation, je ne sais vraiment pas « dealer » avec la situation.

Lily n'est cependant pas en accord avec la décision de son EA.

Je ne crois pas que je mérite à ce point de ne pas réussir mon stage. Il y a plusieurs choses que je fais bien et pour lesquelles, j'ai acquis le niveau de maîtrise attendu.¹²

Tout au long du stage, elle identifie plusieurs stratégies à mettre en place ou attitudes à adopter afin d'améliorer sa *gestion de classe* et ses analyses portent majoritairement sur cet aspect de la tâche enseignante.

La catégorie réflexive qui se classe au second rang (15 énoncés) dans les écrits de Lily concerne la *collaboration/concertation* et tous les énoncés recensés concernent son EA. Ils s'étendent de la première à la neuvième semaine. Le premier mois, Lily fait principalement allusion aux conseils qu'elle reçoit de son EA et les semaines qui suivent abordent toutes la même problématique, soit la présence en continu de l'EA en classe. Après la deuxième visite de la superviseure de stage, moment où l'EA annonce à Lily qu'elle échouera son stage, l'EA commence à quitter la classe et les énoncés de Lily font référence à son soulagement d'être enfin seule. Cette situation mènera à une meilleure *gestion de classe* que Lily attribuera au fait qu'elle soit enfin seule maître à bord. Les deux dernières semaines de stage lui permettent de prouver à son EA, sa superviseure de stage ainsi qu'à elle-même sa capacité à gérer un groupe d'élèves. Elle fait également des liens entre la réussite de ses stages précédents où elle était davantage laissée à elle-même et celui-ci où elle a rencontré des difficultés tout

¹² Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure d'atteindre un niveau de maîtrise attendu pour chacune des douze compétences professionnelles (Martinet, Raymond, Gauthier, 2001/2004).

au long du stage. Elle constate que la présence de son EA est une cause de stress et que de se sentir continuellement observée et analysée l'a empêchée de se développer de façon optimale. Elle ajoute que la présence accrue de son EA en classe a nui à sa *gestion de classe*.

La *planification* arrive au troisième rang des catégories relatées avec 13 énoncés sur 130. Près de la moitié des énoncés font référence à une bonne *planification* de différentes activités et un autre quart réfèrent plutôt à un manque d'organisation, à une mauvaise préparation, à une activité trop difficile ou à une mauvaise *planification* du temps pour réaliser l'activité. Enfin, Lily discute de quelques impondérables liés à la compétence à planifier.

Les *aptitudes/attitudes professionnelles/personnelles* regroupent sept des 130 énoncés du journal réflexif de Lily. Il y est question d'être plus calme au retour du dîner, d'être plus chaleureuse avec les élèves, de gagner de la confiance en soi, d'être plus ferme et constante dans ses interventions et d'améliorer son français écrit. Certaines de ces réflexions apparaissent suite à un commentaire de son EA.

L'*évaluation des apprentissages* comporte également sept énoncés. Tous les énoncés se situent à la cinquième et à la sixième semaine, moment où tous les élèves étaient en période d'évaluation. Cet état de fait entraîne donc différentes réflexions quant à la distribution des tâches entre elle et son EA, la difficulté de certaines évaluations, la *gestion de classe* lors de telles activités et la réaction des élèves face aux évaluations.

Les *stratégies d'enseignement* comptent 5 énoncés réflexifs et abordent quelques stratégies enseignées par l'EA. Il y est également question d'une formation sur la résolution de problème et l'effet des variations de *stratégies d'enseignement* sur les élèves. Enfin, la *structure de la période* aborde principalement la gestion du temps lors du pilotage des activités avec deux énoncés rédigés dans le journal.

Malgré les nombreux défis qui se sont présentés et la récurrence de plusieurs d'entre eux, Lily énonce régulièrement, du début à la fin du stage, ses améliorations ou ses bons coups. Très consciente de ses difficultés, ses propos sont à la fois teintés d'un regard positif sur sa pratique que d'aspects à travailler; que ce soit de l'ordre de l'évaluation des SEA pilotées ou de la *gestion de classe*.

4.3.5.2 Son entretien semi-dirigé

Lily aime bien réfléchir seule, le soir. Parfois, elle écrit pour se libérer de certaines pensées qui l'envahissent. Ayant une tante qui œuvre en éducation, il lui arrive de discuter avec elle, ce qui favorise ses réflexions. Bien qu'elle ait de grandes difficultés en français écrit, Lily affirme aimer écrire et se considère comme un bon scripteur. Son rapport à son journal réflexif a été parfois positif et parfois négatif, selon les tâches qu'elle avait à accomplir. Elle considère s'être investie passablement, ceci étant principalement dû à un manque d'assiduité. Plus rigoureuse au début, elle mentionne avoir relâché au fil des semaines. Sur une base volontaire, Lily croit qu'elle aurait quand même rédigé un journal réflexif, mais principalement au quotidien, vu l'aspect libérateur qu'il lui apportait, sans toutefois effectuer des analyses à la fin de la semaine. Bien qu'elle ait perçu les analyses comme un surplus de tâches, elle affirme que les balises étaient claires et adéquates.

Pour Lily, le journal réflexif a de nombreuses utilités. Tout d'abord, il lui a permis d'identifier des moyens d'améliorer sa *gestion de classe*, son principal défi pendant ce dernier stage. Il lui a également donné l'occasion d'exprimer son vécu en stage, ses bons coups comme ses moins bons. Elle relate avoir trouvé des solutions à certaines difficultés pendant la rédaction de son journal. Elle ajoute qu'écrire favorise les réflexions liées à ce qu'elle aurait pu faire, comment elle aurait pu le faire et ce qu'elle fera à l'avenir. En conclusion, elle avoue n'avoir eu personne à qui se confier et qu'à cette fin, le journal lui aura été précieux.

Lily confesse qu'il lui arrivait d'écrire les récits au quotidien de ses cinq journées en un seul trait le vendredi en relisant quelques notes qu'elle avait prises. Il lui est également arrivé d'écrire pendant son heure de diner, car ce qu'elle avait vécu pendant la matinée avait été trop intense. Quinze à vingt minutes étaient accordées à la rédaction quotidienne et près d'une heure pour les analyses de la fin de la semaine. Selon elle, sa superviseuse lisait son journal, mais à aucun moment elles n'en ont discuté ensemble. Enfin, Lily affirme n'avoir aucune idée si le journal était évalué et maintient avoir été authentique dans sa rédaction. Elle considère que cet outil réflexif facilite la réflexion, mais que les étudiants devraient être formés à la pratique réflexive. Elle croit aussi que, selon l'utilisation qu'on en fait et selon ses croyances, le journal peut favoriser la régulation de son activité professionnelle en stage.

4.3.5.3 Ses défis

Les défis de Lily sont au nombre de 21 pour dix semaines de stage et appartiennent à cinq des treize catégories préalablement identifiées. La gestion de classe est la bête noire de Lily et la catégorie la plus souvent nommée dans les défis. Elle comporte la moitié de tous les défis de Lily. Seules les semaines six et sept ne mènent pas à un défi lié à la compétence à gérer le groupe d'élèves. La sixième semaine ne compte que trois journées de présence/élèves et comporte de nouvelles activités fort appréciées des élèves, ce qui peut expliquer l'absence d'objet régulé et la présence de deux énoncés seulement en lien avec la gestion du groupe. La septième semaine, quant à elle, ne comprend que quatre journées de classe, dont plusieurs activités ludiques ou récompenses, puisque c'est la semaine avant le congé de la semaine de relâche. Un seul énoncé réfère à la gestion des comportements et n'est pas en lien avec le vécu de la semaine.

Dernière semaine avant la relâche, on ne lâche pas! J'ai décidé que dès le retour de la relâche, j'allais travailler le respect pour ma *gestion de classe*. On en reparle après.

La *gestion de classe* prend donc une place prédominante dans le journal réflexif de Lily tant en ce qui a trait au contenu quotidien qu'aux analyses de la fin de la semaine. Dès la première semaine, Lily affirme que sa *gestion de classe* est sa principale difficulté. Elle en vient par la suite, à la fin du stage, à se demander si la présence constante de son EA en classe n'a pas nui à sa *gestion de classe*.

Décidément, je suis vraiment en train de me dire que, si mon EA m'avait laissé un peu plus toute seule en classe comme c'était supposé lors de la prise en charge complète, je n'aurais pas eu tant de mal que ça avec ma *gestion de classe*, car maintenant les élèves m'écoutent, me respectent et ont arrêté de me tester.

Dans mes stages précédents, j'ai eu l'occasion d'être en vraie prise en charge. Dès la cloche du matin, il n'y avait que moi dans la classe, et ce, durant toute la journée. [...] mon manque de confiance et ma mauvaise *gestion de classe* sont probablement dus au fait que je me sentais souvent stressée de savoir que tout ce que je disais ou faisais était observé.

Elle précise cependant qu'elle ne peut expliquer cela seulement en raison de la présence constante de son EA et qu'elle doit prendre de l'assurance et se faire confiance, qu'il y ait ou non une personne qualifiée qui l'observe. À la cinquième semaine, après avoir identifié un sixième défi lié à la *gestion de classe*, elle se propose de développer son lien avec les élèves en prenant du temps avec eux pour discuter. Elle croit que cela répondra à leur besoin de s'exprimer.

Lily identifie à deux reprises les *stratégies d'enseignement* comme défi à relever. Après avoir bénéficié d'un modelage de son EA sur l'enseignement de la méthode de l'emprunt lors de la leçon portant sur les soustractions, Lily se promet de mettre cette stratégie en place dès la semaine suivante afin de corriger le tir d'une SEA mal pilotée. Également, suite à une formation sur la résolution de problème, elle affirme vouloir travailler cela avec les élèves. Nous constatons, dans les jours suivants, que les apprentissages réalisés suite à cette formation sont immédiatement réinvestis.

La sixième et la septième semaine proposent chacune un défi lié à la compétence à *planifier* qui se rapporte à la *planification* d'une activité favorisant le vocabulaire mathématique et d'une banque d'activités qui pourraient être utiles lorsque les activités planifiées se terminent plus tôt que prévu. À ce propos, elle propose également un autre défi lié à la *structure de la période* qui fait état de la nécessité d'arrêter une activité qui s'étire dans le temps.

Enfin, trois défis abordent des *aptitudes/attitudes professionnelles/personnelles* à développer et se situent aux neuvième et dixième semaines. Il est question de prendre de l'assurance et de se faire confiance ainsi que d'améliorer son français écrit.

4.3.5.4 Ses objets régulés

Malgré un nombre important de défis liés à la *gestion de classe*, nous constatons que, pendant la première moitié de stage, Lily s'autorégule fréquemment sur cette compétence qui semble plus difficile pour elle (tableau 4.18). En fait, nous identifions 19 énoncés de régulation pour huit défis. Bien que la *gestion de classe* demeure un défi constant, la plupart des régulations sont positives, c'est-à-dire que Lily relate certains événements, en lien avec son défi, qui se sont avérés positifs ou qui démontrent une amélioration. Enfin, une seule autre régulation est notée et concerne le succès de la mise en oeuvre d'une méthode particulière pour enseigner la soustraction avec emprunt. Les défis de Lily proviennent de cinq catégories et deux parmi elles sont régulées. La majorité des défis sont régulés la semaine suivante sinon dans les trois semaines suivant leur identification.

4.18 La régulation des défis de Lily

Le défi de la semaine...	Catégorie	est régulé à la semaine...	Régulation positive (+) ou négative (-)
1	Gestion de classe	2	+
1	Stratégies d'enseignement	2	+
2	Gestion de classe	3 3 3 4 5	+ - + + -
2	Gestion de classe	5 5 8 8	+ - + +
3	Gestion de classe	4 8 9	+ + +
4	Gestion de classe	5	-
5	Gestion de classe	8	+
5	Gestion de classe	8 9 9	+ + +
8	Gestion de classe	9	+

4.3.5.5 Ses sources de théorisation

La démarche réflexive de Lily a été appliquée avec plus de rigueur à partir de la cinquième semaine, ce qui ne l'a pas empêché de citer des sources empiriques et théoriques durant ses premières semaines de stage. Par contre, la deuxième moitié des analyses réflexives fait référence à ses savoirs implicites.

4.3.5.6 Ses niveaux réflexifs

Les niveaux réflexifs de Lily (tableau 4.19) se démarquent par une plus faible occurrence du niveau 1 principalement en ce qui concerne le processus *narrer et décrire*. À l'inverse, le niveau 2 présente une forte occurrence qui s'explique essentiellement par le processus *évaluer sa pratique* puisque tous les autres sont sous la moyenne des participants. Enfin, malgré une fréquence au niveau 3, somme toute, semblable au groupe de participants, les différents processus de ce niveau affichent des différences notables s'ils sont comparés aux moyennes du groupe. Lily a exploré davantage d'alternatives à sa pratique, a identifié une plus grande quantité de défis, mais a moins théorisé que la moyenne du groupe.

Tableau 4.19 Les niveaux réflexifs de Lily et du groupe de participants

		Lily % (énoncés)	18 participants % (énoncés)
Niveaux réflexifs	Niveau 1	32,9 (119)	44,3 (4015)
	▪ Narrer et décrire	23,6 (85)	31,5 (2855)
	▪ Pointer ses difficultés/problèmes	4,9 (18)	4,6 (417)
	▪ Prendre conscience	2,2 (8)	6,2 (562)
	▪ Questionner	2,2 (8)	2 (181)
	Niveau 2	46,7 (169)	37,1 (3363)
	▪ Diagnostiquer	2,2 (8)	3 (272)
	▪ Évaluer sa pratique	41,8 (151)	21,1 (1913)
	▪ Intentionnaliser sa pratique	0,5 (2)	3,3 (299)
	▪ Légitimer selon des arguments contextuels	1,1 (4)	5,2 (471)
	▪ Légitimer selon des arguments pédagogiques/théoriques ou éthiques	1,1 (4)	3,1 (281)
	▪ Légitimer selon une préférence, une tradition	0 (0)	1,4 (127)
	Niveau 3	20,3 (73)	18,6 (1686)
	▪ Explorer une ou des alternatives à sa pratique	3,3 (12)	1,8 (163)
▪ Proposer une ou des alternatives à sa pratique	12,6 (45)	8,6 (780)	
▪ Théoriser	4,4 (16)	8,2 (743)	

4.3.6 Le cas Rose

Rose réalise son dernier stage au primaire (1^{er} cycle) dans un groupe d'élèves ayant un trouble du langage. L'indice de milieu socioéconomique (IMSE) de son école se situe au rang décile 10.

4.3.6.1 Sa pratique réflexive quotidienne

Le journal de Rose répond exactement à la démarche attendue dans le cadre de la rédaction du journal réflexif du dernier stage de la formation initiale en enseignement en adaptation scolaire et sociale (EASS). Chaque jour, un ou plusieurs événements sont relatés et une analyse en deux temps vient compléter les écrits de la semaine. On dénombre, en moyenne, neuf catégories réflexives différentes relatées chaque semaine.

Rose aborde, dans son journal réflexif, dix des treize grandes catégories (tableau 4.1) identifiées lors du codage des données issues des journaux réflexifs. Si l'on s'attarde aux thèmes dont les occurrences sont les plus fréquentes, on retrouve tout d'abord la

gestion de classe (24 énoncés sur 97). Tout comme bon nombre de nos participants, elle relate dans son journal beaucoup de situations relatives à la gestion des comportements des élèves. Un élève ayant un trouble du déficit de l'attention attire particulièrement son attention. À lui seul, il occupe plus du tiers des propos en lien avec cette catégorie. La moitié de ces énoncés se retrouvent dans les dix derniers jours de stage, car cet élève n'avait plus de médication pour son TDA. De plus, les réflexions relatives à cet élève couvrent un tiers de la catégorie des *caractéristiques des élèves* et plus du tiers de la catégorie *lien enseignant/élèves*. Il occupe ainsi le cinquième du contenu du journal réflexif de Rose. Parfois, les propos associés à la *gestion de classe* font état d'indiscipline générale ou liée à trois autres élèves difficiles. Elle invoque, par moment, les interventions tentées ou sinon elle ne fait que relater la situation vécue. Nous constatons que le trouble de l'attention provoque chez Rose des réflexions touchant plusieurs catégories. En effet, les élèves ayant un trouble de l'attention engendrent plusieurs interventions comportementales de la part des enseignants.

Les *caractéristiques des élèves* sont la deuxième catégorie en importance (17 énoncés sur 97). Le tiers des énoncés concerne des caractéristiques liées aux activités d'apprentissages (fort en mathématiques, travaillant, difficultés en mathématiques, participatif), les autres sont en lien avec la gestion des comportements. On retrouve des caractéristiques telles que l'anxiété, l'impulsivité, l'attention négative, l'indiscipline, l'agitation, la fatigue, la dépression et la tendance aux crises. La catégorie suivante concerne le *lien entre Rose et ses élèves* (8 énoncés). Comme discuté précédemment, le même élève occupe un tiers des énoncés et un autre tiers touche le lien qui s'établit, puis qui doit se renforcer avec le groupe d'élèves. Enfin, l'attachement et la confiance entre Rose et les élèves viennent boucler cette catégorie.

Une autre catégorie dont l'occurrence est élevée (7 énoncés) appartient à la *collaboration/concertation*. La moitié des énoncés concerne des discussions avec son

EA au sujet de l'évaluation de ses compétences. On y retrouve également une mention à un sentiment d'exclusion de l'équipe, un désaccord avec une intervention de la TES et une concertation avec la TES en vue d'identifier une intervention efficace pour un problème rencontré. Rose évoque à plusieurs reprises, dans son journal, les rencontres formelles et hebdomadaires entre elle et son EA, où il est question du développement de ses compétences professionnelles.

Les *stratégies d'enseignement* (7 énoncés) comprennent, quant à elles, deux énoncés faisant référence à l'importance de la manipulation lors des apprentissages et trois objets régulés qui font suite à un enseignement peu assimilé par les élèves.

4.3.6.2 Son entretien semi-dirigé

Rose prétend, lors de l'entretien, préférer réfléchir seule au début, mais toujours en discuter par la suite. Elle aime écrire, se perçoit comme un bon scripteur et a particulièrement aimé rédiger le journal lors de ce dernier stage. Elle croit s'être suffisamment investie. Le journal lui a principalement permis de se « dévouler » et de décrocher de certaines situations plus préoccupantes. Elle affirme qu'elle aurait rédigé le journal même si cela n'avait pas été obligatoire, mais possiblement avec moins de rigueur. Elle considère les balises bien établies et l'outil utile à la réflexion. D'ailleurs, à ce sujet, elle mentionne qu'il lui a permis d'effectuer des retours sur sa pratique professionnelle et d'ainsi améliorer ses enseignements et sa *gestion de classe*. Il facilite par la suite les discussions avec les personnes concernées.

Rose accordait 10 minutes de son quotidien à relater un élément important de sa journée et entre 60 et 90 minutes pour faire l'analyse réflexive du vécu de sa semaine. Sa superviseuse de stage était l'unique lectrice de son journal et Rose croit que la lecture de ses écrits lui permettait d'évaluer l'ensemble de ses compétences. Malgré cela, elle affirme être restée authentique dans ce qu'elle rapportait comme réflexion.

Pour elle, le journal réflexif permet de développer une bonne pratique réflexive tout en favorisant la régulation de son activité professionnelle en stage.

4.3.6.3 Ses défis

Les défis de Rose sont au nombre de douze pour onze semaines de stage et ils touchent à six des treize catégories (figure 9). L'ensemble des analyses hebdomadaires porte essentiellement sur un élément vécu pendant la semaine et l'objet régulé y prend sa source. Bien que le quart de la narration quotidienne du journal aborde la *gestion de classe*, seuls deux défis sont rattachés à cette catégorie. L'un est d'ordre plus général et l'autre est spécifique à un élève qui prend une place très importante dans le récit de Rose. Toujours centrée sur les élèves, Rose cherche également à améliorer la *motivation de ses élèves*.

Lors de mes prochaines interventions, je vais être plus alerte aux comportements de démotivation chez mes élèves. Je vais intervenir plus rapidement et je vais fournir aux élèves des moments de réussite qui les valoriseront davantage. Ainsi, leur *motivation* sera grandissante.

Même si aucun énoncé pouvant être associé à la catégorie *planification* n'est rédigé dans le journal quotidien de Rose, si ce n'est qu'une seule fois pour constater que l'intégration d'éléments culturels dans la *planification* d'activités motive les élèves, elle constitue l'objet le plus régulé avec trois défis qu'elle a identifiés aux semaines sept, huit et neuf. L'un concerne la *planification* d'activités favorisant le travail d'équipe et les deux autres portent sur l'intégration de la culture aux situations d'enseignement planifiées. Ces deux derniers font suite à l'évaluation de ses compétences professionnelles par son enseignante associée. Cependant, Rose accorde beaucoup d'importance au *lien qu'elle développe avec ses élèves*. D'ailleurs, souvent elle affirme que ses problèmes de *gestion de classe* proviennent de ce lien qui n'est pas suffisamment développé.

Toute la semaine, j'ai observé une fragilité entre le lien qui s'établit progressivement avec les élèves. [...] Je constate que le lien avec les élèves n'est pas encore assez fort pour qu'ils me fassent confiance et qu'ils soient bien en ma présence. [...]

Ainsi, à deux occasions, elle identifie ce lien à développer comme défi à relever; dès la première semaine, avec l'ensemble des élèves et à mi-parcours, avec l'élève de qui elle discute régulièrement dans son journal réflexif.

Les *stratégies d'enseignements* se retrouvent également, à deux reprises, dans les défis que doit relever Rose. Suite à une discussion avec son EA, dès la deuxième semaine, elle se fait suggérer de varier ses *stratégies d'enseignement*.

J'ai réalisé, cette semaine, que je planifiais trop d'activités « papier crayon ». [...] Les élèves ne font que m'écouter ce qui engendre une perte d'attention et de motivation. [...] Lors de mes prochaines SAE, je vais fournir aux élèves plusieurs moyens pour appuyer les concepts que j'enseigne.

Par la suite, constatant le succès du plan d'action et des stratégies employées pour relever ce défi, elle propose de relever, quelques semaines plus tard, le même défi. Plutôt que de vouloir relever un défi de *motivation* et d'attention chez les élèves, elle cherche cette fois-ci une meilleure compréhension d'un apprentissage nouveau. Enfin, un petit désaccord avec la TES, lors d'une intervention avec un élève, mène Rose à réfléchir aux différentes fonctions des intervenants gravitant autour de l'élève et lui offre l'occasion d'identifier un défi concernant l'importance de définir les rôles de chacun dans une équipe. Nous avons classé ce défi dans la catégorie *collaboration /concertation* entre collègues. Rose se projette ainsi dans son avenir de future enseignante puisque ce défi vient clore la dernière semaine de son stage.

Depuis le début de mon stage, je me demande jusqu'où l'éducatrice spécialisée doit intervenir dans les apprentissages des élèves. [...] Ce que je retiens de ces informations, c'est que le TES a un rôle d'aide et de soutien dans les aspects comportementaux et sociaux de l'élève. Il ne doit pas prendre

la place de l'enseignant, mais bien aider et guider l'enseignant dans la gestion de ce qui n'est pas des apprentissages scolaires.

4.3.6.4 Ses objets régulés

Rose régule la moitié de ses défis (tableau 4.21). Le lien avec les élèves et plus tard, avec un élève en particulier, est le défi le plus régulé, et ce, du début à la fin du stage. Les stratégies d'apprentissage, et plus précisément la nécessité de fournir aux élèves plusieurs moyens pour appuyer les concepts enseignés, se présente comme un défi important que Rose régulera à trois reprises dans les quatre semaines suivantes. Ainsi, les deux dernières semaines lui offrent l'opportunité de témoigner du succès des stratégies qu'elle a mises en œuvre. Un défi lié à la gestion de comportement apparaît dès la troisième semaine, mais il n'en sera question qu'un mois plus tard dans son journal, et ce, pour trois semaines consécutives. C'est lors de la dernière fois où elle en fait mention dans son journal que Rose témoignera de sa réussite à relever ce défi et à réguler son activité professionnelle en stage. Également, un autre défi en *gestion de classe* apparaît à la fin du stage et est associé à l'élève avec qui elle désirait développer un lien, en début de stage. Elle reviendra sur ce défi la semaine suivante pour mentionner à nouveau la difficulté à gérer cet élève. Sur quinze régulations dans quatre des six catégories de défis qu'elle a identifiés pour elle-même, neuf ont été régulés positivement. Le tableau suivant (4.20) présente un sommaire des défis et des régulations, positives ou négatives, associés.

4.20 La régulation des défis de Rose

Le défi de la semaine...	Catégorie	est régulé à la semaine...	Régulation positive (+) ou négative (-)
1	Lien	2 – 3 – 5 – 7	- - + +
2	Stratégies d'enseignement	3 – 5 – 6	- + +
3	Gestion de classe	7 – 8 – 9	- - -
6	Lien	9 – 10	+ +
8	Planification	9 – 9	+ +
10	Gestion de classe	11	-

4.3.6.5 Ses sources de théorisation

Le journal réflexif de Rose présente sept sources théoriques et quatre sources empiriques constituées à parts égales entre son EA et sa technicienne en éducation spécialisée. Chacune des analyses de fin de semaine est soutenue par l'une ou l'autre de ces sources.

4.3.6.6 Ses niveaux réflexifs

Un plus grand effectif au niveau 1 s'explique par un plus grand déploiement de tous les processus de ce niveau, outre le dernier (tableau 4.22). Le niveau 2, quant à lui, présente un moins grand nombre d'énoncés réflexifs que la moyenne des participants que l'on peut attribuer plus particulièrement au processus *évaluer sa pratique*. Enfin, le niveau 3 attire notre attention par une plus petite fréquence du processus *théoriser*.

Tableau 4.21 Les niveaux réflexifs de Rose et du groupe de participants

		Rose % (énoncés)	18 participants % (énoncés)
Niveaux réflexifs	Niveau 1	54,6 (167)	44,3 (4015)
	▪ Narrer et décrire	38,2 (117)	31,5 (2855)
	▪ Pointer ses difficultés/problèmes	6,2 (19)	4,6 (417)
	▪ Prendre conscience	9,2 (28)	6,2 (562)
	▪ Questionner	1 (3)	2 (181)
	Niveau 2	33,2 (102)	37,1 (3363)
	▪ Diagnostiquer	4,9 (15)	3 (272)
	▪ Évaluer sa pratique	15,7 (48)	21,1 (1913)
	▪ Intentionnaliser sa pratique	1,6 (5)	3,3 (299)
	▪ Légitimer selon des arguments contextuels	6,5 (20)	5,2 (471)
	▪ Légitimer selon des arguments pédagogiques/théoriques ou éthiques	4,2 (13)	3,1 (281)
	▪ Légitimer selon une préférence, une tradition	0,3 (1)	1,4 (127)
	Niveau 3	12,2 (37)	18,6 (1686)
	▪ Explorer une ou des alternatives à sa pratique	2,6 (8)	1,8 (163)
	▪ Proposer une ou des alternatives à sa pratique	7,2 (22)	8,6 (780)
▪ Théoriser	2,4 (7)	8,2 (743)	

4.3.7 Le cas Théo

Théo réalise son dernier stage dans un groupe d'élèves ayant des capacités et des besoins particuliers et diversifiés sur le plan des apprentissages dans un programme nommé *cheminement continu*. Il est finissant du profil secondaire de la formation à l'enseignement en adaptation scolaire et sociale et l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) de son milieu de stage se situe au rang décile 10.

4.3.7.1 Sa pratique réflexive quotidienne

Plusieurs aspects sont décrits dans le journal de Théo. Nous retrouvons 244 énoncés réflexifs, ce qui est deux fois plus élevé que la moyenne des autres participants. Près d'une vingtaine de sujets différents sont rédigés chaque semaine. Sur les treize catégories associées aux défis (tableau 4.1), on constate que Théo traite de onze de celles-ci. De plus, le quart de ses réflexions ne s'insèrent dans aucune de ces catégories. Il est question de la charge de travail, de l'expérience acquise, des rencontres de supervision, de la semaine de relâche et d'un contrat à venir. Nous retrouvons également dans ces « autres réflexions » une contribution importante au rapport qu'entretient Théo envers ses travaux universitaires ainsi qu'à l'égard de l'université qu'il fréquente. Plus d'une semaine sur deux, Théo mentionne sa grande lassitude à propos de son statut d'étudiant qui, suite à un précédent baccalauréat, s'est étendu sur près de sept années. À la même fréquence, il évoque sa difficulté à faire face à ses travaux universitaires.

Cette situation rejoint également quelques difficultés que rencontre Théo avec la *gestion de son temps personnel et professionnel* (5 énoncés). Cette difficulté à organiser son temps se retrouve tant en regard de ses travaux universitaires qu'envers la *planification* d'activités d'enseignement, l'élaboration d'évaluations ou la correction des travaux des élèves. Ces trois éléments le conduisent également à discuter de certaines *aptitudes/attitudes professionnelles/personnelles* (40 énoncés). À cet effet, il affirme avoir besoin de ses fins de semaine pour récupérer de sa fatigue,

mais sa réalité d'étudiant et de stagiaire l'oblige souvent à travailler pendant ces deux journées de repos. La conciliation stage, université et famille est difficile. Le journal de Théo comporte également quelques dialogues avec lui-même. Il accepte certaines faiblesses, se donne des défis d'excellence et s'encourage à poursuivre le bon travail qu'il effectue.

Un conflit d'équipe, classé dans la catégorie *collaboration/concertation*, est relaté dans le journal de Théo et semble prendre une certaine importance dans son vécu quotidien puisque nous dénombrons sept énoncés qui y réfèrent. Ainsi, pendant deux semaines, il en fera mention, dans son journal, presque tous les jours. Également, dans cette même catégorie réflexive, nous retrouvons plusieurs mentions à des compliments reçus de son EA, de sa superviseure de stage, des membres de son équipe ou même des élèves. La rencontre de parents et quelques appels aux parents sont également décrits dans cette catégorie, car ils représentent un défi à relever pour Théo.

La *gestion de classe* est la plus importante des treize catégories réflexives dont Théo fait état dans son journal. Elle se démarque avec le quart des occurrences. Les trois premières semaines du stage font état d'une période où les élèves testent les limites de Théo et de la difficulté pour celui-ci à demeurer constant dans ses interventions. Quelques stratégies d'intervention sont identifiées ou évaluées. Par la suite, il se réajuste et la situation s'améliore. L'importance d'être conséquent et cohérent est régulièrement soulignée dans les semaines qui suivent. Nous constatons que beaucoup d'énergie a été déployée afin d'améliorer la *gestion de classe*, et ce, dès le début du stage. Il n'est pas impossible que l'expérience professionnelle que Théo a acquise, suite à un contrat antérieur, ait contribué à lui faire comprendre l'importance d'établir une *gestion de classe* efficace dès le début de son stage.

Pour ce qui est du *lien entre Théo et le groupe d'élèves* (8 énoncés), il est intéressant de constater que toutes les entrées dans le journal réflexif sont positives et présentent

un certain ordre chronologique. Un premier contact avant Noël facilite la relation au début du stage puis celle-ci se développe, s'intensifie, s'installe pour finalement laisser place à un certain détachement de sa part. La *planification* (13 énoncés) des activités d'enseignement est cependant plus difficile. Malgré sa hâte en début de stage à planifier pour un groupe d'élèves multiniveaux, Théo est vite dépassé par la charge de travail et y fait allusion sur une base presque hebdomadaire, et ce, dès la quatrième semaine. Le manque d'organisation semble être l'élément problématique. Plusieurs listes des tâches à accomplir apparaissent dans son journal réflexif.

Les *stratégies d'enseignement* (huit énoncés) sont également relatées dans le journal. Quelques innovations sont apportées au fonctionnement de la classe. De plus, faisant face à des élèves ayant des besoins particuliers et diversifiés sur le plan des apprentissages, il doit ajuster son débit de paroles, donner des consignes claires avec des phrases simples et faire régulièrement des rappels.

En ce sens, nous retrouvons également certains énoncés en lien avec les *caractéristiques de ce type d'élèves* (11 énoncés) : vitesse d'exécution plus lente, type de regroupement d'élèves difficiles, manque de motivation, mauvaise hygiène de vie, etc. Théo fait état, dans son journal, du milieu défavorisé (IMSE de 10) dans lequel il effectue son stage et des élèves adolescents ayant des besoins particuliers et diversifiés sur le plan des apprentissages comme des caractéristiques importantes à considérer.

La catégorie *évaluation/correction* comprend neuf des 244 énoncés de son journal. Ils réfèrent principalement à la difficulté à trouver le temps de corriger et un examen mal réussi par les élèves entraîne quelques réflexions sur le moment de l'examen, l'investissement des élèves et l'aide apportée. Enfin, nous retrouvons quelques énoncés pour les catégories *adaptation/différenciation* et *motivation/intérêt des élèves*.

4.3.7.2 Son entretien semi-dirigé

Théo affirme d'emblée aimer réfléchir accompagné d'autres personnes. Il considère que les discussions avec son EA, sa superviseure de stage, ses collègues, sa famille et ses amis lui ont permis de stimuler ses réflexions. Il ajoute que le fait d'écrire est très stimulant pour la réflexion. Bien qu'il aime plus ou moins écrire, Théo se considère comme un bon scripteur et avoue avoir aimé rédiger son journal. S'étant suffisamment investi, il croit qu'il aurait quand même rédigé un journal même si ce dernier avait été sur une base volontaire. En dépit du fait qu'il n'ait pas appliqué la démarche attendue, il précise que celle-ci était adéquate et que le journal est très utile à la réflexion; il permet de cibler les difficultés, de s'améliorer et d'analyser ses pratiques.

Théo confie avoir mis entre 15 et 20 minutes à rédiger son journal au quotidien et entre 30 et 60 minutes pour les écrits de la fin de la semaine. Son EA, sa superviseure de stage et son conjoint prenaient connaissance de ses réflexions écrites. À ce sujet, il affirme que le fait d'être lu pouvait avoir influencé les propos relatés, mais qu'il est tout de même demeuré authentique du début à la fin. Il croit aussi que le journal était évalué d'une certaine manière, qu'il permet le développement de la pratique réflexive en plus de favoriser la régulation de son activité professionnelle en stage.

4.3.7.3 Ses défis

Malgré une démarche réflexive non conforme à ce qui était proposé, le journal de Théo comporte quand même de nombreux défis à relever. Cependant, ceux-ci sont parfois dispersés au travers la narration quotidienne du journal réflexif; ils ne font donc pas toujours suite à une analyse de la situation telle que présentée dans la démarche réflexive proposée aux étudiants. Les buts fixés sont en lien avec la plupart des catégories d'objets régulés identifiés dans le cadre de cette étude.

Ainsi, plutôt que de dégager clairement des défis et des stratégies à mettre en place pour y arriver, et ce, suite à une analyse approfondie des situations liées au quotidien, Théo identifie des défis à tous moments dans son journal; une situation vécue en stage qui lui cause du souci va entraîner systématiquement la rédaction dans son journal d'un défi identifié ou d'une stratégie à mettre en place. À cet effet, Théo mentionne lors de l'entretien que l'identification de défis à relever est un mode de vie déjà en place dans sa vie personnelle.

Ses défis portent souvent sur une conduite à adopter ou un savoir-faire à mettre en place. Il importe également de mentionner que Théo a développé une relation privilégiée avec son EA qu'il connaissait déjà avant de commencer son stage. De nombreux échanges réflexifs avaient lieu entre elle et lui. D'ailleurs, lors de l'entretien, Théo mentionne que le journal était parfois un lieu où il pouvait laisser aller ses émotions et que la plupart des réflexions qui s'y trouvaient avaient été préalablement discutées avec son EA. Il ajoute que la distance prise entre l'action et les écrits lui apportait beaucoup, tant au niveau de sa compréhension de la situation relatée que de ses propres réactions.

Théo se donne de nombreux défis au quotidien. Cependant, afin de respecter notre processus d'analyse des données, nous nous sommes attardée seulement aux 17 défis émergeant de l'analyse de la fin de la semaine de rédaction du journal de Théo. Bien que l'analyse n'ait pas été réalisée selon la démarche proposée, les propos réflexifs de Théo, en fin de semaine, ressemblaient davantage à des défis qu'il lui fallait relever dans un futur proche, que ceux relatés dans les réflexions quotidiennes.

Ainsi, la *gestion de classe* est l'un des défis ayant la plus grande occurrence dans le journal de Théo. En plus d'être le sujet le plus relaté dans son journal au quotidien, plus du tiers des défis y sont associés. Il y fait principalement allusion en début de stage et par la suite, soit il se fait des rappels, soit il met en place des stratégies et règle son activité professionnelle en stage, en lien avec la gestion de classe, et ce, en

fonction d'une situation ponctuelle. Il fait également mention de l'importance d'adapter sa *gestion de classe* selon le type d'élèves qui se retrouve dans sa classe.

Le second défi ayant la même importance que le précédent est lié à la *gestion du temps personnel et professionnel*. Cette difficulté apparaît au début du stage, mais prend beaucoup d'importance dans les trois dernières semaines lorsque Théo doit finaliser l'ensemble de ses dossiers avant la fin du stage.

Le troisième défi en importance concerne les *aptitudes et attitudes personnelles et professionnelles*. Théo commence son stage en mentionnant l'importance à accorder à son débit de paroles ainsi qu'à formuler des consignes claires. Puis, lors d'un conflit dans l'équipe d'intervenants scolaires, il identifiera dans son plan d'action, le défi de demeurer positif en dépit du climat tendu de son milieu de stage.

La *planification* est un défi identifié à deux reprises. Ce défi est étroitement lié à la *gestion du temps personnel/professionnel*. Lorsque Théo fait référence à la *planification* à faire, il fait également allusion à la difficulté à trouver du temps autre que ses fins de semaine pour y remédier. Un problème d'organisation semble à l'origine de cette difficulté et l'aide de son EA est parfois mentionnée. L'élaboration de listes apparaît comme une solution facilitante pour structurer Théo. La complexité de la *planification* multiniveaux, les adaptations nécessaires pour certains élèves et le désir de planifier des activités éducatives à caractère ludique sont les aspects récurrents de la mise en place de ces défis. Pour ce qui est des adaptations, Théo se propose aussi d'adapter du matériel pour l'un de ses élèves.

Enfin, Théo se donne comme défi d'appeler les parents plus fréquemment afin de favoriser la collaboration avec eux puisque ses collègues lui ont fait comprendre qu'une bonne relation avec les parents des élèves favorise le développement des jeunes.

4.3.7.4 Ses objets régulés

Théo ne régule que trois défis, tout le long de son stage. Ceux-ci appartiennent à trois des cinq catégories de défis qu'il a identifiées. Un premier concerne la gestion de classe et plus particulièrement la constance, la cohérence et la nécessité d'être conséquent. Il y reviendra de la troisième à la dixième semaine de stage (tableau 4.22). Les trois quarts de ces régulations sont positives, c'est-à-dire que Théo fait mention de l'apport positif à être constant, cohérent et conséquent. Le second a trait à sa difficulté à gérer son temps personnel et professionnel. Il y reviendra à la semaine suivante mentionnant à nouveau cette difficulté et son désir de trouver une solution. Enfin, à la sixième semaine, il se propose de faire quelques appels aux parents et écrit dans son journal qu'il a relevé avec succès ce défi, et ce, à deux reprises par la suite.

Tableau 4.22 La régulation des défis de Théo

Le défi de la semaine...	Catégorie	est régulé à la semaine...	Régulation positive (+) ou négative (-)
2	Gestion de classe	3 – 3 – 5 – 9 – 9 – 10 – 10	- + + - + ++
3	Gestion temps pers. prof.	4	-
6	Collaboration	7 – 8	+ +

4.3.7.5 Ses sources de théorisation

Aucune source théorique n'apparaît dans le journal de Théo. Nous observons que seules les sept premières semaines de stage comportent des défis à relever et que l'ensemble de celles-ci relève de sources provenant de son EA ou de collègues de travail. À une seule reprise, il fait appel à ses savoirs acquis pour justifier son propos.

4.3.7.6 Ses niveaux réflexifs

Le style narratif de Théo apparaît clairement dans le déploiement des niveaux réflexifs. Outre un léger nombre d'énoncés supérieur à la moyenne des participants pour le processus *légitimer selon une préférence, une tradition*, l'ensemble des

processus du niveau 2 présente des fréquences inférieures à celles du groupe. Quant au niveau trois, nous constatons (tableau 4.23) que Théo *propose* davantage *d'alternatives à sa pratique* et moins de théorisation que la moyenne des participants.

Tableau 4.23 Les niveaux réflexifs de Théo et du groupe de participants

		Théo % (énoncés)	18 participants % (énoncés)
Niveaux réflexifs	Niveau 1	53 (371)	44,3 (4015)
	▪ Narrer et décrire	45,5 (318)	31,5 (2855)
	▪ Pointer ses difficultés/problèmes	2,7 (19)	4,6 (417)
	▪ Prendre conscience	2,7 (19)	6,2 (562)
	▪ Questionner	2,1 (15)	2 (181)
	Niveau 2	28,1 (197)	37,1 (3363)
	▪ Diagnostiquer	0,7 (5)	3 (272)
	▪ Évaluer sa pratique	18,2 (127)	21,1 (1913)
	▪ Intentionnaliser sa pratique	1,6 (11)	3,3 (299)
	▪ Légitimer selon des arguments contextuels	4,8 (34)	5,2 (471)
	▪ Légitimer selon des arguments pédagogiques/théoriques ou éthiques	0,4 (3)	3,1 (281)
	▪ Légitimer selon une préférence, une tradition	2,4 (17)	1,4 (127)
	Niveau 3	18,8 (132)	18,6 (1686)
	▪ Explorer une ou des alternatives à sa pratique	1,3 (9)	1,8 (163)
▪ Proposer une ou des alternatives à sa pratique	14,1 (99)	8,6 (780)	
▪ Théoriser	3,4 (24)	8,2 (743)	

4.3.8 Le cas Victoria

Victoria réalise son dernier stage au primaire (3^e cycle) dans un groupe d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage. L'indice de milieu socioéconomique (IMSE) de son école se situe au rang décile 9.

4.3.8.1 Sa pratique réflexive quotidienne

En ce qui concerne le journal de Victoria, ses écrits débutent à la fin de la troisième semaine. Bien que nous n'ayons pas accès aux réflexions quotidiennes des premiers jours de stage, les analyses de la fin de ces deux premières semaines sont tout de même présentes et nous permettent d'identifier certains sujets issus du quotidien.

La démarche réflexive de Victoria correspond aux attentes de rédaction du journal réflexif et elle est conforme au modèle présenté dans notre cadre théorique. Ainsi, chaque jour, un ou plusieurs événements sont relatés. L'analyse de la semaine est ensuite effectuée de manière à mettre en évidence un ou des défis à relever et des stratégies permettant d'atteindre le ou les défis. Dans le cas de Victoria, neuf des treize catégories de défis identifiés sont relatées. La *gestion de classe* prédomine dans l'ensemble du journal avec plus de la moitié des énoncés se déployant de la première à la dernière semaine de stage. À l'exception de la sixième semaine, nous retrouvons toutes les semaines plus d'un énoncé portant sur ce sujet. Lors des analyses des premières semaines, Victoria affirme que sa *gestion de classe* s'améliore, mais qu'il y a encore du travail à faire. Par la suite, elle ne fera plus mention des améliorations, mais abordera les différents problèmes rencontrés quant à la gestion des comportements, et ce, sur une base régulière.

La *gestion de classe* prend une grande importance dans les énoncés réflexifs de Victoria. Elle apparaît fréquemment en lien avec un élève en particulier; près du sixième des énoncés font référence à lui. Étant médicamenté pour un TDA/H, il arrive à deux reprises à cet élève de ne pas prendre sa médication, ce qui occasionne des journées particulièrement difficiles pour Victoria. À l'opposé, elle prend le temps de signaler par deux fois les journées calmes qu'elle vit lorsqu'il s'absente de l'école. Elle constate les effets du comportement de cet élève sur le groupe lorsqu'il se désorganise et plusieurs facteurs viennent expliquer sa difficulté à intervenir adéquatement.

Toujours dans cette même catégorie réflexive, Victoria affirme, dès le début du stage, rencontrer des problèmes lorsqu'elle tente d'imposer ou de maintenir des conséquences et affirme ne pas réagir suffisamment vite. Elle précise également, à quelques reprises, qu'elle doit apprendre à prévenir les comportements indésirables en plus de ne pas hésiter à faire sortir de la classe les élèves dont le comportement est

inacceptable. Une mise au point à la troisième semaine permet aux élèves de mentionner à Victoria qu'elle n'est pas assez sévère et pas assez drôle. Vers la fin du stage, elle constate l'importance d'être rigoureuse, d'avoir des consignes et des attentes claires et de mieux identifier les comportements perturbateurs.

D'autres situations contribuent aussi à perturber le climat de classe, ajoutant à son défi de *gestion de classe* : constatant un relâchement quant aux devoirs des élèves, elle met en place des interventions qui déclenchent des réactions négatives de la part des élèves. Cette situation de devoirs non faits perdure pendant plusieurs semaines.

Pour ce qui est des autres éléments relatifs à la *gestion de classe*, il est principalement question de faits divers qui se sont produits en classe. À une seule reprise, Victoria évoque sa fierté suite à une intervention lors de sa surveillance aux autobus.

La *planification* est le second aspect en importance. Il concerne douze des 90 énoncés réflexifs de Victoria. Une seule fois, elle souligne s'être améliorée dans l'organisation d'une activité liée à la réalisation d'une recette culinaire. Cela fait suite à quelques embuches relatées dans les semaines précédentes. Elle constate, dès le départ, qu'il importe de bien maîtriser sa matière afin d'être plus disponible aux éventuels problèmes de *gestion de classe*. Plus de la moitié des difficultés de *planification* résultent en interventions comportementales d'où la fréquence plus élevée de ces deux catégories.

Il est également question des *stratégies d'enseignement*. Victoria constate l'importance de la partie « intégration » dans l'enseignement explicite. Elle mentionne aussi qu'elle doit s'assurer de la compréhension des élèves et constate l'apport de la manipulation sur cette compréhension. Lors du pilotage d'une longue activité de groupe, elle ressent le besoin d'identifier des stratégies à mettre en place afin de faciliter ce type d'activité. Quelques problèmes de *gestion du temps personnel/professionnel* se présentent et des difficultés d'organisation surgissent

pendant une activité où les élèves utilisent tous l'ordinateur. Certains énoncés, tantôt positifs, tantôt négatifs, concernent le *lien avec les élèves* en début de stage.

L'une des dernières catégories rédigées fait référence aux *aptitudes/attitudes professionnelles/personnelles*. À cet effet, elle mentionne sa faible capacité à réagir rapidement lors d'imprévus et l'importance de changer sa perception vis-à-vis le temps mis à planifier et la faible motivation des élèves vis-à-vis ses activités. Selon ses écrits, il importe qu'elle modifie ses attitudes, ses perceptions et ses croyances envers ses élèves puisque celles-ci influencent les relations qu'elle entretient avec ceux-ci.

La valeur accordée à une bonne connaissance des élèves est mise en évidence quant aux *caractéristiques des élèves* et finalement, trois énoncés réfèrent à la *collaboration* entre Victoria et son EA. Il y est question de rétroactions positives reçues et de l'ingérence de l'EA dans une intervention que Victoria aurait aimé mener seule. À ce sujet, nous notons que cet énoncé est le seul où elle fait mention d'un élément positif à l'égard de son enseignante associée; nous n'avons donc pas accès au type de relation que Victoria a développé avec son EA. Contrairement à certains cas précédents, nous ne retrouvons que très peu d'allusions à son plaisir à enseigner, à son bien-être dans son milieu de stage, à quelques réussites dont elle est fière.

Enfin, un seul énoncé concerne *l'évaluation/correction* et fait mention des faibles résultats des élèves suite à la semaine d'examens de fin d'étape et de la nécessité de réviser plusieurs notions.

4.3.8.2 Son entretien semi-dirigé

Victoria aime réfléchir seule nonobstant le fait qu'elle considère que le partage avec les autres intervenants est stimulant. Elle ajoute cependant que le journal réflexif l'a aussi beaucoup aidée à réfléchir. Elle aime écrire, se perçoit comme un bon scripteur et affirme avoir aimé rédiger le journal bien qu'elle dise avoir trouvé cela lourd avec

les autres tâches de ce dernier stage. D'ailleurs, elle explique s'être passablement investie principalement à cause de la lourdeur de la tâche. Elle précise également avoir entretenu une relation amour-haine avec son journal. Elle ne croit pas qu'elle l'aurait rédigé s'il n'avait pas été obligatoire, car elle réfléchissait « dans sa tête » et avec son EA. Elle n'a rien à reprocher à la démarche proposée bien qu'elle avoue ne pas l'avoir utilisée à son plein potentiel; elle perdait parfois de vue les stratégies identifiées.

Malgré cela, Victoria voit beaucoup d'utilité au journal réflexif : il permet de voir ce qui va moins bien et sur quoi il faut mettre les efforts; il offre l'opportunité de s'arrêter, ce qui permet de regarder où on en est, quelles sont nos forces et nos faiblesses; il aide ceux pour qui l'autocritique est plus difficile; il permet de prendre le temps de réfléchir sur sa journée, sur ce qui a bien fonctionné, afin de le refaire. Cependant, elle mentionne, lors de l'entretien, que le journal réflexif peut être utile pour quelqu'un qui ne fait pas d'introspection facilement, ce qui n'est pas le cas pour elle, ajoute-t-elle.

4.3.8.3 Ses défis

Les analyses de fin de semaine de Victoria se distinguent de celles des autres participants par la mise en place de plus d'un défi à relever chaque semaine. En effet, nous dénombrons 31 défis pour 11 semaines de stage, et ce, dans sept catégories.

La formulation « améliorer ma *gestion de classe* » est présente dans le tiers des douze défis liés à cette compétence. Cependant les stratégies mises en avant varient d'une semaine à l'autre. Les autres défis de cette catégorie concernent l'arrêt des comportements indésirables, le besoin d'être plus vigilante, l'importance de la prévention, la mise en place d'un système de punitions et de privilèges, la gestion des activités à caractère ludique, l'importance d'être rigoureuse et d'avoir des consignes et des attentes claires et la nécessité d'être plus rapide à sortir de la classe les élèves

perturbateurs. Un élève ayant un TDAH préoccupe aussi Victoria et est cité régulièrement dans ses propos, et ce, tout au long du stage. Bien qu'il soit médicamenté, cet élève est une source importante de réflexions dans son journal, principalement liées à la *gestion de classe* qu'il occasionne. Oubli de prendre sa médication, différence lors de son absence en classe, désorganisation, Victoria cite les nombreux comportements dérangeants de cet élève, qui viennent influencer le déroulement de ses activités.

La catégorie *planification* comporte dix défis sur 31, retrouvés entre la troisième et la huitième semaine de stage. La fréquence des énoncés réflexifs sur la planification est aussi très élevée lors de son écriture au quotidien; c'est le deuxième sujet le plus relaté dans son journal.

Il est intéressant de noter le lien qu'elle fait entre la *planification* et la *gestion de classe*.

Il faudra que je planifie des activités plus courtes qui me permettront d'explicitier l'utilité de la tâche et démontrer aux élèves que l'activité est signifiante pour leur vie future. De cette façon, il y a de fortes chances que leur motivation soit influencée, ce qui rendra la *gestion de classe* encore plus facile.

Il apparaît donc naturel que plusieurs des défis liés à la *planification* rejoignent la *gestion de classe*, principale difficulté de Victoria dans ce milieu de stage.

Pour la semaine prochaine, il serait important que j'essaie de prévenir les problèmes de *gestion de classe* qui pourraient survenir. Pour ce faire, je devrai donc essayer de maîtriser ma matière pour pouvoir me concentrer pleinement sur la *gestion de classe*. De cette façon, j'aurai davantage de chances de percevoir les potentiels actes ou situations perturbatrices du climat de classe.

Pour les prochaines semaines, il serait pertinent que je prenne le temps de repenser au déroulement d'une période d'enseignement en grand groupe pour

faciliter ma *gestion de classe* et m'assurer que les élèves fassent des apprentissages significatifs.

Outre les défis associés à la *gestion de classe*, trois défis sont liés aux *stratégies d'enseignement*. Il est question de travailler la partie « intégration » de l'enseignement explicite, de la mise en place de stratégies lors d'activités en grand groupe et de trouver des façons de s'assurer de la compréhension des élèves. Également trois défis appartiennent à la catégorie *aptitudes/attitudes professionnelles/personnelles* et font référence à son désir de développer une meilleure sensibilité aux situations problématiques, de diminuer sa tolérance vis-à-vis les comportements inappropriés et de travailler à être plus claires et précises lorsqu'elle donne ses attentes aux élèves.

Enfin, on dénombre un seul défi dans chacune des catégories *motivation/intérêt des élèves*, *lien enseignant/élèves*, *caractéristiques des élèves*.

4.3.8.4 Ses objets régulés

En dépit d'un grand nombre de défis, Victoria ne régule que le tiers de ceux-ci selon les écrits de son journal (tableau 4.24). Les défis pour lesquels elle élabore un plan d'action et identifie des stratégies à mettre en place pour réguler son activité professionnelle en stage relèvent de trois des cinq catégories identifiées dans son journal. Outre le lien avec les élèves en début de stage, seules la *planification* et la *gestion de classe* sont régulées et souvent, la formulation du défi est la même d'une semaine à l'autre. Ces deux défis ont d'ailleurs les plus grands effectifs dans le journal réflexif de Victoria. Pour ce qui est des traces de régulation retrouvées dans son journal, nous observons que le tiers seulement résulte en énoncés à caractère positif. En fait, il s'agit principalement de mentions d'amélioration des différents défis à relever. Outre les deux défis liés à la planification qui sont régulés dans le mois suivant leur identification, presque tous les autres le sont, la semaine suivante.

Tableau 4.24 La régulation des défis de Victoria

Le défi de la semaine...	Catégorie	est régulé à la semaine...	Régulation positive (+) ou négative (-)
1	Lien	2	+
1	Gestion de classe	4	-
2	Gestion de classe	3	+
2	Gestion de classe	3	-
3	Planification	7 et 9	- -
3	Gestion de classe	4	-
5	Planification	9	+
7	Gestion de classe	8	-
9	Gestion de classe	10	-
11	Gestion de classe	12	+
11	Gestion de classe	12 et 12	- +

4.3.8.5 Ses sources de théorisation

Victoria a mis en place la démarche structurée telle que proposée dans le cadre de notre étude. Pour chacune des analyses réflexives, nous retrouvons une source de *théorisation*. Sept parmi elles se situent dans la catégorie des *sources théoriques*; les autres réfèrent à son EA.

4.3.8.6 Ses niveaux réflexifs

Malgré un niveau 1 légèrement inférieur à la moyenne des participants (tableau 4.25), le déploiement des niveaux 1 et 2 de Victoria correspond à ceux observés chez les autres participants à notre étude. Cependant, le processus *légitimer selon des arguments contextuels* se démarque par un effectif deux fois plus grand que la moyenne du groupe.

Pour ce qui est du niveau 3, nous observons un plus grand effectif du processus *proposer des alternatives à sa pratique*, ce qui peut être attribué à la grande quantité de défis que Victoria se propose de relever chaque semaine.

Tableau 4.25 Les niveaux réflexifs de Victoria et du groupe de participants

		Victoria % (énoncés)	18 participants % (énoncés)
Niveaux réflexifs	Niveau 1	37,1 (154)	44,3 (4015)
	▪ Narrer et décrire	26,2 (109)	31,5 (2855)
	▪ Pointer ses difficultés/problèmes	6,4 (27)	4,6 (417)
	▪ Prendre conscience	4,2 (17)	6,2 (562)
	▪ Questionner	0,3 (1)	2 (181)
	Niveau 2	38,6 (160)	37,1 (3363)
	▪ Diagnostiquer	2 (8)	3 (272)
	▪ Évaluer sa pratique	21,1 (88)	21,1 (1913)
	▪ Intentionnaliser sa pratique	2 (8)	3,3 (299)
	▪ Légitimer selon des arguments contextuels	11,5 (48)	5,2 (471)
	▪ Légitimer selon des arguments pédagogiques/théoriques ou éthiques	2 (8)	3,1 (281)
	▪ Légitimer selon une préférence, une tradition	0 (0)	1,4 (127)
	Niveau 3	24,3 (100)	18,6 (1686)
	▪ Explorer une ou des alternatives à sa pratique	0,6 (2)	1,8 (163)
▪ Proposer une ou des alternatives à sa pratique	17,5 (72)	8,6 (780)	
▪ Théoriser	6,2 (26)	8,2 (743)	

4.3.9 Le cas Zoé

Zoé réalise son dernier stage au secondaire dans un groupe d'élèves principalement immigrants, ayant soit des difficultés d'apprentissage ou une déficience intellectuelle légère. L'indice de milieu socioéconomique (IMSE) de son école se situe au rang décile 10.

4.3.9.1 Sa pratique réflexive quotidienne

La catégorie collaboration/concertation est la plus souvent rédigée (20 énoncés sur 105) dans son journal. De ce pourcentage, plus de la moitié concernent l'EA et un seul énoncé fait référence à une situation positive vécue avec elle. La principale difficulté concerne la présence non désirée de l'EA dans la classe et sa propension à intervenir avant ou par-dessus Zoé. Cette situation est très présente pendant les deux premières semaines de stage. Par la suite, Zoé mentionne vivre une situation totalement opposée.

On ne parle pas souvent de mon enseignement ou encore elle ne m'observe pas souvent donc ça me laisse un peu l'impression d'être seule. Ça a passé de beaucoup de contrôle de la classe à une impression d'être seule. Voilà comment je me sens depuis hier.

À nouveau, aux semaines cinq et sept, Zoé fait part de problème de communication avec l'EA. Par la suite, retour à la case départ avec une présence accrue et non désirée de l'EA dans la classe. La visite de la superviseuse de stage viendra rétablir la situation en permettant à l'EA d'enseigner une période par jour pour combler un besoin de sa part. Cette situation est bénéfique pour Zoé qui pourra à ce moment se mettre à jour dans ses projets et varier ses *stratégies d'enseignement* en faisant davantage d'enseignement individualisé. Elle mentionne d'ailleurs à ce sujet aimer beaucoup ce type d'enseignement et par conséquent, elle s'affirme dans sa posture d'enseignante.

Aujourd'hui, j'ai aidé Sabrina de manière individuelle [...]. À la fin, elle réussissait seule et elle était fière d'elle. J'ai bien aimé ce genre de travail soit l'orthopédagogie (travail individuel). [...] De plus, je ne peux expliquer pourquoi, mais depuis hier, je me retrouve en tant qu'enseignante; je rigole plus avec les élèves, je me sens complètement à l'aise avec l'aide académique, etc. En gros, j'affiche réellement ma couleur.

En ce qui concerne les autres énoncés de cette catégorie, ils sont, pour la plupart, très positifs et concernent l'ensemble du personnel travaillant au sein de cette équipe.

La *gestion de classe* est la deuxième catégorie en importance (17 énoncés sur 105). Le tiers des énoncés fait état de situations positives et comprend plusieurs narrations qui mènent à une évaluation de sa pratique ou à des *théorisations*. Les autres énoncés intègrent également un style narratif et une évaluation de sa pratique, auxquels s'ajoutent des défis (le quart des énoncés de cette catégorie) issus de l'analyse des événements relatés. Aucun fait saillant ne compose cette catégorie. À deux reprises, elle discute de trois élèves qui sont plus turbulents sans pour autant les différencier ou expliquer la teneur de leur indiscipline.

Avec sensiblement le même nombre d'énoncés que la *gestion de classe*, la *planification* prend aussi une place importante dans le journal de Zoé. Plusieurs situations vécues pendant le stage occasionnent la nécessité de s'ajuster et d'élaborer un plan B qui n'avait pas été planifié préalablement. Nous retrouvons, encore ici, un lien entre la *planification* et la *gestion de classe*. Le manque de précision dans sa *planification* semble engendrer plusieurs répercussions, notamment sur la *structure de la période* puisque Zoé doit faire face à de grands vides à combler en fin de période. Ce contexte mène à plusieurs analyses de fin de semaine et résulte en l'identification de défis à relever (le quart des énoncés de cette catégorie) et de stratégies à mettre en place pour y arriver. Du coup, constatant l'effet d'élaborer des activités adaptées et intéressantes, sur la *motivation* scolaire des élèves, elle en fait un plan d'action pour réguler son activité professionnelle jusqu'à la fin de son stage.

Dans le même sens, le contexte d'élèves ayant des besoins différents, force également la mise en place de mesures de *différenciation pédagogique* (11 énoncés). Dès la deuxième semaine, Zoé constate la grande difficulté de ses élèves à réaliser une activité mal adaptée à leurs différents niveaux. Elle s'ajuste à partir de la cinquième semaine et rapporte ensuite plusieurs situations où ce changement de pratique est bénéfique.

Les activités sont de plus en plus à leur niveau et selon leurs intérêts et ça aussi, ça agrmente les cours.

Lors de la période d'APS, j'ai beaucoup varié les méthodes d'enseignement : [...]. Je crois que cela a bien fonctionné, car ils étaient toujours en action, et cela de manières différentes. Ainsi le cours fut intéressant. Même ceux qui ne travaillent pas toujours ont bien participé.

Le *lien avec les élèves* est très important pour Zoé. Un énoncé sur dix invoque une situation de discussion avec les élèves. Pour développer ce lien, elle mentionne fréquemment l'apport de ses conversations avec les élèves sur son propre bien-être dans la classe, sur l'effet positif lors d'interventions comportementales et sur son

plaisir à être avec les élèves. Les activités manuelles, se prêtant bien à la mise en place d'échanges verbaux, elles lui apportent également beaucoup de satisfaction.

Aujourd'hui ç'a été une journée manuelle qui nous a fait du bien à tous. Les ateliers et activités qui bougent me permettent de jaser un peu plus avec eux d'autres choses que l'école. Ainsi, je crée des liens avec eux et la confiance aide pour les interventions.

Quant aux *aptitudes/attitudes professionnelles/personnelles*, Zoé mentionne prendre de plus en plus confiance en elle au début du stage et affirme à mi-parcours que, parce qu'elle est moins gênée, elle a de bonnes discussions avec les élèves et de meilleures périodes. Enfin, il y a quelques énoncés qui jettent un regard d'appréciation ou d'évaluation sur différentes activités réalisées en classe.

Zoé mentionne à quelques reprises se sentir seule face aux différentes tâches qu'elle doit accomplir. L'EA, après avoir pris beaucoup de place dans la classe et même trop selon elle, n'intervient plus ou presque plus sans même offrir une quelconque rétroaction à la stagiaire. Cette situation, ajoutée à celles du début où il est question de la présence en continu de l'EA dans la classe, laisse croire que la relation entre Zoé et son EA n'est pas propice aux échanges réflexifs.

4.3.9.2 Son entretien semi-dirigé

Lors de l'entretien, Zoé précise d'emblée aimer réfléchir davantage dans l'action que sur l'action. Elle ajoute cependant qu'entre la théorie et la pratique, il y a beaucoup de nuances. Elle confie ne pas aimer écrire et se perçoit comme un mauvais scripteur. Quant au journal réflexif, elle affirme ne pas avoir « toujours » aimé le rédiger, mais s'y être suffisamment investie; elle l'abordait négativement, mais y prenait plaisir par la suite. Il lui semble peu probable qu'elle l'aurait rédigé s'il avait été proposé sur une base volontaire. Bien que la démarche ait été claire, la référence à une *source théorique* ou empirique fut plus difficile à réaliser. Elle précise également que, vu son milieu de stage, le journal lui fut plus utile qu'aux stages précédents.

Pour Zoé, le journal permet de s'analyser durant la journée; d'identifier ce qu'on a mieux réussi, moins réussi et ce qui doit être amélioré. Il permet également de : se défouler; de s'arrêter sur sa pratique, par obligation; de se questionner sur ce qu'on aurait pu faire autrement; de mieux analyser, de mieux comprendre en se distançant et de voir les choses différemment. Elle conclut en expliquant que l'utilité du journal lui est apparue plus tard.

Zoé affirme avoir mis environ 30 minutes par jour à rédiger son journal et près d'une heure la fin de semaine. Sa superviseuse de stage lisait son journal ainsi que son colocataire, parfois. Elle croit que le fait d'être lue n'a pas changé sa façon d'écrire ou même le contenu, mais que, parce que c'est une exigence universitaire, on l'aborde différemment, de façon générale. De plus, elle ajoute que seule l'exigence universitaire devait également être évaluée.

En dépit du fait que Zoé croit que le journal est un outil permettant de développer tant la pratique réflexive que l'autorégulation, elle avoue n'avoir pas toujours été authentique; parfois, elle écrivait pour se débarrasser.

4.3.9.3 Ses défis

Chaque semaine du stage de Zoé comporte une analyse du quotidien qui a mené à l'identification d'un défi à relever. Ils se regroupent dans cinq des treize catégories identifiées dans notre étude. La planification est l'une d'elles. De la première à la dernière semaine de stage, il arrive fréquemment qu'elle rencontre des difficultés en matière de *planification*. Bien gérer *le temps* que prendra sa situation d'enseignement revient régulièrement dans les écrits réflexifs de son journal et deux défis portent sur cet aspect.

L'élément qui me semble le plus important en relisant mon journal est la *planification*, soit l'organisation du temps pour chaque tâche. (Semaine 1)

Pour une prochaine activité comme celle-ci, je devrai prévoir plus de temps et mieux organiser les différentes séquences pour qu'ils puissent être davantage autonomes. (Semaine 10)

Deux autres défis de cette catégorie, qui compte pour le tiers des défis du stage, font état de l'importance de faire les exercices avant de les enseigner et de rattraper le retard en mathématiques. Zoé commence son stage en mettant de l'avant le désir de relever le défi lié à la *planification* et le termine par un défi de même nature.

La *gestion de classe* est aussi un élément important sur lequel portent les analyses de Zoé. Un autre tiers des objets régulés portent sur cette catégorie. Il y est question d'améliorer ses interventions en arrêtant plus rapidement une activité qui ne fonctionne pas, en étant davantage cohérente et constante et en renforçant sa sévérité. Elle propose également de varier ses interventions. Trois de ces défis font suite à une semaine où Zoé avait fait plusieurs mentions concernant une gestion plus difficile du comportement des élèves de la classe.

Deux autres défis réfèrent à la catégorie *adaptation/différenciation*. Ils portent sur l'adaptation d'une activité qui s'étend sur une bonne partie du stage et sur l'importance de la différenciation pédagogique lorsqu'il y a différents niveaux d'enseignement dans la classe. Le premier fait suite au constat d'une activité trop difficile pour les élèves puisqu'elle n'avait pas été adaptée. Le suivant vient après deux activités vécues difficilement, mais qui n'ont pas été rédigées préalablement dans le journal. Elles sont quand même étudiées dans l'analyse de la fin de la semaine et sont la source du défi de la cinquième semaine. Après avoir rencontré quelques difficultés lors d'activités non adaptées, Zoé prend très tôt conscience de l'importance de la différenciation pédagogique et met en place des stratégies pour faciliter la *planification* de situations d'enseignement adaptées aux rythmes des élèves, à leur niveau et selon leurs intérêts. Elle constatera par la suite le succès de cette différenciation.

Enfin, la onzième semaine propose deux défis, l'un lié à l'importance de varier ses *stratégies d'enseignement* et l'autre concerne la *planification* d'activités permettant aux élèves de relever des défis réalisables, et ce, à des fins de *motivation* scolaire.

Pour garder un jeune attentif et motivé, il faut lui donner des défis réalisables et qui le défient. Ainsi, cette semaine j'ai réussi à bien les faire travailler. Je crois que cela reste mon défi pour la prochaine semaine.

4.3.9.4 Ses objets régulés

La moitié des défis identifiés par Zoé ont été régulés dans les semaines suivantes (tableau 4.26). La gestion de classe est le défi le plus régulé selon son journal. Ces régulations sont parfois positives et parfois négatives. Les défis régulés appartiennent à quatre des cinq catégories de défis issues de son journal. Tous les défis font l'objet d'un plan d'action incluant des stratégies pour le relever. De plus, ils sont tous régulés dans la semaine suivante à l'exception d'un seul, qui l'est le mois suivant. À ce moment, Zoé fait mention de son désir d'être plus constante et cohérente.

Tableau 4.26 La régulation des défis de Zoé

Le défi de la semaine...	Catégorie	est régulé à la semaine...	Régulation positive (+) ou négative (-)
1	Planification	2	+
2	Gestion de classe	3 – 4 – 4 – 7	- + + -
2	Gestion de classe	3	-
4	Gestion de classe	9	-
5	Adaptation-différenciation	6	+
6	Structure de la période	7 – 8	+ -
9	Gestion de classe	10 – 11	- +

Les défis liés à la planification et la différenciation entraînent des régulations positives. Sa difficulté à bien structurer ses périodes d'enseignement démontre une amélioration au début bien que la difficulté revienne par la suite.

4.3.9.5 Ses sources de théorisation

Bien que Zoé ait trouvé difficile l'identification d'une source pour soutenir ses propos, nous en retrouvons une pour chacune des analyses réflexives de la fin de la semaine, et ce, pour l'ensemble des douze semaines de stage. Ces sources sont distribuées également entre les deux catégories : théorique et empirique.

4.3.9.6 Ses niveaux réflexifs

Le niveau 1 de Zoé présente un effectif très en dessous de la moyenne des participants (tableau 4.27). Ceci est principalement attribué au processus narrer et décrire qui se démarque par un écart de 10% moindre. À l'inverse, le processus *évaluer sa pratique* du niveau 2 montre un écart de 16% supérieur. Ceci s'explique par la façon dont Zoé aborde l'écriture au quotidien de son journal. Plutôt que de *narrer/décrire*, elle commence plutôt par l'évaluation de sa journée ou d'une activité. Elle explique ou légitime par la suite la situation ce qui entraîne un effectif deux fois plus important pour le processus *légitimer selon des arguments pédagogiques/théoriques ou éthiques*, menant ainsi à un niveau 2 nettement plus important en terme d'effectif.

Aujourd'hui ma journée s'est mieux déroulée que toutes celles de la semaine passée, car je commence à mieux comprendre le rythme des élèves. De plus, je prends de plus en plus de confiance et ça paraît devant la classe.

La période de français s'est beaucoup mieux déroulée que celle d'hier. Les modifications apportées au texte ont été très bénéfiques. Ainsi, je pouvais mieux les aider et le texte était plus à leur niveau.

Aujourd'hui ma période de français s'est mal déroulée. Le texte sur les protéines était trop difficile à comprendre et à expliquer. De ce fait, les élèves étaient peu intéressés et la matière était trop difficile à expliquer donc je n'avais pas tout à fait le contrôle.

Cependant, pour ce qui est du niveau 3, nous observons trois fois moins de *théorisations* que pour les autres participants à notre étude.

Tableau 4.27 Les niveaux réflexifs de Zoé et du groupe de participants

Niveaux réflexifs	Niveau 1	28,5 (103)	44,3 (4015)
	▪ Narrer et décrire	21,8 (79)	31,5 (2855)
	▪ Pointer ses difficultés/problèmes	2,5 (9)	4,6 (417)
	▪ Prendre conscience	3,9 (14)	6,2 (562)
	▪ Questionner	0,3 (1)	2 (181)
	Niveau 2	57,7 (209)	37,1 (3363)
	▪ Diagnostiquer	3,6 (13)	3 (272)
	▪ Évaluer sa pratique	37 (134)	21,1 (1913)
	▪ Intentionnaliser sa pratique	4,4 (16)	3,3 (299)
	▪ Légitimer selon des arguments contextuels	5,2 (19)	5,2 (471)
	▪ Légitimer selon des arguments pédagogiques/théoriques ou éthiques	6,4 (23)	3,1 (281)
	▪ Légitimer selon une préférence, une tradition	1,1 (4)	1,4 (127)
	Niveau 3	13,8 (50)	18,6 (1686)
▪ Explorer une ou des alternatives à sa pratique	2,8 (10)	1,8 (163)	
▪ Proposer une ou des alternatives à sa pratique	8,3 (30)	8,6 (780)	
▪ Théoriser	2,7 (10)	8,2 (743)	

4.3.10 Synthèse des huit cas

Afin de mettre en évidence les résultats des huit cas analysés précédemment, nous avons réalisé un tableau (4.28) qui nous permet d'identifier les points qu'ont en commun ces participants ainsi que leurs particularités. Sous chacun des cas, nous avons rappelé l'ordre d'enseignement (primaire ou secondaire) et le type de regroupement d'élèves (élèves à risque, difficulté d'apprentissage, déficience langagière, déficience auditive). En voici une présentation succincte.

Ainsi, nous observons que six des huit participants ont un rapport à l'écrit positif. Un autre mentionne que son rapport à l'écrit est parfois positif et parfois négatif selon le contexte d'écriture. Nous observons que, bien que certains participants aient un rapport à l'écrit positif, cela n'engendre pas nécessairement le plaisir à rédiger un journal réflexif tel que prescrit dans cette recherche. Par contre, notre unique

participante qui affirme avec vigueur avoir un rapport à l'écrit négatif n'a pas aimé rédiger le journal réflexif et le justifie d'ailleurs par ce fait.

Le temps accordé à la rédaction quotidienne varie entre 10 et 30 minutes. Seule la participante ayant un rapport à l'écrit négatif consacrait près de 30 minutes à la rédaction quotidienne de son journal. Pour les autres, le temps moyen d'écriture quotidienne est de 13 minutes.

Pour ce qui est de la rédaction des analyses réflexives à la fin de la semaine, le temps varie entre 15 minutes et deux heures. Nous observons que la participante qui n'accordait que 15 minutes à la rédaction des analyses de la fin de la semaine n'a pas respecté la démarche d'analyse proposée. À l'opposé, la participante qui mettait le plus grand temps à rédiger ses analyses de la fin de la semaine, soit entre 60 et 120 minutes, est celle pour qui nous retrouvons le plus de théorisations. Cependant, une autre participante a accordé aussi beaucoup de temps à la rédaction des analyses (entre 60 et 90), mais peu de théorisations émergent de son journal.

La démarche réflexive écrite et structurée qui a été proposée dans la présente étude a été respectée pour six cas avec quelques variantes pour deux d'entre eux : l'un n'a pas respecté les deux temps de la démarche d'analyse et l'autre ne l'a respectée que pour la moitié de son journal.

Le lien avec l'enseignant associé est positif pour quatre des participants, négatif pour deux, inconnu pour l'un d'eux et variable pour une autre. Comme mentionnée précédemment, la nature du lien entre le stagiaire et son EA peut influencer la perception des stagiaires envers le journal réflexif, leur niveau d'engagement et leur réflexivité. En dépit de ces constats, nous observons qu'un lien significatif entre le stagiaire et son EA n'entraîne pas nécessairement le déploiement de l'un ou l'autre des niveaux réflexifs. Par exemple, Lily et Théo ont déployé le niveau réflexif 3 dans

des proportions similaires bien qu'ils aient développé des relations très différentes avec leur EA.

Les pourcentages associés au déploiement des niveaux réflexifs varient entre 28 et 57 pour le niveau 1, entre 28 et 58 pour le niveau 2 et entre 8 et 24 pour le niveau 3. La moyenne du niveau 3 est de 16 %. Nous observons que trois des quatre participants qui sont au-dessus de cette moyenne sont également au-dessus de la moyenne (10 %) du processus *proposer une alternative à sa pratique* du niveau 3. Le constat est le même pour le processus *théoriser* du niveau 3; trois participants sur les quatre qui se situent au-dessus de la moyenne du niveau 3 sont également supérieurs à la moyenne du processus *théoriser*.

Les sources de théorisation sont très différentes de l'un à l'autre des cas étudiés. La moitié des participants n'ont aucune source qui relève des savoirs implicites. Un seul participant n'a identifié aucune source théorique pour soutenir son propos. Tous les participants ont identifié des sources empiriques; principalement provenant de l'EA.

Le nombre de défis identifiés par les stagiaires varie de 6 à 31 et enfin, le nombre de régulations s'étend de 5 à 20 avec une disparité entre les régulations à caractère positif et celles à caractère négatif. Un défi peut avoir été régulé à plus d'une reprise ce qui explique que le nombre de régulations peut être plus grand que le nombre de défis régulés. Outre Théo qui identifie plusieurs défis sans pour autant y revenir dans son journal, le pourcentage moyen de régulations des sept autres cas étudiés est de 49%. Les défis relèvent de quatre à sept catégories par participants et, entre deux et quatre de celles-ci sont régulées. Cinq des huit cas ont régulé la moitié et plus de leurs défis. De même, cinq parmi les huit cas présentent un effectif supérieur de régulations positives par rapport à celles négatives; on en relève un nombre égal pour un cas et les deux derniers présentent davantage de régulations négatives que positives.

Tableau 4.28 Tableau synthèse des résultats des huit cas

	Alice Sec. Diff. appr.	Jasmine Prim. Déf. lang.	Kayla Prim. Déf. lang. ou aud.	Lily Prim. Déf. aud.	Rose Prim. Déf. lang.	Théo Sec. Diff. appr.	Victoria Prim. Diff. app.	Zoé Sec. Diff. app.
Rapport à l'écrit	+	+	+	+	+	+ -	+	-
A aimé rédiger le journal	Non	Oui	Oui	Oui et non	Oui	Oui	Oui	non
Temps accordé à l'écrit quotidien (min.)	10-15	10	10-15	15-20	10	15-20	10	30
Temps accordé aux analyses de fin de la semaine (min.)	15	60-120	30	60	60-90	30-60	45-60	60
Respect du modèle	Non	Oui	Oui (sauf analyse)	Non ½ Oui ½	Oui	Non	Oui	Oui
Lien avec EA	+	+	+	-	+ -	+	?	-
Niveau 1 (%)	52	36	57	33	55	53	37	28
Niveau 2 (%)	35	47	33	47	33	28	39	58
Niveau 3 (%)	8	17	10	20	12	19	24	14
Explorer des alternatives à sa pratique (5)	0,5	0,9	1,6	3,3	2,6	1,3	0,6	2,8
Proposer des alternatives à sa pratique (%)	5	6	5	13	7	14	18	8
Théoriser (%)	2	11	3	4	2	3	6	3
Sources de théorisations Théorique- Empirique- Implicite	2T 3E 7I	8T 1E	5E 1I	2T 2E 4I	7T 4E	Tous E Sauf 1 I	7T 4E	6T 6E
Nbre de défis/catégories	14/5	9/5	6/4	21/5	12/6	17/5	31/7	14/5
Nbre de défis régulés/ catégories	8/4	5/4	3/3	9/2	6/4	3/3	11/3	7/4
Pourcentage de régulations (%)	57	56	50	43	50	18	35	50
Nbre de régulations (posit. et nég.)	10 2+ 8-	10 8+ 2-	5 4+ 1-	20 16+ 4-	15 8+ 7-	10 7+ 3-	13 5+ 8-	12 6+ 6-

CHAPITRE V

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

5.1 Introduction

Réfléchir efficacement dépasse largement l'action de concentrer son attention sur une idée ou une question (Larousse, 2015). Réfléchir efficacement nécessite une méthode, un cadre, une démarche, des moyens et des outils (Martinet *et al.*, 2004). Les formations à l'enseignement et plus précisément la formation pratique lors des stages proposent l'utilisation du journal réflexif comme outil de réflexion et propose différents processus réflexifs aux étudiants. Dans le cadre de cette recherche, une démarche réflexive écrite et structurée comportant une phase circonscrite visant à entrainer la régulation de l'activité professionnelle en stage a été expérimentée afin de structurer la pratique réflexive chez des étudiants finissants en enseignement en adaptation scolaire et sociale. Ainsi, l'interprétation des résultats issus de l'analyse du journal réflexif de dix-huit étudiants, recueillis dans le cadre de cette recherche et d'un entretien réalisé avec huit d'entre eux, permet d'atteindre nos deux objectifs de recherche :

(1) décrire les défis rencontrés par les étudiants finissants en enseignement en adaptation scolaire et sociale lors du dernier stage de la formation en enseignement et

(2) analyser leur pratique réflexive écrite, appréhendée à travers la rédaction d'un journal réflexif, selon les niveaux réflexifs déployés, selon les sources de théorisation et selon la régulation de l'activité professionnelle en stage.

Afin d'analyser et d'interpréter les résultats en lien avec le premier objectif de cette étude, nous présentons, dans cette première partie, les défis identifiés par les dix-huit participants à notre étude. Par la suite, chacun des défis sera précisé en prenant appui sur les cas, parmi les huit étudiés, qui ont régulé le défi en question.

5.2 Les défis et la régulation de l'activité professionnelle en stage

La profession enseignante offre son lot d'embûches. Comme discuté dans le cadre théorique de cette recherche, la complexité de la tâche engendre plusieurs défis que doit relever l'enseignant débutant. Parmi les obstacles les plus souvent mentionnés dans la littérature et retrouvés dans les résultats de la présente recherche, nous retrouvons : la défavorisation qui touche de plus en plus d'écoles montréalaises, la gestion de la classe (Dufour, 2009), la lourdeur de la tâche, le manque de ressources et de soutien, le climat de travail, le manque de valorisation et d'accomplissement, les désillusions, le découragement, la démotivation, le sentiment d'isolement (Martineau *et al.*, 2010), la planification de l'enseignement, la gestion de l'hétérogénéité des élèves (Coulombe *et al.*, 2010) et la grande variété des besoins spéciaux des élèves.

Bien que certains étudiants n'aient pas rédigé leur journal réflexif selon la démarche proposée, nous retrouvons néanmoins l'identification de défis dans tous les journaux réflexifs analysés. En effet, nous constatons que certaines des réflexions quotidiennes engendrent la nécessité de trouver des solutions immédiates à des difficultés rencontrées par les finissants participants à l'étude; que les défis identifiés soient issus d'une réflexion amorcée avec l'enseignant associé ou parce qu'il importe d'identifier de nouvelles stratégies d'enseignement, d'apprentissage ou des interventions différentes pour la poursuite d'une activité « mal » amorcée ou « mal » vécue. Ce type de processus correspond à ce que Schön appelle la « régulation dans l'action » et correspond au processus *explorer des alternatives à sa pratique* du niveau 3, et c'est ce processus qui caractérise les défis qui sont décrits dans la présente recherche.

5.2.1 La gestion de classe

Dans le même sens que la littérature (Archambault et Chouinard, 2009; Dufour, 2009; Mukamurera *et al.*, 2004), la *gestion de classe* est le défi le plus souvent présenté (30 %) dans les journaux réflexifs des dix-huit étudiants finissants en enseignement

en adaptation scolaire et sociale qui ont participé à notre étude et c'est celle qui est la plus régulée par la suite dans le stage (47%). De plus, elle est la catégorie la plus rédigée quotidiennement dans le journal réflexif des huit cas étudiés.

La catégorie *gestion de classe* présente la fréquence la plus élevée d'énoncés réflexifs issus du vécu quotidien des étudiants. Elle désigne principalement la gestion des comportements des élèves, à savoir les bonnes et les mauvaises interventions, l'importance de varier celles-ci, leurs fréquences et surtout l'importance de la constance, de la cohérence et de la rigueur. En ce sens, elle met l'accent sur certaines aptitudes, attitudes ou qualités à développer afin d'être plus efficace. Elle réfère également aux systèmes d'émulation (conséquences et récompenses), outil favorisant une gestion de classe efficace (Archambault et Chouinard, 1996). Elle désigne quelques cas plus particuliers d'élèves indisciplinés, turbulents ou difficiles, notamment un élève ayant un trouble du déficit de l'attention ainsi qu'un autre ayant un trouble de l'anxiété; ce qui engendre beaucoup de gestion de classe. Par opposition, elle englobe également des remarques positives sur le comportement des élèves lors de certaines activités. Elle fait état d'observations quant aux meilleures pratiques et aux climats, moments ou types d'activités qui engendrent une hausse des interventions comportementales. Enfin, elle identifie certaines stratégies jugées efficaces. L'importance accordée aux réflexions liées à cette catégorie rejoint en tout point les recherches sur l'insertion professionnelle (Akkari *et al.*, 2007; Chouinard, 1999; De Stercke *et al.*, 2010; Leroux, 2009; Mukamutara, 2012; Royer *et al.*, 2001).

Tel qu'expliqué dans le cadre théorique de notre étude, le développement de la compétence à *gérer la classe* implique la mise en place de gestes professionnels réfléchis. Dans le but d'établir, de maintenir ou de restaurer un climat de classe propice tant au développement des compétences des élèves qu'à sa satisfaction professionnelle, l'enseignant doit développer une pratique réflexive efficace. Pour y arriver, il doit d'abord mettre en pratique ses diverses habiletés en gestion de classe

tel que le permet le stage en milieu scolaire. Ensuite, en ayant recours au processus de pensée réflexive, il doit analyser sa pratique professionnelle afin d'identifier les pratiques efficaces ou d'apporter les ajustements nécessaires (Nault, 1998; Turcotte et Spallanzani, 2006).

Théo est un cas qui témoigne d'une gestion de classe qui s'améliore au fil du stage. Malgré une certaine confiance en lui et une expérience professionnelle en enseignement, la *gestion de classe* demeure pour Théo, comme pour les autres, le sujet de réflexion le plus important pendant son stage. Cependant, le choix des défis et leur situation dans le temps nous laissent croire que les difficultés liées à la *gestion de classe* s'amenuisent au fil des semaines. Ainsi, les énoncés réflexifs de la seconde moitié du stage sont davantage centrés sur un climat de classe à maintenir que sur de nouvelles modalités ou stratégies d'intervention à mettre en place. D'ailleurs, les régulations liées à la *gestion de classe* représentent près des trois quarts de toutes les régulations et sont principalement à caractère positif. Il régule plus particulièrement la nécessité d'être constant, cohérent et conséquent. Il y revient de la troisième à la dixième semaine de stage (tableau 4.22). Il apparaît également que la *gestion de classe*, même si elle est grandement relatée tant au quotidien que mise en évidence comme défi à relever, n'envahit pas Théo comme peuvent le faire d'autres défis qu'il identifie. Il constate rapidement l'importance, tant de la *gestion de classe* que de celle de la différenciation de ses interventions. Il se pourrait que la plus grande expérience professionnelle de Théo lui ait permis de constater qu'une *gestion de classe* adaptée aux besoins des élèves favorise le développement de leurs capacités d'apprentissage autonome et d'autocontrôle (Archambault et Chouinard, 1996).

5.2.1.1 La gestion de classe selon les types d'élèves

Certains élèves présentent de plus grands besoins (besoin d'attention de l'adulte ou des pairs, de routine, de repères visuels et de répétition) et la mise en place d'une plus grande variété d'interventions. Ils nécessitent, par le fait même, une gestion de classe

plus rigoureuse. C'est le cas notamment des élèves ayant un TDA/H. Les connaissances des enseignants vis-à-vis la problématique du TDA/H peuvent influencer leurs attitudes, leurs pratiques éducatives, leur pouvoir d'action et leur gestion de classe auprès des élèves qui en sont atteints (Couture, Royer, Potvin et Dupuis, 2003). Le manque de respect des élèves entre eux, leur désintérêt vis-à-vis l'école, leur manque d'attention et le bavardage excessif sont identifiés comme étant les quatre principales difficultés liées à la gestion de classe (Greenlee et Ogletree, 1993). Deux parmi les huit cas manifestent des difficultés liées à la gestion d'élèves ayant un TDA/H. L'une d'elles rencontre également des difficultés avec un élève ayant un trouble relevant de la psychopathologie.

Alice fait son stage auprès d'un groupe d'élèves bénéficiant d'un service de cheminement particulier de première secondaire et à l'intérieur duquel on retrouve plusieurs élèves ayant un trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité et quelques élèves dyslexiques, et ce, dans un milieu défavorisé (IMSE = 9). Bien que la *gestion de classe* soit un sujet largement exploité dans son journal, aucun défi n'aborde la gestion du groupe classe. Les défis relevés visent plus particulièrement certains élèves ayant de plus grands besoins particuliers: un élève ayant un trouble relevant de la psychopathologie en plus des élèves ayant un trouble de l'attention dont les manifestations en classe sont plus fréquentes. Les élèves ayant un TDA/H suscitent de nombreuses réflexions au regard de l'attention, bien entendu, mais également en lien avec l'organisation, la gestion de ce type d'élèves, leurs nombreux oublis et leur faible motivation.

Alice n'a pas suivi rigoureusement la démarche d'analyse structurée telle que prescrite dans le cadre de notre étude. La recherche de sources théoriques sur le TDAH et les troubles relevant de la psychopathologie à l'école aurait pu apporter une meilleure connaissance des stratégies efficaces à mettre en place avec ces types d'élèves et favoriser des régulations à caractère positif plutôt que négatif. Cependant,

bien que ces difficultés perdurent pendant toute la première moitié du stage, ce n'est que vers la fin du stage qu'elle témoignera du succès des efforts mis à travailler sa *gestion de classe* et plus particulièrement avec son élève ayant un trouble relevant de la psychopathologie. Ne mentionnant pas avoir appliqué de stratégies particulières, plusieurs facteurs pourraient expliquer cette réussite tel qu'un lien entre elle et son élève qui a pu se développer au fil des semaines. Les élèves ayant une relation de qualité avec leur enseignant présentent moins de problèmes de comportement et les effets de la relation enseignant-élève sont encore plus marqués chez les élèves à besoins particuliers (Fortin *et al.*, 2011).

Les comportements particulièrement plus difficiles d'un élève du groupe stage de Victoria contribuent aussi à sa difficulté à gérer la classe. Cependant, aucun défi n'est directement relié à cet élève. Bien qu'elle identifie certaines caractéristiques propres à lui et qu'elle en comprenne les effets sur le climat de classe, il semble difficile pour Victoria de trouver des stratégies efficaces pour aider ce jeune. Plusieurs élèves dans sa classe prennent une médication pour aider leur TDA/H. Il arrive que Victoria mentionne ses difficultés avec ses élèves, principalement lorsqu'ils ne prennent pas leur médication. Il en résulte des défis qu'elle généralise dans un désir d'améliorer sa gestion de classe. Les stratégies varient d'une semaine à l'autre; les régulations alternent entre le positif et le négatif (6 négatives et trois positives sans aucune régularité.)

5.2.1.2 Les stratégies liées à la gestion de classe

Nos résultats tendent à démontrer que l'identification de stratégies efficaces ne suffit pas toujours à surmonter les embûches de la gestion de classe. Il faut également être rigoureux et faire preuve de constance dans la mise en œuvre de ses stratégies. Les cas Lily et Victoria témoignent de cette situation.

Le journal de Lily comporte de nombreuses réflexions à l'égard de cette compétence à gérer le groupe d'élèves, et ce tout au long du stage. Elle aborde son stage en faisant mention dans son journal qu'elle doit affronter cette bête noire. D'ailleurs, presque toutes les régulations apparaissant dans le journal sont liées à la *gestion de classe* et plusieurs d'entre elles témoignent d'une évolution positive malgré la difficulté qui perdure. Tout au long du stage, Lily identifie plusieurs stratégies à mettre en place ou attitudes à adopter afin d'améliorer sa *gestion de classe* et ses analyses portent majoritairement sur cet aspect de la tâche enseignante. Son EA lui donnait de nombreux conseils, ainsi qu'une tante qui était dans l'enseignement. Ses stages antérieurs, ses cours en *gestion de classe* et ses propres réflexions furent également source de stratégies afin d'améliorer sa *gestion de classe*. Les énoncés qui témoignent de sa difficulté à gérer le groupe d'élèves réfèrent principalement à la difficulté pour Lily d'être « stricte et sévère » avec les élèves et de maintenir ses stratégies en place. Cependant, même si elle pose un regard authentique sur ses difficultés et propose de nombreuses stratégies pour améliorer la situation, la gestion de classe demeure difficile jusqu'à la fin du stage, malgré plusieurs régulations à caractère positif.

La *gestion de classe* prend une place très importante dans le journal de Victoria. Même si ce constat est similaire chez la plupart de nos participants comme chez les enseignants débutants (Royer *et al.*, 2001), il apparaît beaucoup plus important dans le quotidien de Victoria. Elle affirme lors de l'entretien perdre un peu de vue les défis qu'elle se fixe à la suite de l'analyse de ses semaines. Cette situation peut expliquer la prédominance des défis relatifs à la *gestion de classe* et la persistance de cette difficulté tout au long du stage. La *gestion de classe* étant le sujet le plus rédigé dans son journal réflexif et le défi le plus fréquent, tout porte à croire que Victoria ne met pas en application les stratégies qu'elle identifie comme pouvant améliorer la situation. D'ailleurs, bien qu'elle régule régulièrement les défis liés à la *gestion de classe*, ce n'est qu'à de rares occasions que celles-ci sont à caractère positif.

En gestion de classe, certains principes de base facilitent la mise en place d'une gestion de classe harmonieuse. Gaudreau (2011) mentionne que :

La prévention des problèmes de comportement à l'école commence par l'établissement d'un climat sécurisant où les attentes sont clairement définies par des intervenants qui agissent avec cohérence et constance auprès des élèves (Mayer, 2001). En ayant recours à des stratégies d'enseignement efficaces, l'enseignant qui se montre sensible à la diversité des élèves peut créer un environnement d'apprentissage respectueux des élèves et ainsi susciter leur intérêt pour apprendre (Gaudreau, 2011, p. 130).

Cette constance dont il est question dans cette citation réfère également à d'autres aspects de la tâche enseignante. Plusieurs de nos participants parmi les huit cas analysés justifient certaines de leurs difficultés en gestion de classe par un manque de constance dans l'application des stratégies identifiées. La rigueur revient également très souvent, et ce, quelle que soit la catégorie du défi. Nos résultats démontrent également l'importance de cette rigueur quant à l'application des stratégies liées à ses propres défis.

C'est le cas de Jasmine et Kayla qui mentionnent à quelques reprises avoir manqué de constance dans l'application de certaines stratégies identifiées. Zoé explique également, lors de l'entretien, qu'elle perdait rapidement ses défis de vue ce qui peut aussi expliquer certaines situations récurrentes pour lesquelles les mêmes défis reviennent. Cela concerne aussi Lily qui affirme régulièrement dans son journal, manquer de rigueur, et pour qui les difficultés persistent tout au long du stage, jusqu'à mettre la réussite de celui-ci en danger. Victoria identifie clairement le manque de rigueur et de constance comme l'une des principales causes à ses difficultés. Enfin, Théo est un exemple où la constance dont il fait régulièrement mention facilite une gestion de classe efficace.

Lily explique, lors de l'entretien, qu'elle essayait de mettre en place les moyens de gestion du groupe identifiés lors de l'analyse de la semaine, mais que, souvent, elle

n'allait pas jusqu'au bout, qu'elle abandonnait en cours de route. D'ailleurs, la *constance* revient souvent dans son journal comme moyen à mettre en place, ce qui prouve la lucidité de Lily, non pas juste en lien avec l'identification de sa principale difficulté, mais également quant aux moyens efficaces en *gestion de classe*. Les nombreuses régulations identifiées dans le journal de Lily, parfois positives et parfois négatives, témoignent de sa difficulté à demeurer constante dans la mise en place des stratégies identifiées.

Victoria vit la même situation. Il ne lui est pas facile d'être rigoureuse et constante en ce qui concerne la mise en place des stratégies qu'elle identifie comme étant efficaces. Son désir d'améliorer sa gestion de classe, qui revient de semaine en semaine, démontre cette situation. Bien qu'elle se régule régulièrement en lien avec ce défi, les difficultés persistent jusqu'à la fin du stage. Victoria est cependant consciente de l'importance d'être constante dans sa façon de gérer la classe et les comportements perturbateurs de certains de ses élèves. D'ailleurs, elle en fait son dernier défi du stage.

Quant à Théo, c'est tout le contraire. Le seul défi lié à la gestion de classe de Théo entraîne plusieurs régulations, principalement positives et dispersées du début à la fin du stage. Elles réfèrent plus particulièrement à la nécessité de demeurer constant, cohérent et conséquent. Son expérience professionnelle a certes favorisé le développement de cette compétence.

5.2.1.3 L'apport de l'enseignant associé dans le gestion de classe

L'enseignant associé joue aussi un rôle important dans l'appropriation de la compétence à gérer la classe. Il est facilement accessible pour le stagiaire, il agit donc sur la pratique réflexive de l'étudiant, de façon consciente ou non. Tel que recensé dans les écrits (Forest et Lamarre, 2009), l'EA joue différents rôles auprès de son stagiaire notamment celui de collaborateur, de confident, de facilitateur, de guide, de

modèle même. Qu'il soit apprécié ou non, qu'une relation positive se soit installée ou non, il n'en demeure pas moins que l'EA a également un rôle d'évaluateur et que ce rôle lui confère une importance notable. De plus, il joue également un rôle important dans la réussite du stage de celui-ci (Boudreau, 2001). Afin d'optimiser tous ces rôles, une relation significative doit se créer entre lui et son stagiaire (ibid). Lily et Zoé n'ont pas développé une relation harmonieuse avec leur EA et cela a teinté le développement de leur compétence à gérer la classe.

On pourrait croire que les modalités d'accompagnement (Boudreau, 2001) de l'enseignante associée de Lily aient pu contribuer à sa difficulté à gérer la classe. La présence quasi permanente de son EA dans la classe agit tant sur son manque de confiance que sur sa capacité à trouver la place qui lui revient. Elle se sent continuellement observée et jugée et peine à s'affirmer auprès des élèves. Le retrait de l'EA dans les dernières semaines de stage a entraîné une grande amélioration de la compétence à gérer le groupe par Lily. Pour favoriser son développement professionnel, le stagiaire doit trouver et prendre sa place dans son nouveau milieu de stage (Martineau et Vallerand, 2007). À ces fins, il doit établir un fonctionnement qui lui est propre, sans trop perturber le climat de classe. À cet effet, l'EA joue aussi un rôle important. Il doit identifier des moments d'échanges où le stagiaire pourra partager son vécu, questionner, écouter. Les réflexions, engendrées au cours de ces discussions permettront au stagiaire, en outre, d'apprendre à analyser sa pratique en développant une pensée réflexive qui favorisera le développement de son autonomie professionnelle (Martineau et Vallerand, 2007). Il est également probable que Lily ne soit pas arrivée à créer un lien significatif avec ses élèves étant donné la présence continue de son enseignante associée en classe.

La difficulté à *gérer la classe* est le deuxième défi en importance de Zoé. Plusieurs régulations sont observées dans son journal et sont davantage négatives que positives. Il se peut que certains facteurs aient contribué à ralentir le développement de sa

compétence à gérer la classe : un milieu de stage grandement défavorisé (IMSE : 10), des élèves d'origines ethniques variées et ayant des besoins particuliers et diversifiés sur le plan d'apprentissage, une relation non signifiante avec son enseignante associée (Boudreau, 2001). Le rôle de l'enseignante semble aussi avoir contribué à la persistance de la difficulté de Zoé à gérer la classe. Tel que le mentionne Boudreau (2001), il importe que l'EA établisse une relation positive avec son stagiaire et ce n'est pas le cas pour Zoé.

Outre qu'elle le mentionne lors de l'entretien, les énoncés réflexifs de son journal nous montrent que la présence accrue de son enseignante associée en classe puis son retrait soudain et continu a déstabilisé Zoé qui a pris un certain temps à se ressaisir. Lorsque son enseignante associée était trop présente, elle intervenait sur les élèves et Zoé était rarement en accord avec les interventions faites. Cependant, malgré certains aspects bénéfiques à son brusque départ de la classe, cela a obligé Zoé à apprendre par essais et erreurs afin de corriger certaines situations. Cette situation a pu prolonger l'identification de stratégies efficaces. Dans une démarche réflexive, les interactions entre un stagiaire et son EA doivent être encouragées, notamment pour trouver des solutions aux problèmes rencontrés pendant le stage (MELS, 2008). Les observations de l'EA et les analyses qu'il en fait optimiseront ces échanges (ibid). Elles permettront également de mieux connaître son stagiaire afin d'adapter ses interventions aux habiletés de départ de celui-ci, et ce, tout au long de son évolution. L'EA est donc un acteur important tant pour le développement professionnel du stagiaire qu'il accueille, mais également pour le développement de sa pratique réflexive; il pourrait accélérer l'évolution professionnelle en orientant la réflexion des débutants vers la pratique professionnelle facilitant ainsi l'établissement de points de repère (Gervais, 1999). Notons que lors de l'entretien et à quelques endroits dans son journal réflexif, Zoé explique que les visites de sa superviseuse de stage semblent avoir légèrement compensé cette situation en lui permettant d'identifier quelques pistes à travailler.

5.2.2 La planification

La *planification* est le deuxième défi en importance (26 %) chez nos dix-huit finissants participants et l'un des quatre principaux types de défis recensés par Coulombe *et al.*, (2010). C'est aussi le deuxième défi le plus régulé par les dix-huit participants à cette étude. Tel que le mentionnent ces auteurs, les difficultés liées à la *planification* de l'enseignement s'expliquent principalement par la méconnaissance des différents documents qui régissent la profession enseignante et qui guident l'enseignant dans la planification de ses enseignements.

Elle réfère principalement à l'acte de planifier des situations d'enseignement apprentissage, mais aussi à l'organisation d'autres activités telles que des sorties, des fêtes, des activités spéciales en classe ou dans l'école. Elle traite tant de l'importance de l'adaptation, de la différenciation pédagogique, de la culture, mais également de la complexité de l'acte et des difficultés rencontrées par les stagiaires. Elle est souvent liée à la gestion de comportements. Il est également démontré que les enseignants débutants ont une vision de la planification à trop court terme comparativement aux enseignants experts qui planifient leurs actions à long terme (Chouinard, 1999). De plus, ils dérogent moins des activités qu'ils ont prévues, même si ces dernières ne fonctionnent pas (Tochon, 1990). Ceci pourrait expliquer la difficulté à s'autoréguler dans l'action de façon à modifier leur projet d'enseignement et à improviser selon les contraintes du moment.

Discutée par sept des huit participants et avec davantage d'occurrences pour quatre d'entre eux, la *planification* des enseignements s'avère l'une des principales inquiétudes des enseignants débutants (Coulombe *et al.*, 2010). L'organisation des périodes d'enseignement, des activités qui tiennent compte des besoins et des capacités de chaque élève, des interventions pédagogiques planifiées sont autant de gestes qui composent les défis à relever des cas analysés. Notre expérience de superviseure de stage nous permet également d'affirmer que plusieurs enseignants

d'expérience réalisent une planification peu détaillée « sur papier ». Leur expérience professionnelle et leur connaissance du programme de formation leur permettent d'écrire minimalement les notions à voir et, parfois même, simplement le travail qui sera effectué par les élèves. Par conséquent, cette situation rend les apprentissages liés à la planification plus ardues pour les stagiaires.

Le journal de Jasmine présente aussi des défis liés à la *planification*. Ils sont analysés dans une perspective de développement et d'insertion professionnelle, comme la plupart des défis qu'elle désire relever. L'un de ces défis aborde la complexité de l'acte de planifier considérant que l'enseignant doit prendre en compte de nombreux facteurs tels que le programme, les capacités et besoins des élèves, la thématique à respecter en plus de maîtriser la notion à enseigner. Ce défi est régulé à deux reprises dans le journal de Jasmine. Elle témoignera de son succès un mois plus tard, mais rencontrera à nouveau un obstacle la semaine suivante.

Force est de constater le rôle prédominant de la *planification* dans le journal réflexif de Kayla. En plus d'être le défi ayant l'occurrence la plus élevée, il est le deuxième sujet le plus décrit. La *planification* fait l'objet de plusieurs énoncés dans la première moitié du stage. Il est question de mieux détailler et maîtriser ses SEA, de planifier des activités qui captent l'attention des élèves et de planifier des résolutions de problèmes en mathématiques. Kayla semble avoir saisi l'importance de la maîtrise de cette compétence de la formation enseignante sur l'ensemble des gestes professionnels nécessaires à un développement professionnel favorable et à un climat de classe propice aux apprentissages. Si l'on admet que la *planification* est l'un des principaux obstacles à l'insertion professionnelle (Coulombe *et al.*, 2010), la maîtrise de cette compétence devient un élément majeur à développer lors de la formation initiale à l'enseignement et sur laquelle il importe de se réguler, dès l'entrée dans la profession. Malgré une seule régulation où l'on constate que le défi lié à la *planification* perdure, il ne sera plus question de *planification* dans son journal pour

l'autre moitié du stage, ce qui suggère que, malgré l'absence d'énoncés réflexifs à cet égard, il est possible que la démarche réflexive lui ait permis de s'autoréguler et ainsi, de mieux maîtriser la compétence à *planifier*.

La *planification* des activités d'enseignement se présente à Rose vers la fin du stage; elle désire intégrer davantage de culture dans ses activités. Les rétrospections de son EA semblent avoir joué un rôle important dans la prise de conscience de l'importance de la culture dans la planification des SEA, tant sur la motivation que sur l'engagement des élèves dans la tâche. L'encadrement de l'EA joue ici un rôle essentiel dans l'appropriation de cette compétence de la profession enseignante (Boudreau, 2001, MELS, 2008). Dès la semaine suivante, elle met en place ses stratégies et témoigne du succès de celles-ci.

Il est intéressant de noter que plusieurs défis identifiés par Victoria, notamment dans la catégorie *planification*, ne font aucunement suite à une situation relatée pendant la semaine. Lors de l'entretien, Victoria mentionne qu'elle n'aurait pas rédigé un journal réflexif si ça n'avait pas été obligatoire, car elle réfléchissait naturellement dans sa tête et avec son enseignante associée. Cette affirmation permet de comprendre pourquoi certains défis identifiés dans les analyses de la fin de la semaine ne font aucunement l'objet de réflexion dans les rédactions quotidiennes de son journal.

Plusieurs des défis de Victoria sont régulés. Certains sont liés à la *planification*. Les premières régulations sont à caractère négatif et portent sur l'importance de planifier des activités plus courtes. Elles sont relatées quatre et six semaines après avoir identifié la nécessité de relever ce défi; Victoria constate à nouveau l'effet démotivant sur les élèves des activités trop longues. Cependant, le défi de planifier des activités en lien avec les intérêts des élèves engendre une régulation, un mois plus tard, qui témoigne du succès de son défi auprès des élèves.

Zoé rencontre des difficultés liées à la planification de la première à la dernière

semaine de stage. Bien gérer *le temps* que prendra sa situation d'enseignement revient régulièrement dans les écrits réflexifs de son journal et deux défis portent sur cet aspect. Dès le début du stage, elle identifie la nécessité de relever ce défi puis témoigne de son succès dès la semaine suivante. Cependant, le défi se présentera à nouveau plus tard pendant le stage sans qu'elle en discute à nouveau dans son journal. L'EA de Zoé, avec qui elle n'a pas développé de relation significative, ne semble pas avoir joué un rôle important dans l'appropriation de la compétence à planifier si ce n'est que de lui faire part, à quelques reprises, de retards ou d'oublis dans la planification à court et moyen terme. L'encadrement de l'EA joue ici un rôle essentiel dans l'appropriation de cette compétence de la profession enseignante (Boudreau, 2001, MELS, 2008). De plus, dans un stage réussi, l'EA est plus proactif que réactif. Il enseigne des techniques de gestion de façon explicite et aide concrètement le stagiaire dans sa planification au lieu d'attendre que les problèmes se produisent (Boudreau, 2001).

Deux défis sont liés à la *planification* dans le journal de Théo. Ils sont étroitement liés à sa difficulté à gérer *son temps personnel/professionnel*. La complexité de la *planification* multiniveaux, les adaptations nécessaires pour certains élèves et le désir de planifier des activités éducatives à caractère ludique sont les aspects récurrents de la mise en place de ces défis. En adaptation scolaire et sociale, le défi semble plus grand quant à la planification. Nécessitant une approche différenciée, s'exerçant à l'intérieur des paramètres de ce que Vygotsky (1985) appelle la zone proximale de développement où l'enfant peut faire des apprentissages accompagné d'un adulte, mais qu'il ne peut réaliser sans le soutien de ce dernier, l'enseignant doit continuellement ajuster sa planification. Dans le cas de Théo, les niveaux multiples qui composent son groupe contribuent à augmenter la charge de travail, complexifient l'acte de planifier et agissent sur son rapport au temps ce qui entraîne une régulation.

Bien qu'aucune régulation ne concerne sa planification, nous observons toutefois une régulation liée à sa façon de gérer son temps, assez tôt pendant le stage. Celle-ci résulte de retards dans sa planification.

Pour Alice, un seul défi réfère à cette catégorie, contrairement à la moyenne des participants pour qui près de trois défis sont identifiés concernant la *planification*. Par contre, la *gestion du temps personnel/professionnel* est un sujet de réflexion important dans son journal duquel découlent deux défis. Ces deux catégories de défis sont étroitement liées puisque les difficultés qu'éprouve Alice à gérer son temps réfèrent principalement à sa *planification* réalisée à la dernière minute. Ces situations génèrent un stress chez elle qu'elle affirme ne pas aimer vivre. Cependant, malgré son désir de changer les choses, elle n'identifie aucune stratégie pouvant faciliter cette situation et, par le fait même, la difficulté perdure jusqu'à la fin du stage. Les régulations, en ce sens, sont toujours à caractère négatif.

5.2.3 Les stratégies d'enseignement

Le troisième défi identifié dans les dix-huit journaux réflexifs de nos participants à l'étude concerne les *stratégies d'enseignement* (10 %) et il est également le troisième défi le plus régulé (11%). Relatées dans le journal réflexif par tous les participants et avec une occurrence de plus grande importance pour trois d'entre eux, les *stratégies d'enseignement* comportent notamment l'enseignement explicite, enseigné dans le cadre du programme auquel sont rattachés les participants à cette étude. Outre cette stratégie d'enseignement, le type de regroupement d'élèves nécessite d'une part, la mise en place de stratégies variées et d'autre part, des stratégies adaptées aux capacités et besoins des élèves. Les quatre années de la formation initiale à l'enseignement ne permettent pas de développer une expertise pour chacun des types d'élèves HDAA. Il importera donc que le stagiaire poursuive sa formation en continu selon le type d'élèves qu'il retrouve dans sa classe ce qui s'ajoute à la tâche déjà lourde (Ouellet, 2007; 2012). Les élèves ayant un trouble de l'attention préoccupent

également certains stagiaires qui cherchent à intervenir de façon plus efficace avec ce type d'élève. En ce sens, la littérature révèle l'importance pour les enseignants en adaptation scolaire et sociale de développer la capacité d'adaptation en plus de concevoir les adaptations essentielles à la réussite des élèves HDAA et de résoudre les problèmes de façon innovante et différente (Ouellet 2007). Parce qu'ils peuvent enseigner à une grande variété d'apprenants ayant des besoins particuliers, et ce dans différents contextes, tant au préscolaire-primaire qu'au secondaire (MEQ, 1999), il importe pour eux de développer une banque de stratégies d'enseignement efficaces (Dufour et Léveillé, 1999), notamment avec les élèves ayant un TDA/H, comme c'est le cas pour certains de nos participants. Lily et Rose sont les deux participantes ayant régulé ce défi.

Le journal de Lily comporte deux défis appartenant à la catégorie *stratégies d'enseignement* et l'un d'eux mène à une régulation à caractère positif. Dès le début du stage, elle affirme vouloir réinvestir une formation reçue sur la résolution de problème et nous constatons, dans les jours suivants, que les apprentissages réalisés à la suite de cette formation sont immédiatement réinvestis. C'est une première régulation à caractère positif pour Lily.

Au début du stage, Rose est davantage centrée sur les activités plus traditionnelles, telles que l'enseignement magistral. Puis, elle identifie l'importance de varier ses *stratégies d'enseignement* sur l'attention et la motivation des élèves et, après une régulation à caractère négatif, elle témoigne à deux reprises de l'effet positif des activités plus stimulantes pour les élèves. Dufour et Léveillé (1999) affirment, à ce sujet, que la diversité des besoins des jeunes implique des styles et des rythmes d'apprentissage différents et nécessite pour l'enseignant la mise en place de *stratégies d'enseignement* et d'apprentissage variées pour répondre à ces besoins. L'EA est une personne ressource importante pour l'identification de stratégies efficaces selon le type d'élèves. Faisant mention d'un sentiment d'exclusion de son équipe de travail au

début du stage, il est probable que Rose n'ait pas pu profiter pleinement de l'expertise de son EA dès le début de son stage.

5.2.4 Les aptitudes/attitudes professionnelles/personnelles

Trois nouvelles catégories de défis viennent s'ajouter aux précédentes avec un pourcentage situé entre 5 et 8 % lorsque nous analysons les journaux de nos dix-huit participants: *les aptitudes / attitudes professionnelles / personnelles, les adaptations / différenciation, le lien enseignant / élèves.*

Les défis liés aux *aptitudes / attitudes professionnelles / personnelles* se démarquent cependant des autres (3% pour les *adaptations / différenciation* - 4% pour le *lien enseignant / élèves*) par un taux élevé de régulations (11%), le même retrouvé dans la catégorie précédente, les *stratégies d'enseignement*. Cette catégorie de défi se présente parfois lors de situations critiques dont la principale est la fatigue associée au manque de temps. Cette situation engendre la nécessité de revoir ses priorités ou de réajuster certaines façons de faire. Les données des recherches sur le « décrochage » des enseignants mettent en évidence la fatigue comme l'un des principaux éléments influençant l'entrée dans la profession enseignante (Karsenti *et al.*, 2008; Martineau *et al.*, 2010). La fatigue, engendrée par la surcharge de travail, est considérée comme un symptôme ou un facteur de difficultés de l'insertion professionnelle parce qu'elle suscite des remises en question, des moments de découragement et un sentiment d'être débordé. Elle peut ainsi mener à des épisodes de stress, d'insomnie ou de dépression (Carpentier et Leroux, 2014) et favoriser les troubles psychologiques tels que l'épuisement professionnel (Baillauquès et Breuse, 1993).

Dans d'autres situations, ces *aptitudes / attitudes* sont mises en évidence lorsqu'il faut agir sur certaines caractéristiques personnelles telles que le perfectionnisme, les exigences envers soi-même, la passion, l'attitude positive, la confiance ou certaines

aptitudes professionnelles à développer telles que le débit de parole, le timbre de voix, la priorisation des défis à relever et la capacité d'analyse. Ces caractéristiques influent également sur la capacité de l'enseignant à faire face aux situations de la vie quotidienne. Certains enseignants peuvent manquer de confiance pour intervenir efficacement auprès des élèves ayant des comportements difficiles (Massé, Couture, Lévesque et Bégin, 2016). Dans sa thèse, Leroux (2009) identifie des caractéristiques personnelles propres à certains enseignants qu'elle classe en facteurs de risque ou de protection. Elle cite deux recherches (London, 1993 et Brown, 1996) qui présentent également une liste de caractéristiques personnelles propres à la résilience professionnelle : la hardiesse, le sentiment d'autoefficacité, la motivation, la maturité, l'engagement et l'implication, la flexibilité, la persévérance, le travail en équipe, la communication efficace, l'adaptation au changement, les attitudes positives et flexibles, un apprentissage continu, la confiance en soi, la volonté de prendre des risques, la volonté d'exceller et l'autonomie. Bien que leur situation soit différente, Alice, Jasmine et Kayla témoignent de la nécessité d'apporter des changements à leurs *aptitudes/attitudes professionnelles/personnelles*.

Les élèves TDA/H engendrent, chez certains de nos participants, l'élaboration de défis associés à certaines *aptitudes/attitudes professionnelles/personnelles*. Dans le cas d'Alice, son débit de paroles et la précision de ses explications lui apparaissent comme des éléments personnels à travailler, et ce, dès le début du stage. Elle y reviendra d'ailleurs, quelques semaines plus tard, affirmant qu'elle doit encore travailler sur ce défi. Alice n'a pas rédigé son journal réflexif selon la démarche prescrite, notamment en n'identifiant pas de stratégies pour relever ses défis. Nous pouvons supposer que la recherche et la mise en place de stratégies efficaces auraient pu favoriser une ou des régulations positives de ce défi. Deux autres défis liés aux *aptitudes/attitudes professionnelles/personnelles* sont relevés dans son journal. Jusqu'à la supervision pédagogique et même à quelques occasions par la suite, Alice dépeint négativement le milieu éducatif, son milieu de stage et plus particulièrement

ses collègues et sa direction dans le cadre de différentes situations problématiques nécessitant, selon elle, de grands ajustements dans son milieu de stage. Ses préjugés négatifs à l'endroit de son milieu éducatif, qu'ils influencent ou non son enseignement, viennent teinter régulièrement son journal réflexif. Ainsi, à la suite du conseil de sa superviseuse de stage, Alice souhaite modifier son discours réflexif et par conséquent, elle en fera un défi à relever et mentionnera, quelques jours plus tard, se sentir davantage elle-même depuis le passage de sa superviseuse de stage. Il semble que l'entretien avec sa superviseuse de stage ait forcé la mise en place de ce défi qui a mené à une régulation à caractère positif.

Trois des neuf défis identifiés par Jasmine concernent les *aptitudes/attitudes professionnelles/personnelles* et se situent dans les trois premières semaines de stage. Deux d'entre eux sont réglés. Après son désir de témoigner des apprentissages réalisés, Jasmine affirme qu'elle doit bien analyser chacune de ses semaines de stage en vue de s'ajuster. Dès la semaine suivante, elle relate avoir témoigné des apprentissages réalisés en ce qui concerne la gestion des comportements bien que certaines routines de la classe soient encore à intégrer. Elle énonce également devoir travailler à se faire davantage confiance et deux événements, pendant la semaine suivante, viendront renforcer cette confiance. Plusieurs auteurs associent certaines caractéristiques personnelles à la résilience professionnelle (Borman et Dowling, 2008; Karsenti *et al*, 2008; Kirsh, 2006; Leroux, 2009). Ces caractéristiques personnelles des étudiants influencent leur rapport à la profession (confiance en soi, inquiétude, nervosité, gêne, découragement, conviction, solidité, plaisir, fierté, passion, intérêt, assurance, confiance, attachement, discipline personnelle). Ces défis sont assez généraux et constituent les fondements à un développement professionnel plus général. La rigueur qu'elle met à appliquer les stratégies identifiées est récompensée à la fin du premier mois de stage où elle mentionne avoir enfin bien assimilé la réalité de son milieu de stage. Nous observons plusieurs régulations pour cette catégorie de défis et presque toutes sont positives.

Kayla réalise son stage avec des élèves ayant un trouble du langage. À la suite d'une discussion avec son EA, elle identifie, comme premier défi, la nécessité de moduler davantage son ton de voix, de ralentir son débit, d'accentuer sa gestuelle et ses expressions faciales. Ce défi lié aux *aptitudes/attitudes professionnelles/personnelles* mène à une régulation qui témoigne d'une évolution positive, mais seulement deux mois plus tard.

5.2.5 Les adaptations/différenciations

La différenciation pédagogique apparaît comme l'une des préoccupations des enseignants débutants (Martineau *et al.*, 2009; De Stercke *et al.*, 2010) et plus importante pour ceux du domaine de l'adaptation scolaire et sociale vu les nombreux besoins particuliers de ces élèves (Ouellet, 2007). La catégorie *adaptation/différenciation*, telle que nos résultats la présentent, renvoie principalement aux activités d'enseignement apprentissage. À cet effet, il est question d'adapter le matériel (texte, activité) aux caractéristiques, aux besoins (temps - répétition) et aux intérêts des élèves. Il est également question des effets de l'enseignement individualisé et de l'importance de bien séquencer les apprentissages. Un constat porte sur l'importance de différencier tant les enseignements que la gestion des comportements. La différenciation pédagogique est perçue comme un acte professionnel difficile quant à l'ampleur de la tâche et à la gestion du temps à partager avec chacun des élèves. Il est aussi question de s'ajuster en cours d'activité, une forme d'autorégulation dans l'action (Schön, 1994). Même si cette difficulté est également relevée dans la littérature, elle réfère davantage au contexte d'ASS ou d'intégration des élèves HDAA ainsi qu'aux caractéristiques des élèves (Massé, 2010; Prud'homme, 2007). Zoé prend conscience, dès le début de son stage de l'importance de cette compétence de la profession enseignante (Martinet *et al.*, 2004). Seuls 3% des défis de cette catégorie sont régulés par les dix-huit participants de notre étude..

Le groupe stage de Zoé est composé de plusieurs élèves issus de l'immigration et ayant des difficultés d'apprentissage ou une déficience intellectuelle. De plus, l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) de son école se situe au rang décile 10. La nécessité d'adapter ses interventions apparaît dès le début du stage. L'un des deux défis liés aux *adaptations/différenciations* se présente à Zoé après l'évaluation d'une situation d'enseignement-apprentissage vécue en classe; elle juge de l'inefficacité de l'activité qu'elle a pilotée principalement parce qu'elle n'était pas suffisamment adaptée à un ou plusieurs élèves. Ce n'est que quelques semaines plus tard, après l'identification d'un deuxième défi de l'ordre de l'*adaptation/différenciation* qu'elle témoigne de la réussite de son défi. Une fois de plus, Zoé, laissée à elle-même, prend plus de temps à identifier les stratégies efficaces pour surmonter ses difficultés.

Dans une étude réalisée en 2009, Martineau et ses collègues ont identifié différents objets de discussion entre mentor et mentoré et, parmi les notions les plus discutées, il y a notamment la différenciation pédagogique. De plus, ils ajoutent qu'il est important pour le mentor et le mentoré de partager la même conception de l'enseignement et de l'apprentissage, ce qui n'est pas le cas pour Zoé et son enseignante associée. Ainsi, bien que l'adaptation et la différenciation pédagogique soient des facteurs essentiels à la réussite du type d'élèves qui compose le groupe de Zoé, l'absence de relation significative entre Zoé et son EA a pu retarder l'implantation de stratégies facilitant la *planification* de situations d'enseignement adaptées aux rythmes des élèves, à leur niveau et selon leurs intérêts. Zoé a dû faire face à plusieurs difficultés lors d'activités non adaptées avant de s'ajuster et de constater, au milieu du stage, le succès de cette différenciation.

5.2.6 Le lien enseignant/élèves

L'élève étant au cœur même de la profession enseignante, le stagiaire constate très rapidement l'importance de développer un lien significatif avec ses élèves s'il veut relever les nombreux défis qu'il rencontre. Ciblant ou non certains jeunes, il réfléchit

aux effets de ces liens sur lui-même, sur la gestion de classe et sur les apprentissages, aux stratégies à mettre en place pour créer ce lien ou l'améliorer et à certaines situations ou activités qui favorisent ce lien. D'ailleurs, dans une recherche portant sur l'insertion professionnelle en enseignement, De Stercke *et al.*, (2010) rapportent que les enseignants affirment avoir choisi le métier d'enseignant pour ses caractéristiques constitutives essentielles, notamment pour la relation avec les élèves. Il n'est donc pas étonnant qu'elle soit une préoccupation pour les stagiaires en dépit du faible effectif de défis relevés (2%) dans les journaux réflexifs de nos dix-huit participants. Ce nombre se reflète également dans les régulations identifiées puisqu'elles comportent seulement 4% de toutes les régulations relevées dans les journaux réflexifs.

Nos résultats démontrent que la nécessité, pour les stagiaires, de développer leur *lien avec un ou les élèves* émerge toujours d'une difficulté à gérer un élève ou un groupe d'élèves. C'est d'ailleurs le cas pour Rose et Victoria. Cette relation est essentielle à développer si l'on veut diminuer les problèmes de comportement chez les élèves et ces effets sont encore plus marqués chez les élèves aux besoins particuliers (Fortin *et al.*, 2011). De plus, une relation positive entre l'élève et l'enseignant contribue à susciter l'engagement des élèves dans leurs études et favorise la réussite scolaire (MEESR, 2015) facilitant du coup la gestion de classe.

La *gestion de classe* est le sujet le plus rédigé dans le journal de Rose. Afin de surmonter la difficulté à gérer le groupe ou certains élèves en particulier, Rose croit nécessaire de développer un *lien plus significatif avec les élèves*. Ce défi apparaît au début et au milieu du stage et entraîne plusieurs régulations qui se présentent tout au long du stage, sous un aspect négatif au début puis qui témoignent d'évolutions positives dans la deuxième moitié du stage. Il est donc possible que Rose ait raison pour certains défis liés à la *gestion de classe*, qu'il y ait un lien entre ces deux catégories de défis. La gestion de classe apparaît aussi comme un défi pour Victoria,

et ce, dès le début de son stage. Tout comme Rose, Victoria croit qu'elle doit *développer son lien avec les élèves* afin que ceux-ci respectent davantage ses consignes améliorant ainsi le climat de la classe. Dès la semaine suivante, elle affirme qu'un lien de confiance s'installe entre elle et les élèves. Malgré cette régulation positive, la gestion de classe demeure difficile. Victoria se tourne donc vers de nouvelles stratégies pour tenter d'améliorer sa gestion de classe. Tel que le mentionnent Fortin *et al.*, (2011), une relation enseignant-élève de qualité engendre une diminution des problèmes de comportement chez les élèves, encore plus chez ceux ayant des besoins particuliers. Il s'avère donc judicieux, pour Rose et Victoria, de développer la relation qu'ils entretiennent avec leurs élèves.

5.2.7 La structure de la période

La *structure de la période* et les trois prochaines catégories de défis (*gestion du temps personnel/professionnel, collaboration/concertation* et *caractéristiques des élèves*) représentent moins de 5 % d'effectifs pour chacun des dix-huit participants dont nous avons analysé les journaux réflexifs. Lorsque nous nous attardons aux huit cas étudiés, nous observons une situation similaire quant aux régulations identifiées dans tous les journaux. Outre la *structure de la période* qui est régulée par Kayla, Théo et Zoé, les autres catégories de défis ne sont régulées que par un seul cas parmi les huit.

Relaté dans les journaux réflexifs de six des huit étudiants interviewés, les enseignants débutants rencontrent aussi des difficultés dans leur rapport au temps. Cet état de fait est également rapporté par Chouinard (1999). Cette catégorie qu'on associe à la catégorie *structure de la période* réfère à la difficulté pour les stagiaires à bien séquencer une période d'enseignement de façon à ce que l'activité cadre bien dans le temps planifié. De plus, des constats relatifs à certains types d'activités qui nécessitent plus de temps émergent de la réflexion.

Kayla, Théo et Zoé régulent également un défi lié à la *gestion du temps* lors d'une situation d'enseignement-apprentissage enseignée. Dès la deuxième semaine de stage, Kayla relate avoir de la difficulté à terminer ses activités dans les délais prévus. Son EA lui suggère d'accélérer quelque peu le rythme lorsqu'elle pilote ses activités. Dans les deux semaines suivantes, elle mentionne avoir relevé ce défi et observe que la mise en place de cette stratégie n'a pas nui aux apprentissages réalisés par les élèves.

Zoé a également de la difficulté à bien structurer ses périodes d'enseignement; soit elle termine trop tôt soit elle n'arrive pas au terme de ce qu'elle a planifié avant la fin de la période. À la suite de sa rencontre de supervision, son EA et sa superviseuse de stage lui suggèrent d'inscrire le temps accordé à chacune des étapes de sa SEA. La semaine suivante, Zoé relate une situation où elle anticipe à nouveau un problème avec la gestion de son temps et se régule dans l'action ce qui lui permet de mener son projet à terme. Il est possible que l'identification de ce défi, dans son journal réflexif, l'ait incitée à se réajuster plus rapidement.

5.2.8 La gestion du temps personnel/professionnel

La *gestion du temps personnel/professionnel* agit tant sur la capacité à faire face aux nombreuses tâches de la profession enseignante qu'à certaines attitudes/aptitudes personnelles/professionnelles à modifier.

Tel que discuté dans notre cadre théorique, les enseignants débutants affirment être débordés par les tâches professionnelles (Mukamurera *et al.*, 2008; Mukamurera, 2014). C'est le cas de Théo qui, lors de la troisième semaine de stage, prend conscience de l'immense charge de travail qu'il doit réaliser. Il mentionne être affecté par cette situation puisqu'il doit apporter de la correction à la maison et qu'il termine souvent tard en soirée. Tel que mentionné précédemment, il accumule également du

retard dans sa planification et en attribue la cause à la mauvaise gestion de son temps professionnel.

Il n'identifie pas de stratégies pour *mieux gérer son temps* puis relate à nouveau cette difficulté la semaine suivante. Un peu plus tard, son EA l'aide à mieux s'organiser; Théo ne discute plus de cette situation par la suite. Le recours au soutien de l'enseignant associé devient une source de stratégies efficace (Boudreau, 2001) ou du moins, à expérimenter. Théo mentionne à quelques reprises avoir reçu l'aide de son EA, soit pour s'organiser ou pour identifier les tâches à réaliser et l'ordre dans lequel il doit les effectuer. Dans son journal, après avoir identifié l'importance d'agir sur cette situation, il se régule la semaine suivante, alléguant avoir encore de la difficulté à s'organiser.

5.2.9 La collaboration/concertation

La catégorie *collaboration/concertation* se classe au second rang parmi les énoncés réflexifs les plus fréquemment relatés dans les réflexions écrites des dix-huit participants; principalement parce qu'elle renvoie à la relation entre le stagiaire et son enseignant associé et que ce dernier occupe une place importante auprès du stagiaire puisqu'il est au premier plan de son développement professionnel. La collaboration réfère également à l'équipe que côtoie le stagiaire; technicien en éducation spécialisé, orthophoniste, autres enseignants et parents.

Cette catégorie fait donc état de la relation qu'entretient le stagiaire avec son EA sous toutes ces formes. De plus, dans l'esprit de cette catégorie, outre tous les collègues qui gravitent autour du stagiaire et des élèves, nous retrouvons également le concept d'« équipe ». En ce sens, la dynamique de l'équipe teinte les propos réflexifs des étudiants. Parmi les huit étudiants interviewés, seul Théo régule la catégorie *collaboration/concertation*.

Vers le milieu du stage, l'EA de Théo lui suggère de commencer à faire quelques appels aux parents dans le but de prendre de l'assurance quant à cette tâche de la profession enseignante et parce qu'il importe, selon elle, d'impliquer les parents dans le cheminement de leur enfant. Les parents sont des collaborateurs craints par les stagiaires. La fin de la formation pratique force le désir ou la nécessité d'affronter ce défi que représentent les parents des élèves et qui semble plus inquiétant, et ce même pour des finissants. La recherche en insertion professionnelle démontre que les enseignants débutants imputent à la formation initiale le manque de formation face à certains éléments, notamment la gestion des relations de partenariat tant avec les pairs, les éducateurs, que les parents (De Stercke *et al.*, 2010; Royer *et al.*, 2001). Théo mentionne avoir déjà été témoin de l'effet d'un appel aux parents sur l'une de ses élèves. Il témoignera du succès de ce défi la semaine suivante puis encore une fois dans l'autre semaine.

5.2.10 Les caractéristiques des élèves

Les énoncés réflexifs qui composent la catégorie *caractéristiques des élèves* sont diversifiés et abondants, tel que nos résultats d'analyse des dix-huit journaux réflexifs nous le montrent. Ils réfèrent plus particulièrement aux caractéristiques des différents regroupements d'élèves avec qui les stagiaires réalisent leur stage. En ce sens, le contexte de l'adaptation scolaire et sociale joue certainement un rôle majeur dans le classement de cette catégorie. Les caractéristiques des élèves en difficulté d'adaptation et des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage demeurent une préoccupation importante pour les jeunes enseignants. Une étude de Gauthier et Mellouki (2003) révèle que les jeunes enseignants se disent peu satisfaits de leurs connaissances en lien avec les élèves HDAA.

Certaines caractéristiques d'élèves interfèrent également dans le développement professionnel des stagiaires. Les écrits réflexifs font état d'anxiété, d'impulsivité, d'agitation, de fatigue, de conflits, de dépression, d'autonomie, d'immaturité,

d'indiscipline, de problème d'attention, de découragement, de participation, de crise, de dextérité, de démotivation, de vitesse d'exécution, d'hygiène de vie, d'oubli du matériel, des notions enseignées, de la médication associée au TDA/H, des difficultés dans certaines matières, difficultés à socialiser, à créer des liens, à persévérer, fatigue de fin d'étape.

D'autres constats sont d'ordre général et concernent plus spécifiquement des éléments que le stagiaire doit considérer pour bien planifier et enseigner (rythme, capacité, besoins, fatigue, motivation, intérêt). Certains regroupements d'élèves, associés au domaine de l'enseignement en adaptation scolaire et sociale contribuent également à cette catégorie. Il est question de l'importance de bien connaître les caractéristiques des élèves côtoyés tels que les élèves ayant un TDA/H, un trouble relevant de la psychopathologie ou une dysphasie. Plusieurs énoncés font mention des difficultés que rencontrent les différents regroupements d'élèves; difficultés dans certaines matières, difficultés à socialiser, à créer des liens, à persévérer, fatigue de fin d'étape. Les élèves dysphasiques forcent l'élaboration d'un défi chez le cas Jasmine.

Lors du pilotage d'une SEA qu'elle a elle-même planifiée, Jasmine prend conscience de l'importance de bien connaître ses élèves et réalise qu'elle doit davantage investiguer au sujet de leurs difficultés. Elle énonce que les élèves dysphasiques présentent des caractéristiques particulières qui nécessitent des interventions différentes : l'importance d'utiliser un bon langage avec ce type d'enfant, la complexité du vocabulaire pour eux et les difficultés qu'ils rencontrent lors des présentations orales. Elle propose dès lors plusieurs lectures spécialisées en précisant que l'été est aussi un bon moment pour mieux s'informer. Toujours avec la même rigueur, Jasmine relate, dès la semaine suivante, avoir planifié une nouvelle SEA qui répond bien aux besoins de ses élèves.

5.3 La pratique réflexive des dix-huit participants

Cette section analyse et interprète les résultats en lien avec le deuxième objectif de cette étude qui consiste à analyser la pratique réflexive d'étudiants finissants en enseignement en adaptation scolaire et sociale lors du dernier stage de la formation en enseignement, selon les niveaux réflexifs déployés, selon les sources de théorisation et selon la régulation de l'activité professionnelle en stage.

5.3.1 Les niveaux réflexifs

Malgré le rôle que joue chacun des processus des trois niveaux réflexifs de Derobertsmasure (2012) dans l'analyse de la pratique professionnelle et nonobstant l'importance de chacun d'eux, certains confèrent à la pratique réflexive une efficacité qui pourrait conduire à des changements importants de la pratique professionnelle. En effet, nos résultats montrent, comme le souligne Korthagen (2001), que certains processus réflexifs permettent l'autorégulation et pourraient aider les enseignants ou futurs enseignants à réfléchir sur leurs actions (St-Arnaud, 2001), à devenir plus efficaces, autonomes et responsables (Zimmerman, 2002) et à transformer leur pratique tout au long de leur vie professionnelle (Perrenoud, 2001B et Schön, 1994).

Afin de comprendre la pratique réflexive des étudiants, nous avons effectué une analyse approfondie des treize processus réflexifs de Derobertsmasure (2012), distribués dans trois niveaux de réflexion. Grandement inspirée par cette hiérarchisation, nous avons classé chacun des énoncés des dix-huit journaux réflexifs dans l'une ou l'autre de ces treize catégories. L'analyse des résultats des dix-huit journaux permet de jeter un premier regard sur les niveaux réflexifs puis s'affine par l'apport des résultats émergeant des entretiens semi-dirigés. Elle permet également d'observer de grandes similitudes entre la distribution des processus réflexifs déployés dans les écrits des participants de notre recherche et de celle relevée par Derobertsmasure (2012), mais aussi quelques différences que nous tenterons d'expliquer. Elle met également en évidence une différence notable du déploiement

du niveau 3, en comparant nos résultats à ceux de l'étude de Derobertmasure (2012). Nous nous attarderons donc à ce niveau, notamment en insistant sur les huit cas étudiés. Le tableau suivant présente la répartition des processus réflexifs dans la présente étude et dans celle de Derobertmasure (2012).

Tableau 5.1 Comparaison de la répartition des processus réflexifs de la présente recherche et de celle de Derobertmasure, 2012

Niveaux	Processus	Derobertmasure (%) Dossiers 2008/2009	Gareau (%) 2013	Différence
Niveau 1	Narrer/décrire	38,3	31,5	-6,8
	Pointer ses difficultés/ses problèmes	6,3	4,6	-1,7
	Prendre conscience	0,1	6,2	+6,1
	Questionner	0,6	2	+1,4
		45,3	44,3	-1
Niveau u 2	Diagnostiquer	3,1	3	-0,1
	Évaluer sa pratique	24,2	21,2	-3
	Intentionnaliser sa pratique	4,2	3,3	-0,9
	Légitimer selon des arguments contextuels	8	5,2	-2,8
	Légitimer selon des arguments pédagogiques/théoriques ou éthiques	0,9	3,1	+2,2
	Légitimer selon une préférence, une tradition	1,5	1,4	-0,1
		41,9	37,2	-4,7
Niveau 3	Explorer une ou des alternatives à sa pratique	2,7	1,8	-0,9
	Proposer une ou des alternatives à sa pratique	3,8	8,6	+4,8
	Théoriser	6,4	8,2	+1,8
		12,9	18,6	+5,7

Rappelons que les fonctions des processus du niveau 1 consistent à réfléchir sur les éléments considérés comme importants par le finissant. Ceux du niveau 2 positionnent ces éléments importants en regard d'une norme, d'un modèle ou d'une intention et les processus du niveau 3 visent à comprendre et à expliquer les actions entreprises ou à entreprendre vis-à-vis la situation relatée. À la lumière des effectifs associés tant aux trois niveaux réflexifs qu'aux treize processus associés, plusieurs

constats émergent.

5.3.1.1 Le niveau 1

Les effectifs du niveau 1 de notre étude (44,3%) sont très similaires à ceux de Derobertmeasure (45,3%), notamment par l'apport, dans les deux cas, des énoncés réflexifs de style narratif et descriptif. L'occurrence plus élevée du niveau 1 (45,3% dans la recherche de Derobertmeasure et 44,3% dans nos résultats) s'explique par la nécessité de *narrer* la situation avant d'accéder aux niveaux 2 et 3. Cependant, il n'est pas indispensable de passer par le niveau 1; une situation vécue en stage pouvant être relatée dans le journal avec un processus de niveau 2 ou 3.

Pour ce qui est de nos huit cas, ce sont Alice, Kayla, Rose et Théo qui présentent des effectifs plus élevés que la moyenne des participants pour ce niveau. Tous les quatre se distinguent de la moyenne des participants par une forte propension du processus *narrer et décrire*. Ce processus est d'ailleurs celui qui est le plus mobilisé dans les deux recherches, soit la nôtre et celle de Derobertmeasure (38,3% et 31,5%). Jasmine, Lily et Zoé, quant à elles, abordent davantage leur journal sous l'angle de l'évaluation de leur pratique professionnelle (niveau 2) ce qui contribue nettement à diminuer l'effectif du niveau 1.

Plusieurs facteurs différents peuvent expliquer cette inclination plus importante du processus *narrer/décrire*. Les nombreuses critiques d'Alice envers certains collègues, la direction, le milieu de stage ou le système éducatif et la visée exutoire qu'elle donne à son journal pourraient expliquer cette situation. Kayla prend le temps de décrire plusieurs éléments relatifs au déroulement de l'activité, à la réaction des enfants, au temps pris pour l'activité, aux commentaires des élèves. Sans entrer dans de longues narrations ou descriptions, elle relate, en courtes phrases, plusieurs faits observables ce qui entraîne un effectif important pour le processus *narrer/décrire*. Rose est moins portée à évaluer ses activités ou ses journées que l'ensemble du

groupe. Elle a tout simplement un style davantage narratif et descriptif. Le fait que Théo ait abordé le journal réflexif comme un journal plus « personnel » peut expliquer la forte représentation de l'aspect narratif et descriptif de son contenu.

Moins encline à la *narration/description* que la moyenne des participants, Jasmine se distingue par une occurrence moindre pour le niveau 1, mais un niveau 2 plus développé que la moyenne des participants. Jasmine affirme en entrevue être davantage stimulée par les auto-évaluations, ce que démontre l'effectif plus important du processus *évaluer sa pratique*. Cette situation se répète également pour Lily et Zoé.

Lily *évalue sa pratique* à une fréquence de 20 % supérieure à celle des dix-huit participants. Ceci s'explique par le fait qu'elle s'autoévalue sur chacune des activités pilotées ou observées. Elle s'intéresse à l'intérêt que portent les élèves envers l'activité proposée, leur niveau de participation, en évalue le succès, ainsi que son enseignement ou sa gestion de classe. Ainsi, plutôt que de simplement *narrer ou décrire* une activité, elle jette plutôt un regard critique sur ce qui a été vécu en classe ou ailleurs, ce qui fait grimper de façon considérable le processus *évaluer sa pratique*.

Quant à Zoé, les quatre processus du niveau 1 se situent dans des proportions inférieures à celles de l'ensemble du groupe, mais la différence est plus marquante pour le processus *narrer/décrire*. Ceci s'explique également par la façon dont Zoé aborde l'écriture au quotidien de son journal. Comme Jasmine et Lily, plutôt que de *narrer ou décrire* une situation lorsqu'elle entame la rédaction de son journal, elle commence plutôt par *l'évaluation de sa journée ou d'une activité en général*, processus du niveau 2. Elle explique ou *légitime* par la suite la situation relatée. De ce fait, elle est moins portée sur la *narration ou la description* et davantage sur *l'évaluation de sa pratique*. Ce processus occupe une place importante dans le journal de Zoé. Il représente à lui seul, 37 % de tous ses énoncés et explique en grande partie le pourcentage nettement supérieur à la moyenne du niveau 2.

Le processus *prendre conscience*, du niveau 1 se démarque de façon notable des résultats de la recherche de Derobertmeasure, (2012). Ce processus est l'un de ceux dont l'apport est le plus important de ce niveau. Il est un déclencheur de l'analyse réflexive (Hensler *et al.*, 2001) et facilite la recherche de solutions (Legendre, 1998).

Bien que nos résultats montrent que le processus *prendre conscience* est soixante fois plus élevé dans notre étude que dans celle de Derobertmeasure (2012), le faible effectif de ce processus dans sa recherche (0,1) ne nous permet pas de mettre en évidence les différences ou ressemblances entre nos deux études.

5.3.1.2 Le niveau 2

Le deuxième processus réflexif le plus mobilisé dans les deux recherches est *évaluer sa pratique* (24,2% et 21,2%) pour le niveau 2. Bien que certains participants de notre recherche aient abordé leurs réflexions en passant directement par le processus *évaluer sa pratique* du niveau 2, celui-ci présente tout de même un effectif légèrement moins élevé (37,2%) que celui de Derobertmeasure (41,9%), ce qui est également le cas pour l'ensemble des processus du niveau 2, outre *légitimer selon des arguments pédagogiques / théoriques ou éthiques* qui est trois fois plus élevé. Il est possible que la recherche de sources théoriques afin de soutenir l'analyse intégrée à la démarche réflexive, mise en place lors de la rédaction du journal réflexif, ait contribué à l'effectif plus élevé de ce type de légitimation (*selon des arguments pédagogiques / théoriques ou éthiques*). Par conséquent, ceci peut avoir eu un effet sur les *légitimations selon le contexte*, diminuant du coup son effectif bien qu'il soit le type de *légitimation* le plus utilisé par les étudiants, tant dans notre étude que dans celle de Derobertmeasure.

Jasmine, Kayla, et Zoé montrent des résultats qui témoignent de cette situation. Jasmine *légitime* très peu sa pratique *selon des arguments contextuels*. Elle la fonde plutôt sur des *arguments pédagogiques/théoriques/éthiques*. Rappelons que Jasmine a

rédigé son journal en référant régulièrement ses énoncés aux douze compétences professionnelles à développer. Cette façon de faire révèle qu'elle perçoit vraiment le journal réflexif comme un outil de développement professionnel. La grande disparité dans les acquis des élèves confronte Zoé à la nécessité de planifier selon leurs besoins. Bien que le contexte de la classe vienne parfois expliquer certains choix ou décisions que prend Zoé et réfère principalement aux ajustements qu'elle doit effectuer, les *arguments pédagogiques, théoriques ou éthiques* du niveau 2 sont près de deux fois plus élevés que ceux de la moyenne des participants et concernent principalement la différenciation pédagogique à mettre en place.

Rose, quant à elle, présente aussi davantage de *légitimations selon des arguments pédagogiques/théoriques*, mais le *contexte* est également davantage sollicité. Alice et Théo, qui n'ont pas ou peu soutenu leur propos par des sources théoriques lors des analyses de la fin de la semaine, sont les seuls participants à faire davantage référence à des *préférences ou des traditions* plutôt qu'à des choix *pédagogiques, théoriques ou éthiques*. Théo fait référence aux matières qu'il préfère enseigner, à ses émotions ou même à des sentis, *légitimant* certaines de ses décisions ou des façons de faire ou de comprendre, très personnelles à lui. De façon générale, ce processus est peu présent dans les énoncés réflexifs des participants à cette étude (1,4 %).

En ce qui concerne le processus *évaluer sa pratique* du niveau 2, la différence entre les résultats de Derobertmeasure (24,2%) et les nôtres (21,2%) n'est pas considérable du point de vue de l'ensemble des participants. Elle se démarque davantage pour certains cas comme Jasmine, Lily et Zoé qui accèdent aux différents processus en passant directement au niveau 2. Ayant parfois identifié les difficultés, ses sources ou même quelques stratégies à mettre en œuvre, leurs réflexions se raffinent lors de la rédaction du journal, ce qui permet d'accéder plus rapidement au niveau 2 comme dans le cas de Jasmine qui témoigne régulièrement de la modélisation de son EA.

La forte présence de l'EA dans le cas de Lily et Zoé a pu contribuer au développement du niveau 2. En effet, ces deux stagiaires *évaluent leur pratique* plus fréquemment que le groupe ce qui nous laisse penser que la présence de l'EA permet à celui-ci d'observer son stagiaire et de lui offrir les rétroactions nécessaires à sa compréhension des différentes situations. Ayant ainsi amorcé sa réflexion, d'une certaine façon, le stagiaire porte un regard critique sur l'événement relaté plutôt que simplement le narrer ou le décrire dans un premier temps. Cependant, bien que la présence de l'EA en classe semble favoriser la réflexion, entraînant le déploiement du niveau 2, elle contribue également, pour les deux cas étudiés, à augmenter le niveau de difficulté du stage. Pour l'un, la présence de l'EA n'est pas souhaitée, car la stagiaire se sent continuellement observée et jugée et peine à s'affirmer auprès des élèves. Pour l'autre, la propension de l'EA à intervenir sans consulter sa stagiaire ou d'être en désaccord l'une et l'autre quant à leur façon d'aborder certaines situations vient s'ajouter aux nombreuses embuches rencontrées.

5.3.1.3 Le niveau 3

Puisque nous avons pu préciser les éléments de ce niveau en nous attardant aux huit cas étudiés parmi les dix-huit participants, cette section se divise en deux sous-sections, soit l'une pour les dix-huit participants et l'autre pour les cas huit cas analysés.

Les dix-huit participants

Malgré un niveau 1 dont la proportion d'unités de sens correspond à la proportion observée par Derobertmeasure (2012) dans ses résultats et un niveau 2 ayant un effectif à peine moins élevé, c'est principalement le niveau 3 qui attire notre attention. La démarche réflexive structurée et écrite proposée dans la présente étude pour l'analyse des situations quotidiennes relatées dans les journaux réflexifs force l'étudiant finissant à identifier des défis et des stratégies à expérimenter la semaine suivante, ce qui favorise le déploiement du processus *proposer une alternative à sa*

pratique du niveau 3 (8,6% dans notre étude et 3,8% dans celle de Derobertmeasure). Nous observons également un nombre plus élevé (1,8% de plus) de *théorisations* au niveau 3. Ceci s'explique également par la démarche proposée puisqu'il importait que le stagiaire soutienne son propos par une source théorique ou empirique lors de cette même analyse à la fin de la semaine.

De ce fait, le processus réflexif *proposer une ou des alternatives à sa pratique* révèle un taux plus élevé de près de 5 % par rapport aux résultats de Derobertmeasure (2012). Cette différence s'explique par la démarche réflexive proposée aux stagiaires qui nécessitait l'élaboration d'un défi à relever, codé sous ce processus. Bien que l'analyse en deux temps favorise l'élaboration de défis, nous avons également constaté plusieurs autres défis apparaissant dans les écrits quotidiens de quelques participants.

Le processus réflexif *théoriser* se présente également plus fréquemment (8,2%) que ce que l'on retrouve dans l'étude de Derobertmeasure (6,4%). Cette situation peut encore s'expliquer par la démarche réflexive proposée qui nécessitait la recherche d'une *source théorique* pour justifier le propos du stagiaire lors de l'analyse des réflexions quotidiennes, à la fin de la semaine. Cette étape de la démarche réflexive agit également à un autre niveau; elle permet de réactiver les connaissances antérieures, mobilisant les théories scientifiques telles que définies par Schön (1983) et engendre également le second type de théories identifié par Schön (1983), les *théories issues de la pratique*, qui émergent des suites de la réflexion sur les pratiques professionnelles vécues. Le futur enseignant analyse sa pratique et élabore ses stratégies d'action à partir de la réflexion sur sa pratique faisant émerger des savoirs professionnels à partir de l'action. De ce fait, on observe également une plus grande fréquence au niveau 2 du processus *légitimer selon des arguments pédagogiques, théoriques ou éthiques*.

Les huit cas

Alice

À première vue, on constate que le niveau 3 est très peu déployé (8%) par Alice, le plus bas parmi les huit cas et très en deçà de la moyenne des dix-huit participants (18,6%). Ce niveau réflexif comporte notamment les défis des étudiants. En effet, le processus d'écriture attendu conduit au déploiement du processus *proposer une ou des alternatives à sa pratique*, associé au défi que se donne le stagiaire et visant, durant la ou les semaines suivantes, une régulation de l'activité professionnelle en stage, afin de relever les défis identifiés dans sa pratique.

On peut expliquer ce faible pourcentage par l'absence de défis à certaines semaines. On se rappelle qu'Alice s'est peu engagée envers son journal réflexif, ne ressentant pas le besoin de réfléchir à l'écrit. Lors de l'entretien, elle mentionne avoir rédigé le journal dans le seul but de satisfaire aux exigences universitaires. Nonobstant le fait qu'Alice évoque, lors de l'entretien, aimer écrire de façon générale et se considère comme un bon scripteur, elle précise tout de même ne pas avoir aimé rédiger le journal réflexif. Elle doute de l'efficacité de celui-ci comme outil favorisant le développement d'une pratique réflexive efficace. Très peu de temps (15 minutes) était investi à l'analyse des écrits à la fin de la semaine contrairement à une moyenne de 60 minutes pour les autres participants. Ce mince investissement de temps de la part d'Alice ne permet pas une réflexion étoffée, profonde et soutenue. Alice mentionne qu'il lui aurait fallu davantage de balises pour mieux intégrer la démarche réflexive attendue et que la rédaction au quotidien était un irritant. Elle précise aussi qu'elle avait un très bon lien avec son enseignante associée et qu'elles réfléchissaient beaucoup ensemble. Sur le plan de la *théorisation*, Alice ne cite que très peu de sources en regard des *théorisations* identifiées au niveau 3 ou à des fins d'analyses de fin de semaine. Seules trois semaines sur les douze rapportent une source *théorique* pour soutenir son propos. Elle explique, lors de l'entretien, n'avoir pas bien saisi cette

étape de la rédaction du journal réflexif et s'y être peu investie. Une première source est un article scientifique traitant de la gestion des apprentissages des élèves ayant un trouble de l'attention (plusieurs élèves ayant un TDA sont intégrés dans son groupe) et les deux suivantes sont données par son enseignante associée et par un collègue. Il semble que le niveau 3 ait été peu mobilisé chez Alice possiblement à cause de son manque d'investissement dû à son doute quant à l'efficacité de l'outil réflexif ainsi qu'au lien étroit qu'elle entretenait avec son enseignante associée qui lui permettait de réfléchir oralement avec elle.

Jasmine

Le fait de soutenir son propos par davantage d'éléments *théoriques* explique l'effectif plus grand des *théorisations* du niveau 3 (17,4%). Huit sources sur dix sont des sources *théoriques* provenant de manuels universitaires ou spécialisés, d'articles scientifiques et de sites web spécialisés. Ses défis, étroitement reliés à son avenir professionnel, témoignent d'une bonne compréhension de la réalité de l'insertion professionnelle des enseignants débutants. Jasmine exprime un sentiment de confiance qui se reflète dans une pratique réflexive efficace pendant le stage, mais également envisagée comme un processus à long terme. Bien encadrée dans un milieu de stage accueillant, Jasmine a su s'épanouir comme stagiaire, mais aussi amorcer l'identification d'une nouvelle posture, celle d'enseignante débutante. Le cas de Jasmine présente également une différence notable quant au niveau 2 (+9,8%) par rapport aux dix-huit participants.

Kayla

Les niveaux réflexifs du journal de Kayla se distinguent aussi par une faible inclination pour le niveau 3 (10,1%). Ce dernier s'explique par le fait que Kayla ne s'est pas toujours donné de défis hebdomadaires et n'a pas appuyé ses propos par une source *théorique* ou empirique. Lors de l'entretien, Kayla mentionne avoir eu de la

difficulté à maîtriser les stades de l'analyse de la fin de la semaine. Elle explique qu'elle préfère davantage l'écriture libre.

Kayla explique aussi que parfois certains défis avaient été discutés préalablement avec son EA et que, d'ailleurs, elle préférerait de beaucoup les sources provenant du milieu scolaire plutôt que de partir à la recherche de sources *théoriques*. Cependant, elle affirme également que la plupart des défis identifiés provenaient de ses propres réflexions, souvent à la suite de la lecture de ses réflexions quotidiennes. Néanmoins, il arrive que l'analyse ne porte même pas sur les énoncés relatés pendant la semaine, mais sur un tout autre aspect vécu. N'ayant pas accès au processus réflexif mettant en scène les sources ayant contribué à la réflexion, ni les moyens mis en place pour atteindre les défis élaborés, il est plus complexe d'analyser la démarche réflexive de Kayla. Cependant, il apparaît clairement que l'absence des deux temps de la démarche réflexive de la fin de la semaine a contribué à la faible proportion d'énoncés du niveau 3.

Lily

En ce qui concerne le niveau 3, nous constatons que Lily *propose* davantage d'*alternatives à sa pratique* (12,6%) que les dix-huit participants (8,6%). En effet, l'évaluation de sa pratique est souvent accompagnée de propositions, d'idées ou même de solutions pour remédier à la situation lorsque celle-ci nécessite un ajustement ou un changement. Quelques sources *théoriques* viennent d'ailleurs enrichir ses réflexions principalement en ce qui a trait à la *gestion de classe*. Malheureusement, bien qu'elle soit en mesure de *proposer des alternatives* intéressantes et pertinentes appuyées par la littérature, le manque de rigueur et de constance n'a certes pas contribué à la prise en charge des défis et ainsi à faciliter la gestion des comportements des élèves. Ces deux éléments (rigueur et constance) reviennent régulièrement dans les propos rédigés dans son journal, soit comme des défis à relever ou comme des difficultés.

Rose

La proportion des écrits relatifs au niveau 3 de Rose est plus faible (12,2%) que la moyenne des dix-huit participants (18,6%), particulièrement celle attribuée au processus *théoriser* (2,4% pour Rose et 8,2% pour les dix-huit participants). Bien que les énoncés de *théorisation* se retrouvent principalement dans l'étape d'analyse en deux temps de la démarche réflexive, on peut les reconnaître également dans la rédaction quotidienne du journal réflexif. Ces *théorisations* sont généralement issues des savoirs implicites ou acquis de Rose puisqu'ils ne s'accompagnent d'aucune source *théorique* ni même des propos de son enseignante associée ou de ses collègues du milieu universitaire ou de stage.

Dans le cas de Rose, la majorité des énoncés de *théorisation* retrouvés dans l'analyse de la fin de la semaine mènent à l'identification des stratégies permettant de relever son défi. Ne faisant que peu de liens entre sa pratique quotidienne et les savoirs *théoriques*, il est possible que Rose ait eu de la difficulté à expliciter son action, les tenants et aboutissants de ce qu'elle poursuit, rendant plus difficile l'analyse des situations problématiques. Ce faisant, elle parviendrait plus difficilement à *théoriser* (Derobertmasure, 2012). À cette fin, la démarche réflexive de la fin de la semaine lui apporte l'aide nécessaire afin de relier théorie et pratique.

Les niveaux réflexifs déployés par Rose attirent donc notre attention par sa propension *narrative et descriptive* (38,2%) et par le peu de *théorisations* (2,4%) retrouvées malgré le respect de toutes les exigences relatives à la rédaction du journal réflexif et ce, bien qu'elle croie que le journal réflexif est un outil réflexif utile au développement de ses compétences. De plus, nous ne retrouvons que très peu d'allusions à son plaisir d'enseigner, à des moments de fierté ou à des félicitations reçues. Enfin, la relation peu significative avec son EA peut expliquer le niveau 3 moins développé. En effet, tel que le mentionne Derobertmasure (2012), vis-à-vis un problème, l'enseignant expert, en l'occurrence l'enseignant associé, sacrifie plus de

temps à la définition du problème, l'étudie en profondeur et en établit les principes théoriques avant d'en envisager la résolution. Le partage de ces stratégies avec le stagiaire permet à ce dernier une première réflexion sur la situation relatée et vient influencer par le fait même, le niveau 3.

Ayant respecté le processus réflexif proposé, Rose cite une source pour chacune des analyses en deux temps effectuées à la fin de la semaine. Ces sources sont variées et proviennent tant des collègues du milieu de stage, que de manuels achetés dans le cadre de sa formation universitaire, d'articles scientifiques ou de sites web spécialisés en lien avec le sujet décrit dans son journal. Une fois de plus, Rose respecte la consigne donnée en début de stage qui était de varier ses sources.

Théo

L'occurrence du niveau 3 de Théo se situe dans la moyenne de l'ensemble des participants. Cependant, il se distingue de l'ensemble des participants selon la répartition des occurrences des processus *proposer une ou des alternatives à sa pratique* (14,1% pour Théo et 8,6% pour la moyenne des dix-huit participants) et *théoriser* (3,4% pour Théo et 8,2% pour le groupe de participants). Ce qui caractérise Théo, dans un premier temps, est sa propension à rechercher rapidement des solutions aux problèmes rencontrés. Il n'attend pas l'analyse de la fin de la semaine pour identifier un défi à relever et des stratégies à mettre en place. Il le fait régulièrement et même dans la rédaction du journal réflexif au quotidien. Cette inclination à s'autoréguler à tout moment explique la différence notable entre lui et le groupe quant à ce processus. Cet état de fait laisse entendre que Théo s'autorégule davantage dans l'action que sur l'action (Schön, 1983). Une expérience professionnelle antérieure, un contrat de quelques mois en enseignement, pourrait expliquer ce constat.

Pour ce qui est de la *théorisation*, Théo présente des résultats beaucoup moins élevés que la moyenne des participants. Nous pouvons expliquer cette situation par le fait

qu'il n'a pas toujours respecté la démarche attendue. Voici ce qu'il mentionne, dans son journal réflexif, au sujet du processus d'écriture :

Honnêtement, je me suis moi-même adapté aux balises puis j'ai créé mon propre journal qui oui, avait des balises, mais un moment donné, je trouvais que ces balises-là servaient plus de lignes directrices à comment entreprendre le journal puis qu'après, ça devenait chacun notre couleur, chacun comment on le perçoit, comment on se perçoit...

Victoria

Le niveau 3 attire particulièrement notre attention en ce qui a trait au processus *proposer une ou des alternatives à sa pratique*. Ce processus (17,5% pour Victoria) se démarque des autres par une occurrence deux fois plus élevée que la moyenne des dix-huit participants. En effet, il est intéressant de constater que Victoria émet plusieurs solutions possibles pour résoudre les problèmes qui se présentent au quotidien, tout comme elle identifie plus d'un défi à relever à la suite de ses analyses de fin de la semaine. Pourtant, rien ne semble se régler puisque les mêmes difficultés réapparaissent de jour en jour et les défis à relever se répètent de semaine en semaine. Il semble difficile, pour Victoria, de mettre en pratique les stratégies qu'elle identifie. La *gestion de classe* est sa bête noire et la grande majorité des difficultés mentionnées relèvent de cette catégorie.

Cette fréquence de défis liés à la *gestion de classe* pourrait donc s'expliquer par le fait que Victoria perd souvent de vue ses stratégies en plus ne pas avoir utilisé le journal réflexif à son plein potentiel, tel que partagé lors de l'entretien. On constate également que les sources *théoriques* proviennent toutes de deux manuels achetés dans le cadre de sa formation universitaire, sinon elle cite son enseignante associée pour le choix des interventions à mettre en place. Cette tendance à puiser de l'information dans des sources facilement accessibles plutôt que de faire de nouvelles recherches s'explique par la relation que Victoria entretenait avec la tâche. En effet,

elle mentionne, lors de l'entretien, qu'elle aurait pu mettre plus de temps dans la rédaction de ses analyses de la fin de la semaine, mais qu'elle préférerait prioriser les tâches reliées directement à sa pratique professionnelle en stage. Malgré la lourdeur de l'exercice de rédaction et bien qu'elle ne l'aurait pas rédigé s'il n'avait pas été obligatoire, elle affirme avoir quand même aimé rédiger son journal parce qu'il lui a souvent permis de prendre un temps d'arrêt pour regarder où elle s'en allait.

Zoé

Bien que Zoé aborde son journal en *évaluant sa pratique* (37% pour Zoé et 21,1% pour les dix-huit participants), cela ne la conduit pas pour autant à trouver des solutions à ses difficultés et par le fait même à *théoriser* (2,7%). Ce processus du niveau 3 est très peu développé quand on le compare à celui du groupe de participants (8,2%). Plusieurs aspects difficiles, tels que la gestion du temps lorsqu'elle pilote des situations d'enseignement, demeurent récurrents de semaine en semaine, et ce, tout au long du stage. Le niveau d'engagement de Zoé envers le journal peut expliquer cette situation. Comme mentionné lors de l'entretien, elle ne rédigeait le journal que parce que c'était une exigence universitaire. Même si elle croit en l'utilisation du journal comme outil permettant de développer une pratique réflexive efficace, elle n'y adhère pas pour autant et ceci est principalement dû à son rapport à l'écrit qui est négatif. Elle ajoute qu'elle perd régulièrement de vue les défis identifiés lors de l'analyse de ses fins de semaine, mais elle est quand même en mesure de constater certains effets bénéfiques à s'arrêter pour réfléchir sur sa pratique puisqu'elle mentionne avoir constaté le bien-fondé de la réflexion écrite plus tard.

5.3.1.4 Le rapport à l'écrit et le déploiement des niveaux réflexifs

Bien que la littérature montre que les étudiants manifestent des résistances et ne s'engagent pas volontairement dans l'écriture (De Cock, 2007; Francis, 1995 et Vanhulle, 2002), notre étude révèle que six des huit cas étudiés ont aimé ou appris à aimer le journal réflexif et qu'ils y ont vu plusieurs utilités pour leur développement

professionnel. Cependant, nous ne pouvons faire de lien entre un rapport à l'écrit négatif et le déploiement des niveaux réflexifs. Les deux participants ayant un rapport à l'écrit négatif, soit Théo et Zoé, présentent des résultats très différents quant au déploiement de leurs trois niveaux réflexifs : l'effectif du niveau 1 est très élevé pour Théo (53 %) et peu pour Zoé (28 %). Nous observons la situation opposée pour le niveau 2. Quant au niveau 3, Théo présente un effectif bien au-dessus de la moyenne des dix-huit participants pour le processus *proposer des alternatives à sa pratique* ce qui n'est pas le cas pour Zoé qui, malgré un rapport à l'écrit négatif et un certain déplaisir à rédiger son journal, affirme avoir quand même retiré des bénéfices à la rédaction de celui-ci.

Nous nous sommes aussi intéressée à Alice, Lily, Victoria et Zoé qui, malgré un rapport à l'écrit positif pour les trois premières et négatif pour Zoé, n'ont pas aimé rédiger le journal. Alice préférait discuter avec son EA et s'est peu engagée envers le journal, ne respectant pas la démarche réflexive proposée. Lily aime écrire de façon naturelle malgré sa difficulté avec le français écrit. Or, malgré un rapport à l'écrit ambigu engendré par un certain plaisir à écrire et la difficulté à orthographier correctement, Lily mentionne, lors de l'entretien, que le journal l'aidait à trouver des moyens pour améliorer sa *gestion de classe* qu'elle considère comme étant son défi le plus important. Elle ajoute que ça lui permettait de réfléchir à ce qu'elle aurait pu faire et à ce qu'elle ferait la prochaine fois, à trouver des solutions en même temps qu'elle écrivait. Elle affirme cependant avoir moins aimé rédiger l'analyse de la fin de la semaine qu'elle percevait davantage comme une tâche universitaire que comme un outil favorisant sa réflexion. Victoria, quant à elle, n'a pas aimé rédiger le journal réflexif principalement parce qu'il représentait une charge de travail supplémentaire à celle déjà lourde que représentait le stage IV. Enfin, Zoé affirme avoir rédigé son journal parce que c'était une exigence universitaire. Bien qu'elle croie en l'utilisation du journal comme outil permettant de développer une pratique réflexive efficace, elle n'y adhère pas pour autant et ceci est principalement dû à son rapport à l'écrit qui est

néгатif. Elle affirme que souvent elle commence la tâche à reculons puis finit par y prendre plaisir. Elle ajoute qu'elle perd régulièrement de vue les défis identifiés lors de l'analyse de ses fins de semaine, mais elle est quand même en mesure de constater certains effets bénéfiques à s'arrêter pour réfléchir sur sa pratique puisqu'elle mentionne avoir constaté le bien-fondé de la réflexion écrite plus tard. Ces situations, fort différentes les unes des autres, viennent donc soustraire la possibilité qu'un rapport à l'écrit négatif ait pu agir sur la difficulté à développer sa pratique réflexive et aucune similitude ne peut être observée entre leurs différents niveaux.

Il semble que le style d'écriture présente davantage de liens en ce qui a trait au déploiement de certains niveaux réflexifs. Par exemple, Jasmine et Lily arborent un niveau 1 moins élevé que la moyenne des autres participants principalement parce qu'elles abordent leurs réflexions sous l'angle de l'évaluation des activités ou des journées plutôt que dans l'utilisation du style narratif/descriptif. Jasmine démontre des habiletés scripturales qui lui permettent d'accéder plus rapidement aux niveaux réflexifs supérieurs. Affectionnant les auto-évaluations comme moyen de réflexion, le journal réflexif apparaît pour Jasmine comme un outil de développement professionnel utile et efficace. L'entretien mené avec Jasmine révèle un excellent rapport à l'écrit; elle affirme tenir un journal personnel depuis de nombreuses années. Il semble que cette situation lui ait permis de développer un esprit de synthèse à l'écrit qui l'amène à résumer rapidement la situation qu'elle expose dans son journal pour en arriver plus rapidement au niveau 2, ce qui explique en partie les faibles occurrences du niveau 1. Elle en arrive donc plus rapidement à *questionner* certains éléments de sa pratique et utilise davantage la pédagogie, la théorie et l'éthique pour fonder son propos.

Rose, quant à elle, utilise plusieurs termes qui réfèrent au processus *prendre conscience* plutôt qu'au processus *narrer/décrire*. Le journal réflexif, utilisé ou perçu

comme un journal intime, engendre davantage d'énoncés du processus *narrer/décrire*.

Nonobstant le fait que certaines dimensions (affective, conceptuelle, axiologique et praxéologique) du rapport à l'écrit influencent les attitudes et les pratiques scripturales (Blaser, Saussez et Bouhon, 2014) et que plusieurs auteurs (De Cock, 2007; Derobertmeasure, 2012; Hatton et Smith, 1995) affirment que le rapport à l'écrit peut influencer l'utilisation du journal réflexif, nous ne pouvons démontrer, dans le cadre de cette étude, qu'un rapport à l'écrit positif ou négatif ait un lien avec le déploiement des processus réflexifs.

5.3.1.5 La relation avec l'enseignant associé et le déploiement des niveaux réflexifs

En plus de jouer un rôle important dans l'appropriation de la compétence à gérer la classe, la relation qu'entretient le stagiaire avec son enseignant associé pourrait agir également sur le déploiement des niveaux réflexifs et principalement sur le niveau 3. Zoé, Rose et Lily mentionnent avoir eu une relation difficile avec leur EA. Pour Zoé, le journal réflexif a permis d'exprimer ses réflexions quant à cette relation et a favorisé les échanges avec son superviseur de stage de façon à trouver des solutions face aux difficultés rencontrées et compenser les absences de l'EA. Ayant reçu peu de rétroactions de la part de son EA, il se peut que la forte propension du processus *évaluer sa pratique* s'explique ainsi. De plus, l'absence des conseils d'un EA pourrait expliquer les difficultés rencontrées pendant le stage et le faible pourcentage de théorisations au niveau 3. La catégorie de défi adaptation/différenciation témoigne notamment de cette situation. L'absence de relation significative entre Zoé et son EA a pu retarder l'implantation de stratégies facilitant la *planification* de situations d'enseignement adaptées aux rythmes des élèves, à leur niveau et selon leurs intérêts. La différenciation pédagogique est l'un des sujets les plus discutés entre les enseignants débutants et leur mentor (Martineau *et al.*, 2009). De plus, leur étude propose qu'il est important pour le mentor et le mentoré de partager la même

conception de l'enseignement et de l'apprentissage, ce qui n'est pas le cas pour Zoé et son enseignante associée.

Pour Lily, le stage fut très difficile en plus de la relation entre elle et son EA qui s'est détériorée au fil des semaines. Malgré la grande variété de solutions qu'elle apporte dans son journal, il demeurait difficile de mettre en application les défis et stratégies identifiés dans le journal. Nous pourrions interpréter ces résultats par la présence accrue de l'EA dans la classe, ce qui optimiserait les rétroactions de celle-ci à Lily, favorisant du coup les théorisations du niveau 3 (Collin, 2010). Pourtant, ce n'est pas ce qui se produit dans le cas de Lily. La présence constante de son EA en classe ne lui a pas permis de s'épanouir, de s'affirmer et de développer sa confiance en soi. C'est du moins, l'analyse qu'elle-même fait de la situation.

Enfin, le cas de Rose est similaire à celui de Lily. Elle aussi n'a pas développé une relation significative avec son EA ni un sentiment d'appartenance à son milieu de stage et démontre également un niveau 3 peu développé, principalement en ce qui concerne la théorisation. Une relation non harmonieuse avec l'EA peut donc influencer la réflexion des stagiaires.

À l'inverse, un EA qui offre un encadrement rigoureux tout en développant une relation harmonieuse agirait également sur la pratique réflexive des étudiants, notamment sur les défis identifiés et sur le niveau d'engagement de l'étudiant envers le journal. Alice et Théo rapportent avoir développé une relation privilégiée avec leur EA et expliquent leur faible engagement envers le journal, notamment par une pratique réflexive qu'ils privilégiaient avec leur EA. Alice explique, lors de l'entretien, qu'elle réfléchissait beaucoup avec son EA. Cependant, son journal réflexif ne témoigne pas des éléments qui pourraient ressortir de ces discussions et fait peu mention de stratégies qui auraient pu faciliter sa pratique professionnelle.

Ces résultats nous amènent à nous questionner sur le type de relation qu'entretient un stagiaire avec son EA, laissant croire qu'une bonne relation avec son EA ne favorise pas la réflexion solitaire telle que le préconise le journal réflexif. Cependant, deux autres cas apportent des résultats opposés. Kayla rapporte que la réflexion entamée avec son EA favorisait l'identification des défis à relever et que certaines stratégies provenaient de discussions précédant la rédaction du journal. Lily confie que, parfois, les réflexions du journal avaient pris naissance lors d'échanges avec son EA et que les analyses de la semaine étaient alors plus raffinées. La capacité d'observation et la capacité d'analyse de l'EA optimisent les échanges entre lui et son stagiaire (MELS, 2008). Il importe d'encourager les stagiaires à interagir régulièrement avec leur EA, notamment pour trouver des solutions aux problèmes rencontrés pendant le stage (MELS, 2008). À cet effet, former les EA à la pratique réflexive est un atout considérable (Martineau *et al.*, 2008).

Il importe également que le stagiaire puisse trouver et prendre sa place dans son nouveau milieu de stage. Pour cela, il doit mettre en place un fonctionnement qui lui est propre, qui respecte ses valeurs, et ceci, sans trop déstabiliser les élèves. À cet effet, l'EA joue aussi un rôle important. Pour ce faire, il doit identifier des moments d'échanges où le stagiaire pourra partager son vécu, questionner, écouter. Les réflexions, engendrées au cours de ces discussions permettront au stagiaire, en outre, d'apprendre à analyser sa pratique en développant une pensée réflexive qui favorisera le développement de son autonomie professionnelle (Martineau et Vallerand, 2007).

5.3.2 Les sources de théorisation

La démarche réflexive structurée et écrite du journal réflexif implique de se référer à une *source théorique* ou provenant d'un collègue du milieu scolaire. Partir à la recherche d'une source pertinente proposant une meilleure compréhension d'une réalité enseignante n'est pas chose facile pour les stagiaires. Elle nécessite, outre une méthodologie de recherche, du temps. Et ce temps, il est rare et précieux, aux dires

des stagiaires interviewés. Les entretiens réalisés auprès des participants ont aussi fait ressortir la lourdeur de la tâche comme une justification à l'absence fréquente de *sources théoriques* ou empiriques. Comme identifié dans la littérature scientifique, la charge de travail est un facteur important qui explique les difficultés rencontrées par les enseignants novices (King et Peart, 1992; Royer *et al.*, 2001). Elle figure, avec le manque de temps (Royer *et al.*, 2001), comme l'une des principales sources de difficultés de l'insertion professionnelle.

Les entretiens semi-dirigés ont montré que presque tous les étudiants n'affectionnaient pas cette partie de la pratique réflexive écrite. L'un affirme ne pas l'avoir fait, mais sans pouvoir en expliquer les raisons. Pour les autres, les explications sont variées : ça alourdit la tâche et, par conséquent, les mêmes sources finissent toujours par revenir; c'est intéressant et pertinent, mais la recherche est une tâche ardue; la scientificité des sources n'est pas nécessaire; elles proviennent plus fréquemment des collègues en raison de la disponibilité en stage de ces ressources humaines. Une seule se distingue des autres; elle affirme que chercher une source favorise la rétention des informations. Cette stagiaire est celle parmi les huit dont le rapport régulations positives / régulations négatives est le plus élevé.

Trouver une source pour soutenir son propos ou pour identifier des stratégies est donc difficile pour certains étudiants, fastidieux pour d'autres en plus d'être parfois mal intégré à l'intérieur même de la démarche réflexive proposée. Par conséquent, plusieurs d'entre eux n'ont pas été rigoureux quant à la recherche de nouvelles sources. Les stratégies identifiées doivent donc découler des savoirs d'expérience du stagiaire. Ainsi, outre les défis liés à la *gestion de classe*, aux *caractéristiques spécifiques des élèves HDAA*, à la *planification* et aux *stratégies d'enseignements*, les stagiaires renvoient principalement à leurs savoirs implicites ou aux collègues du milieu de stage pour soutenir leur propos ou identifier des stratégies qui pourraient favoriser l'atteinte des objectifs.

Les défis résultant de l'analyse réflexive réalisée à la fin de la semaine, suite à une distanciation par rapport aux écrits de la semaine, montrent que la moitié des sources citées sont *théoriques*. Elles renvoient aux notes de cours et aux manuels achetés dans le cadre de la formation, à des articles scientifiques ou à des sites internet spécialisés. Les autres sources non *théoriques* sont principalement les acteurs du milieu scolaire qui accueillent le stagiaire.

Ainsi, le stagiaire, malgré la démarche réflexive proposée qui requiert une source théorique permettant de justifier, d'explicitier ou d'argumenter le propos ou l'analyse d'une situation relatée en plus d'identifier une ou des stratégies appropriées, passe outre cette exigence et laisse croire que ces *théorisations*, affirmations ou stratégies identifiées proviennent de ses propres connaissances ou de ses expériences. En deuxième lieu, nous retrouvons, dans une même proportion, les sources émanant des manuels de référence et des acteurs du milieu scolaire dont plus des trois quarts renvoient aux enseignants associés.

En croisant les différentes sources citées avec les défis identifiés par les participants, nous constatons que certaines catégories de défis entraînent une forte propension pour l'un ou l'autre des types de sources. Nous constatons qu'alors que la gestion de classe apparaît comme le défi le plus souvent identifié dans les journaux de nos dix-huit participants, la moitié des sources citées dans cette catégorie émergent des savoirs implicites du stagiaire. Un autre quart réfère à des manuels de référence et principalement celui de Nault et Lacourse¹³ acheté dans le cadre de la formation.

Cette analyse attire notre attention sur le fait qu'il est difficile pour le stagiaire d'effectuer une recherche qui lui permettrait de varier ses stratégies ou de mieux comprendre l'origine possible d'une situation problématique. Elle confirme

¹³ Nault, T. et Lacourse, F. (2008). *La gestion de classe : une compétence à développer*. Anjou : Les éditions CEC.

également l'importance de l'enseignant associé et du superviseur de stage comme personnes ressources et la part importante des manuels de référence, achetés dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement, comme outil facilitant la mise en œuvre de stratégies d'intervention pour réguler son activité professionnelle en stage ou favoriser une meilleure compréhension d'un problème rencontré.

5.3.3 La régulation de l'activité professionnelle en stage

La démarche réflexive prescrite dans le cadre de cette étude contribue à la régulation de l'activité professionnelle des participants. Après avoir identifié un défi à relever, le stagiaire est invité à élaborer un plan d'action, identifier des stratégies à mettre en place pour ensuite entreprendre une nouvelle boucle d'expérience où il pourra tester les stratégies identifiées afin de relever son défi. Cette nouvelle boucle d'expérience, si elle est rédigée dans le journal réflexif, représente les régulations de l'activité professionnelle du stagiaire, telles que définies dans notre cadre théorique. La prochaine section présente les différentes régulations de nos huit cas étudiés dans cette recherche au regard de la démarche réflexive structurée.

5.3.3.1 La démarche réflexive

Ainsi, nous observons plusieurs régulations dans les journaux réflexifs, et ce, chez tous nos participants ayant respecté ou non la démarche réflexive. Jasmine, Kayla, Rose, Lily et Zoé ont mis en place la démarche réflexive telle que proposée au début du stage et témoignent de l'apport positif de celle-ci sur la régulation de leur activité professionnelle en stage. À l'opposé, bien que Victoria ait respecté la démarche réflexive, elle présente davantage de régulations négatives qui témoignent de difficultés qui perdurent. Dans son cas, le manque de rigueur quant à l'application de ses stratégies semble avoir contribué à cet état de fait. En ce qui concerne Alice, les régulations sont principalement négatives et elle n'a pas respecté la démarche réflexive. Le constat est différent pour Théo; ses régulations sont majoritairement positives bien que son journal ait une allure de journal intime davantage que celle

d'un journal réflexif. Sa plus grande expérience professionnelle pourrait en être la cause.

Jasmine est l'un des cas ayant démontré une grande rigueur quant à la démarche réflexive, ce qui pourrait expliquer le grand nombre de régulations à caractère positif. Tous ses défis font suite à un événement vécu pendant la semaine et relaté dans le journal réflexif. Elle les analyse dans une perspective de développement et d'insertion professionnels. En effet, Jasmine est l'unique participante à relier chacun de ses défis à l'une des douze compétences professionnelles (Martinet *et al.*, 2001) et identifie plusieurs stratégies à mettre en place, à court et moyen terme, pour les atteindre.

Lors de l'entretien, Jasmine mentionne qu'elle ne rédigeait pas toujours son journal de façon quotidienne; parfois, il se passait un jour ou deux avant qu'elle ne mette sur papier les notes qu'elle avait prises dans son agenda. Il est possible que des régulations aient eu lieu pendant ce délai, ce qui pourrait expliquer l'absence de certains défis sur un sujet réflexif fortement décrit dans le quotidien. De plus, les nombreuses *prises de conscience* identifiées dans son journal réflexif pourraient également s'expliquer par ces occasionnelles prises de recul. Celles-ci, comme le mentionne Legendre (1998), pourraient lui avoir permis d'augmenter ses chances de trouver des solutions efficaces en regard du défi à relever.

Jasmine ajoute que le recul lui permettait souvent de voir les choses différemment. Également, elle affirme que c'était parfois en se relisant qu'elle identifiait son défi et qu'à d'autres moments, il n'était même pas nécessaire de se relire pour mettre en évidence ce qui devait être travaillé, ce qui allait devenir son défi. Cet état de fait témoigne de l'importance de la mise à distance d'une situation donnée permettant ainsi de jeter un regard plus objectif sur une situation problématique (De Cock, 2007).

Plus de la moitié des défis identifiés sont régulés dans les semaines suivantes et presque la totalité mène à une évolution positive. D'ailleurs, on est à même de constater cette évolution puisque, parfois, Jasmine témoigne de cette amélioration, puis, quelques semaines plus tard, affirme avoir atteint son objectif. De plus, les stratégies identifiées sont mises de l'avant lorsque Jasmine relate les succès vécus en lien avec les défis qu'elle désire relever.

Kayla a aimé rédiger son journal et considère s'être suffisamment investie. Ce n'est que la lourdeur de la tâche du stage IV qui est parfois venue diminuer son plaisir à réfléchir à l'écrit. Bien qu'elle ne mette pas en œuvre toutes les étapes du processus d'analyse de la fin de la semaine, la rédaction du journal réflexif sur une base quotidienne et l'analyse à la fin de la semaine, ont permis à Kayla de réguler la moitié de ses défis dont plus du trois quarts, positivement, développant ainsi ses compétences professionnelles et plus particulièrement la compétence à planifier; les défis de la *planification* se situant uniquement dans la première moitié du stage.

Le rôle prédominant de la *planification* dans le journal réflexif de Kayla, en plus d'être le défi ayant l'occurrence la plus élevée, est le deuxième sujet le plus relaté. La *planification* fait l'objet de plusieurs extraits écrits dans la première moitié du stage, Kayla semble avoir saisi l'importance de la maîtrise de cette compétence de la formation enseignante sur l'ensemble des gestes professionnels nécessaires à un développement professionnel favorable et à un climat de classe propice aux apprentissages. Si l'on admet que la *planification* est l'un des principaux obstacles à l'insertion professionnelle (Coulombe *et al.*, 2010), la maîtrise de cette compétence devient un élément majeur à développer lors de la formation initiale à l'enseignement et sur laquelle il importe de se réguler, dès l'entrée dans la profession. Malgré une seule régulation où l'on constate que le défi lié à la *planification* perdure, il ne sera plus question de *planification* dans son journal pour l'autre moitié du stage, ce qui suggère que, malgré l'absence d'énoncés réflexifs à cet égard, il est possible que la

démarche réflexive lui ait permis de s'autoréguler et ainsi, de mieux maîtriser la compétence à *planifier*; les deux autres défis que Kayla régule mènent à quatre régulations qui sont toutes à caractère positif.

Lily a respecté la démarche réflexive, de façon plus rigoureuse, à partir de la quatrième semaine. Elle montre le plus grand nombre de régulations parmi les huit cas étudiés. Cependant, des sources théoriques n'accompagnent pas toujours ses analyses réflexives et certains défis ne présentent aucune stratégie pour faciliter leur réussite. Malgré cela, elle présente tout de même un apport plus important de régulations positives que négatives. Ceci pourrait s'expliquer par la capacité qu'a Jasmine de surmonter les épreuves, par une résilience professionnelle qui suscite le besoin de chercher, parmi son vécu quotidien, des améliorations à sa pratique aussi minimes soient-elles.

Son journal comporte de nombreuses réflexions à l'égard de la compétence à gérer la classe, et ce tout au long du stage. Les régulations, parfois positives, parfois négatives, témoignent d'un manque de constance dans la mise en place des stratégies qu'elle identifie comme étant efficaces. Il est possible que cette situation lui ait occasionné des difficultés notamment en ce qui concerne la gestion de classe. Elle aborde son stage, avec une mention particulière à cette bête noire qu'elle doit affronter. D'ailleurs, presque toutes les régulations apparaissant dans le journal sont liées à la *gestion de classe*.

Lors de l'entretien, Lily affirme avoir manqué de constance dans la rédaction de son journal. Elle précise qu'elle percevait parfois le journal réflexif comme une corvée, mais aussi comme un journal intime qui lui permettait de s'exprimer sur son vécu puisqu'elle n'avait personne à la maison, le soir, pour l'écouter. Cet état de fait pourrait expliquer le manque de constance de Lily envers son journal bien qu'elle y ait trouvé une certaine source de support.

Les défis relevés dans le journal de Rose nous amènent à constater que dans dix situations décrites sur onze, le choix des défis est influencé par un élément relaté dans son journal réflexif pendant la semaine. Dans l'unique autre situation (*stratégies d'enseignement*), l'analyse réflexive et l'objet régulé portent sur une situation vécue dans la semaine, mais non relatée dans son journal quotidien. La moitié des régulations dans le journal de Rose se présentent sous un aspect positif sauf en ce qui concerne la gestion de classe; toutes sont négatives. L'analyse de ce cas nous montre, une fois de plus, que la *gestion de classe* est un élément qui préoccupe les futurs enseignants (Nault et Fijalkow, 1999). Même s'il n'apparaît que deux fois comme défi à relever dans les analyses de la fin de la semaine, il est toutefois le sujet le plus décrit dans le journal réflexif au quotidien de Rose. D'ailleurs, le quart des régulations appartient à cette catégorie et se présente toujours sous la forme de difficultés qui demeurent présentes.

Pour surmonter cette difficulté à *gérer le groupe* ou certains élèves en particulier, Rose croit nécessaire de développer un *lien* plus significatif avec les élèves. Ce défi apparaît au début et au milieu du stage et entraîne plusieurs régulations qui se présentent du début à la fin et qui évoluent jusqu'à devenir positives dans la deuxième moitié du stage. Il est donc possible que Rose ait raison pour certains défis liés à la *gestion de classe*, qu'il y ait un lien entre ses deux catégories de défis. Tel que le mentionnent Fortin *et al.* (2011), une relation enseignant-élève de qualité engendre une diminution des problèmes de comportement chez les élèves, encore plus chez ceux ayant des besoins particuliers.

Vers la fin du stage, une nouvelle préoccupation apparaît; elle concerne la *planification* des activités d'enseignement; Rose désire intégrer davantage de culture dans ses activités. Afin de réguler son activité professionnelle en stage, elle écrit dans son journal, dès la semaine suivante, que ses stratégies lui ont permis de relever ce défi.

Au début du stage, Rose est davantage centrée sur les activités plus traditionnelles, telles que l'enseignement magistral. Puis, elle identifie l'importance de varier ses stratégies d'enseignement sur l'attention et la motivation des élèves et, après une régulation à caractère négatif, elle témoigne à deux reprises de l'effet positif des activités plus stimulantes pour les élèves. Dufour et Léveillé (1999) affirment, à ce sujet, que la diversité des besoins des jeunes implique des styles et des rythmes d'apprentissage différents et nécessite pour l'enseignant la mise en place de stratégies d'enseignement et d'apprentissage variés pour répondre à ces besoins.

L'analyse de ce cas montre, une fois de plus, une évolution positive dans la mise en place de stratégies visant à relever les défis rencontrés puisqu'elle provoque la régulation de l'activité professionnelle en stage.

Le journal de Zoé répond aux attentes de cette étude relativement à la démarche réflexive proposée et nous y retrouvons autant de régulations positives que négatives.

La difficulté à *gérer la classe* montre cependant davantage de régulations à caractère négatif que positif, et ce, tout au long du stage. Tout comme Lily, Zoé précise, lors de l'entretien, qu'elle perdait rapidement ses défis de vue ce qui peut aussi expliquer certaines situations récurrentes qu'elle a rencontrées en stage et pour lesquelles les mêmes défis reviennent.

Alice est l'un des cas n'ayant pas respecté la démarche réflexive telle que prescrite dans cette recherche ce qui semble avoir eu un effet négatif sur la régulation de son activité professionnelle en stage. Ses défis n'apparaissent pas de façon hebdomadaire et occasionnellement, ils surviennent même en début de semaine. De plus, même s'il était attendu par les participants qu'ils devaient soutenir leur propos par une source *théorique* ou une source de « terrain » lors de l'analyse de leur pratique, Alice ne respecte cette attente qu'une fois sur deux.

De tous les défis qu'elle propose de relever, la moitié d'entre eux sont régulés dans les semaines suivantes, mais deux seuls mènent à une amélioration de la situation. Il s'agit d'un défi lié à la gestion de classe qui succède à quatre régulations négatives sur le même sujet. Bien que ces difficultés perdurent pendant toute la première moitié du stage, ce n'est que vers la fin du stage qu'elle témoignera du succès des efforts mis à travailler sa *gestion de classe* et plus particulièrement avec son élève ayant un trouble relevant de la psychopathologie. Ne mentionnant pas avoir appliqué de stratégies particulières, plusieurs facteurs pourraient expliquer cette réussite tels qu'un lien entre elle et son élève qui a pu se développer au fil des semaines. L'autre concerne la planification et succède lui aussi à une régulation positive.

Lors de ses analyses réflexives, rares sont les stratégies qui viennent soutenir les défis à relever. Son faible engagement envers le journal et l'absence de la démarche réflexive telle que proposée dans le cadre de cette recherche pourraient donc expliquer le peu de régulations positives dans son journal.

La démarche réflexive de Victoria se présente telle que proposée dans le cadre de cette étude. La deuxième étape de cette démarche présente toujours un plan d'action précis et plusieurs stratégies sont identifiées.

La *gestion de classe* prend aussi une place très importante dans son journal. Même si ce constat est similaire chez la plupart de nos participants comme chez les enseignants débutants (Royer *et al.*, 2001), il apparaît beaucoup plus important dans le quotidien de Victoria. Elle affirme lors de l'entretien perdre un peu de vue les défis qu'elle se fixe à la suite de l'analyse de ses semaines. Cette situation peut expliquer la prédominance des défis relatifs à la *gestion de classe* et la persistance de cette difficulté tout au long du stage. D'ailleurs, bien qu'elle régule les défis liés à la *gestion de classe* régulièrement, ce n'est qu'à de rares occasions que celles-ci sont à caractère positif. La *gestion de classe* étant le sujet le plus relaté dans son journal

réflexif et le défi le plus fréquent, tout porte à croire que Victoria ne met pas en application les stratégies qu'elle identifie comme pouvant améliorer la situation.

Il n'est pas facile pour Victoria d'être rigoureuse et constante en ce qui concerne la mise en place des stratégies qu'elle identifie comme étant efficaces. Ce manque de rigueur peut expliquer la majorité de régulations négatives que nous retrouvons dans son journal. Victoria semble en être consciente. Le dernier défi de son journal réflexif témoigne d'ailleurs de cette situation.

Tel que mentionné lors de l'analyse réflexive précédente, il s'agit de garder des efforts constants quant à la perception des comportements perturbateurs et les diminuer ou les faire disparaître pour conserver un bon climat de classe. Sinon, il faut garder les élèves dans un cadre très strict en ce qui a trait aux devoirs, signatures et interventions en classe.

Certains défis liés à la *planification* sont réglés pendant le stage. Les premières régulations portant sur l'importance de planifier des activités plus courtes sont à nouveau relatées quatre et six semaines plus tard; Victoria constate à nouveau l'effet démotivant sur les élèves des activités trop longues. Cependant, le défi de planifier des activités en lien avec les intérêts des élèves engendre une régulation qui témoigne du succès de celui-ci auprès des élèves. Un autre défi lié à la catégorie *lien enseignant/élèves* engendre également une régulation positive.

Même si la démarche réflexive proposée dans notre étude a été respectée par Victoria, elle ne semble pas lui avoir apporté le soutien nécessaire pour surmonter les défis rencontrés pendant le stage. Elle mentionne, lors de l'entretien, s'être investie passablement, ceci étant principalement dû à un manque de temps. Par conséquent, elle affirme avoir entretenu une relation amour-haine avec son journal puisque, ayant parfois trop à faire, elle répondait par moments aux exigences de rédaction quotidienne avec un sentiment de frustration qui peut expliquer le relâchement au niveau des stratégies à mettre en place dans la semaine suivante.

À première vue, le journal de Théo ressemble davantage à un journal personnel qu'à un journal réflexif. Il ne respecte pas le modèle classique de réflexion retrouvé chez tous les autres scripteurs. À une certaine forme linéaire d'écriture, s'ajoutent des notes dans la marge, des écrits du genre « post-it », au crayon à pointe large de couleur vibrante, un peu partout entre quelques paragraphes.

Cette *adaptation aux balises*, dont discute Théo, se situe principalement dans l'analyse des écrits de la semaine, là où les étudiants doivent soutenir leur propos par une source *théorique* ou provenant du terrain afin de faciliter la mise en place de stratégies efficaces. Théo ne respecte pas cette façon de faire. Ses études prolongées semblent avoir eu raison de sa motivation à réaliser ses travaux universitaires, notamment le journal réflexif, ce qui peut expliquer qu'il n'ait pas respecté la démarche proposée. Cependant, sans suivre la démarche prescrite, il réfléchit quand même beaucoup, davantage au quotidien, s'autorégulant du même coup sans pour autant s'appuyer sur des sources pédagogiques ou *théoriques*. Il dit avoir une bonne relation avec son enseignante associée à qui il accorde toute sa confiance. D'ailleurs, les quelques rares *théorisations* retrouvées dans ses écrits proviennent de collègues de son milieu de stage. Elles sont, pour la plupart, des affirmations personnelles dont plusieurs pourraient être catégorisées comme des maximes ou des leitmotifs.

L'entretien mené avec Théo a permis de révéler certains aspects qui pourraient contribuer à enrichir l'analyse des données. Théo est le plus expérimenté des participants à cette étude. Lors de l'entretien, il mentionne que, d'une part, ce baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale fait suite à un autre baccalauréat non terminé en enseignement au secondaire et que, d'autre part, il a réalisé, entre ses deux formations à l'enseignement, un contrat de plusieurs mois avec des élèves ayant des troubles du comportement dans l'école de son milieu de stage actuel. S'ajoute à ces facteurs, un lien déjà bien établi avec son enseignante associée, qu'il connaît depuis quelques années en plus de quelques énoncés qui nous laissent

croire que Théo s'engage dans la profession avec un sentiment d'efficacité professionnelle assez fort. Plusieurs énoncés témoignent de la reconnaissance de ses collègues quant au travail accompli. Ces différents faits peuvent expliquer les fréquentes régulations issues des réflexions quotidiennes de Théo.

Malgré une certaine confiance en lui et une expérience professionnelle en enseignement, la *gestion de classe* demeure pour Théo, comme pour les autres, le sujet de réflexion le plus important pendant son stage. Cependant, le choix des défis et leur situation dans le temps nous laissent croire que les difficultés liées à la *gestion de classe* s'amenuisent au fil des semaines. Ainsi, les énoncés réflexifs de la seconde moitié du stage sont davantage centrés sur un climat de classe à maintenir que sur de nouvelles modalités ou stratégies d'intervention à mettre en place. D'ailleurs, les régulations liées à la *gestion de classe* représentent près des trois quarts de toutes les régulations et sont principalement à caractère positif.

On retrouve aussi, dans le journal de Théo, des conseils de son EA et de ses collègues qui viennent justifier le choix de ses défis et enrichissent ses stratégies. Il apparaît également que la *gestion de classe*, même si elle est grandement rédigée tant au quotidien que mise en évidence comme défi à relever, n'envahit pas Théo comme peuvent le faire d'autres défis qu'il identifie. Il constate rapidement l'importance, tant de la *gestion de classe* que de celle de la différenciation. Dès le début de son stage, il identifie un défi lié à sa gestion de classe qu'il régule, par la suite, à sept reprises dont presque la majorité sous une forme positive. Tel que mentionné précédemment, il se pourrait que la plus grande expérience professionnelle de Théo lui ait permis de constater qu'une *gestion de classe* adaptée aux besoins des élèves favorise le développement de leurs capacités d'apprentissage autonome et d'autocontrôle (Archambault et Chouinard, 1996).

5.3.3.2 L'enseignant associé

Il apparaît que l'EA est une ressource importante pour le stagiaire qui doit développer diverses stratégies pour faire face aux nombreux défis qui se présentent à lui. Ses rétroactions, formelles ou informelles, verbales ou par modélisation, sont des leviers importants de la pratique réflexive, qui, elle-même, est un levier des autres compétences professionnelles à l'enseignement (Collin, 2010). Or, le type de relation que développe le stagiaire avec son EA peut altérer la réflexivité des étudiants. Une relation basée sur la confiance mutuelle où les échanges sont mis de l'avant contribue à la réflexivité (Boudreault et Pharand, 2008) en permettant au stagiaire d'amorcer sa réflexion avant même de s'arrêter pour réfléchir aux différentes situations dont il discutera dans son journal. La relation que le stagiaire entretient avec son EA comporte des rétroactions qui contribuent à enrichir certaines analyses réflexives. Kayla, Rose, Théo et Zoé présentent certaines situations qui témoignent, une fois de plus, de l'importance de l'EA dans le développement professionnel du stagiaire qu'il accueille dans sa classe. Ceci démontre, une fois encore, que la relation qu'entretient le stagiaire avec son EA, qu'elle soit positive ou négative joue un rôle dans le déploiement de la pratique réflexive des stagiaires en éducation tel que l'affirme le ministère de l'Éducation dans son document d'orientation sur *les orientations relatives à la formation en milieu de pratique* (MELS, 2008).

Dans le journal réflexif de Kayla, les énoncés réflexifs faisant référence à la *collaboration/concertation* témoignent de la présence de l'EA, de l'image positive qu'elle a de sa stagiaire, d'une ouverture aux idées de Kayla et de ses bons conseils. D'ailleurs, la majorité des défis mis en place proviennent de suggestions de l'EA à la suite de discussions. La planification est l'une des habiletés qui peut être facilement développée dans une relation novice-expert (Lamarre, 2003), telle que celle qu'entretient l'enseignant débutant avec son mentor ou le stagiaire avec son enseignant associé. Kayla préfère réfléchir accompagnée; on peut donc penser que les

discussions avec son EA lui ont permis de stimuler sa réflexion, d'identifier plus facilement les défis à prioriser et d'enrichir sa banque de stratégies.

Rose a respecté la démarche réflexive telle que proposée dans le cadre de cette recherche. Aimant écrire et se considérant comme un bon scripteur, elle affirme, lors de l'entretien, que le journal lui a été fort utile pour se libérer de certaines situations préoccupantes, notamment une relation ambiguë avec son EA. En effet, quelques énoncés nous permettent de croire que sa relation avec son EA n'était pas très développée. Outre son sentiment d'exclusion de l'équipe, elle mentionne aussi que le journal lui permettait de discuter de sa relation parfois difficile avec son EA; elle précise que le journal réflexif a aussi été un lieu de défoulement et de décrochage.

Montrant un quart de moins de théorisations que l'ensemble des dix-huit participants à notre étude, il est possible que le type de relation qu'elle a développé avec son EA ait contribué à cet état de fait. L'EA est une personne ressource importante pour l'identification de stratégies efficaces selon le type d'élèves. N'ayant pas développé une relation significative avec son EA, il est probable que Rose n'ait pas pu profiter pleinement de cette expertise.

Théo se propose de relever le défi d'appeler les parents et se met en action dès la semaine suivante ce qui entraîne deux régulations à caractère positif. Une fois de plus, le rôle de son EA a grandement contribué au succès de ce défi, qu'elle-même a proposé à Théo, modélisant les savoir-faire et savoir-être.

Deuxième en importance, la *gestion de son temps personnel et professionnel* est un défi important pour Théo. Il semble difficile pour Théo d'identifier ses priorités et le temps qu'il doit y consacrer. La *planification* en subit les contrecoups tout comme les travaux universitaires. Le recours au soutien de l'enseignant associé devient une source de stratégies efficaces ou du moins, à expérimenter. Théo mentionne à quelques reprises avoir eu recours à l'aide de son EA, soit pour l'aider à s'organiser

ou pour identifier les tâches à réaliser et l'ordre dans lequel il doit les effectuer. Cependant, après avoir identifié l'importance d'agir sur cette situation, il se régule la semaine suivante, alléguant avoir encore de la difficulté à s'organiser. Bien que cette difficulté ne soit pas inhérente à l'insertion professionnelle, elle témoigne malgré tout d'une importante problématique pointée par les enseignants débutants : la surcharge de travail. Les finissants, anticipant leur début de carrière, évoquent la lourdeur de la tâche comme premier élément de décrochage des enseignants, ce que corroborent les recherches sur le décrochage enseignant (Martineau *et al.*, 2010). L'adaptation à la culture de l'école, l'appropriation des nouveaux programmes, la recherche d'interventions efficaces ne sont que quelques-uns des facteurs qui contribuent à ralentir le travail de l'enseignant débutant, augmentant ainsi le temps pour réaliser les mêmes tâches que ses collègues et parfois les tâches les plus difficiles (Martineau et Presseau, 2003).

Le journal de Zoé répond aux attentes de cette étude relativement à la démarche réflexive proposée bien qu'il y ait peu de variété quant aux *sources théoriques*. La relation peu significative que Zoé a développée avec son EA a pu contribuer à cette situation. Recevant peu de rétroactions, sauf lors du passage de sa superviseure de stage, et citant peu de sources théoriques, son développement professionnel peut en avoir été affecté.

La difficulté à *gérer la classe*, deuxième défi en importance qu'identifie Zoé, peut être abordée sous ce même angle. Les énoncés réflexifs du journal de Zoé nous montrent que la présence accrue de son enseignante associée en classe puis son retrait soudain et continu a déstabilisé Zoé qui a pris un certain temps à se ressaisir. Lorsque son enseignante associée était trop présente, elle intervenait auprès des élèves et Zoé était rarement en accord avec les interventions faites. Cependant, malgré certains aspects bénéfiques, son brusque départ de la classe a obligé Zoé à apprendre par essais et erreurs afin de corriger certaines situations, ce qui a pu prolonger

l'identification de stratégies efficaces; la participation des experts pourrait accélérer l'évolution professionnelle en orientant la réflexion des débutants vers la pratique professionnelle facilitant ainsi l'établissement de points de repère (Gervais, 1999).

5.3.3.3 Synthèse

En conclusion, l'expérimentation d'une démarche réflexive telle que proposée dans cette recherche semble avoir favorisé la régulation de l'activité professionnelle en stage de onze des dix-sept¹⁴ participants à cette étude; une majorité de régulations à caractère positif émerge de leur journal. Quant aux autres, deux parmi les sept ont ignoré la démarche réflexive écrite et structurée. Il en reste donc uniquement quatre pour qui les régulations issues de leur plan d'action ont été moins concluantes.

L'analyse des huit cas met en évidence l'importance d'être rigoureux et constant dans l'application de cette démarche ou des défis à mettre en place. Cette rigueur et cette constance mènent à davantage de régulations à caractère positif. Près de la moitié des défis relevés ont été régulés dans les journaux réflexifs des dix-sept participants. Plus de la moitié des régulations (64 %) sont à caractère positif ce qui montre qu'il est profitable pour le stagiaire de se fixer par écrit des défis et de déterminer un plan d'action et des stratégies pour réguler, et ce de manière consciente et planifiée, son action en stage. Les catégories de défis les plus régulées ont un lien direct avec la fréquence des défis c'est-à-dire que les défis les plus importants sont également ceux qui ont été le plus régulés dans les journaux réflexifs. Nous retrouvons, parmi ces catégories de défis, la gestion de classe, la planification, les aptitudes/attitudes professionnelles/personnelles, la planification et les stratégies d'enseignement. À l'exception des défis liés à la planification, toutes ces catégories de défis sont régulées en stage dans les semaines qui suivent, et ce, à chaque fois que l'étudiant élabore un plan d'action et des stratégies.

¹⁴ Le journal 11 a été retiré puisqu'il ne contenait aucune trace de régulation.

L'EA associé semble aussi jouer un rôle important dans le développement professionnel du stagiaire. Comme démontré par Boudreau (2001), l'enseignant associé qui enseigne des techniques de gestion de classe de façon explicite et aide concrètement le stagiaire au lieu d'attendre que les problèmes se produisent favorise la réussite du stage. À cette fin, il importe que l'EA établisse aussi une relation positive avec le stagiaire (ibid).

CHAPITRE VI

DISCUSSION

6.1 Introduction

Ce chapitre présente une discussion qui permet de dégager les retombées théoriques et pratiques des résultats obtenus dans notre étude. Les difficultés que rencontrent les enseignants débutants nécessitent que l'on se penche sur des solutions pour faciliter cette transition entre la formation initiale et l'insertion professionnelle. La pratique réflexive est une compétence clé dans le développement professionnel des futurs enseignants (Collin et Karsenti, 2011; Gervais *et al.*, 2008; Martinet *et al.*, 2004) et, associée à un processus d'autorégulation, elle pourrait faciliter l'insertion professionnelle des enseignants novices. Ceci nous amène à poser un regard critique tant sur les défis que doivent relever les étudiants finissants en enseignement que sur le déploiement de leur pratique réflexive pendant leur formation pratique.

Nous nous sommes demandé quelles sont les régulations de l'activité professionnelle en stage effectuées dans le cadre de leur développement professionnel, chez des étudiant(e)s finissant(e)s en adaptation scolaire et sociale à la suite d'une pratique réflexive écrite selon une démarche structurée?

En plus de formuler cette question générale, nous avons ciblé deux objectifs spécifiques:

1. Décrire les défis rencontrés par les étudiants finissants en enseignement en adaptation scolaire et sociale lors du dernier stage de la formation en enseignement.
2. Analyser leur pratique réflexive écrite, appréhendée à travers la rédaction d'un journal réflexif:
 - 2.1 Selon les niveaux réflexifs déployés
 - 2.2 Selon les sources de théorisation

2.3 Selon la régulation de l'activité professionnelle en stage.

6.2 La régulation de l'activité professionnelle en stage à la suite d'une pratique réflexive écrite selon une démarche structurée

La pratique réflexive, souvent associée à la formation pratique à l'enseignement (Collin, 2010) est étroitement liée à l'action professionnelle (Schön, 1983). Considérée comme une autorégulation de l'activité professionnelle, elle permet de s'interroger sur les différentes approches théoriques selon l'objet que l'on désire réguler (Périsset et Buysse, 2008). En focalisant ainsi sur la construction de savoirs et sur les régulations de l'activité professionnelle en stage des stagiaires en éducation, la pratique réflexive agit sur leur développement professionnel.

Le dernier stage de la formation pratique semble correspondre à ce qui caractérise le début de l'insertion professionnelle (Collin, 2010). Souvent vécue difficilement par les enseignants débutants (Carpentier et Leroux, 2014 ; Karsenti *et al.*, 2008; Mukamurera *et al.*, 2013), l'insertion professionnelle peut être facilitée par une approche réflexive claire et efficace.

La démarche réflexive écrite et structurée (figure 2.4, p.69), proposée dans le cadre de cette étude, suggère à l'étudiant d'identifier un défi à relever afin de faire face à une difficulté rencontrée et ainsi améliorer sa pratique professionnelle. Il doit, à l'intérieur même de cette démarche, élaborer un plan d'action et identifier des stratégies jugées efficaces à partir de sources de théorisation issues de la recherche ou de la pratique. Lorsqu'apparaissent, dans les énoncés réflexifs du journal des participants, des manifestations en lien avec le défi ou les stratégies issus du plan d'action, on parle alors de régulation de l'activité professionnelle en stage. Le stagiaire affirme, par écrit, avoir relevé ou non son défi, il relate une amélioration de sa pratique ou, à l'inverse, il fait part de la difficulté qui perdure.

Ces retours réflexifs constituent les régulations de l'activité professionnelle en stage des participants à cette étude. Comme défini dans notre cadre théorique, plusieurs auteurs (Korthagen, 2001; Périsset et Buysse, 2008) témoignent de l'apport positif des processus réflexifs qui permettent également l'autorégulation de la pratique. Ces processus peuvent contribuer à une pratique professionnelle plus efficace et même favoriser la capacité d'apprendre tout au long de la carrière (Fréchette *et al.*, 2011).

Or, nos résultats montrent clairement l'apport positif d'une pratique réflexive écrite selon une démarche structurée. Analyser ses expériences professionnelles de manière critique, réinvestir les résultats dans des expériences futures similaires puis en examiner les effets favorisent la régulation de son activité professionnelle en stage permettant une meilleure compréhension et favorisant du coup son développement professionnel.

6.2.1 La démarche réflexive écrite et structurée

La démarche réflexive écrite et structurée, par le biais d'un journal réflexif, a permis à des étudiants finissants en enseignement de réfléchir sur leur pratique, plus spécifiquement sur des expériences concrètes, positives ou négatives, vécues pendant le dernier stage de leur formation. Suite à l'analyse des écrits quotidiens dans leur journal réflexif, un défi devait être identifié à la fin de chacune des semaines de stage, assorti d'un plan d'action et de stratégies en vue d'entraîner l'étudiant finissant à réguler son activité professionnelle en stage.

Les entretiens avec huit participants ont d'abord permis de mettre en évidence certains constats quant à la démarche proposée. Tout d'abord, bien que la démarche ait été plus difficile à maîtriser pour Alice et Théo, elle a été bien comprise et appréciée par les autres, ce qui va légèrement à l'encontre des études de De Cock (2007), Francis (1995) et Vanhulle (2002), qui affirment que les étudiants rédigent parfois un journal réflexif avec quelques réticences. En effet, les participants

questionnés lors de l'entretien témoignent qu'ils auraient quand même rédigé le journal réflexif y apportant parfois de petits ajustements : un premier se serait cantonné aux écrits quotidiens sans se lancer dans l'analyse de la fin de la semaine, un autre aurait été moins rigoureux au quotidien et un dernier ne serait pas allé à la recherche de sources pour soutenir son propos. Bien que certains auraient modifié la démarche réflexive proposée principalement dans le but de simplifier le travail, tous affirment avoir constaté de nombreux apports positifs à la rédaction du journal selon la démarche proposée. Comme le mentionne Desjardins (2002) et plusieurs de nos participants (voir tableau 4.11 p. 133), l'utilisation d'un journal offre au stagiaire la possibilité de faire un retour sur sa pratique en faisant des liens avec les savoirs théoriques, de l'analyser dans le but de trouver des idées, des moyens, des solutions. Il permet ainsi de s'améliorer en identifiant les bonnes et moins bonnes pratiques, en modifiant ses perceptions et sa compréhension des événements relatés.

La partie de la démarche qui semble avoir été plus ardue pour les scripteurs est la recherche de sources pertinentes et efficaces dans le contexte du stage, principalement parce qu'elle nécessitait d'y mettre du temps. Or, ce temps est rare chez les stagiaires ayant à réaliser les tâches inhérentes à l'enseignant qu'elle remplace dans le cadre du stage. C'est notamment la lourdeur de la tâche qui revient comme argument principal. Plusieurs des étudiants finissants de cette étude ont exprimé leur désarroi vis-à-vis le manque de temps et la difficulté à concilier leur vie personnelle et leur vie professionnelle, la seconde débordant souvent sur la première. Ce manque de temps est d'ailleurs l'une des contraintes identifiées par Mukamurera *et al.*, (2013) pour expliquer le faible taux de participation des enseignants débutants aux programmes d'insertion professionnelle. C'est pour contrer ce manque de temps que le journal devient un outil réflexif intéressant. Dans le moment qu'il juge opportun, le stagiaire prend le temps de réfléchir, pose ses réflexions sur papier, s'en distancie, les analyse au meilleur de ses connaissances, puisant dans ses savoirs acquis ou cherchant les réponses à ses problèmes sur Internet ou dans ses manuels de

référence. Associé à un mentor lecteur, le journal peut s'enrichir davantage. Confronter et questionner sa pratique professionnelle avec un enseignant expert affine la perception des actions conduites en classe. C'est un apport extrêmement bénéfique lorsqu'on fait face à des problèmes atypiques auxquels la formation initiale ne nous a pas nécessairement préparés (Rey et Gremaud, 2013). Vu sous cet angle, le journal réflexif, partagé avec un mentor lors de l'insertion professionnelle comme il l'est avec le superviseur de stage lors des stages de la formation initiale, pourrait favoriser une meilleure compréhension de la pratique professionnelle, influençant ainsi l'élaboration de défis et de stratégies et permettant une meilleure théorisation des pratiques efficaces et une régulation efficace.

La pratique réflexive écrite

L'analyse de nos résultats et des entretiens semi-dirigés réalisés avec certains participants montre plusieurs répercussions positives de la rédaction d'un tel journal réflexif. Tout d'abord, l'écriture libre au quotidien donne accès à l'authenticité du vécu du stagiaire. Tous ont affirmé lors de l'entretien avoir été totalement authentiques lors de la rédaction de leur journal. Comme le mentionne Lafortune (2006), cette première étape, qui consiste à décrire les activités professionnelles en stage, est essentielle. Elle permet d'accéder à l'étape suivante, l'analyse qui mène à un changement (Lafortune, 2006).

Les traces laissées par les rédactions quotidiennes du stagiaire lui permettent de mieux comprendre sa pratique, son évolution, son développement professionnel. Ne jetant plus un simple regard sur une situation donnée, mais sur une multitude d'autres facteurs, l'analyse de ses écrits réflexifs augmente du coup la compréhension de sa pratique professionnelle. Le retour sur les différentes situations relatées, les défis visés, les stratégies identifiées et parfois même les émotions vécues apportent de nouvelles perspectives; la distanciation permet de se décentrer par rapport à son vécu

multipliant les chances de trouver une solution raisonnée ou de prendre une décision qui considérera différentes perspectives (Legendre, 1998).

Ainsi, la richesse du contenu réflexif offre au stagiaire comme à nous, chercheur, l'opportunité de raffiner sa représentation de son développement professionnel et lui permet d'avoir accès à une meilleure compréhension de son vécu.

De ce point de vue, le journal réflexif devient aussi un outil intéressant pour la dyade EA et stagiaire et non pas simplement pour celle composée du superviseur et du stagiaire, telle que retrouvée dans cette étude. Permettant d'accéder aux réflexions du stagiaire à des moments choisis, le journal réflexif peut encourager le dialogue réflexif. Deux des huit cas analysés montrent que la relation entretenue avec l'EA contribue à la réussite du stage. Il importe que le stagiaire interagisse sur une base régulière avec son EA, notamment pour trouver des solutions aux problèmes qu'il rencontre (MELS, 2008). Par conséquent, il a un rôle très important pour le développement de la pratique réflexive du stagiaire qu'il accueille.

Nous avons également observé, dans le cas de Zoé, à quel point la présence de son EA puis son retrait complet a pu la déstabiliser, elle qui a dû se tourner vers son superviseur de stage et même son journal réflexif pour trouver les ressources nécessaires à son développement. De ce point de vue, le journal réflexif est une piste de solution intéressante pour un futur enseignant qui vit des difficultés dans sa classe. Il faut aussi admettre qu'il n'est pas toujours facile pour un enseignant débutant de confesser à sa direction d'école qu'il rencontre des embûches; l'enseignant novice doit paraître confiant, compétent, même s'il se sent parfois vulnérable (Gervais, 1999). S'il s'ouvrait sur ses difficultés, il pourrait aller chercher l'aide nécessaire ou intégrer un programme d'insertion professionnelle. Mais là aussi, le nouvel enseignant fait face à un conflit intérieur; même s'il admet qu'il a besoin d'aide, la lourdeur de la tâche lui fait difficilement entrevoir où il trouvera le temps pour des rencontres professionnelles, aussi bénéfiques soient-elles.

Vus sous un autre angle, nos résultats montrent que la tenue d'un journal réflexif comporte également de grands avantages. Permettant au scripteur de revenir en arrière par la relecture de ses écrits, le journal réflexif lui offre l'occasion d'accéder à une meilleure compréhension de sa pratique professionnelle. La possibilité de se distancier d'une situation vécue fait partie des prérequis cognitifs à la démarche réflexive (De Cock, 2007) et permet de poser un regard plus objectif en adoptant une position d'observateur et d'analyste, s'éloignant de la situation afin de la relativiser en la comparant à d'autres. En développant la capacité de prendre conscience de son propre point de vue, de sa richesse, mais aussi des biais personnels et des limites imposées à la lecture de la situation, le journal réflexif permet de se décentrer par rapport à celui-ci et augmente les chances que le choix de la solution soit raisonné ou que la prise de décision prenne en considération plusieurs points de vue ou perspectives et non une seule (Legendre, 1998). De plus, se distancier de sa pratique professionnelle favorise également un retour sur soi en se prenant comme objet de réflexivité (De Cock 2007). Cette distanciation instrumentale (Correa Molina *et al.*, 2010), utilisant le journal réflexif comme outil de soutien à la réflexion, favorise ainsi une réflexion efficace.

Malgré la lourdeur associée à la rédaction d'un journal réflexif, tel que mentionné par nos participants lors de l'entretien, nombreux sont les rôles attribués à cette forme de pratique réflexive par les étudiants finissants en enseignement : consigner son vécu, s'exprimer, s'arrêter pour réfléchir sur sa pratique professionnelle, s'autocritiquer, se féliciter, relativiser, accéder à une compréhension nouvelle, analyser, faire des liens, identifier les stratégies et les pratiques efficaces et ultimement, s'améliorer (tableau 4.11, p.141). Parce qu'ils sont encore en processus d'apprentissage, maîtrisant avec maladresse les savoirs acquis et envahis par la lourdeur de la tâche, les stagiaires en éducation s'autorégulent difficilement dans l'action (Schön, 1983) et se retrouvent en manque de solutions. Les travaux exigés en formation initiale, en lien avec la pratique réflexive, leur permettent de prendre le recul nécessaire à la réflexion (Hétu *et al.*,

1999) favorisant tant leur développement professionnel que l'habileté à s'autoréguler dans l'action et à réguler leur activité professionnelle en stage.

Outre ces nombreux rôles décrits précédemment, le journal réflexif, lorsqu'il est proposé avec un modèle structuré d'analyse réflexive tel que nous l'avons proposé à nos participants, permet au stagiaire de relever les défis qui se présentent à lui et favorise la prise de conscience de sa capacité à s'autoréguler. Ce constat accentue sa confiance en ses moyens favorisant ainsi sa future insertion professionnelle (Leroux, 2009). La recherche de moyens à mettre en place pour relever le ou les défis ciblés permet également d'augmenter son répertoire de stratégies efficaces. En outre, l'analyse et l'interprétation de la situation peuvent permettre l'identification des causes de la problématique relatée tout en faisant émerger les théories relatives à ce qui a été analysé et à employer des stratégies appropriées pour relever ces défis.

En analysant nos résultats au regard des manifestations de la pratique réflexive chez les étudiants finissants en enseignement en adaptation scolaire et sociale lors du dernier stage de la formation pratique, il apparaît que la mise en place d'un journal réflexif, associée à une démarche réflexive telle que proposée dans cette étude, soit bénéfique au développement professionnel des stagiaires en enseignement. Tout en permettant les prises de conscience nécessaires à l'analyse de ses pratiques professionnelles, les entretiens menés avec de futurs enseignants ont fait ressortir de nombreux avantages à la rédaction du journal. Tourné vers le passé, au quotidien, mais également à la fin de chaque semaine de stage, le journal permet d'effectuer un retour sur sa pratique et d'identifier les bonnes et moins bonnes pratiques. Projeté vers l'avenir, il offre au stagiaire l'opportunité de cibler les défis qu'il doit relever, de « réajuster son tir », d'identifier un plan d'action et de nouvelles stratégies pour améliorer ses pratiques professionnelles de manière réfléchie et planifiée. À cet effet, le journal réflexif lui donne l'occasion de s'arrêter et de clarifier certaines situations. En plus de permettre au scripteur de s'exprimer en consignnant ses réflexions, il offre

également la possibilité à un lecteur de prendre connaissance de ses écrits lui permettant ainsi d'accéder tant à son vécu quotidien qu'à son analyse des différentes situations. Ainsi, il ouvre la discussion, enrichissant les échanges et maximisant les chances de relever ses défis (Théorêt *et al.*, 2006).

Rattaché aux compétences professionnelles, le journal réflexif est le reflet de l'évolution de ses pratiques. Il met l'accent sur le processus de développement de la pratique ou de la compétence que l'enseignant a choisi de travailler et permet alors d'enclencher les étapes ultérieures de son développement professionnel (Martinet *et al.*, 2001). Conséquemment, l'acte d'écrire sur une situation vécue ou observée va bien au-delà de la narration ou de la description ; elle offre au scripteur l'opportunité de s'arrêter et de réfléchir sur son quotidien et peut ainsi mener à une vision ou une compréhension différente de la situation relatée.

Sur un plan plus personnel, le journal pourrait apporter à celui qui le rédige, soutien et réconfort lors de moments plus difficiles notamment en lui permettant de se féliciter, de mentionner ses bons coups et surtout les compliments reçus d'autres collègues significatifs. Cette persuasion par autrui (Bandura, 2003, Grenon, 2007 et Lecomte, 2004) permet de maintenir un sentiment d'efficacité personnelle, particulièrement quand un enseignant est confronté à des difficultés. Croire en ses capacités augmente sa capacité à rebondir face aux épreuves. Enfin, dans le cas de notre étude, lorsque la relation entre le stagiaire et l'enseignant associé était plus difficile, le journal aura été un bon confident lui offrant l'opportunité de se libérer des frustrations et de la colère occasionnées par cette situation, tout en demeurant éthique sur le plan professionnel. Le journal devient alors un exutoire, comme mentionné par certains de nos participants.

Presque tous les étudiants finissants qui ont participé à notre étude confirment l'utilité du journal réflexif tant pour leur développement professionnel que pour celui de leur pratique réflexive. Cependant, pour certains, ce constat n'est venu qu'après coup.

Deux participants mentionnent que c'est parfois pendant la rédaction qu'ils prenaient conscience de certains éléments favorables à la compréhension de la situation relatée. Réfléchissant sur la situation, le scripteur peut accéder à une compréhension différente ou nouvelle de l'événement *narré ou décrit* ou identifier, par la lecture de documents spécialisés, de nouvelles stratégies attestant leur efficacité (Lafortune, 2011; Lafortune et Cyr, 2004). Le scripteur modifie alors, en cours d'écriture, son rapport à la tâche. Pour d'autres stagiaires, l'utilité du journal réflexif prend tout son sens quand ils constatent l'efficacité de certaines interventions mises de l'avant lors de la rédaction du journal.

Par conséquent, plus de la moitié des étudiants interviewés affirment qu'ils auraient rédigé le journal même si la tâche avait été facultative. Ils ajoutent cependant qu'ils n'auraient peut-être pas été aussi rigoureux, soit quant à la constance au quotidien ou à l'élaboration des analyses de la fin de la semaine. Bien que la rédaction quotidienne du journal ait été la cible de quelques critiques, ce sont principalement les analyses de la fin de la semaine qui semblent avoir dérangé ceux qui les ont critiquées.

Nous avons également interrogé les participants sur leur rapport à l'écrit afin de mieux circonscrire leur rapport au journal réflexif et ainsi assurer une meilleure compréhension de leur pratique réflexive. Presque tous les stagiaires interviewés dans cette étude affirment aimer écrire et être un bon scripteur. En dépit du fait que certains étudiants en formation initiale ne semblent pas maîtriser suffisamment la compétence scripturale qui est requise pour la réalisation des tâches inhérentes au domaine de l'éducation (Carpentier, 2014), un seul a témoigné que cet aspect a contribué à son désintérêt pour la rédaction du journal. Dans ce cas, il est aussi possible de penser que cette lacune puisse susciter des difficultés dans la réalisation de certaines tâches professionnelles et, par conséquent, avoir des répercussions sur l'insertion professionnelle (Carpentier, 2014). Comme relevé dans notre étude et par de nombreux chercheurs, les enseignants débutants affirment être débordés par les

tâches professionnelles (Mukamurera *et al.*, 2008). Or, plusieurs de celles-ci requièrent l'écriture : planifier les activités d'enseignement, corriger spontanément les écrits d'élèves, écrire au tableau, aux parents, à la direction. Conséquemment, ces tâches professionnelles peuvent contribuer au sentiment d'être dépassé par la charge de travail, ce qui ressort fréquemment de nos résultats.

Deux des huit cas analysés ont mentionné avoir des difficultés orthographiques altérant leur rapport à l'écrit. La première a vécu un stage très difficile qu'elle attribue en partie à la relation difficile qu'elle entretenait avec son enseignante associée et à sa continuelle présence en classe. Elle affirme aimer écrire malgré ses difficultés, mais s'être peu investie dans la rédaction de son journal, celui-ci étant un fardeau. En ce sens, elle rejoint les propos de Carpentier (2014) nous laissant penser que ses difficultés scripturales ajoutaient à la lourdeur de la tâche. Malgré ses propos, nous constatons qu'elle est quand même arrivée à déployer les différents processus réflexifs comme la majorité des participants à cette recherche; ayant même un niveau 2 plus développé vu sa propension à *évaluer sa pratique* plutôt qu'à simplement la *décrire* ou la *narrer*.

Il en va ainsi également pour une autre de nos participantes qui rapporte ne pas aimer écrire en plus d'avoir des difficultés scripturales. Bien qu'elle mentionne s'être suffisamment investie, elle affirme avoir trouvé la tâche ardue et ne l'aurait fort probablement pas exécutée si cela avait été sur une base hebdomadaire. Ces deux cas ont également en commun une relation difficile avec leur enseignante associée, un stage, somme toute laborieux et une tendance à évaluer leur pratique plutôt que de s'en tenir à un style narratif ou descriptif.

Malgré ces similitudes, il est difficile d'établir un lien significatif entre le rapport à l'écrit et la pratique réflexive; d'une part, l'échantillon est beaucoup trop petit pour pouvoir tirer cette conclusion et d'autre part, parce qu'il ne semble pas y avoir de

conséquences importantes sur la pratique réflexive, outre une perception de lourdeur qui s'ajoute à la tâche enseignante, déjà considérable.

6.2.2 Les défis de l'enseignement en adaptation scolaire et sociale

L'insertion professionnelle des enseignants suscite l'intérêt des chercheurs en éducation (Martineau et Mukamurera, 2012) pour plusieurs raisons, mais principalement parce que c'est une étape où les enseignants débutants sont confrontés à de nombreux défis qui parfois les mènent à quitter prématurément la profession puisqu'ils vivent des difficultés psychologiques qui peuvent les marquer profondément.

Les différentes recherches sur les défis de l'insertion professionnelle concernent les enseignants de tous les domaines; qu'ils soient du préscolaire, du primaire, du secondaire ou même de l'ASS. À l'instar de Ouellet (2007), le domaine de l'ASS nous apparaît comme un secteur plus complexe du monde de l'enseignement. Mobilisant régulièrement une grande partie des composantes des compétences professionnelles de l'enseignant, le domaine de l'ASS ajoute à la complexité de la tâche, forçant le stagiaire à déployer une multitude de stratégies dans un laps de temps plus court que ce qui peut se présenter dans une classe ordinaire. Pour Ouellet (2007), les enseignants en adaptation scolaire et sociale doivent posséder les habiletés nécessaires pour concevoir les adaptations essentielles à la participation aux activités de l'école et à l'appartenance à la communauté des élèves, résoudre les problèmes de façon innovante et différente, développer la capacité d'adaptation permettant l'ajustement nécessaire aux situations complexes et aux défis qui se présentent. Il importe donc qu'ils développent des compétences spécifiques leur permettant de faire face à ces défis (MEQ, 1999).

Afin de bien mettre en lien les défis rencontrés par nos stagiaires en EASS avec ceux de la littérature, il importait de les mettre en évidence, répondant du même coup à

notre premier objectif de recherche. La démarche écrite, structurée et élaborée dans le cadre de cette recherche a donc permis de mettre en évidence les principaux défis que des stagiaires finissant(e)s en adaptation scolaire et sociale ont tenté de relever lors du dernier stage de leur formation pratique.

Bien que le domaine de l'ASS comporte une complexité spécifique aux handicaps ou aux troubles des élèves qui composent leur classe, nos résultats montrent que les difficultés rencontrées lors du dernier stage de leur formation à l'enseignement sont les mêmes que ceux de tous les enseignants dont font mention les différentes recherches recensées. La mise en évidence de ces défis nous a cependant permis de mieux comprendre les difficultés qui les composent.

La *gestion de classe* apparaît comme le principal défi à relever dans la pratique enseignante. Elle se démarque considérablement comme une problématique, tant lors de l'insertion professionnelle (Chouinard, 1999, Dufour, 2009 et Royer *et al.*, 2001) que lors du dernier stage de la formation étudiante. Elle met en évidence la recherche des interventions efficaces et certaines caractéristiques d'élèves tels que celles des élèves ayant un trouble de l'attention qui semblent plus difficiles à gérer. Certaines *aptitudes/attitudes personnelles et professionnelles* telles que le maintien d'une certaine rigueur et la constance interfèrent également dans la maîtrise de cette compétence. D'ailleurs, les *aptitudes/attitudes professionnelles/personnelles* de nos futurs enseignants sont régulées dans une proportion notable par comparaison à certains autres défis à relever. Apprendre à enseigner, c'est aussi développer son identité professionnelle (Riopel, 2006). Cette identité repose sur un processus individuel et réflexif qui se construit à travers l'apprentissage de la culture et de l'organisation du milieu scolaire (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001). Pour qu'un individu développe sa propre identité professionnelle, elle doit s'intégrer à l'identité globale de la personne (Gohier, 1989). Il n'est donc pas étonnant, voire même rassurant, de voir apparaître des régulations liées à la

construction de cette identité passant par la prise en compte et le désir de développer certaines aptitudes ou aptitudes professionnelles, voire même personnelles.

Bien que l'accompagnement de l'enseignant associé soit un filet de sécurité important pour le stagiaire, la *gestion de classe* demeure un défi à relever chez tous nos participants ; qu'il soit bien ou mal accompagné par son EA, qu'il développe ou non une relation harmonieuse avec celui-ci.

La *planification* apparaît également comme un défi à relever tant lors de l'insertion professionnelle (Coulombe *et al.*, 2010) que pendant le dernier stage de la formation enseignante. Relevé par presque tous les étudiants, elle fait principalement allusion à l'ampleur de la tâche qu'elle représente, mais aussi à certaines autres difficultés relevées telles que la méconnaissance des diverses stratégies d'enseignement, la différenciation pédagogique à mettre en place, l'appropriation du programme de formation de l'école québécoise, mais aussi le temps prescrit pour chacune des compétences à développer. Ces résultats rejoignent encore ceux des écrits scientifiques (Coulombe *et al.*, 2010). Pendant les premiers stages de la formation, les stagiaires travaillent principalement avec la planification de leur EA vu le moment de leur arrivée, la courte durée de leur passage dans le milieu scolaire et surtout, le peu de jours de prise en charge des premiers stages de la formation pratique. Lors du dernier stage, plus long, ils font face à une autre réalité, celle d'enseignants expérimentés qui planifient peu de façon détaillée puisqu'ils maîtrisent les différentes facettes de leur programme qu'ils ont expérimenté maintes et maintes fois. L'absence de modélisation ajoutée à la lourdeur de la tâche leur permet difficilement de bien s'approprier cette compétence. Or, soit les étudiants se font imposer la planification de leur EA à court, moyen et long terme, soit ils tentent eux-mêmes d'en comprendre toutes les subtilités et, à force d'essais et erreurs, ils développent leur compétence à planifier. Il n'en demeure pas moins que ce tâtonnement exige d'eux un temps de préparation beaucoup plus long que celui d'un enseignant expert, ce qui contribue à

accentuer la lourdeur de la tâche qui apparaît également comme l'une des problématiques principales du décrochage professionnel des enseignants débutants (Mukamurera, 2014). Cette lourdeur attribuée à la tâche enseignante justifie, à elle seule, plusieurs difficultés rencontrées lors de l'insertion professionnelle et lors des stages en éducation. Elle est la principale raison invoquée par les participants à notre étude pour justifier le manque de rigueur à rédiger le journal réflexif et *légitime* aussi la difficulté à concilier travail et vie personnelle, ce qui mène à une mauvaise hygiène de vie, entraînant dans son sillage plusieurs facteurs pouvant mener à l'épuisement professionnel (Martineau et Vallerand, 2005). Comme mentionné dans notre cadre théorique, ces propos rejoignent ce que plusieurs chercheurs constatent ; que les tâches confiées aux débutants sont souvent d'une lourdeur excessive et représentent l'obstacle le plus difficile à relever (Mukamurera *et al.*, 2008), en plus d'être généralement celles qui sont les moins convoitées par les enseignants d'expérience (Boutin, 1999; Martel, 2009; Martel *et al.*, 2003; Nault, 2003), ce qui va à l'encontre de ce qui se fait dans plusieurs autres professions (Gervais, 1999).

En outre, les difficultés pédagogiques et didactiques sont liées à d'autres difficultés que rencontrent les enseignants débutants, notamment la gestion du groupe-classe, en terme de discipline et/ou de mobilisation de l'intérêt ainsi qu'en rapport à la gestion des conflits (De Stercke *et al.*, 2010). Or, notre étude révèle que les étudiants planifient peu ces aspects importants au bon déroulement d'une situation d'enseignement apprentissage. À ce titre, la pratique réflexive peut mener à ce genre de constat et susciter la régulation de leur activité professionnelle en stage favorisant ainsi la mise en place d'un climat favorable aux apprentissages. Comme relevé par Peltier et Peraya (2012), provoquer une réflexion introspective *a posteriori* sur une situation relatée par les étudiants dans un journal réflexif favorise la construction de compétences métacognitives, conduit à une meilleure connaissance de leurs processus cognitifs et, dans certains cas, permet le transfert de stratégies identifiées comme étant favorables à leur apprentissage, menant ainsi les étudiants à expérimenter des

stratégies diverses et à en analyser les effets.

Notre étude révèle aussi une place importante des défis liés à une meilleure connaissance des *caractéristiques des élèves* et à la *différenciation pédagogique* à mettre en place. Notre intérêt à réaliser cette étude auprès des futurs enseignants en adaptation scolaire et sociale prenait entre autres sa source dans une statistique qui nous avait interpellée en ce qui concerne l'abandon de la profession enseignante. Martel *et al.*, (2003) font état d'un taux d'abandon de la profession moindre (9%) chez les enseignants en ASS que la moyenne générale (20-25%) de tous les enseignants. Or, notre étude révèle que les principaux défis rencontrés par les enseignants en ASS sont sensiblement les mêmes que ceux identifiés par les enseignants des classes dites « ordinaires ». Ces défis commencent également à émerger de certaines recherches portant sur les difficultés de l'insertion professionnelle (Coulombe *et al.*, 2010 ; De Stercke *et al.*, 2010). Avec l'avènement de la pédagogie de l'inclusion scolaire, nous constatons que ces nouveaux défis n'appartiennent plus seulement aux enseignants en ASS, mais à tous ceux qui intègrent, dans leur classe, des jeunes aux besoins particuliers. Malheureusement, nous n'avons pas trouvé de statistiques récentes sur l'abandon de la profession où sont mis en évidence les différents champs d'enseignement tels que présentés par Martel *et al.*, (2003).

Néanmoins, nous aimerions émettre une hypothèse plausible. Dans une étude en cours, Dufour et Gareau (à paraître) ont analysé une production d'étudiants de première année en EASS qui fait ressortir des facteurs de protection favorisant la résilience chez bon nombre de ces étudiants. En effet, plusieurs parmi la centaine de répondants affirment avoir eux-mêmes rencontré des difficultés dans leur propre parcours scolaire, ce qui les a amenés à vouloir, à leur tour, aider d'autres jeunes à persévérer vers la réussite scolaire. Ces affirmations peuvent laisser entrevoir une

certaine forme de résilience qui pourrait se transférer dans leur vie professionnelle par la suite. Cette hypothèse serait fort intéressante à vérifier dans une recherche future.

Enfin, la défavorisation apparaît comme une difficulté importante identifiée par les principales recherches sur l'insertion professionnelle (Dufour, 2009 ; Martineau et Vallerand, 2005 ; Tremblay *et al.*, 2014), mais bien que six des huit cas étudiés aient réalisé leur stage dans un milieu grandement défavorisé, ce facteur ne semble pas avoir eu une influence déterminante sur leur pratique réflexive.

Bien que les participants à cette recherche proviennent du domaine de l'adaptation scolaire, ce dernier stage de la formation initiale à l'enseignement a plusieurs similitudes avec l'entrée dans la profession des enseignants, tout ordre d'enseignement confondu. En effet, les principales difficultés rencontrées par les stagiaires de notre étude sont les mêmes que celles recensées dans les écrits sur les difficultés de l'insertion professionnelle. À ce titre, cette recherche a pu contribuer à produire de nouvelles connaissances sur les défis de l'insertion professionnelle en précisant la nature même de ces défis.

6.2.3 Les niveaux réflexifs

La pratique réflexive est au coeur de la compétence reliée au développement professionnel des enseignants. De nombreux travaux y ont été consacrés et ont mis en évidence plusieurs processus et raisonnements réflexifs (Beauchamp, 2012). L'autorégulation, quant à elle, se fonde sur le développement de processus cognitifs, de croyances et de comportements afin d'atteindre un défi visé ou de régulariser une situation critique ou préoccupante par la mise en place de stratégies (Fréchette *et al.*, 2011). Ces deux concepts mis en relation (réflexion et autorégulation) résultent en un processus plus complet qui favorise d'une part la réflexion de l'étudiant et d'autre part, engendre des pistes importantes qui orientent sa démarche et modifient de façon significative sa pratique.

Afin de répondre à notre question de recherche et d'identifier les régulations de l'activité professionnelle en stage effectuées dans le cadre de leur développement professionnel, chez des étudiant(e)s finissant(e)s en adaptation scolaire et sociale à la suite d'une pratique réflexive écrite selon une démarche structurée, il nous apparaissait essentiel d'analyser cette pratique réflexive écrite. Nous avons retenu le modèle réflexif de Derobertsmasure (2012) parce qu'il nous apparaissait le plus complet de ceux étudiés (Dewey, 1933; Forest et Lamarre, 2009; Holborn, 1992; Kolb, 1984; Korthagen, 2001 et Schön, 1983), distinguant davantage les niveaux réflexifs et en y associant treize processus réflexifs recensés dans sa recension des écrits. Bien que certaines différences et similitudes aient été observées pour l'ensemble des niveaux réflexifs, le niveau 3 est celui qui attire plus particulièrement notre attention parce que c'est à l'intérieur même de ce niveau que la régulation de l'activité professionnelle en stage a lieu. Les processus de ce niveau sont davantage tournés vers les actions à venir (Derobertsmasure, 2012).

6.2.3.1 Les niveaux 1 et 2

Les résultats relatifs au niveau 1 sont ceux qui présentent, globalement, le plus de similitudes avec l'étude de Derobertsmasure et Dehon, (2010). Outre les processus narrer/décrire qui sont les plus importants de tous les processus, tant dans notre étude que dans celle de Derobertsmasure (2012), d'autres, à l'intérieur du niveau, se démarquent par des différences notables. C'est le cas des *prises de conscience* qui sont soixante fois plus importantes dans notre étude.

Il est possible que la démarche réflexive écrite et structurée que nous avons proposée ait favorisé l'émergence de ce processus puisqu'une grande partie de ces *prises de conscience* sont issues des analyses en deux temps de la fin de la semaine. Contraint de relire ses écrits aux fins d'analyse de sa pratique professionnelle et distancé des faits relatés, le scripteur est amené vers une démarche d'analyse qui lui permet de prendre conscience de ce qui sous-tend les actions et les décisions ; ces *prises de*

conscience sont un passage obligé pour permettre l'évolution des habiletés professionnelles (Gervais et Correa Molina, 2004) et facilitent ensuite la recherche de solutions (Legendre, 1998).

Ce processus, nonobstant le fait qu'il se retrouve au niveau 1, a un apport plus important en ce qui a trait au développement de la pratique réflexive. À ce sujet, Derobertmasure (2012) cite :

« *il n'y a pas de pratique réflexive complète sans dialogue avec son inconscient pratique, donc sans prise de conscience* » (Perrenoud, 2001B, p. 136) ou tout au moins déclencheur du processus (Hensler *et al.*, 2001).

De la même manière, le processus *pointer ses difficultés/problèmes*, a pu être aussi mis à contribution par la démarche réflexive. Il n'est pas impossible que la visée d'analyse de la fin de la semaine ait encouragé le scripteur à nommer ses difficultés puisqu'il aurait, ultimement, à identifier un défi à relever. Ce processus réflexif est très important ; la littérature présente souvent la notion de « problème » comme étant à l'origine du processus réflexif ou comme l'une de ses finalités (Jorro, 2005 ; Derobertmasure, 2012).

Les processus réflexifs de niveau 2 sont considérés comme un niveau de réflexivité supérieur, car le praticien réflexif qui témoigne de ces processus doit avoir pris une distance par rapport à sa pratique pour *diagnostiquer, évaluer, intentionnaliser ou légitimer* celle-ci.

Un constat, issu de nos résultats, montre que les étudiants qui ont davantage *évalué leur pratique* ont moins d'extraits de journaux qui se situent au processus *narrer et décrire du niveau précédent* ce qui laisse suggérer que le style d'écriture du scripteur peut expliquer certaines situations. Dans ce cas, plutôt que d'introduire le sujet dont le stagiaire veut discuter en narrant ou décrivant la situation qui correspond au niveau 1, celui-ci porte plutôt un regard d'évaluation sur l'activité relatée. Par conséquent, il amorce sa réflexion en accédant directement au niveau 2 ce qui n'engendre pas pour

autant une hausse de l'effectif du niveau 3 ni ne présente une quelconque régularité quant au déploiement d'un autre processus.

Encore une fois, nos résultats démontrent plusieurs similitudes avec le niveau 2 de Derobertmasure (2012). Seuls deux processus présentent une différence sur laquelle nous pouvons nous pencher. Une fréquence plus importante du processus *légitimer selon des arguments théoriques ou éthiques* au niveau 2 laisse croire que l'obligation de citer une source pour soutenir son propos lors de l'analyse de la fin de la semaine a pu favoriser l'émergence de ce processus tout en contribuant à diminuer les *légitimations selon des arguments contextuels*. Si tel est le cas, la démarche réflexive structurée et écrite contribuerait à favoriser certains processus du niveau 2 dont une meilleure compréhension de sa pratique professionnelle par des arguments autres que ceux appartenant à ses propres expériences et préférences ou à ce qu'il croit attribuable au contexte de la classe.

Bien que la plupart des enseignants considèrent leurs expériences passées comme un fondement empirique suffisant et adéquat pour justifier leur action (Fenstermacher, 1996, p. 619 cité par Derobertmasure, 2010), l'utilisation des connaissances de la recherche contribue, lorsqu'elle est réalisée dans un contexte réel d'action, à la régulation de l'activité professionnelle. De plus, elle favorise le développement de la pratique réflexive (Presseau *et al.*, 2004). Ces chercheurs expliquent qu'il ne s'agit pas d'appliquer strictement les résultats de la recherche, mais bien de les considérer comme un soutien favorisant la remise en question de sa pratique professionnelle.

6.2.3.2 Le niveau 3

Le niveau 3 comporte trois processus réflexifs. Le premier consiste à explorer une alternative à sa pratique et réfère à ce que Schön (1987) nomme la réflexion dans l'action, conférant à la réflexivité une finalité de résolution de problème (Derobertmasure, 2012). Le second processus vise à *proposer une alternative à sa*

pratique dans le but d'améliorer celle-ci. Associé aux défis de la pratique professionnelle des participants à notre étude, l'identification de ce processus nous a permis de relever tous les défis du dernier stage de la formation initiale à l'enseignement qui correspond, selon notre cadre théorique, aux premiers pas dans l'insertion professionnelle des enseignants. Enfin, le troisième processus du niveau 3 comporte les *théorisations*, qui, dans notre étude, réfèrent aux sources théoriques mentionnées par les stagiaires afin de soutenir leur propos.

Nos résultats, comme ceux de Derobertmaure (2012), affichent un très faible déploiement du processus *explorer des alternatives à sa pratique*. À ce sujet, Derobertmaure affirme, dans sa thèse de doctorat :

Partant de ce constat, on peut conclure à l'efficacité du dispositif mis en place et attribuer, par exemple, le faible recours à l'exploration d'alternatives aux caractéristiques inhérentes du jeune enseignant, voire même, à la variabilité du niveau de compétences rédactionnelles et d'analyse des pratiques des individus. Or, si l'on reconnaît que réflexivité n'est pas un don mais bien une compétence, on peut développer cette compétence en la cadrant dans le contexte de la formation initiale avec pour postulat que ce processus, sur la base du développement professionnel, se poursuivra de manière autonome (Derobertmaure, 2012, p. 460).

Compte tenu du peu d'extraits en lien avec le premier processus, *explorer des alternatives à sa pratique*, du niveau 3, nous nous sommes donc davantage penchée sur le déploiement des deux autres processus, qui eux, ont davantage été sollicités par les participants à notre étude. Ces processus font partie intégrante de l'analyse réflexive que les participants devaient réaliser à la fin de chaque semaine de stage en vue de la phase de régulation et d'expérimentation (voir figure 2.4). Ils nous permettent de répondre à notre question générale de recherche qui consiste à identifier les régulations de l'activité professionnelle en stage effectuées dans le cadre de leur développement professionnel, chez des étudiant(e)s finissant(e)s en adaptation scolaire et sociale à la suite d'une pratique réflexive écrite selon une démarche

structurée. Il importe ici de mentionner que la codification des défis et des stratégies s'est vite présentée comme une limite à notre recherche. Un flou associé à la compréhension même des termes « défi » et « stratégie » ne nous a pas permis de distinguer ces deux concepts lors de la codification de nos données. Pour certains, aucune stratégie n'était associée au défi nommé et pour d'autres les défis proposés étaient plutôt de l'ordre des stratégies ou vice et versa. Il a donc été convenu, dès le départ, de considérer « stratégie » et « défi » comme des éléments du processus *proposer des alternatives à sa pratique*.

6.2.3.2.1 Le processus proposer des alternatives à sa pratique

Réfléchir méthodiquement exige la mise en place d'une démarche structurée afin de bien identifier ce sur quoi doit porter la réflexion, de bien évaluer les raisons et les effets de ses actions (Derobertmasure, 2012). Il importait d'abord de proposer une démarche qui laissait libre cours au futur enseignant de discuter de sa propre pratique professionnelle puisque la grande variété des élèves HDAA du domaine de l'adaptation scolaire et sociale et les multiples milieux de stage, tous fort différents les uns des autres, présentent, eux aussi, des défis fort variés les uns des autres. Ainsi, par le biais d'un journal réflexif écrit, nous avons observé les réelles préoccupations des étudiants finissants en EASS. De là, la démarche réflexive proposait une analyse de ces préoccupations afin de bien identifier, tel que le suggère Derobertmasure (2012), ce sur quoi devait porter l'analyse.

Analyser ses réflexions exige aussi un cadre, une façon de faire afin de structurer les éléments de sa pratique professionnelle nécessitant une réflexion et d'en tirer les enseignements qui orienteront ce qu'il souhaite transformer (Defraigne-Tardieu, 2012). Ce cadre d'analyse, effectué en deux temps, d'abord quotidiennement, et à la fin de chacune des semaines de stage, a permis aux participants de puiser à même des sources théoriques et empiriques, le savoir d'action efficace dans le cadre de leur stage. Identifiant ensuite un défi précis et y alliant les stratégies identifiées à même

l'analyse réflexive, le participant a pu poursuivre son développement professionnel, testant concrètement les pratiques jugées efficaces.

En comparant nos résultats à ceux de Derobertmeasure (2012) en ce qui concerne le déploiement des treize processus réflexifs, nous observons dans nos résultats, un plus grand nombre des énoncés réflexifs de niveau 3 (tableau 5.1), principalement pour le processus *proposer des alternatives à sa pratique*, ce qui a certes été favorisé par la mise en place de la démarche réflexive structurée et écrite, puisque tous les défis de l'analyse de la fin de la semaine, étaient codés sous ce processus. Favoriser le déploiement de niveau 3, c'est encourager le praticien réflexif

[...] à dépasser en quelque sorte le stade de la réflexion sur ce qui a été fait pour davantage parvenir à se focaliser sur une réflexion pour l'action, axée vers une prochaine boucle d'expériences (Derobertmeasure, 2012, p. 72).

La démarche réflexive écrite et structurée mise en place dans cette étude a donc permis aux stagiaires de se pencher sur leur pratique professionnelle. Cet exercice de réflexion, mené avec méthode, a transformé leur pratique professionnelle au fil des expériences (Perrenoud, 1999).

6.2.3.2.2 Le processus *théoriser*

Tel que mentionné précédemment, le dernier processus du niveau 3, *théoriser*, réfère aux sources théoriques ou empiriques, déployées par les participants lors de l'analyse hebdomadaire de leurs écrits réflexifs quotidiens. Il présente un nombre d'extraits élevé dans les journaux réflexifs que nous avons analysés, si l'on compare notre étude à celle de Derobertmeasure (tableau 5.1). Afin de bien analyser ses réflexions quotidiennes, le stagiaire devait référer à des sources théoriques, telles que présentées dans notre cadre théorique, ou à des sources empiriques : EA, superviseur, collègue. Cette démarche a pour but de mettre en évidence des savoirs que pourrait mobiliser le stagiaire en vue d'identifier les meilleures pratiques qui guideront ses actions à venir et faciliteront l'atteinte du défi identifié. Ces « savoirs théoriques » sont ceux ayant

fait l'objet d'un apprentissage explicite. On y retrouve les savoirs scientifiques produits par la recherche, les savoirs procéduraux à visée pratique, les savoirs d'action et les savoir-faire (Romainville, 2006). Les sources empiriques venaient principalement des acteurs du milieu scolaire ou universitaire. Les *théorisations* des participants ont également fait ressortir une autre source de *théorisation* que nous avons identifiée comme des sources provenant du stagiaire lui-même, de ses savoirs implicites ou acquis.

En analysant les sources où ont été puisées les théories soutenant les propos des stagiaires, quelques constats font surface. Tout d'abord, cette partie de la démarche réflexive proposée dans le cadre de cette recherche est celle qui a fait face au plus grand nombre de critiques. Plusieurs étudiants ont affirmé avoir trouvé cette partie de l'analyse difficile à réaliser, principalement parce qu'elle nécessitait du temps de recherche, mais aussi parce qu'il leur était tout simplement difficile de trouver une source pertinente à la situation analysée. Or, cet état de fait a suscité, chez la plupart des participants, l'utilisation précipitée et abondante d'un ouvrage acheté dans le cadre de leur formation à l'enseignement et plus précisément dans le contexte du cours de gestion de classe. Deux faits expliquent la profusion de cette source : la *gestion de classe* est le sujet le plus relaté dans les journaux réflexifs et l'objet le plus régulé. De plus, ce manuel (Nault et Lacourse, 2008) aborde plusieurs autres sujets tels que la planification de situations d'enseignement qui renvoie également à un objet régulé en importance chez les stagiaires. Il y est également question du lien entre les élèves et l'enseignant, de la gestion du temps, des routines et plus encore. Et tout cela dans une perspective réflexive. Or, il n'est pas étonnant que ce manuel de référence fasse foi de « bible » pour les stagiaires en manque de temps et de ressources.

Bien qu'ils soient initiés à la recherche bibliographique dès leur entrée dans la formation initiale et que plusieurs travaux exigent la recherche d'articles

scientifiques, il n'en demeure pas moins qu'un outil, facile d'accès comme peut l'être le manuel acheté dans le cadre du cours en gestion de classe, devient une référence précieuse pour des stagiaires en manque de temps. Ce constat nous permet de mettre en évidence l'importance des savoirs théoriques universitaires. À ce titre, les ouvrages ou textes scientifiques proposés dans le cadre de la formation universitaire deviennent des ressources importantes de consultation pour les stagiaires en pleine action et pour les enseignants débutants en manque de temps, favorisant la transformation de leurs interventions (Gaudreau *et al.*, 2008). Ceci nous amène à constater l'importance de se créer, tout au long de la formation initiale, une banque de ressources pertinentes, rapide à consulter et couvrant l'éventail des besoins qui pourraient se présenter lors de leur insertion professionnelle. À cet effet, le portfolio professionnel nous semble un lieu tout indiqué pour consigner ces ressources, et ce dès l'entrée en formation initiale à l'enseignement puisque, tel que révélé dans l'étude du conseil supérieur de l'éducation (2014),

Les enseignantes et les enseignants en insertion professionnelle rencontrés, tout en reconnaissant la valeur formative du portfolio professionnel, déplorent l'alourdissement de la tâche de travail déjà chargée que cela occasionne. Le fait de bénéficier d'un temps précis pour le réaliser serait fort apprécié (CSE, 2014, p. 108).

Une autre source largement citée dans les journaux réflexifs des stagiaires est l'enseignant associé. Parce que le stagiaire est toujours en apprentissage malgré les moments de prise en charge du groupe d'élèves, l'EA se doit d'enseigner une multitude de stratégies efficaces à mettre en pratique au gré des situations auxquelles doit faire face le stagiaire. Il devient, à ce titre, une référence importante dans le développement du stagiaire. C'est pourquoi, depuis 1994, le ministère de l'Éducation a demandé aux universités québécoises d'assurer la formation des enseignants qui accueillent des stagiaires tout en respectant les orientations de la formation initiale à l'enseignement (Portelance *et al.*, 2008). Cependant, bien que les enseignants soient fortement encouragés à suivre ces formations, elles ne sont toujours pas obligatoires.

Notre étude a également mis de l'avant l'importance de la relation EA-stagiaire. Généralement tributaire de la réussite d'un stage (Boudreau, 2001), l'EA joue un rôle important dans le développement professionnel du stagiaire qu'il accueille, de par ses multiples fonctions auprès de celui-ci notamment celles de guide, d'aide, de critique, de mentor et de modèle (Forest et Lamarre, 2009). L'établissement d'une relation positive est donc essentiel (Boudreau, 2001) au climat de confiance qui permettra à l'un, de partager facilement son vécu et à l'autre, ses connaissances. Toutefois, nos résultats montrent également qu'une relation qui se développe moins harmonieusement entre un stagiaire et un EA peut quand même favoriser le déploiement de la pratique réflexive. Parce qu'elle oblige l'étudiant à faire face à ses défis seuls, la démarche réflexive proposée dans le cadre de cette étude encourage la recherche des stratégies efficaces pour pallier aux défis de la profession enseignante optimisant ainsi la possibilité de réguler son activité professionnelle en stage.

Certains de nos participants ont régulé dans une moindre mesure leur activité en stage et cela aurait pu être amélioré par une meilleure compréhension du modèle proposé. Il importe donc que la démarche d'analyse réflexive écrite soit bien comprise par les étudiants, et ce, dès le début du stage, afin de pouvoir maximiser leur potentiel de régulation. Il appartient à la formation initiale de créer des lieux d'analyse de la pratique et de réflexion sur la façon dont on pense, décide, communique, réagit... dans une classe (Perrenoud, 2008). Ainsi, outre les milieux de stage, il appartient à l'ensemble des formateurs universitaires, dans les différents cadres (cours magistraux, suivis de stage, interdisciplinaire, disciplinaire), de contribuer au développement de la pratique réflexive chez les étudiants en formation initiale à l'enseignement (Vacher, 2011).

Avant de conclure, il importe de préciser le rôle de l'enseignant associé dans la réflexivité des stagiaires. Bien que cet aspect n'ait pas fait explicitement partie des objectifs visés par notre étude, nos résultats ont montré que l'EA vient teinter la

pratique réflexive des stagiaires, et ce, que la relation qu'il entretient avec celui-ci soit positive ou non, ce qui correspond à ce que Collin (2010) affirme : des rétroactions, formelles ou informelles, verbales ou par modélisation, sont des leviers importants de la pratique réflexive. Un lien harmonieux entre un stagiaire et un EA peut faciliter l'élaboration de défis et l'identification de stratégies. Comme le soulignent Boudreault et Pharand (2008), une relation basée sur la confiance mutuelle mettant en évidence les échanges réflexifs contribue à la réflexivité en permettant au stagiaire d'amorcer sa réflexion avant même de s'arrêter pour réfléchir aux différentes situations dont il discutera dans son journal ; enrichissant du coup la pratique réflexive du stagiaire et conséquemment ses autres compétences professionnelles à l'enseignement (Collin, 2010). L'absence de relation ou une relation plus difficile entre ces deux acteurs agit également sur la pratique réflexive et plus précisément sur les rôles attribués au journal réflexif. En effet, nous avons pu constater que le journal devient un outil exutoire en plus de permettre l'identification de certaines pratiques efficaces, remplaçant ainsi l'EA dans cette fonction.

6.2.4 Synthèse de la discussion

À la lumière des résultats obtenus, nous pouvons avancer que la pratique réflexive écrite d'étudiants placés dans une démarche structurée d'autorégulation de leur pratique, favorise effectivement la régulation de leur activité professionnelle en stage ce qui pourrait, ultimement, contribuer à soutenir leur développement professionnel. Nous appuyant sur les trois niveaux réflexifs de Derobertmaure (2012), associés à treize processus réflexifs, nous avons pu constater que les étudiants à la fin de la formation en EASS ont déployé davantage quelques-uns de ces processus, notamment le processus *proposer une alternative à sa pratique* et le processus *théoriser*, et ce dans une proportion significative, favorisant ainsi la régulation de l'activité professionnelle en stage. Ainsi, la démarche réflexive proposée dans notre étude favorise et optimise leur développement professionnel par l'identification d'un défi à relever, correspondant à l'un des processus du niveau 3 de Derobertmaure

(2012) et par l'identification de stratégies efficaces, un autre processus de ce même niveau. L'absence, chez certains participants, de la mise en place du plan d'action résultant de l'analyse de la fin de la semaine a démontré clairement l'apport positif de la démarche réflexive écrite et structurée.

La démarche réflexive écrite et structurée, telle que proposée dans cette recherche, nécessitait le recours aux savoirs théoriques ou empiriques pour soutenir l'analyse des énoncés réflexifs de la pratique quotidienne des stagiaires. Résultant en un plan d'action, elle force une meilleure compréhension de l'activité en stage, mène à l'identification des éléments clés entourant la difficulté et favorise l'identification de stratégies efficaces. Elle permet l'identification des principaux facteurs qui ont influencé l'expérience et affecté les sentiments et les actions. Elle facilite la découverte des modèles et l'établissement des relations qui prennent leur source de l'expérience immédiate ou acquise, des expériences vécues par leurs pairs ainsi que des principes pédagogiques issus de la littérature scientifique. Elle permet par la suite d'effectuer une analyse des principaux facteurs identifiés qui peut résulter en l'émergence de théorisations, sous la forme de concepts, de règles et de principes. Elle peut aussi entraîner le développement de théories personnelles ou mener à un plan d'action constitué d'un défi à relever et de stratégies à mettre en place pour y arriver. Un tel plan d'action permet une nouvelle expérimentation centrée sur le défi à relever. Expérimentant de nouvelles stratégies, le futur enseignant régule son activité professionnelle en stage, observant et analysant à nouveau les effets de la mise en oeuvre de ces stratégies sur sa pratique.

Il va sans dire qu'une telle démarche réflexive, tout en favorisant l'identification des pratiques efficaces, encourage la poursuite de son développement professionnel et peut faciliter l'insertion professionnelle.

CHAPITRE VII

CONCLUSION

Plusieurs questions pourraient se poser au regard du processus d'insertion professionnelle. On pourrait se demander si les enseignants résilients ont des vécus similaires ou différents, s'ils rencontrent moins d'épreuves où s'ils sont mieux outillés pour affronter ces épreuves. Il serait certainement pertinent de vérifier s'ils ont des expériences antérieures semblables ou différentes. On pourrait étudier les raisons qui poussent un enseignant traversant une période difficile de l'insertion professionnelle à demeurer dans la profession ou au contraire, à tout abandonner. Ce questionnement est loin d'être exhaustif et pourrait alimenter plusieurs recherches sur le phénomène de l'insertion professionnelle dans l'enseignement.

Émergeant de cette problématique reliée notamment à une insertion professionnelle difficile pour les nouveaux enseignants et de l'importance de favoriser le développement professionnel des étudiants dès la formation initiale, nous nous sommes demandé quelles sont les régulations de l'activité professionnelle en stage effectuées dans le cadre de leur développement professionnel, chez des étudiant(e)s finissant(e)s en adaptation scolaire et sociale à la suite d'une pratique réflexive écrite selon une démarche structurée.

Compétence clé du référentiel de la formation à l'enseignement et levier des onze autres compétences professionnelles à maîtriser, le développement professionnel est favorisé par la pratique réflexive. Il nous semblait donc pertinent de réfléchir à des stratégies efficaces au développement de la pratique réflexive. Or, cette recherche et celles des autres chercheurs du même domaine montrent que la pratique réflexive écrite selon une démarche structurée contribue au développement professionnel des enseignants.

Comme mentionné dans le cadre théorique, les compétences professionnelles de la profession enseignante intègrent le développement d'une pratique réflexive efficace (Martinet *et al.*, 2004). Le développement des compétences des enseignants peut s'effectuer par de multiples activités, mais il importe de s'assurer que les enseignants soient en mesure de réinvestir les apprentissages réalisés, notamment par l'importance qui doit être accordée à l'analyse réflexive tout au long de la démarche de développement professionnel (CSÉ, 2004). Les résultats qui émergent de cette recherche montrent que la mise en place d'une démarche réflexive écrite et structurée favorise le réinvestissement des apprentissages réalisés. Partant à la recherche de pratiques efficaces pour relever les défis identifiés dans son journal réflexif, le stagiaire met à l'essai les savoirs appris lors pendant sa formation, s'engageant ainsi dans une démarche de régulation de son activité professionnelle. Les effectifs plus importants des processus *légitimer sa pratique par des arguments théoriques* au niveau 2 et *théoriser* au niveau 3 révèle l'apport positif à soutenir son propos par des références comme attendu dans la démarche déterminée dans cette recherche.

La place de l'enseignant associé est primordiale dans le développement des compétences des stagiaires en éducation. Nos résultats témoignent de l'importance du rôle de l'EA sur la pratique réflexive qui elle, agit sur le développement des autres compétences (Collin, 2010). Permettant à certains stagiaires de pousser plus loin leur réflexion ou même d'identifier des stratégies efficaces à mettre en place pour relever les défis du stage, l'enseignant associé joue un rôle clé dans le développement professionnel du stagiaire qu'il accueille. Il est donc essentiel, comme l'affirme Portelance *et al.*, (2008), de former les enseignants associés à la pratique réflexive.

Étroitement liée à l'action, la pratique réflexive permet une recherche et une investigation afin de déployer les meilleures stratégies d'action. Pour Schön (1983; 1987), comme pour Dewey (1933), la réflexion est intimement liée à l'action. Mobilisée pendant l'action ou après l'action, elle permet au praticien d'effectuer une

investigation sur une problématique précise afin d'ajuster sa pratique. Cette pratique réflexive est enseignée et développée notamment et principalement pendant les stages de la formation initiale à l'enseignement. À ce sujet et suite à une analyse de contenu de plus de 1100 documents, Guillemette et Gauthier (2008) en venaient à la conclusion que les stages ne seraient formateurs que s'ils étaient réalisés avec une approche intégrée de pratique réflexive.

Contribuant au développement de cette pratique réflexive, la démarche proposée encourage la régulation de l'activité professionnelle en stage des participants à notre étude. Forçant la mise en place de défis associés à la recherche de pratiques efficaces, la présence accentuée de régulations positives dans les journaux réflexifs des participants nous laisse croire que cette démarche est favorable au développement professionnel des stagiaires. Cette approche pourrait être transférée à la réalité de l'insertion professionnelle en agissant aussi sur les embuches de cette étape. Mise en place conjointement entre un enseignant débutant et son mentor, elle pourrait ainsi contribuer à faciliter l'entrée dans la profession enseignante.

7.1 Les limites et biais de la recherche

Cette recherche comporte des limites dont il faut tenir compte. Plus précisément, nous avons identifié des limites liées à notre échantillon ainsi qu'à notre instrumentation.

7.1.1 L'échantillon

L'échantillonnage volontaire peut introduire des biais : les personnes qui acceptent de répondre au questionnaire peuvent être celles qui ont un souci ou intérêt particulier pour la question étudiée. Cela suppose un problème de généralisation des résultats : il est impossible de savoir si les participants se comportent de la même façon que ceux qui appartiennent à la population cible, mais qui n'ont pas accepté de remettre leur journal réflexif aux fins de cette étude.

Une autre limite touche au moment de l'entretien semi-dirigé. Afin de contrer le biais

de désirabilité, il nous apparaissait important que les étudiants aient reçu leur note du stage avant de remettre leur journal. De plus, parce que plusieurs étudiants avaient obtenu des postes de remplacement dans les différentes écoles du Québec, parfois jusqu'à la fin de l'année scolaire, les entretiens semi-dirigés ont eu lieu dix à quinze semaines après la fin du stage ce qui rendait plus incertaines, vu le temps passé, les réponses à certaines questions.

Il faut également souligner que certaines questions posées aux participants visaient à récolter leurs perceptions quant à leur croyance envers le journal comme outil contribuant au développement de la pratique réflexive et comme processus d'autorégulation. Ces questions concernaient principalement les répercussions qu'ils percevaient sur leur pratique. Le questionnaire n'a cependant pas été rédigé de façon à évaluer ces répercussions ni même si elles ont eu lieu.

Bien que nous affirmions l'utilité du journal réflexif et que nous soutenions que la démarche réflexive proposée favorise la régulation de l'activité professionnelle des stagiaires, favorisant ainsi une meilleure qualité générale de la réflexion, ces constats reposent néanmoins sur les témoignages des stagiaires, ce qui constitue aussi une limite de la recherche.

7.1.2 L'instrumentation

Tout d'abord, puisque les consignes relatives à la rédaction du journal ont été données par les superviseurs de stage, les ayant eux-mêmes reçues de la doctorante, nous ne pouvons être certains de l'uniformité de la transmission de ces consignes ni même de la rigueur que les superviseurs ont mis à faire respecter la démarche prescrite pour la rédaction du journal. Cette situation a pu contribuer au fait que quatre des dix-huit journaux réflexifs ne respectaient pas intégralement la démarche réflexive telle que proposée. Dans ce même ordre d'idées, étant donné que le scripteur n'écrit que ce qu'il juge important pour lui ou ce qu'il croit qu'il serait

important de noter pour le superviseur de stage (De Cock, 2007), les énoncés réflexifs des journaux des étudiants ne reflètent certes pas l'entièreté de leur pensée réflexive.

Un autre aspect attire notre attention : l'analyse des données est sujette à la subjectivité de l'analyste et aux interprétations globalisantes (Van der Maren, 1996, p. 142). Cependant, nous tenons à préciser qu'une attention particulière a été apportée au traitement et à la collecte de données pour assurer la fiabilité de la recherche et éviter les biais possibles. Ainsi, dans le but de respecter les critères de rigueur méthodologique, un contre-codage a été effectué par une autre analyste (Anadon, 2006) ce qui nous a permis de nous assurer de sa validité scientifique.

Il importe également de mentionner que la codification des défis et des stratégies s'est vite présentée comme une autre limite de notre recherche. L'ambiguïté dans la sémantique des termes « défi » et « stratégie » ne nous a pas permis de distinguer ces deux concepts lors de la codification de nos données. Nous avons dû les considérer comme une seule et même entité.

7.2 Les apports et retombées de la recherche

Au plan scientifique, cette recherche a généré de nouvelles connaissances sur le développement de la pratique réflexive chez les étudiants en formation initiale en enseignement en ASS et, conséquemment, pourrait contribuer à l'amélioration de la formation initiale des futurs enseignants.

Développer une pratique réflexive efficace permet à l'enseignant de réfléchir avec méthode, ce qui exige d'établir une démarche pouvant mener à l'élaboration de défis à relever et des moyens pour y arriver. La démarche réflexive élaborée pour cette recherche et prescrite pour la rédaction du journal réflexif est composée des éléments essentiels à une réflexion efficace. De plus, par le biais des stagiaires l'ayant expérimentée lors du dernier stage de leur formation, ce modèle contribue au développement de leurs compétences professionnelles en leur permettant de

consigner les réflexions qu'ils percevaient comme étant les plus pertinentes. Également, nos résultats montrent que la possibilité pour le scripteur de juger de ce qui semble pertinent ou important à relater dans son journal réflexif encourage l'authenticité de ses propos et favorise une meilleure compréhension du vécu quotidien du scripteur.

La démarche réflexive structurée et écrite favorise également le retour sur l'activité professionnelle lors du stage entraînant des changements de perceptions ou de meilleures compréhensions de celle-ci du fait de la distanciation entre les réflexions et leur analyse. Comme mentionné dans le référentiel des compétences enseignantes du ministère de l'Éducation du Québec, réfléchir avec méthode c'est se donner un cadre d'analyse consistant à bien cibler l'information pertinente et à en évaluer les causes ou les effets de ses actions. Pour ce faire, il importe de s'alimenter par des apports conceptuels et pratiques issus des différents savoirs (Romainville, 2006). Réfléchir en s'appuyant sur de telles sources de théorisation ne peut qu'augmenter le répertoire de stratégies du praticien favorisant ainsi son sentiment de compétence et son développement professionnel. Cependant, les données issues des entretiens semi-dirigés nous ont permis de comprendre que cette étape du processus d'analyse des écrits réflexifs est une tâche ardue pour les stagiaires, qui plus est, celle-ci s'ajoute aux nombreuses autres. Il importe donc de les accompagner et de mieux les guider.

L'étude des manifestations de la pratique réflexive nous montre donc que la démarche réflexive structurée et écrite, proposée aux stagiaires, permet de déployer l'ensemble des processus réflexifs recensés par Derobertmeasure (2012), favorise l'émergence de certains processus importants tout en mettant davantage à contribution le niveau 3 d'analyse. Déployer tous ces processus assure certes le développement d'une pratique réflexive efficace contribuant à la régulation de l'activité professionnelle en stage, et du même coup au développement professionnel.

À cet effet, sans avoir voulu donner une place particulière aux EA dans notre étude, nous avons constaté leur importance comme source de théorisation. Cette ressource, facile d'accès, contribue à augmenter le répertoire de pratiques efficaces chez les stagiaires. Par conséquent, former les enseignants associés à la pratique réflexive procurerait un atout important, tant pour le développement de cette même pratique réflexive chez le stagiaire que pour contribuer à la formation continue de l'enseignant d'expérience. Cette formation devrait donc être incluse dans celle offerte aux EA (Portelance *et al.*, 2008), qui elle devrait être obligatoire pour tous les EA en devenir. Outre ce constat, nos résultats nous permettent de faire un lien avec les programmes d'insertion professionnelle qui encouragent le développement d'une relation mentor-mentoré. Il nous apparaît pertinent que la pratique réflexive soit également mise à contribution dans cette relation.

Nous pensons avoir également apporté une meilleure compréhension des difficultés rencontrées lors de l'insertion professionnelle des enseignants en ASS en précisant les types de défis identifiés à même la pratique professionnelle. Nous observons un lien important entre la difficulté à gérer la classe et les besoins particuliers des élèves notamment ceux qui ont un trouble de l'attention et ceux qui ont un trouble relevant de la psychopathologie. Cette situation met en évidence la nécessité de mieux former les futurs enseignants et les enseignants à intervenir auprès de ces élèves.

En nous rapportant à la sixième compétence du répertoire des compétences professionnelles de la profession enseignante, *planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves*, nous observons que la gestion de classe se planifie au même titre que les apprentissages. Or, nous observons dans nos résultats, un lien important entre les difficultés liées à la gestion de classe et celles liées à la compétence à planifier. Bien que depuis plus de vingt ans les nouveaux programmes en formation initiale à l'enseignement aient mis de l'avant un cours obligatoire relatif à la gestion

de classe, il importe qu'un accent soit mis à lier ces deux compétences (planifier et gérer la classe). Nous nous distinguons des recherches antérieures par l'apport plus important de la différenciation pédagogique dans les catégories de défis rencontrés par les finissants en enseignement en ASS et de la nécessité de mieux s'approprier les caractéristiques et les besoins des élèves à besoins particuliers de façon à mettre en place des stratégies efficaces, tant pour les apprentissages que pour la *gestion de classe*, alors que les regroupements d'élèves s'avèrent très hétérogènes. Ces défis, principalement liés au domaine de l'adaptation scolaire et sociale (MEQ, 1999 et Ouellet, 2007; 2012), émergent maintenant des recherches plus récentes sur les difficultés de l'insertion professionnelle des enseignants (Coulombe *et al.*, 2010 ; De Stercke *et al.*, 2010), principalement en raison de la pédagogie de l'inclusion scolaire qui s'inscrit dans un mouvement planétaire (Rousseau, Prud'homme et Vienneau, 2015). Les besoins diversifiés des élèves requièrent donc une bonne connaissance des caractéristiques de ces élèves en plus de différencier ses stratégies d'enseignement et ses interventions. Ces deux actes professionnels exigent une planification rigoureuse et une bonne connaissance des encadrements légaux. De plus, certaines aptitudes et attitudes personnelles et professionnelles semblent devoir être développées prioritairement afin d'avoir une gestion de classe efficace notamment la rigueur et la constance.

Outre ces aspects, l'étude du domaine de l'ASS ne nous révèle pas les raisons qui contribuent à une meilleure rétention des enseignants en ASS dans la profession. Nous observons cependant que les principales difficultés du domaine de l'ASS intègrent celles de la littérature sur l'insertion professionnelle des enseignants débutants. Ce constat nous démontre la pertinence d'agir avec force lors du dernier stage de la formation initiale à l'enseignement puisque celui-ci démontre de grandes similitudes avec les défis rencontrés lors de l'insertion professionnelle. Réfléchir sur sa pratique dans une visée à plus long terme, soit vers l'entrée dans la profession, pourrait faciliter cette période cruciale de la profession enseignante.

7.3 Les regards prospectifs

Nos résultats ont fait émerger l'importance de l'enseignant associé tant dans l'appropriation de certaines compétences professionnelles notamment celle à gérer la classe, mais également dans le déploiement de la pratique réflexive des stagiaires. La formation des enseignants associés, axée notamment sur la pratique réflexive, nous apparaît essentielle afin d'assurer le développement professionnel des futurs enseignants.

Il serait aussi pertinent d'étudier spécifiquement l'impact de l'EA sur la réflexivité et l'autorégulation des stagiaires. Également, il serait intéressant, dans une prochaine étude, d'aller au-delà des régulations rapportées dans le journal réflexif et de vérifier les régulations observables directement dans l'action. Comme mentionnés précédemment, plusieurs étudiants en formation initiale à l'enseignement affirment avoir eux-mêmes rencontré des difficultés dans leur parcours scolaire (Dufour et Gareau, à paraître), les incitant à choisir le domaine de l'adaptation scolaire. Il serait intéressant de vérifier, dans une recherche future, notamment les facteurs qui leur ont permis de persévérer et de réussir en plus de s'intéresser à leur entrée dans la profession enseignante.

Étant donné la richesse du contenu réflexif, l'écriture d'un journal réflexif pourrait certes favoriser le travail des superviseurs de stage qui accompagnent les stagiaires en éducation. L'accès à l'authenticité des réflexions sur la pratique professionnelle de l'étudiant permet une meilleure compréhension du quotidien du stagiaire, bonifiant ainsi les échanges entre le superviseur et son stagiaire. Confronter et questionner sa pratique professionnelle avec un enseignant expert extérieur affine la perception des actions conduites en classe. C'est un apport extrêmement bénéfique lorsqu'on fait face à des problèmes atypiques auxquels la formation initiale ne nous a pas nécessairement préparés (Rey et Gremaud, 2013). Vu sous cet angle, nous croyons que le journal réflexif aurait tout intérêt à être partagé avec l'enseignant associé.

Retiré de la classe, ce dernier pourrait prendre connaissance des réflexions de son stagiaire, réfléchir à son tour, rajouter ses propres réflexions à la suite des autres. Cette pratique réflexive collaborative pourrait augmenter le répertoire de stratégies du stagiaire et engendrer une meilleure *théorisation* des pratiques efficaces.

Dans une perspective plus large, rédiger un journal réflexif pendant les première(s) année(s) de son insertion professionnelle pourrait être une solution au manque de temps ou à la difficulté à trouver conjointement du temps de rencontre entre un mentor et un mentoré, principale explication au faible taux de participation des enseignants débutants aux programmes d'insertion professionnelle (Mukamurera *et al.*, 2013). Partagé avec un mentor comme il l'est avec un superviseur de stage lors des stages de la formation initiale, le journal réflexif du débutant serait un fil conducteur important aux échanges réflexifs. Tout en permettant à l'enseignant expert de partager ses expériences professionnelles en lien avec les réflexions du débutant, il favoriserait son développement professionnel et faciliterait son appropriation des différentes facettes du métier. Par ailleurs, les réflexions engendrées au cours des échanges écrits entre le mentor et le novice permettraient à ce dernier d'apprendre à analyser sa pratique et de développer ainsi une pensée réflexive (Vallerand et Martineau, 2006).

Enfin, bien que nous maintenions l'apport essentiel des sources de *théorisation* comme soutien à la pratique réflexive écrite, nous sommes consciente qu'il ajoute à la lourdeur de la tâche, facteur important de l'épuisement professionnel. Il semble donc important de guider les stagiaires dans la « recherche de sources théoriques ou pratiques » qui n'augmente pas la tâche de l'enseignant. Pour favoriser la pratique réflexive, il faut pouvoir mettre la main sur une quantité de savoirs théoriques et de savoirs d'action (Presseau, Miron et Martineau, 2004). Or, la contribution d'un portfolio de développement professionnel où seraient consignées les stratégies efficaces apprises et les ressources pertinentes selon les types de difficultés

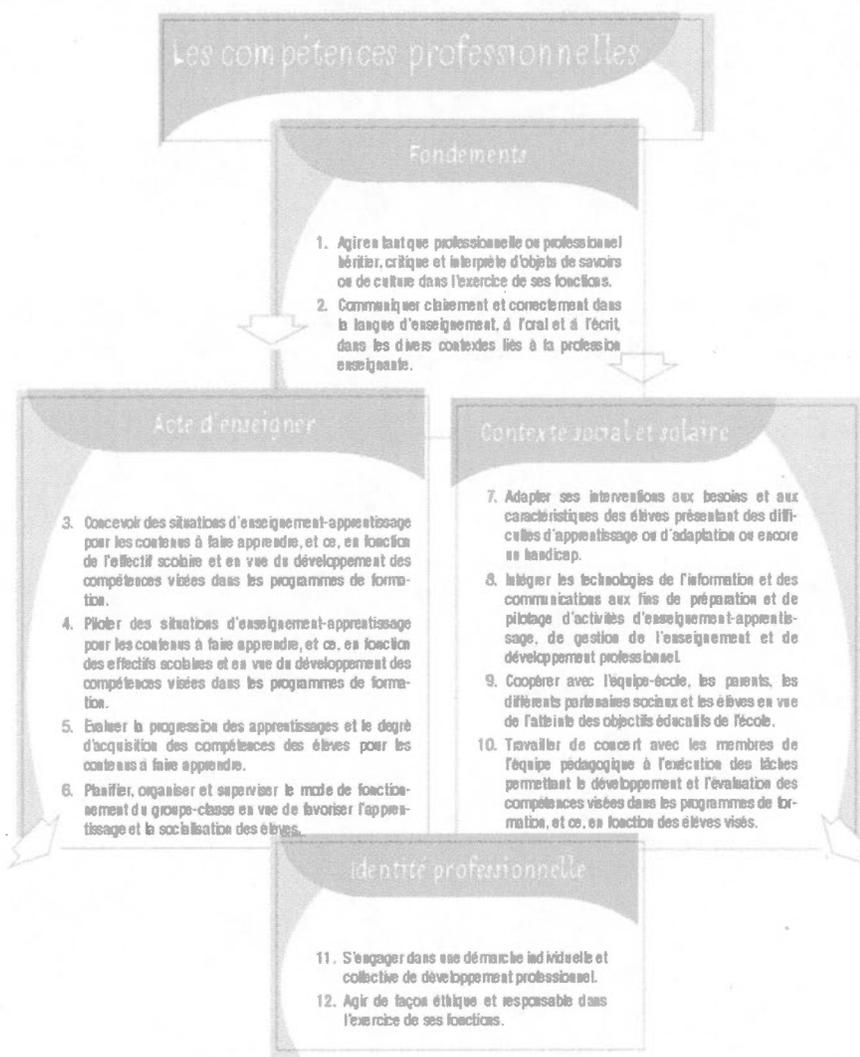
identifiées, et ce dès le début de la formation initiale et du premier stage, pourrait faciliter cette accessibilité et faciliter le lien entre la pratique et la théorie, entre les milieux scolaires et universitaires. Il ne resterait plus qu'à enrichir ce portfolio au gré des formations reçues, des envois des conseillers pédagogiques, des échanges entre collègues. Ainsi, la lourdeur associée à la rédaction du journal réflexif, pendant les stages de la formation initiale, pourrait être allégée. Les étudiants pourraient référer à leur portfolio de développement professionnel, augmentant du coup la prise de conscience de l'apport des connaissances théoriques sur leur pratique professionnelle.

La démarche réflexive structurée et écrite a été utilisée de façon cyclique, ayant un début et une fin, ce qui ne favorise pas un retour sur les réflexions et les défis soulevés dans le journal réflexif ni même sur les stratégies identifiées. Il nous apparaît utile de rendre ce modèle davantage itératif en y ajoutant une étape préliminaire à la rétrospection, lorsque le processus est enclenché. Cette étape permettrait au stagiaire d'évaluer les nouvelles stratégies mises en place pour les objets régulés et d'ajouter cet élément à l'analyse, enrichissant du coup la réflexion. Elle pourrait également contribuer à un plus grand déploiement du processus *théoriser*.

ANNEXE A

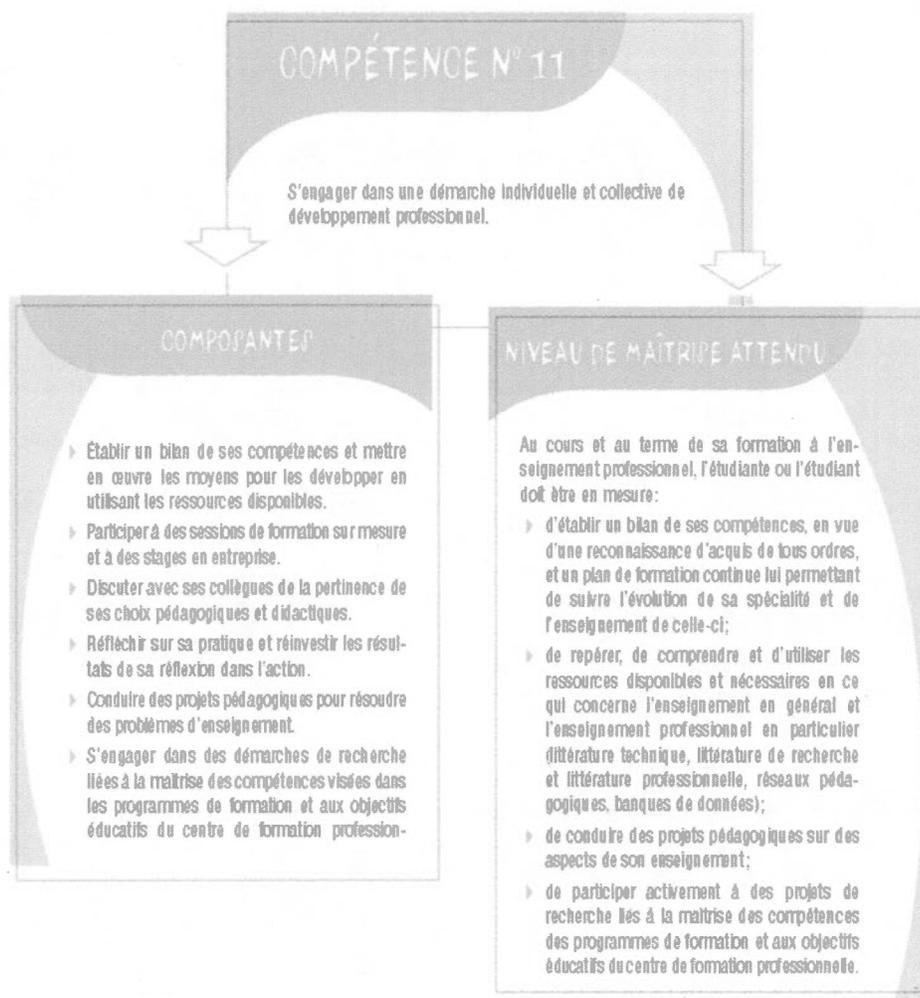
RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES DE LA PROFESSION
ENSEIGNANTE AU QUÉBEC¹⁵

Le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante



¹⁵ Tiré de Martinet, M. A., Raymond, D. et Gauthier, C. (2001/2004). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, le ministère de l'Éducation du Gouvernement du Québec, page 59

ANNEXE B

COMPÉTENCE 11 DU RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES DE LA
PROFESSION ENSEIGNANTE DU QUÉBEC ¹⁶

¹⁶ Tiré de Martinet, M. A., Raymond, D. et Gauthier, C. (2001/2004). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, le ministère de l'Éducation du Gouvernement du Québec, page 157

ANNEXE C

GUIDE D'ENTRETIEN

- ✦ Saluer chaleureusement le participant, le remercier et discuter un peu afin de le mettre à l'aise
- ✦ Vérifier s'il préfère le « vous » ou le « tu ».
- ✦ S'assurer que les cellulaires soient fermés et que nous ne serons pas dérangés
- ✦ Préciser qu'il peut y avoir une pause au besoin
- ✦ Rappeler l'objectif du projet : *construire de nouvelles connaissances sur le déploiement de la pratique réflexive chez les étudiants finissants en formation initiale en enseignement en adaptation scolaire et sociale.*
- ✦ Préciser que certaines questions peuvent s'entrecouper et qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. C'est *son* expérience de rédaction du journal réflexif pendant le dernier stage qui nous intéresse.
- ✦ Remettre au participant la liste des défis et stratégies qu'il s'est donné pendant le stage et lui laisser le temps de la relire.
- ✦ Demander s'il est prêt à commencer
- ✦ Démarrer l'enregistrement puis commencer l'entretien
- ✦ **Nommer le numéro du journal, la date, l'heure et le lieu de la rencontre**
- ✦ Regarder le stagiaire et lui laisser suffisamment de temps pour réfléchir et répondre.
- ✦ Fin de l'entretien, fermer l'enregistreuse.
- ✦ Remercier chaleureusement le participant

ANNEXE D

QUESTIONS D'ENTRETIEN

1. À votre avis, quelle est l'utilité du journal réflexif rédigé pendant le stage?
2. Aimez-vous écrire?
3. Vous considérez-vous comme un bon scripteur?
4. Aimiez-vous écrire votre journal réflexif?
5. Vous êtes-vous investi (très peu, passablement, suffisamment ou beaucoup) dans la rédaction du journal réflexif?
6. Comment vous sentiez-vous (état d'esprit – *obligation – liberté – plaisir – lourdeur...*), émotions – *calme – frustré – détendu – impatient – heureux...*) lorsque vous écriviez dans votre journal réflexif?
7. Si la rédaction du journal avait été sur une base volontaire, l'auriez-vous rédigé?
 - a. Pourquoi?
8. Auriez-vous préféré plus (ou moins) de balises pour la rédaction du journal?
 - a. Pourquoi?
 - b. De quel type (balises)?
9. Avez-vous trouvé utile la rédaction de votre journal réflexif?
 - a. Pourquoi?
10. De façon générale, croyez-vous qu'il y ait des bénéfices à rédiger un journal réflexif?
11. Habituellement, à quel moment rédigez-vous votre journal réflexif?
12. Habituellement, à quel endroit rédigez-vous votre journal réflexif?
13. En moyenne, combien de temps consacriez-vous à la rédaction quotidienne?
14. En moyenne, combien de temps consacriez-vous à la rédaction de fin de semaine?
15. Qui lisait votre journal réflexif?
16. Le fait d'être lu changeait-il le contenu de votre journal?
 - a. Pourquoi?
17. Pensez-vous que le contenu du journal réflexif était évalué?
 - a. Par qui?
 - b. Pour évaluer quoi?

c. De quelle manière?

18. Parmi les situations de formations (cours, séminaires, conférences, stage, perfectionnement, échanges, colloque ou autres), quelles sont celles qui ont le plus stimulé votre réflexion professionnelle?
19. Quelles sont vos activités (votre façon de faire) de réflexions professionnelles (individuel ou accompagné) les plus fréquentes?
20. Parmi les activités de réflexions telles que le journal réflexif, les discussions avec l'enseignant associé, les supervisions de stage, les autoévaluations du type « arbre des compétences », les cours séminaires... quelles sont celles qui présentent, selon vous, les meilleurs moyens de susciter votre réflexion à propos de vos stages?
21. De quel sujet traitiez-vous le plus souvent dans votre journal réflexif (gestion de classe, relation avec enseignant associé, planification, intégration dans l'école, etc.)?
22. La réflexion entourant la rédaction quotidienne de votre journal réflexif vous amenait-elle (toujours – souvent – rarement – jamais) à percevoir certains événements de la journée sous un autre angle?
 - a. Vous rappelez-vous un ou des exemples? *Donnez des exemples tirés du journal réflexif de l'étudiant.*
 - b. Pouvez-vous me le raconter?
23. Après une certaine distanciation, lorsque vous relisiez vos écrits de la semaine, vous arrivait-il (toujours – souvent – rarement – jamais) de percevoir certains événements différemment?
 - a. Vous rappelez-vous un événement qui vous apparaissait différent que lorsqu'il avait été relaté dans votre journal réflexif? *Donnez des exemples tirés du journal réflexif de l'étudiant.*
 - b. Pouvez-vous me le raconter?
24. Est-ce la relecture des écrits de la semaine qui vous permettait d'élaborer votre défi à travailler la semaine suivante?
 - a. Si non, comment faisiez-vous pour identifier le défi que vous alliez travailler?
25. Est-ce que la relecture du journal réflexif facilitait l'élaboration de stratégies pour relever votre défi?

- a. De quelle manière?
26. Mettiez-vous en place (toujours – souvent – parfois – jamais) les stratégies élaborées dans le journal réflexif?
- a. De quelle manière?
27. Ces défis et stratégies vous ont-ils permis de développer vos compétences professionnelles?
- a. Lesquelles plus particulièrement?
 - b. Comment?
28. Mis à part les stratégies mises en place, vous arrivait-il d'exploiter d'autres aspects décrits dans votre journal réflexif?
- a. Vous rappelez-vous un exemple?
29. Les sujets rédigés dans le journal réflexif étaient-ils également discutés avec votre enseignant associé (toujours – souvent – parfois – jamais)?
30. Y a-t-il des bénéfices à devoir citer une source pour soutenir votre propos lors de l'analyse de la semaine?
- a. Si oui, de quel type (bénéfices)
 - b. Avez-vous un exemple?
31. Croyez-vous avoir été totalement authentique lors de la rédaction du journal réflexif?
- a. Pourquoi?
32. Croyez-vous que le journal réflexif permet de développer la pratique réflexive?
- a. De quelle façon?
33. Croyez-vous que le journal réflexif permet de s'autoréguler... t'autoréguler sa pratique, ses apprentissages?
- a. De quelle façon?

ANNEXE E

CONSIGNES AUX SUPERVISEURS ET AUX ÉTUDIANTS – RÉDACTION DU JOURNAL RÉFLEXIF

Développer une bonne pratique réflexive permet de contribuer au développement de plusieurs compétences professionnelles de l'enseignant. Certains outils réflexifs tels que le journal mis en place dans ce stage, permettent également l'autorégulation de sa pratique et peuvent aussi contribuer à une pratique plus efficace, conduire à des changements durables dans la pratique enseignante et favoriser la capacité à apprendre tout au long de sa carrière. Cette autorégulation de l'apprentissage peut aider les enseignants et futurs enseignants à réfléchir sur leurs actions afin de les améliorer. Les enseignants autorégulés, parce qu'ils planifient et organisent eux-mêmes leur démarche d'apprentissage, sont davantage autonomes et responsables.

Le journal réflexif comporte le récit d'un élément marquant (positif ou négatif) pour chaque journée de stage (étape 1), une analyse réflexive hebdomadaire pour chaque semaine de stage (étape 2) ainsi qu'un plan d'action (étape 3).

ÉTAPE 1 : RÉTROSPECTION

Chaque jour, relater un fait marquant de la journée (positif ou négatif). Dans sa réflexion, il est important que l'étudiant se concentre *sur son développement professionnel* et non sur le contenu à faire apprendre.

L'étudiant peut faire état de tout : Planification, enseignement, réunion, tâche enseignante, relation avec collègues, sentiments, gestion de classe...

ÉTAPE 2 : ANALYSE

TEMPS UN

À la fin de la semaine, le vendredi en fin de journée, le samedi ou le dimanche, relire les observations relatées pendant la semaine. Analyser le tout en faisant des liens entre les observations, les stratégies mises en place durant la semaine et l'impact des interventions sur son développement professionnel ou l'apprentissage des élèves. La présence de sources théoriques ou empiriques doit soutenir les propos.

Faire un bref retour sur le défi de la semaine précédente. Pour développer une bonne pratique réflexive et devenir un enseignant efficace, il est important de réfléchir aux défis identifiés et aux stratégies mises en place lors de la réflexion hebdomadaire, d'en évaluer l'efficacité et d'identifier celles qui ont eu un effet positif sur le défi à relever. Cette prise de conscience favorisera votre développement professionnel.

TEMPS DEUX

Suite à l'analyse, généraliser la ou les situations les plus marquantes afin de comprendre ce qui se passe de façon plus abstraite. Identifier les différents aspects à travailler et émettre des hypothèses sur les causes des difficultés et les changements à apporter.

ÉTAPE 3 : PLAN D'ACTION

Prioriser un aspect qui semble être plus important que les autres à travailler, un défi à relever. L'identifier clairement et se donner au moins 3 stratégies concrètes à mettre en pratique dès le lundi suivant.

À des fins de partage avec le superviseur, entre autres, l'ensemble du journal réflexif doit être joint au portfolio de développement professionnel et doit également être imprimé et inséré dans le cartable d'organisation.

ANNEXE F

CERTIFICAT ÉTHIQUE

UQÀM

Université du Québec à Montréal

Doctorat en éducation

No. de certificat:

121129-01

Le Comité Institutionnel d'éthique de la recherche du doctorat en éducation de l'Université du Québec à Montréal a examiné le projet de recherche suivant:

Responsable du projet: GAREAU Maryse

Titre du projet:

Pratique réflexive, développement et insertion professionnelles en enseignement en adaptation scolaire et sociale.

Ce protocole de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et réponds aux normes établies par le cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (1999) et l'Énoncé de politique des trois Conseils: Éthique de la recherche avec des êtres humains (1998).

MEMBRES DU COMITÉ

Membres (2012)	Département ou organisme externe
Gilles Raïche	Département d'éducation et pédagogie
Nicole Carignan	Département d'éducation et formation spécialisées
Monique Lebrun-Brossard	Département de didactique des langues
Hélène Poissant	Département d'éducation et pédagogie

Date de la réunion: 2012-11-28

Date d'émission initiale du certificat: 2012.11.29

Date de renouvellement du certificat:

R-1: R-2: R-3: R-4: R-5:

Remarques:

ANNEXE G

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

« PRATIQUE RÉFLEXIVE D'ÉTUDIANTS FINISSANTS EN ENSEIGNEMENT EN ADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIALE »

IDENTIFICATION

Responsables du projet
Maryse Gareau , doctorante en éducation
France Dubé, directrice
Frédéric Legault, co-directeur
Université du Québec à Montréal

BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Ce projet s'intéresse à la pratique réflexive et à l'autorégulation des étudiants finissants au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale (EASS). Les étudiants finissants sont invités à remettre le journal réflexif qu'ils ont rédigé dans le cadre de leur stage IV, effectué à l'hiver 2013. Les résultats de l'analyse des journaux réflexifs et des entretiens ultérieurs (avec des participants volontaires) permettront de mieux comprendre comment se déploie la pratique réflexive et l'autorégulation des étudiants finissants. L'interprétation des résultats sera effectuée par la doctorante, Maryse Gareau. Tous les renseignements personnels permettant à la doctorante d'identifier l'auteur du journal réflexif, seront retirés par le comité de direction, avant d'être remis à la doctorante, à des fins d'analyse. Les données seront donc traitées de manière confidentielle, aucune donnée nominale ne sera divulguée.

PROCÉDURE

Les étudiants finissants au programme EASS sont invités à remettre, dans le cadre du colloque des finissants, ou sous rendez-vous, le journal réflexif qu'ils auront rédigé pendant leur stage IV effectué à l'hiver 2013.

AVANTAGES ET RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension du déploiement de la pratique réflexive et de l'autorégulation des étudiants finissants en enseignement en adaptation scolaire et sociale. Il n'y a pas de risque d'inconfort associé à votre participation.

CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis sont confidentiels et que seuls la doctorante et son comité de direction auront accès aux résultats. Les données recueillies seront numérotées. Aucune information nominale ne permettra d'identifier les participants. Les participants à ce projet doivent être volontaires et pour ce faire nous souhaitons obtenir votre autorisation afin de traiter les données recueillies à des fins de recherche.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Vous êtes invités à prendre part à ce projet. Votre contribution favorisera l'avancement des connaissances dans ce domaine. Ainsi, votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas et à votre demande, les renseignements le concernant seront détruits. Votre accord implique également que vous acceptiez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques) et à des fins pédagogiques, les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Pour toutes informations supplémentaires, vous pouvez contacter Madame France Dubé, professeure à l'Université du Québec à Montréal au 514-987-3000, poste 3973 ou Madame Maryse Gareau, doctorante en éducation à l'université du Québec à Montréal, au 514-987-3000 poste 6611.

Pour plus d'informations sur les procédures éthiques contactez le CIÉR de l'UQAM au (514) 987-3000, poste 7753 ou à l'adresse suivante : arvais.louise@uqam.ca

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle pour la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous :

SIGNATURES

Je, _____, reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire, que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable du projet.

Nom et prénom (en lettres moulées) : _____
Signature du participant : _____ Date : _____

ENTRETIENS

J'accepte d'être invité à un entretien ultérieur si mon emploi du temps me le permet, à ce moment. Je vous laisse donc mon adresse de courriel personnelle afin que vous puissiez me contacter.

Adresse de courriel :

RÉCUPÉRATION DU JOURNAL RÉFLEXIF : Je désire récupérer mon journal dans les plus brefs délais. Je laisse donc mon adresse postale.

Adresse postale :

ANNEXE H

PAGE D'IDENTIFICATION DES JOURNAUX RÉFLEXIFS

Journal réflexif no :

CARACTÉRISTIQUES DU MILIEU DE STAGE

Commission scolaire :

École :

Niveau

- Préscolaire
- Primaire
- Secondaire
- Adulte

Type de regroupement d'élèves (clientèle) :

Type de programme s'il y a lieu (FPT-FMS-TEACCH...) :

ANNEXE I

GRILLE D'ANALYSE DES SOURCES DE THÉORISATION

Les onze au départ

Article scientifique
Professeur universitaire
Document officiel de référence
Enseignant associé
Manuel de référence
Notes de cours
Professionnel de l'école
Soi-même
Site internet spécialisé
Superviseur de stage
Technicien en éducation spécialisé

Les 3 catégories issues des onze du départ

	Sources théoriques	Sources provenant des acteurs gravitant autour de l'étudiant	Sources provenant de l'étudiant (savoirs implicites ou acquis)
1 Alice	2	2	3
2	1	0	7
3 Théo	7	0	2
4	3	1	8
5	6	5	0
6	0	0	0
7	5	9	0
8 Rose	4	7	0
9 Jasmine	1	8	0
10 Zoé	7	7	0
11	0	0	0
12 Victoria	3	7	1
13	1	13	0
14	6	0	0
15 Kayla	7	0	1
16	0	10	0
17	0	12	0
18 Lily	2	3	5

BIBLIOGRAPHIE

- Akkari, A. et Broyon, M.A. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants diplômés en Suisse : vers un modèle écosystémique. *VII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, PUC-PR*
- Akkari, A. et Solar-Pelletier, L. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants. Sous la direction de Abdeljalil Akkari, Laurence Solar-Pelletier et Stéphanie Heer. Dans *Actes de la recherche de la HEP-BEJUN*, N° 6
- Akkari, A., Solar Pelletier, L. et Heer, S. (2007). *L'insertion professionnelle des enseignants*. Bienne (Suisse) : Editions de la Hep-Bejune.
- Akkari, A. et Tardif, M. (2006). Approches interculturelles dans la formation des enseignants. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, no 4, p. 5-10.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite "qualitative" : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Revue Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (1996/2009). *Vers une gestion éducative de la classe*. Boucherville: Gaétan Morin.
- Baillauquès, S. et Breuse, É. (1993). *La première classe*. Les débuts dans le métier d'enseignant. Paris: ESF.
- Baillauques, S. (1990). *Understanding Reflection in Teaching: A Framework for Analyzing the Literature*. Thèse de doctorat. Montréal : McGill University.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris: Éditions De Boeck.
- Barbier, P.-Y., Bourque, J. et Gaudet, J. (2006). Rapport d'évaluation du Programme d'insertion professionnelle du Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (2005-2006). Département d'enseignement au secondaire et des ressources humaines, faculté des sciences de l'éducation.
- Barré-de-Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. – Villeneuve-d'Ascq (Nord) : Presses universitaires du Septentrion.

Beauchamp, C. (2006). *Understanding reflection in teaching: a framework for analysing the literature*. Thèse de doctorat inédite, Université McGill, Montréal.

Beauchamp, C. (2012). Un cadre conceptuel pour mieux comprendre la littérature sur la réflexion en enseignement. Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön? Bilan critique : perspectives théoriques et recherches empiriques* (p. 21-46). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Beaud, J. (2003). *L'échantillonnage*. Dans B. Gauthier (dir.), Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec, 211-242.

Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et histoire du secondaire*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada.

Blaser, C., Beaucher, C., Dezutter, O., Saussez, F., et Bouhon, M. (2014). Le rapport à l'écrit des enseignants : un levier essentiel dans le développement de la compétence à écrire des élèves. Rapport de recherche des Fonds de recherche Société et culture. Québec. Récupéré le 9 juillet 2017 de <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/parteneriat/nos-resultats-de-recherche/histoire/le-rapport-a-l-ecrit-des-enseignants-un-levier-essentiel-dans-le-developpement-de-la-competence-a-ecrire-des-eleves-mvuoh8vs1447700481231>

Blaser, C., Saussez, F. et Bouhon, M. (2014). Développement d'un modèle d'analyse de la transformation du rapport à l'écrit en situation de formation à l'enseignement. Dans M. Morisse (éd.) et L. Lafortune (éd.), *L'écriture réflexive. Objet de recherche et de professionnalisation* (p.125-142). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Bonvalot, G. (1995). L'autoformation en chantiers. *Éducation permanente*. No 122.

Bordigoni, M., Demazière D., Mansuy M. (1994). *L'insertion professionnelle à l'épreuve de la jeunesse. Points de vue sur les recherches françaises*, Communication au colloque EST Determinant of Individual Success in Transitions to the Labour Market, Suisse, 16-19 septembre.

Boudreau, P. (2001). « Que se passe-t-il dans un stage réussi ? ». *Revue des sciences de l'éducation*, VOL. XXVII, 1, 65-84.

Boudreault, P et Pharand, J. (2008). L'accompagnement des enseignants associés. Perceptions et besoins de stagiaires débutantes et finissantes. Dans M. Boutet et J. Pharand (dir.) *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p.127-152). Québec: Presses de l'université du Québec

Bourque, J., Akkari, A., Broyon, M.A., Herr, S., Gremion, F. et Gremaud, J. (2007). « L'insertion professionnelle des enseignants : recension d'écrits ». Dans A. Akkari, L. Solar-Pelletier et S. Heer, *L'insertion professionnelle des enseignants. Actes de la recherche de la HEP BEJUNE, N°6 2007*, 11-33

Bousquet, J.-C. (2000). *Profil démographique de la profession enseignante : nature changeante de l'enseignement au Canada*. Dans Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. Résumés des communications présentées à la Conférence de la FCE, Ottawa, octobre 2000 (Site web : www.ctf.fce.ca) (p. 9-10).

Bousquet, J.-C. et Martel, R. (2001). *La réforme des programmes de formation des enseignants de 1992 au Québec : évaluation d'une tentative de régulation de l'offre de nouveaux enseignants qualifiés et d'amélioration de l'accès à la profession*. Communication présentée au congrès du PPRE, Québec, Québec.

Boutet, M. (2002). Pour une meilleure compréhension de la dynamique de la triade. Dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 81-95). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.

Boutet, M. (2004). *La pratique réflexive : un apprentissage à partir de ses pratiques*. Conférence au ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports du Québec. Récupéré le 2 mars 2015 de <http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/rencontres.htm>

Boutin, G. (2002). Analyse des pratiques professionnelles : de l'intention au changement : analyses des pratiques : approches psychosociale et clinique. *Recherche et Formation n° 39*, 2002, p. 27-39.

Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. In J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Paris-Bruxelles : De Boeck/Larcier.

Boutin G. (1997). *L'entretien de recherche explicatif*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

Boutin, G., et Camarare, L. (2001). *Accueillir et encadrer un stagiaire... Guide pratique à l'usage de l'enseignant-formateur*. Montréal : Éditions Nouvelles.

Boutin, G. et Lamarre, A. M. (n/d). *L'analyse réflexive*. Récupéré le 8 octobre 2012 de https://www.uquebec.ca/dernier-stage/analyse_reflexive.htm

Borman, G. D. et Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409.

Brau-Antony, S. (2000). Évaluer des enseignants d'éducation physique : une question de normes et d'éthique professionnelles. *Recherche et formation*, 35, 181-194.

Brodeur, M., Deaudelin, C. et Legault, M. (2002). L'autorégulation de l'apprentissage dans le contexte de l'intégration pédagogique des TIC chez de futurs enseignants. Dans F. Larose et T. Karsenti (dir.), *La place des TIC en formation initiale et continue* (p. 181-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Brodeur, M., Mercier, J., Dussault, M., Deaudelin, C. et Richer, I. (2006). Élaboration et validation d'une échelle d'autorégulation de l'apprentissage relative à l'intégration pédagogique des TIC. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 38, 238-249.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Brown, B. L. (1996). Career resilience. *ERIC Digest*, 178, 1-6.

Brunet, J.-P. (1996). *Les rôles et les compétences des enseignantes et des enseignants de l'adaptation scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Buysse A. (2009). Médiations contrôlantes et structurantes : une base pour penser la formation. *REVUE SUISSE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION*, 2009, n° 3, pp. 585-602

Buysse, A. (2011). *Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants*. Dans P. Maubant et S. Martineau (Éd.) *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants : pour une lecture compréhensive des fondements des savoirs professionnels des enseignants*. Ottawa : Presses universitaires d'Ottawa.

Buysse, A. et Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs? Dans J.-F. Marcel (éd.), *Indicateurs de la professionnalité. Questions Vives*, 11(5), 209-224.

Butler D. (2005). Autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 1, 2005, p. 55-78.

Carpentier, G. (2014). Répercussions des difficultés dans la compétence scripturale d'enseignants du primaire en contexte d'insertion professionnelle. *Language and Literacy Volume 16, Issue 2, Special Issue 2014: 38-53*.

Carpentier G. et Leroux, M. (2014). Difficultés d'enseignants débutants du primaire sur le plan de leur compétence scripturale en contexte d'insertion professionnelle. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement*. Presses de l'université du Québec.

Chartrand, S.-G. et Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education*, 32, 317-343.

Chaubet, P. (2010). Saisir la réflexion pour mieux former à une pratique réflexive : d'un modèle théorique à son opérationnalisation. *Éducation et francophonie*, vol. XXXVIII – 2, Automne 2010, p. 60-77.

Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, no 3, 1999, p. 497-514.

Chouinard, R. (2006). *D'une carrière à l'enseignement à une autre : points de vue sur la gestion de classe*. Entretien réalisé par Jean-François Desbiens. *Formation et profession*, 13(1), 9-12.

Collin, S. (2010). *L'interaction en ligne comme soutien à la pratique réflexive des enseignants stagiaires*. Montréal. Thèse de doctorat. Récupéré le 17 mars 2012 de : https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/bitstream/1866/4546/2/Collin_Simon_2010_these.pdf

Collin, S. et Karsenti, T. (2011). Limites et conditions d'efficacité de l'interaction en ligne pour soutenir la pratique réflexive des enseignants stagiaires. *Éducation et Formation* – e-296- décembre.

Collin, S. et Meunier, H. (2009). *Analyse de données qualitatives... QDA Miner ou N'Vivo?* Communication présentée au CRIFPE, Montréal, Québec. Récupéré le 6 février 2012 de <http://crifpe.ca/conférences/view/68>

Comité-conseil sur la formation du personnel enseignant (2006). *La formation en milieu de pratique. De nouveaux horizons à explorer*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Conseil Supérieur de l'Éducation. (1991). *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*, Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec : Les Publications du Québec, 1991, 67 p.

Conseil Supérieur de l'Éducation. (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante : avis au ministère de l'Éducation*. Québec : Conseil Supérieur de l'Éducation.

Conseil Supérieur de l'Éducation. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante : avis au ministre de l'éducation, du loisir et du sport et ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche et de la science*. Québec : Conseil supérieur de l'Éducation.

Correa Molina, E. (1998). *Le dossier professionnel : un outil témoin de l'évolution des capacités réflexives chez les apprenants maitres*. Mémoire de recherche inédit. Montréal : Université de Montréal.

Correa Molina, E. et Gervais, C. (2012). *Contenus alimentant la réflexion de stagiaires en début de formation*. Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.) *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* (195-213). Bruxelles: DeBoeck.

Correa Molina, E., Collin, S., Chaubet, P. et Gervais C. (2010). *Concept de réflexion : un regard critique*. *Éducation et francophonie*, volume XXXVIII : 2 – automne 2010, p. 135-154.

Cossette, F. (1999). *Les sources de stress, le stress ressenti et le soutien social chez les enseignants en début de carrière*, Trois-Rivières. Thèse de doctorat : Université du Québec à Montréal en association avec l'Université du Québec à Trois-Rivières.

- Coulombe, S., Zourhlal, A., Allaire, S. (2010). Des obstacles à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants en formation professionnelle. *Formation et profession*, Vol.17, n°2, décembre.
- Couture, C., Royer, E., Potvin, P. et Dupuis, F.A. (2003). Expériences et croyances des enseignants québécois francophones du primaire en lien avec le trouble du déficit de l'attention/hyperactivité. *Revue de Psychoéducation*, 32(2), 225-247.
- Couturier, Y., Lacourse, F. et Mukamurera, J. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), (p.110-138).
- Deaudelin, C., Brodeur, M. et Bru, M. (2005). Le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*. Volume 31, numéro 1, p. 133-155.
- Debuchy, V. (2013). Accrochage scolaire PAF « Lutte contre le décrochage » Lycée Hoche, versailles 10 décembre, V. Debuchy, Igen.
- De Cock, G. (2007). *Le journal de bord, support de la réflexion sur la pratique professionnelle pour les futurs enseignants en stage*. Thèse de doctorat, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Defraigne-Tardieu, G. (2012). *L'Université populaire Quart Monde. La construction du savoir émancipatoire*, Paris, Presses universitaires de Paris Ouest.
- Delamotte, R., Gippet, F., Jorro, A. et Penloup, M.A. (2000). *Passages à l'écriture. Un défi pour les apprenants et les formateurs*, Paris, PUF.
- Derobertmeasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants*. Thèse de doctorat, Université de Mons, Belgique.
- Derobertmeasure, A. et Dehon, A. (2010). Vers quelle évaluation de la réflexivité en contexte de formation initiale des enseignants? *Questions vives*, 6 (12), 29-45.
- Derobertmeasure, A., Dehon, A., Demeuse, M. (2010). Indicateurs de réflexivité en formation initiale : analyse de contenu de dossiers réflexifs. *Éducation et Formation*, e-294.

Desbiens, J.-F., Borges, C., Spallanzani, C. (2009). Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel. *Éducation et Francophonie*, 37-1, 6-27.

Desgagné, S., (1995). Pour lancer le forum sur l'insertion professionnelle : une mise en perspective. Dans Garant, C., Lacourse, F. et Scholer, M. (dir.). *Nouveaux défis pour la formation des maitres. Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maitres (AQUFOM)*, (p. 77-89). Éditions du CRP : Sherbrooke.

Desgagné, S. (1994). *À propos de la « discipline de classe » : analyse du savoir professionnel d'enseignantes et enseignants expérimentés du secondaire en situation de parrainer des débutants*. Thèse de doctorat. Université Laval, Québec, Canada

Desgagné, S. (1995). « Un mentorat en début de profession. La reconstruction d'un savoir d'expérience », *Cahiers de la recherche en éducation*, vol. 2, no 1, 89-121.

Desjardins, J. (2000). *Analyse critique du champ conceptuel de la formation réflexive*, Thèse de doctorat, Université de Montréal, Québec, Canada.

Desjardins, R. (2002). *Le portfolio de développement professionnel continu*. Montréal, Chenelière McGraw-Hill

Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal, Québec : McGraw-Hill.

De Stercke, J., Renson, J.M., De Lièvre, B., Beckers, J., Leemans, M., Temperman, G., Maréchal, C., Cambier, J.B. (2010). *Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire. Rapport final de recherche*, Bruxelles : non publié.

Deum, M. (2004). Développer la pratique réflexive et amorcer la professionnalisation en formation initiale des enseignants par la rédaction du journal de bord. Analyse d'un dispositif belge de formation au préscolaire. *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF*, Québec, 26 au 28 août 2004.

Dewey, J. (1910/1997). *How we think*. Mineola, N.Y.: Dover Publications

Dewey, J. (1933). *Comment nous pensons*. Paris : Les Empêcheurs de penser en rond.

Dezutter, O et Doré, T. (2006). Le rapport à l'écriture d'étudiantes et d'étudiants en formation initiale à l'enseignement : terrain propice à un nouveau dispositif écrit de formation? Dans R. Bélisle et S. Boudon (Dir.), *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives* (p. 223-246). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Doray, P. (1995). L'insertion professionnelle des universitaires : du point de vue des entreprises. Dans C. Trottier, M. Perron et M. Diambomba (dir.). *Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université. Perspectives théoriques et méthodologiques* (p.97-126). Québec : Les presses de l'université Laval.

Donnay, J. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif* (2^e édition). Presses universitaires de Namur/Sherbrooke : Editions du CRP.;

Dubé, F., Ouellet, C. et Moldoveanu, M. (2015). Modèles d'organisation des services qui favorisent l'accès, la persévérance et la réussite scolaires des apprenants en situation de handicap ou ayant des besoins spéciaux. Montréal, Québec : Université du Québec à Montréal.

Dufour, F. et Léveillé, C.-J. (1999). Les défis de la gestion de classe au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 512-532.

Dufour, F. (2009). *L'incidence d'un dispositif de soutien en gestion de classe sur les pratiques disciplinaires et le sentiment d'efficacité d'enseignants*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada.

Dufour, F. et Gareau, M. (2016). Dispositifs de préparation à la transition vers l'insertion professionnelle dans le cadre d'un programme québécois de formation initiale à l'enseignement en adaptation scolaire et sociale. Dans C. Van Nieuwenhoven et M. Cividini, (dir.) *Quand l'étudiant devient enseignant. Préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (p.233-241). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

Fayol, M. (1992). La production de textes écrits : introduction à l'approche cognitive. *Education Permanente*, 102, pp.21-29.

Fenstermacher, G. (1996). Les arguments pratiques dans la transformation morale de l'enseignement d'une discipline. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 22, 3, 617-634.

Forest, L. et Lamarre, A.-M. (2009). *Accompagner des stagiaires vers la maîtrise des compétences en enseignement*. Montréal, Chenelière Éducation.

Fournier, J. et Marzouk, A. (2008). Regard des formateurs universitaires sur la préparation à l'insertion professionnelle en formation initiale. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (Dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p.31-47). Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Francis, D. (1995). The reflective journal: a window to preservice teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 11 (3), pp. 229-241.

Fréchette, S. (2008). *Autorégulation de l'apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation de l'élève au secondaire dans le cadre de la formation des enseignants*. Thèse de doctorat : Université du Québec à Montréal.

Fréchette, S., Legault, F. et Brodeur, M. (2011). Autorégulation de l'apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation chez des stagiaires en enseignement secondaire. Dans F. Guillemette et M. l'Hostie (dir.) *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement*. Québec, Presses de l'Université du Québec.

Fortin, L., Plante, A., et Bradley, M.F. (2011). *Recension des écrits sur la relation enseignant-élève*. Chaire de recherche de la commission scolaire de la région de Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire.

Gareau, M., Dubé F., et Legault F. (2012). Pratique réflexive et insertion professionnelle en adaptation scolaire et sociale, au secondaire. Actes du colloque de l'AIPU à Trois-Rivières, Québec, 14 au 18 mai 2012.

Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal, Québec : Guérin.

Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*. Volume XXXIX : 2 – automne 2011, p. 122-144.

Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S.P., Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire*. Déposé au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de l'Adaptation scolaire. Montréal : UQAM.

Gauthier, B. (2003). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*. Sainte-Foy, Presse de l'Université du Québec.

Gauthier, C., S. Bissonnette et M. Richard (2013). Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique.

Gauthier, C. et Mellouki, M. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec. Rapport à l'OCDE*. Québec: Ministère de l'éducation.

Gervais, C. (1999). Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. *Vie pédagogique*, 111, 12-17.

Gervais, C. Correa Molina, E. (2004). *L'argumentation pratique comme accompagnement réflexif du stagiaire*. Lyon : 7^e biennale de l'INRP. Récupéré le 11 octobre 2015 de <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7102.pdf>

Gervais, C. Correa Molina, E. et Lepage, M. (2008). Comment se construisent les compétences liées à l'acte d'enseigner? Explication de pratiques pendant les stages. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (pp. 153-176). Québec : Presses Universitaires du Québec.

Glee, C. (2008). Parcours professionnels et enjeux RH contemporains : comment passer du subir au choisir? *XIXe congrès de l'AGRH — La contribution de la GRH au développement des territoires et des organisations*. Université de Dakar (UCAD) — 9-12 novembre 2008.

Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en science interprétative, *Recherches qualitatives*, vol. 24, 3-17.

Gohier, C. (1989). Sens de l'identité et rapport à l'autre : genèse d'une éducation à la responsabilité. *Revue canadienne de l'éducation*, 14(4), 471-481.

Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII (1), 3-32.

Goody, J., 1979. La raison graphique. Éditions de Minuit.

Goupil, G. (1998). Le portfolio : vers une pratique réflexive de l'enseignement. *Vie pédagogique*, no 107, 1998.

Greenlee, A.R. et Ogletree E.J. (1993). *Teacher's attitudes toward student discipline*

problems and classroom management strategies. Document ERIC 364 330.

Gremion, F., Akkari, A., Bourque, J. et Heer, S. (2007). Premiers résultats de l'enquête 2005 sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP-BEJUNE, HEP-Fribourg et HEP-Valais, Dans *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE L'insertion professionnelle des enseignants* N° 6, Sous la direction de Abdeljalil Akkari, Laurence Solar-Pelletier et Stéphanie Heer.

Grenon, V. (2007). *Impact de la formation en milieu de pratique sur les stagiaires quant au développement de leur niveau d'alphabétisation informatique, de leur sentiment d'auto-efficacité et de leurs attitudes de stress et d'utilité perçue au regard des TIC*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke.

Guillemette, F. et Gauthier, C. (2006). Approche par compétences et apprentissage par l'expérience, *Brock Education*, vol. 15 no 2, p.112-133.

Guillemette, F. et Gauthier, C. (2008). L'approche par compétences (APC) en formation des maîtres : Analyse documentaire et critique, *Recherches et éducatons*, le 12 septembre 2013 de <http://rechercheseducations.revues.org/84>.

Guillemette, F. et Gauthier, C. (2008). La pratique réflexive : condition essentielle au développement des compétences en stage. Dans M. Boutet et J. Pharand (dir.) *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p.127-152). Québec: Presses de l'université du Québec.

Guillemette, F. et Lapointe, J.-R. (2011). L'autoformation du stagiaire. In F. Guillemette et M. L'Hostie (Ed.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement* (pp. 35-67). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Hatton, N. et Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), pp. 33-49.

Hensler, H., Garant, C. et Dumoulin, M.-J. (2001). La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation. *Recherche et formation*, 36, 29-42.

Héту J.-C., Lavoie M. et Baillauquès, (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle un processus de socialisation? de professionnalisation? de transformation?* Bruxelles, DeBoeck, 237p.

Holborn, P. (1992). Devenir un praticien réflexif. Dans P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews, *Devenir enseignant*. Montréal (pp. 83-103). Les Éditions Logiques, tome 2.

Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27 (2), p33-47.

Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant: état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568.

Karsenti, T., Collin, S. et Lepage, M. (2012). Potentiel des TIC pour la pratique réflexive en stage : bilan de quatre expériences pilotes réalisées au cours des 10 dernières années. Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.) *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön? Bilan critique : perspectives théoriques et recherches empiriques* (p. 195-222). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G. et Roy, N. (2008). *Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent-ils la profession? Résultats d'une enquête pancanadienne*. Ottawa, Association canadienne des professeurs d'immersion.

King, A.J.C. and Peart, M. (1992). *Teachers in Canada: Their work and quality of life*. Kingston, Ontario. Canadian Teachers Federation and Queen's University Program Social Evaluation Group.

Kirsh, B. (2006). *Pourquoi quittes-tu ? L'abandon de la carrière pendant la période d'insertion chez des enseignants débutants au Québec*. Communication présentée au colloque du 74e congrès de l'ACFAS, mai 2006, Montréal, Canada.

Kitsantas, A. et Baylor, A. (2001). The impact of the instructional planning self-reflecting tool on preservice teacher performance, disposition and self-efficacy beliefs regarding systematic instructional planning", *Educational technology Research and Development*, 49, p. 97-106.

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. et Wubbels, T. (Eds). (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Korthagen, F. et Vasalos, A. (2009). *From reflection to presence and mindfulness: 30 years of developments concerning the concept of reflection in teacher education*. Communication présentée lors du congrès EARLI, Amsterdam, Pays-Bas.

Kremer-Hayon, L. et Tillema, H. H. (1999). Self-regulated learning in the context of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 15, 507-522.

Lafortune, L. (2011). Des fonctions de l'écriture réflexive dans l'accompagnement d'un changement. Dans M. Morisse, L. Lafortune et F. Cros. *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements?* (p.205-229). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L. (2006). *Accompagnement-recherche-formation d'un changement en éducation : un processus exigeant une démarche de pratique réflexive*. Formation et pratiques d'enseignement en questions, No 5, 2006, p. 187-202.

Lafortune, L. et Cyr, S. (2004). Utilisation du journal de bord électronique dans le travail en équipe-cycle. Dans L. Lafortune (Éd.), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion* (p 229-250). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Lafortune L., Mongeau, P. et Pallascio, R. (2000). Une mesure des croyances et préjugés à l'égard des mathématiques. Dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, (209-232), Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Lamarre, A.M. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique*, Montréal, Thèse de doctorat : Université du Québec à Montréal.

Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, hors-série, (5), 59-90.

L'Ecuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Presses Universitaires du Québec.

Legault, F. (1999). La gestion de la classe durant un stage d'initiation à

l'enseignement et l'émergence d'une communauté virtuelle axée sur la résolution de problème » *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, 1999, p. 593-618.

Legendre, M.-F. (1998). Pratique réflexive et études de cas: quelques enjeux à l'utilisation de la méthode des cas en formation des maitres. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, n° 2, 1998, p. 379-406.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire de l'éducation*. (3e Éd.). Montréal. Guérin.

Leroux, M. (2009). *Étude des relations entre la résilience d'enseignants et d'enseignantes du primaire oeuvrant en milieux défavorisés et la réflexion sur la pratique*, Montréal, Thèse de doctorat : Université de Montréal.

Leroux, M. et Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : état des connaissances sur le sujet. *Formation et profession*, 21(1), 13-27. Récupéré le 3 mai 2015. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.32>

Lessard, C. et Tardif, M. La profession enseignante au Québec (1945- 1990). Histoire, système et structures. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 1996.

Lessard-Hébert, M.; Goyette, G.; et Boutin, G. (1995). *Recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal : Éditions Nouvelles.

Lévesque, M. et Gervais, C. (2000). L'insertion professionnelle : une étape à réussir dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. *Éducation Canada*, 40(1), 12-15.

London, M. (1993). Relationships between career motivation, empowerment and support for career development. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66, 55-69.

Maingain, S. et Dufays, J.-L. (2001). Propositions pour un modèle variationniste des compétences rédactionnelles. *Enjeux*, 50, pp. 7-19.

Malo, A et Desrosiers, P. (2011). Un dispositif visant à soutenir la pratique réflexive en stage. Démarche de mise en mots et dynamique des échanges entre enseignants et stagiaires au sujet de situations de pratique. Dans F. Guillemette et M. l'Hostie (dir.) *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement*. Québec, Presses de l'Université du Québec.

Martel, R. (2009). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants: quelques données statistiques. Québec, Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

Martel, R., Ouellette, R. et Ratté, J. (2003). L'insertion professionnelle : une vision statistique et prévisionnelle. *Vie pédagogique*, 128, 41-44.

Martin, M.-C., Nault, T. et Loof, O. (1994). La gestion de classe pour débutants. *Dimensions*, 15(3), 5-7.

Martineau, S., et Corriveau, G. (2000). Vers une meilleure compréhension du sentiment d'incompétence pédagogique chez les enseignants en insertion professionnelle au secondaire. *Formation et Profession*, 6(3), 5-8.

Martineau, S. et Gauthier, C. (2000). La place des savoirs dans la construction de l'identité professionnelle collective des enseignants ou le paradoxe de la qualification contre la compétence, dans C. Gohier et C. Alin (dir), *Enseignants-formateur : la construction de l'identité professionnelle*, Paris, L'Harmattan, p.85-110.

Martineau, S. Presseau, A. (2003). *Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle*. Brock Education Vol. 12, No. 2, 2003 Université du Québec à Trois-Rivières.

Martineau, S. et Vallerand, A.-C. (2005). L'insertion professionnelle des enseignants : un enjeu pour le milieu scolaire, un défi pour le monde de la recherche, Communication présentée dans le cadre *des séminaires du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)*, Jouvence, Cantons de l'Est, 8 décembre 2005.

Martineau, S. et Ndoreraho, J.-P. (2006) Une problématique des débuts de la carrière en enseignement, LADIPE, Université de Québec à Trois-Rivières

Martineau, S. et Vallerand, A.-C. (2007). Les dispositifs pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants. *Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE)*, Repéré à <http://www.insertion.qc.ca/?Les-dispositifs-pour-soutenir-1,688>

Martineau, S., Gervais, C., Portelance, L., et Mukamurera, J. (2008). Introduction. L'insertion professionnelle des enseignants : une problématique complexe qui requiert un regard multiple. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau, et C.

Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. (pp. 1-8). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.

Martineau, S., Portelance, L., et Presseau, A. (2010). À quelles conditions le mentorat peut-il être une modalité de soutien efficace au transfert des connaissances et des compétences chez les enseignants débutants ? Site du CNIPE [en ligne]. <http://www.insertion.qc.ca/?A-quelles-conditions-le-mentorat>

Martineau, S., Presseau, A. et Portelance, L. (2009). Analyse des limites et des possibilités d'un programme de soutien à l'entrée dans la carrière enseignante. *Colloque Insertion Professionnelle*. Québec : Centre des Congrès de Laval. (En ligne Récupéré le 12 avril 2016 de <http://www.insertion.qc.ca/?Analyse-d-un-programme-d-insertion,430>

Martineau, S. et Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*, vol. 1p. p., 2012, p. 45-62.

Martinet, M. A., Raymond, D. et Gauthier, C. (2004). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, le ministère de l'Éducation du Gouvernement du Québec

Massé, L. (2010). Stratégie d'enseignement pour une classe inclusive. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 351-379). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Massé, L., Couture, C. Levesque, V. et Bégin, J.-Y. (2016). Analyse de l'implantation d'un programme d'accompagnement des enseignants pour favoriser l'inclusion des adolescents présentant des troubles du comportement. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 42p. p., 2016, p. 4-38.

Mezirow J. (2001). Penser son expérience. Paris : Chronique sociale. Dans Miles, M. B. et Huberman, A.M. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck (2e édition).

Miles, M. B. et Huberman, A.M. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Ministère de l'Éducation (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves: Prendre le virage du succès*. Politique de l'adaptation scolaire. Québec : Le Ministère, 51 p.

Ministère de l'Éducation (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec. Rapport du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)*. Québec : Le Ministère, 134 p.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2004). *Statistiques de l'éducation : enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport (MELS) (2005). *La formation en milieu de pratique*. De nouveaux horizons à explorer, Avis au ministre.

Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport (MELS) (2008). *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEER) (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire. L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Québec : Gouvernement du Québec.

Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Issy-Les-Moulineaux : ESF (9e édition).

Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. Thèse de doctorat. Sainte-Foy : Université Laval

Mukamurera, J. (1999). Le processus d'insertion professionnelle de diplômés en enseignement au Québec : une analyse de trajectoires. *Perspectives d'avenir en éducation*, 27 (1), <http://www.acelf.ca/revue/XXVII/index.html>.

Mukamurera, J. (2004). L'insertion professionnelle des enseignants au Québec : un problème complexe qui commande une stratégie globale. Dans *Actes du colloque* –

Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : passons à l'action! (p. 88-90), tenu les 20 et 21 mai au Centre des Congrès de Laval.

Mukamurera, J. (2005). « La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier », Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens, *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 313- 336), Sherbrooke : Éditions du CRP.

Mukamurera, J. et Gingras, C. (2005). Identité professionnelle chez des enseignantes et des enseignants à statut précaire au niveau secondaire. Dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage*, p. 207-223. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Mukamurera J. et Martineau, S. (2009). La précarité d'emploi, une voie périlleuse d'entrée en enseignement. *Formation et Profession*, 16 (2), 54-56.

Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (Éd.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 49-72). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.

Mukamurera, J., Dezutter, O., et Uwamariya, A. (2004). L'accompagnement à la prise de fonction : état des lieux et besoins d'enseignants québécois débutants au secondaire. *La lettre de l'AIRDF*, 34, 12-17.

Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreraho, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et Formation* – e-299, Mai 2013, 13-35

Mukamutara, I. (2012). *Évolution et sources du sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes et des enseignants débutants du secondaire au Québec*. Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.

Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Éclairage théorique et état des lieux. Dans Portelance, L., Martineau, S. et Mukemurera, J. (2014). Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. *Oui, mais comment?* (p.9-33). Québec : Presses de l'Université du

Québec.

Nault, G. (2005). *Étude du fonctionnement et du potentiel d'une communauté de pratiques en ligne pour le développement professionnel d'enseignantes novices*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.

Nault, G. (2003). L'insertion professionnelle: quelques exemples d'ailleurs. *Vie pédagogique*, (128), 23-25.

Nault, T. (1998). *L'enseignant et la gestion de classe : comment se donner la liberté d'enseigner*. Montréal, Canada : Les Éditions Logiques.

Nault, T. (1993). Le stage probatoire : du rêve à la réalité de l'insertion professionnelle. *Dimension*, 15, n^o 2, novembre 1993, p. 8.

Nault, T. et Fijalkow, J. (1999). Introduction à la gestion de classe : d'hier à demain. La gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 451-466.

Nault, T. et Lacourse, F. (2008). *La gestion de classe : une compétence à développer*. Anjou : Les éditions CEC.

Noël, B. (2008). La professionnalisation, au travers du portfolio, dossier d'apprentissage, dans la formation des maîtres du secondaire, Facultés universitaires catholiques de Mons (FUCaM). Dans T. Karsenti, G. Raymond-Pjilippe et A. Benziane. *Former les enseignants du XXI^{ème} siècle dans toute la francophonie*, II^e ouvrage du RIFEFF Réseau International Francophone des Établissements de Formation de Formateurs, 2008

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2002). *L'OCDE en chiffres* : [statistiques sur les pays membres]. Paris : OCDE.

Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) (2005). *La définition et la sélection des compétences clés, résumé*. Extrait le 15 février 2012 de <http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf>

Ouellet, S. (2007). L'autoévaluation des compétences préalables en adaptation scolaire et sociale. Dans L.M. Bélair, D. Laveault et C. Lebel, *Les compétences professionnelles et leur évaluation*, p. 143-154, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa.

Ouellet, S. (2012). Expérience de résolution de problèmes par une démarche créative dans la formation des enseignants en adaptation scolaire. *Éducation et francophonie*, Volume XL : 2 – automne 2012, p. 154-176.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (3^e édition) Paris : Armand Colin.

Paquay, L. (2000). Donner du sens à la formation continuée, dans G. Carlier, J.-P. Renard et L. Paquay (dir), *La formation continue des enseignants, Enjeux, innovation et réflexivité*, Bruxelles, De Boeck, p. 263-278.

Pellerin, G et Araujo-Oliveira, A. (2013). Optimiser les occasions d'analyse réflexive des futurs enseignants : Regard sur une expérience de formation à l'aide des TIC. *Formation et Profession*, 20 (2), 45-63.

Peltier, C. et Peraya, D. (2012). Analyse des effets d'une activité réflexive instrumentée sur la construction de compétences métacognitives. Dans Bélair, L. Actes du 27^e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU). Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières, 2012.

Perrenoud, P. (2008). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Professionnalisation et raison pédagogique. (4^e édition) Paris : ESF Éditeur.

Perrenoud, P. (2001A). Fondements de l'éducation scolaire : enjeux de socialisation et de formation, dans C. Gohier et S. Laurin (dir), *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir*, Montréal, Logiques, p. 55-84.

Perrenoud, P. (2001B) De la pratique réflexive au travail sur l'*habitus*. In: *Recherche & Formation*, N°36, 2001. Le praticien réflexif : le diffusion d'un modèle de formation, sous la direction de Léopold Paquay et Régine Sirota. pp. 131-162.

Perrenoud, Ph. (1999) *Former les enseignants dans des contextes sociaux mouvants : pratique réflexive et implication critique*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Périsset, D. et Buysse, A. (2008). La pratique réflexive entre intentions et situations de formation. Dans L. Mottier Lopez, Y.-E. Dizerens, G. Marcoux et A. Perréard Vité (Ed.), *Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes: évaluations en tension*. Actes du 20^e colloque ADMEE- Europe, Université de Genève, Suisse.

Pintrich, P.R. et Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. Dans A. Wigfield et J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 249-284). San Diego : Academic Press.

Portelance, L. (2005). Savoirs et besoins de formation d'enseignants associés en période de mise en œuvre d'une réforme du curriculum. Dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 105-128). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Portelance L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires*. Rapport de recherche. Cadre de référence. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Portelance, L., Martineau, S., Gervais, C. et Mukamurera, J. (2008). Insertion professionnelle des enseignants : une problématique complexe qui requiert un regard multiple. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, C. Gervais et S. Martineau (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 1-8). Québec : Presses de l'Université Laval.

Presseau, A., Miron, J-M. et Martineau, S. (2004). Le développement de compétences professionnelles : quelles jonctions possibles entre l'articulation théorie/pratique et le transfert ? Dans A. Presseau et M. Frenay (Ed.), *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir* (p285-305). Québec : Presses de l'Université de Laval.

Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation*. Thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais.

Rey, J. et Gremaud, J. (2013). Collaborer pour s'insérer ? Analyse des pratiques collaboratives des enseignants débutants. *Éducation et Formation* – e-299, 2013 , p. 67-77.

Reynolds, A. (1992). *What is competent beginning teaching?* A review of the literature. *Review of Educational Research*, 62(1), 1-35.

Riopel, M.-A. (2006). *Apprendre à enseigner, une identité professionnelle à développer*, Québec : Presses de l'Université Laval, Collection formation et profession.

- Riverin-Simard, D., Spain, A. et Michaud, C. (1997). Positions paradigmatiques et recherches sur le développement vocationnel adulte, *Les Cahiers de la recherche en éducation*, 4 (1), 59-93.
- Romainville, M. (2006). L'illusion réflexive. *Revue des Hautes Ecoles Pédagogiques*, 3, 69-81.
- Rousseau, N., Prud'homme, L. et Vienneau, R. (2015, 3^e édition). C'est mon école à moi aussi : les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant*, p. 5-48. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Royer, N., Loiselle, J., Dussault, M., Cossette, F., et Deaudelin, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie Pédagogique*, 119, 5-8.
- Rojo, S. (2009). Les éléments stressants identifiés par les jeunes enseignants du secondaire susceptibles d'intervenir dans le processus d'abandon de la profession. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Chicoutimi. Chicoutimi.
- Sabourin, P. (2003). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (dir) *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Dir.) : *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5^e édition). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse de données qualitatives : pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD*IST. *Recherches Qualitatives*, 20, 99-123.
- Schön, D.A. (1983/1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schön D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques.
- Sparks-Langer, G., Simmons, J., Pasch, M., Colton, A. et Starko, A. (1990). Reflective pedagogical thinking: How can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education*, 41(5), 23-32.

- Stake, R.E. (2000). Case Studies. In Denzin, N.K. et Lincoln, Y.S. (Éds). *Handbook of Qualitative Research*, (435-454). Thousand Oaks, Londres, New Delhi: Sage Publications.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- St-Arnaud, Y. (2001). La réflexion-dans-l'action. Un changement de paradigme. *Recherche et formation*. n° 36, p. 17-27
- Sullerot, E. (1996). L'orientation professionnelle des adultes : l'expérience de « retravailler ». *SPIRALE — Revue de Recherches en Éducation* — 1996 N° 18 (9-26)
- Tardif, M. (2006). Qu'est-ce que le savoir d'expérience en enseignement? *Bulletin de la Haute école de pédagogie de Berne, du Jura et de Neuchâtel*, 3 (juin), 13-16.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant. Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön? Bilan critique : perspectives théoriques et recherches empiriques* (p. 47-72). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Théorêt, M., Garon, R., Hrimech, M., Carpentier, A., (2006). Exploration de la résilience éducationnelle chez des enseignants. *Review of education*, 2006, vol. 52, n° 6, p. 575-598.
- Tochon, F. (1990). Didactique stratégique du français au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 1990, vol 16, n° 2, p. 163 à 345.
- Tochon, F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Tochon, F.V. (1996) Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée: fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22, p. 467-502.
- Tremblay, N., Dumoulin, C., Gagnon, M. et Côté, P. (2014). Les défis de la formation initiale des enseignants du primaire en milieu à risque. *McGill Journal of*

Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill, Volume 49, numéro 2, printemps 2014, p. 307-328

Turcotte, S. et Spallanzani, C. (2006). Approfondir la réflexion sur les pratiques de gestion de classe : l'utilisation de la vidéoscopie par des étudiants-stagiaires en éducation physique et à la santé. *Formation et Profession*, 2006, p. 17-20.

Turgeon, M. (2008). Le Règlement sur l'autorisation d'enseigner —Historique et enjeux des changements apportés en 2006. *Formation et profession*, Novembre 2008.

Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement : approches théoriques, *Revue des sciences de l'éducation*, 31,1, p. 133-155.

Vacher, Y. (2011). La pratique réflexive. *Recherche et formation*, n° 66, p. 65-78

Vallerand, A.-C. et Martineau, S. (2006). *Plaidoyer pour le mentorat comme aide à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants*. Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE). Récupéré le 8 octobre 2016 de <http://www.cnipe.ca/?Plaidoyer-pour-le-mentorat-comme,704>

Valli, L. (1997). "Listening to other voices: a description of teacher reflection in the United States". *Peabody Journal of Education*, 72 (1), 67- 88.

Valli, L. (1990). Moral approaches to reflective practice. In R. Clift, R. Houston et M. Pugash (dir.), *Encouraging reflective practice in education: an analysis of issues and programs* (pp. 39-56). New York: Teachers college press

Van der Maren, J.M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Paris, Bruxelles : De Boeck et Larcier.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e édition). Bruxelles: De Boeck Université.

Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.

Vanhulle, S. (2002). Comprendre des parcours d'écriture réflexive : enjeux de formation et de recherche. Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (Eds.), *L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris: PUF, 227-247.

Vygotsky, L.S. (1985) : Pensée et Langage. Paris, Ed. Sociales.

Wentzel, B. (2012). Réflexivité et formation professionnelle des enseignants : actualités d'un paradigme en construction. Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön? Bilan critique : perspective théoriques et recherches empiriques*, (p. 143-161). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Yin, R.K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks, Londres, New Delhi: Sage Publications.

Zimmerman, B.J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. Dans D.H. Schunk et B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). New York: Guilford Press.

Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich et M. Zeidner (dir), *Handbook of selfregulation* (p. 13-39). San Diego: Academic Press.

Zimmerman, B.J. (2002). Achieving self-regulation. The trial and triumph of adolescence », Dans F. Pajares et T. Urdan (dir.), *Academic Motivation of Adolescents*, Greenwich, Information Age Publishig, p.1-27.

Zeichner, K.M. et Hutchinson, E. (2004). Le rôle du portfolio de l'enseignant comme outil pour identifier et développer les compétences des enseignants. *Recherche et Formation*, No 47, 2004