

Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe

Roch Chouinard

Volume 25, Number 3, 1999

La gestion de classe

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/032011ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/032011ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514.
<https://doi.org/10.7202/032011ar>

Article abstract

The author presents a review of literature dealing with the role of representations and procedural knowledge of classroom management practices by beginning teachers. He reports on research which analyzed the nature and the effect of teachers' representations at the beginning of their career. Studies which contrast knowledge of beginning teachers with that of experts in various areas associated with classroom management are examined. The author presents results of research related to processes of representation transformation and acquisition of knowledge that occur during the first four years of teaching, as well as their impact on classroom management. He identifies those measures which could facilitate and accelerate the development of competencies in classroom management for beginning teachers.

Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe

Roch Chouinard

Professeur

Université de Montréal

Résumé – L'auteur effectue une revue de la documentation scientifique qui traite du rôle des représentations et des connaissances procédurales dans les pratiques en gestion de classe des enseignants débutants. Il fait état de recherches qui ont analysé la nature et l'effet des représentations des enseignants au début de leur carrière. Il examine les écrits contrastant les connaissances des enseignants débutants et celles des experts dans différents domaines associés à la gestion de classe. Il présente les résultats de recherches relatifs au processus de transformation des représentations et d'acquisition de connaissances qui se produit au cours des premières années d'enseignement et son impact sur la gestion de classe. Il identifie des mesures susceptibles de faciliter et d'accélérer le développement des compétences en gestion de classe des enseignants débutants.

Introduction

La gestion de classe peut être définie comme l'ensemble des pratiques éducatives utilisées par l'enseignant afin d'établir et de maintenir dans sa classe des conditions qui permettent l'enseignement et l'apprentissage (Doyle, 1986). Cet aspect de la tâche de l'enseignant est crucial puisque, comme le soulignent Wang, Haertel et Walberg (1993) dans leur méta-analyse des facteurs qui influencent l'apprentissage en contexte scolaire, la gestion de classe est une des variables qui influe le plus sur la réussite scolaire. En effet, une gestion efficace de la classe permet d'utiliser de façon optimale le temps consacré à l'apprentissage et assure le bon déroulement des activités pédagogiques (McKee et Witt, 1990). Certains auteurs ajoutent 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).

Cela dit, les recherches sur le sujet indiquent que la gestion de classe représente la préoccupation majeure des enseignants en début de carrière ainsi que leur principale source de difficultés (Johnson, 1993, 1994; Neale et Johnson, 1994; Reynolds, 1995). Le manque d'habileté des enseignants débutants à gérer la classe se solde parfois par une perte de contrôle qui engendre à son tour des problèmes de discipline et une diminution du temps consacré à l'apprentissage (Johnson, 1994). Certains auteurs (Brophy, 1988; Kagan, 1992; Reynolds, 1992) avancent que les difficultés à gérer la classe que rencontrent les débutants sont causées par les représentations inopérantes qu'ils entretiennent à l'endroit des élèves et de l'enseignement. D'autres (Johnson, 1993, 1994) ajoutent que le manque de connaissances est un autre facteur à considérer quand il s'agit d'expliquer les difficultés des enseignants débutants. L'ensemble des auteurs consultés indiquent que les représentations erronées et le manque de connaissances peuvent avoir un impact négatif important sur le choix et l'application des actions à mener en classe (Johnson, 1993, 1994; Neale et Johnson, 1994; Reynolds, 1995). Ainsi, bien que les enseignants débutants possèdent plusieurs traits positifs comme l'enthousiasme et l'esprit d'initiative, la gestion de classe représente pour eux un défi de taille.

En première partie, nous présentons une revue de la documentation scientifique ayant pour objet les représentations qu'entretiennent les enseignants débutants au sujet des élèves et de l'enseignement ainsi que l'effet de ces représentations sur leurs pratiques en gestion de classe. La seconde partie du texte traite des études qui comparent les connaissances et les pratiques en gestion de classe des enseignants débutants avec celles des experts. La troisième partie constitue une recension des écrits consacrés à l'évolution des représentations, des connaissances et des pratiques relatives à la gestion de classe au cours des premières années d'enseignement. La dernière partie du texte fait état de différents moyens que les institutions de formation universitaires et les établissements scolaires peuvent utiliser afin de faciliter le développement des compétences en gestion de classe des enseignants débutants.

Représentations relatives aux élèves et à l'enseignement

Les représentations cognitives forment un mode intellectuel de conceptualiser sa pensée propre à chaque personne (Legendre, 1993). Elles peuvent prendre la forme d'images, de perceptions, d'impressions, mais aussi d'opinions préconçues et de préjugés. Selon Legendre (1993), les représentations affectent plusieurs dimensions chez les enseignants comme l'importance accordée au contenu, à l'organisation de la classe et à la conception de l'apprentissage et de l'enseignement. Elles sont un des principaux éléments qui influencent les décisions des enseignants et la qualité de leurs interactions avec les élèves. Piot (1997) définit, pour sa part, les représentations comme des entités hypothétiques internes, chargées

d'affects, qui cristallisent des significations particulières chez un individu dans un domaine donné. Selon lui, elles ont un pôle cognitif et un pôle affectif. En classe par exemple, la représentation d'un problème de discipline est construite à partir des connaissances que détient l'enseignant, mais surtout à partir de la façon dont sont organisées ces connaissances et aux connotations affectives qui leur sont attachées (Swanson Lee, O'Connor et Cooney, 1990). En fait, c'est la nature de cette organisation qui détermine la qualité et la cohérence de la représentation.

L'effet des représentations

Swanson Lee, O'Connor et Cooney (1990) indiquent que les représentations des débutants sont organisées autour d'informations de surface alors que les représentations des experts font appel à des inférences, à des notions abstraites et à des principes. Plusieurs auteurs ont souligné que les enseignants débutants possèdent dès le départ une idée claire de ce qu'est un bon enseignant, mais qu'ils entretiennent des opinions préconçues quant à leur rôle et ce, particulièrement en ce qui a trait à la gestion de classe (Brophy, 1988; Kagan, 1992; Wideen, Mayer-Smith et Moon, 1998). Ces représentations, héritées de leurs expériences antérieures en tant qu'élèves, se sont formées la plupart du temps au contact d'un ou deux enseignants marquants qui font alors office de modèles de rôle.

Selon Brophy (1988) et Kagan (1992), les représentations peuvent influencer les débutants de deux façons : au cours de leur formation universitaire, en servant de filtre aux contenus présentés dans les cours, et pendant leur insertion professionnelle, en les amenant parfois à des prises de décisions inadéquates lors de la résolution des problèmes qu'ils rencontrent en classe. Johnson (1994) rapporte à ce sujet que certains étudiants en sciences de l'éducation commencent leur formation en pensant qu'ils n'ont rien à apprendre et en sortent convaincus qu'ils n'ont rien appris. Wideen, Mayer-Smith et Moon (1998) ajoutent que ces étudiants entretiennent habituellement le préjugé que la personnalité de l'enseignant est plus importante que les connaissances et les habiletés dont il dispose. Pour ces derniers, on ne devient pas un bon enseignant, on naît plutôt ainsi.

Par ailleurs, certains débutants se perçoivent avant tout comme des amis des élèves et croient que l'affection qu'ils leur portent engendra nécessairement le développement de relations harmonieuses. Cette idée préconçue les porte à être trop optimistes en ce qui concerne leurs expériences en classe. D'autres, au contraire, pensent que leur rôle consiste avant tout à faire respecter leur autorité, ce qui les entraîne à vouloir dominer les élèves (Brophy, 1988; Kagan, 1992). Les enseignants qui abordent la profession avec des préjugés fondés sur l'établissement de relations d'amitié avec les élèves sont peu portés sur les règles et les procédures de classe, ils

ont tendance à être permissifs et à faire de leur classe un environnement composé d'attentes vagues et d'inconstances. Or, la mise en place d'un système cohérent de règles et de procédures constitue un élément essentiel d'une gestion de classe efficace (Archambault et Chouinard, 1996; Doyle, 1986). Pour leur part, ceux qui conceptualisent que leur rôle consiste à dominer les élèves ont tendance à recourir à l'intimidation et à la punition publique. Plusieurs d'entre eux relèguent au second rang de leurs préoccupations l'établissement dans leur classe d'un type de gestion propice à l'apprentissage (Brophy, 1988).

De l'idéalisation à la survie

Toujours en lien avec les représentations, Kagan (1992) mentionne que les enseignants débutants passent par au moins deux stades au tout début de leur carrière et qu'ils gèrent leur classe de façon différente à chacun de ces stades. Le premier stade, celui de l'idéalisation, est caractérisé par la présence d'images romantiques en ce qui concerne les élèves et l'enseignement ainsi que par la présomption que tous les élèves possèdent le même style d'apprentissage, les mêmes intérêts et les mêmes aptitudes qu'eux à cet âge. Les débutants possèdent habituellement à ce stade un sens élevé de leur efficacité et de leur maîtrise des contenus. Kagan (1992) ajoute que les débutants au stade de l'idéalisation ont tendance à appliquer les connaissances théoriques acquises en milieu de formation et qu'ils travaillent intensivement à préparer leurs cours et à proposer des activités d'apprentissage nombreuses et variées afin de soutenir l'intérêt de leurs élèves. Leur préoccupation principale est alors de favoriser l'apprentissage, mais en se centrant plutôt sur les contenus à enseigner que sur les besoins et les capacités des élèves. Reynolds (1992) souligne elle aussi que les représentations idéalisées qu'entretiennent les débutants les poussent à ne pas tenir suffisamment compte de leurs élèves et, surtout, à ne pas saisir les conséquences que cela entraîne. Même s'ils ne jugent pas que ce soit là des tâches faciles, les débutants considèrent, à leur entrée dans la profession, qu'ils n'auront pas de problèmes de gestion de classe ni de difficultés à développer de bonnes relations avec les élèves (Reynolds, 1992). En conséquence, ils consacrent relativement peu de temps à planifier et à mettre en place dans leur classe un système cohérent de gestion (Reynolds, 1995).

Cependant, la réalité de la classe correspond rarement aux représentations et aux attentes des débutants: ils sont confrontés à des élèves parfois indisciplinés et peu motivés. Après le choc des premières expériences d'enseignement, le stade de l'idéalisation fait rapidement place à un stade de survie (Kagan, 1992). Désillusionnés, plusieurs débutants tentent alors de rectifier leur sentiment de perte de contrôle en adoptant une approche plus autoritaire (Johnson, 1994; Kagan, 1992). Ils remettent leur efficacité en question et cherchent à compenser leur manque de connaissances

en prenant pour modèle un enseignant plus expérimenté de leur école ou en adoptant des approches dont ils se souviennent alors qu'ils étaient eux-mêmes élèves (Johnson, 1994). Plusieurs deviennent graduellement plus sévères et plus punitifs, moins empathiques et permissifs. La planification de leurs activités reflète alors davantage un souci de décourager l'indiscipline que de favoriser l'apprentissage. À ce stade, les débutants consacrent moins de temps à la préparation de leurs cours et ils optent pour des activités d'apprentissage de longue durée afin de limiter le désordre et les pertes de contrôle. Leur principale préoccupation est de décourager les écarts de conduite; certains deviennent même obsédés par le contrôle de la classe (Kagan, 1992). Le fait que les débutants soient à ce stade plus préoccupés par la gestion de classe qu'au stade précédent représente un aspect positif. Malheureusement, leur manque de connaissances procédurales rend l'exercice encore bien difficile.

Connaissances procédurales des débutants et des experts

Les connaissances procédurales sont ce type de connaissances qui concerne l'action et le savoir-faire. Pour Tardif (1992), «les connaissances procédurales correspondent au comment de l'action, aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action» (p. 50). Comme il a été rapporté précédemment, les difficultés que rencontrent les débutants en gestion de classe sont aussi la conséquence de leur manque de connaissances procédurales (Johnson, 1994). Plus particulièrement, ce manque de connaissances affecte les débutants dans les aspects suivants de la gestion de classe : le maintien de l'ordre, la résolution des problèmes, l'engagement et le maintien des élèves dans les tâches et l'automatisation des modèles d'action.

Le maintien de l'ordre

Dans une étude consacrée aux différences entre les enseignants débutants et les experts relativement au maintien de l'ordre, Martin et Baldwin (1996) ont trouvé que les enseignants débutants sont plus directifs que les experts dans la gestion des activités d'apprentissage. Toutefois, les débutants sont moins directifs que les enseignants plus expérimentés en ce qui concerne la gestion des interactions sociales entre les élèves. Ce résultat pourrait indiquer que les débutants sont plus préoccupés par les contenus à enseigner que par les élèves à qui ces contenus sont destinés.

Une autre différence majeure entre les débutants et les experts réside dans leur façon respective de communiquer leurs attentes aux élèves et de se faire obéir. Reynolds (1992) rapporte à ce sujet que, contrairement aux débutants, les experts ne se perçoivent pas comme les détenteurs de l'autorité, mais plutôt comme les responsables de l'établissement et du maintien dans la classe de conditions propices

à l'apprentissage. En conséquence, les experts annoncent des règles de conduite bien précises tout en faisant valoir le rationnel de ces règles. Ils vont jusqu'à préciser quand et comment les comportements attendus doivent se manifester. Par ailleurs, les experts interviennent auprès d'un élève uniquement lorsque son comportement risque de nuire au déroulement de l'activité d'enseignement. Pour ce faire, ils ont recours à des techniques d'intervention qui permettent de ne pas perturber le déroulement de l'activité en cours, comme le contact visuel et le questionnement adressé à l'élève fautif. Pour éviter un affrontement, ils favorisent l'entretien privé avec l'élève désobéissant plutôt que l'intervention publique. Par contre, ils ignorent les instants d'inattention et les distractions mineures. Pour leur part, les débutants interviennent beaucoup plus souvent que les experts afin de maintenir l'ordre, et ce, avec moins de discernement et en employant des techniques d'intervention provoquant l'interruption de l'activité en cours. Carter, Cushing, Sabers, Stein et Berliner (1988) expliquent ces différences entre les experts et les novices en laissant entendre que les débutants ont de la difficulté à donner du sens à la multitude de stimuli qu'ils reçoivent en classe. Leur étude a montré en effet que les experts interprètent les actes et les événements plus rapidement de sorte qu'ils sont plus vite en mesure d'intervenir sans que le projet d'enseignement ne soit perturbé.

La résolution des problèmes

Selon Reynolds (1992), l'origine des problèmes en gestion de classe des débutants se situe en partie dans leur manque d'habileté à se représenter les problèmes qui surviennent en classe, à bien les définir et à agir en conséquence. Les débutants, par exemple, ont de la difficulté à distinguer les élèves qui ne peuvent pas se conformer à leurs attentes et ceux qui ne veulent pas le faire. Cette incapacité les pousse à réagir de la même façon dans les deux cas, c'est-à-dire à faire comme si tous les élèves fautifs étaient volontairement désobéissants.

Aussi, même s'ils reconnaissent l'importance d'identifier les élèves qui peuvent perturber le déroulement des activités pédagogiques, les débutants sont souvent incapables de le faire. Kagan (1992) explique ceci en proposant que les débutants sont plus centrés sur leurs propres actions plutôt que sur celles de leurs élèves. En effet, la résolution des problèmes de discipline en classe suppose différentes habiletés de la part de l'enseignant : gérer les événements et les comprendre, interpréter le rôle des stratégies d'enseignement et du matériel utilisé dans l'apparition des problèmes, formuler des hypothèses sur les causes des comportements inadéquats et pouvoir suggérer des solutions adéquates (Archambault et Chouinard, 1996). Or, toutes ces habiletés font appel à la capacité de se décentrer de ses propres actions et de considérer la situation problématique dans son ensemble. C'est justement cette capacité qui ferait défaut aux débutants (Kagan, 1992).

À ce sujet, Carter *et al.* (1988) ont trouvé que les experts prévoient mieux que les débutants les événements qui se déroulent dans leur classe. En fait, les débutants se limitent à décrire ce qu'ils voient, sans anticiper, et leurs observations se distinguent par leur nature essentiellement descriptive. Quand ils se risquent à inférer une hypothèse explicative, cette dernière est rarement fondée en ce sens qu'elle n'est pas liée à une information visuelle observée sur le terrain. Selon les mêmes auteurs, la notion de « typicalité » correspond à un concept important qui détermine la compétence des experts en ce qui a trait à la gestion de classe et qui, du même coup, explique le manque de compétence des débutants dans ce même domaine. Ainsi, les experts sont influencés dans leur façon d'interpréter l'information visuelle selon qu'ils jugent la situation typique ou atypique. Il faut dire qu'à cause de leur expérience et de leurs connaissances en pédagogie, ces derniers disposent d'un large répertoire de situations typiques et atypiques. Devant une situation atypique, les experts vont tenter de comprendre ce qui explique l'anomalie et vont agir en conséquence. Leurs solutions sont fondées sur leurs connaissances tandis que celles des débutants reposent essentiellement sur leurs expériences personnelles (Carter *et al.*, 1988). Par ailleurs, les débutants sont plus préoccupés par l'obtention de solutions à court terme que par l'évaluation des problèmes et la mise à l'épreuve de stratégies de résolution à long terme. Ils accordent aussi trop d'importance aux stratégies d'enseignement et au matériel didactique et pas assez aux techniques de gestion de classe dans le choix et l'application de leurs solutions (Reynolds, 1992).

L'engagement et le maintien des élèves dans les tâches

Le manque de connaissances procédurales des enseignants débutants se traduit aussi par leur difficulté à engager et à maintenir les élèves dans les activités d'apprentissage. En conséquence, il leur est très difficile de maintenir le groupe centré sur le travail à faire et de s'occuper en même temps des problèmes de comportement (Reynolds, 1995). À la suite d'une étude portant sur ce sujet, Newby (1991) a trouvé que les problèmes des débutants à ce niveau ne proviennent pas surtout d'une absence de moyens, mais plutôt d'un manque de diversité dans les moyens utilisés. Son étude révèle que les enseignants débutants du primaire disposent de plusieurs stratégies pour engager et maintenir leurs élèves dans les tâches, mais que ces stratégies consistent essentiellement à récompenser l'engagement et la persévérance et à punir les comportements opposés. Les rétroactions qu'ils font le plus souvent sont l'éloge, l'attention, les récompenses matérielles; les punitions auxquelles ils ont recours sont prioritairement le retrait de privilèges et la retenue. Le même chercheur rapporte qu'ils utilisent très peu les stratégies destinées à maintenir l'attention ainsi que celles qui visent le maintien d'attentes positives de succès par les élèves et celles qui mettent en valeur le sens des activités d'apprentissage. Ce recours exclusif aux stratégies faisant appel à la récompense et à la punition pose plusieurs problèmes. Ainsi, l'efficacité de ces stratégies est limitée par l'atteinte rapide d'un niveau de satiété. Par ailleurs, la recherche a démontré que l'utilisation

abusive de la récompense mène à une diminution de la motivation intrinsèque et des buts de maîtrise des élèves (Chouinard et Archambault, 1998; Doyle, 1986). Quant aux inconvénients liés à l'utilisation fréquente de la punition, ils sont tellement nombreux qu'il est impossible de les rapporter tous ici (voir à ce sujet Archambault et Chouinard, 1996).

L'automatisation des patrons d'action

Les problèmes que rencontrent les enseignants débutants en gestion de classe peuvent provenir aussi du nombre et de la nature des modèles d'action qu'ils utilisent en classe. Au cours des années, les experts ont développé des structures complexes de connaissances qui les aident à identifier les comportements typiques et atypiques de leurs élèves et à gérer leur groupe. Ces structures, ou modèles d'action, leur permettent de prédire plus facilement que les débutants la tournure possible des événements et de donner plus de sens à l'information disponible (Johnson, 1994). Chez les experts, ces modèles d'action sont utilisés de façon hautement automatisée, ce qui laisse place à plus de flexibilité et permet d'intégrer la gestion et l'enseignement dans un tout harmonieux. Chez les débutants, au contraire, la gestion de la classe et l'enseignement ne sont pas intégrés: ils font plutôt l'objet tour à tour de leurs préoccupations (Kagan, 1992).

Dans le même ordre d'idée, il semble aussi que les experts ont plus de facilité que les débutants dans leur rapport au temps. Les experts planifient leurs actions à long terme et se montrent plus souples quant à leur planification, ce qui leur permet de modifier facilement leur projet d'enseignement et d'improviser selon les contraintes du moment. Les débutants pour leur part visent le court terme et dérogent moins des activités qu'ils ont prévues, même si ces dernières ne fonctionnent pas (Tochon, 1990).

En résumé, l'expertise en gestion de la classe suppose une somme de connaissances procédurales bien organisées hiérarchiquement, automatisées en partie, faciles à récupérer et à utiliser afin de faire face à des situations diverses. Les études sur le sujet portent à croire que les enseignants débutants et les experts se distinguent non seulement par la quantité, mais aussi par la qualité des connaissances dont ils disposent à cette fin.

Évolution des représentations, acquisition de connaissances et ajustement des pratiques

Après leur début dans l'enseignement et après avoir rencontré des difficultés en gestion de classe, les enseignants débutants connaissent des transformations importantes sur le plan professionnel. Ces transformations s'actualisent par une modification des représentations relatives aux élèves et à l'enseignement, par l'acquisition de nouvelles connaissances et l'ajustement des pratiques en classe.

Selon Piot (1997), les représentations inopérantes peuvent amener les enseignants débutants à s'orienter, après quelque temps dans la profession, vers une inertie non intégratrice ou vers une dynamique intégratrice. Dans la première éventualité, les débutants s'inscrivent dans une problématique professionnelle négative. Ils expriment, par exemple, leur motivation en termes de carence, acceptent peu de douter, confondent leur personne avec leur pratique pédagogique, ont de la difficulté à résoudre leurs problèmes de gestion de classe, se bornent à appliquer des savoir-faire routiniers, déconnectés d'un travail cognitif. Bref, ces enseignants se caractérisent par leur incapacité à construire un projet professionnel personnel. Selon le même auteur, ceci serait le cas de 25 % des débutants. À l'opposé, les débutants qui se donnent un projet professionnel se dirigent vers une dynamique intégratrice. En ce sens, ils acceptent de mettre en cause leurs pratiques et ils expriment leur motivation en termes de besoins. Surtout, ils mettent en œuvre une analyse systématique de leurs pratiques pédagogiques. Par le biais de leur projet professionnel, ils deviennent auteurs et acteurs de leur propre professionnalité. Cela serait le cas de 75 % des débutants (Piot, 1997).

Selon Neale et Johnson (1994), les débutants qui acceptent de mettre en question leurs pratiques prennent graduellement conscience de l'importance d'être constants en ce qui concerne leur gestion de classe. Ils réalisent aussi la nécessité de planifier et de mettre en place dans leur classe des règles et des procédures efficaces. Ces préoccupations existent déjà chez la plupart des débutants au moment de leur entrée en fonction. Il s'agit surtout d'un processus de prise de conscience de l'importance des idées reçues au cours de la formation initiale et d'un approfondissement de ces dernières, et non d'un changement radical (Neale et Johnson, 1994).

Brophy (1988) et Kagan (1992) soutiennent pour leur part que le développement de la capacité à bien gérer la classe passe obligatoirement par la reconstruction des images et des conceptions inopérantes ainsi que par l'acquisition des connaissances procédurales manquantes, notamment l'acquisition de modèles d'action et de stratégies de résolution de problèmes. À titre d'exemple, les débutants ne seraient aptes à réfléchir à leurs pratiques que lorsqu'ils ont réussi à développer une image d'eux-mêmes faisant figure d'autorité auprès des élèves (Martin et Baldwin, 1996). À ce sujet, la recherche a montré que les débutants perçoivent les comportements négatifs des élèves comme étant dirigés vers eux. Graduellement, ils se rendent compte que ces comportements renvoient à leur rôle d'enseignants ou à des facteurs extérieurs. En même temps, leur besoin pressant de représenter l'autorité diminue au profit de celui d'acquiescer une certaine crédibilité auprès des élèves. Ils se retrouvent dès lors dans une meilleure position pour gérer les différentes situations qui se produisent en classe (Gibbons et Jones, 1994).

Dans le même ordre d'idée, Kagan (1992) a examiné un nombre considérable d'études empiriques portant sur les changements de comportement, de croyances et de perception chez les enseignants débutants. Les débutants, conclut-elle, doivent accomplir trois tâches principales au cours de leurs premières années dans l'enseignement : acquérir des connaissances sur les élèves, utiliser ces connaissances afin de modifier et de reconstruire leur image personnelle en tant qu'enseignant, et développer des modèles d'action standardisés intégrant la gestion de classe à l'enseignement des contenus disciplinaires. La même autrice suggère que ce processus de changement comprend cinq composantes principales qui peuvent être associées à une accentuation des connaissances métacognitives et de l'autorégulation délibérée. Premièrement, les débutants prennent graduellement conscience de leurs représentations à propos des élèves et de l'enseignement ainsi que du processus de changement de ces représentations. Deuxièmement, leurs connaissances des élèves augmentent alors qu'ils reconstruisent leurs représentations idéalisées et inopérantes. Ces nouvelles connaissances sont utilisées pour ajuster leur image personnelle en tant qu'enseignants. Troisièmement, à mesure que leur image de soi s'affirme, les débutants s'engagent dans un processus de décentration consistant à diriger leur attention moins vers eux et plus vers leurs élèves. Quatrièmement, les débutants automatisent progressivement certains modèles d'action. Ce changement est crucial, car il permet l'intégration graduelle de la gestion de la classe et de l'enseignement dans un tout harmonieux et cohérent. Finalement, ils acquièrent des habiletés en résolution de problèmes. Leurs techniques dans ce domaine augmentent en nombre, leurs approches se différencient et elles deviennent de plus en plus spécifiques aux situations (Kagan, 1992). En même temps, les débutants sont de plus en plus disposés à modifier leur planification lorsqu'ils réalisent, dans le feu de l'action, que la séquence d'enseignement prévue est inefficace (Gibbons et Jones, 1994).

Comme nous venons de le voir, les auteurs qui ont traité des transformations que connaissent les enseignants débutants au cours de leurs premières années dans la profession arrivent à la conclusion que la modification des pratiques passe par un changement dans la façon dont les débutants se représentent les élèves et l'enseignement. En même temps que se modifient leurs représentations, les débutants connaissent une augmentation de leurs connaissances procédurales et de leurs connaissances sur les élèves. Ces deux processus, transformation des représentations et acquisition de connaissances, se complètent et s'influencent réciproquement.

Des moyens destinés à venir en aide aux débutants

Compte tenu des difficultés inhérentes à l'entrée dans la profession enseignante, les milieux de formation et les établissements scolaires ont adopté certains moyens destinés à venir en aide aux débutants et à faciliter leur insertion professionnelle.

À ce sujet, la recherche confirme que le processus de transformation des représentations et d'acquisition de connaissances par lequel passent les enseignants débutants peut, à certaines conditions, être facilité et accéléré grâce à un soutien externe. À notre avis, plusieurs moyens utilisés pour soutenir l'insertion professionnelle des débutants pourraient les aider spécifiquement à améliorer la qualité de leur gestion de classe. Ces moyens sont la démarche réflexive, l'argument pratique, la réattribution, le journal de pratique professionnelle et le portfolio, le mentorat et le groupe d'échanges entre pairs.

La démarche réflexive

Selon Holborn (1992), la démarche réflexive consiste pour l'individu à procéder à l'examen critique de ses expériences dans le but d'en retirer de nouveaux niveaux de compréhension susceptibles de guider ses actions futures. Cette démarche fait habituellement appel à quatre étapes : la prise de conscience des expériences personnelles concrètes, l'analyse des facteurs et des modèles qui influencent l'action, la formulation de principes et de règles en lien avec les expériences ainsi que le développement d'une théorie personnelle prédictive qui sera expérimentée (Holborn, 1992). Cette démarche se distingue de l'approche par essai-erreur, de l'imitation, de la modélisation et de l'étude de cas en ce qu'elle s'actualise à deux niveaux : en cours d'action et après l'action (Nault, 1994). La réflexion en cours d'action est nécessairement moins consciente et moins délibérée tandis que l'analyse postaction est plus minutieuse. Ces deux niveaux sont cependant complémentaires et ils s'influencent mutuellement.

Plusieurs études ont montré que la démarche réflexive pouvait être un moyen efficace d'améliorer les pratiques en classe (Gibbons et Jones, 1994; Piot, 1997). Reynolds (1992) rapporte que les enseignants expérimentés s'engagent fréquemment et de façon plus ou moins consciente dans une démarche réflexive sur leur enseignement. Quant aux débutants, ils réfléchissent aussi sur leur pratique, mais pas de manière aussi efficace. Ils font un retour sur plusieurs aspects, dont la qualité de leurs explications et l'utilisation du tableau, sans distinguer ce qui est important de ce qui ne l'est pas. Autrement dit, ils ne se posent pas les bonnes questions. Qui plus est, cet exercice de pensée réflexive est beaucoup plus difficile à effectuer pour les débutants. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, le répertoire réduit de connaissances procédurales dont ils disposent limite les possibilités des débutants lorsqu'ils sont confrontés à des situations peu familières. Il leur est donc plus difficile d'identifier les variables importantes, de définir les problèmes et de disposer de réponses éprouvées. Dans ces conditions, l'analyse réflexive demande aux débutants un travail actif et exigeant sur le plan de l'attention et de la réflexion.

Ce travail est toutefois grandement facilité lorsqu'il est dirigé et instrumenté. En ce sens, Gervais (1999) et Nault (1994) considèrent que la professionnalisation des débutants suppose à la fois une démarche réflexive et la participation d'experts à leur formation et à leur insertion professionnelle. La participation des experts peut accélérer l'évolution professionnelle parce qu'elle oriente la réflexion des débutants vers la pratique en facilitant l'établissement de points de repère (Gervais, 1999).

L'argument pratique

Martineau et Gauthier (1998) proposent le concept d'argument pratique afin de faciliter la professionnalisation des débutants. Ce concept, apparenté à celui de la démarche réflexive, fait aussi appel à des pensées cohérentes qui vont de prémisses qui décrivent un état final désiré à une intention d'agir de façon particulière. Cependant, dans le cas de l'argument pratique, la démarche s'appuie en plus sur des justifications théoriques, empiriques et situationnelles. Selon ce qu'en rapportent les auteurs (Martineau et Gauthier, 1998), cette approche comprend deux phases : l'explicitation et la reconstruction. Après avoir été observé en classe par un formateur-chercheur, le débutant doit identifier, avec l'aide de l'observateur, les raisons qui l'ont poussé à poser tel ou tel geste, à tel moment, et à clarifier le raisonnement associé à ces comportements : la phase d'explicitation. La phase subséquente de reconstruction consiste pour le débutant à évaluer son raisonnement dans la perspective des connaissances théoriques et scientifiques que lui apporte le formateur-chercheur. L'avantage de l'approche de l'argument pratique sur la démarche réflexive est que cette approche vise une mise en relation systématique des pratiques avec des concepts et des modèles théoriques. Elle cherche à établir des ponts entre les connaissances obtenues au cours de la formation initiale en milieu universitaire et celles qu'a permis d'acquérir la pratique sur le terrain.

La réattribution

Une autre approche digne d'intérêt consiste à aider les débutants à effectuer une modification de leurs attributions relativement aux causes des difficultés qu'ils rencontrent en classe. Cette approche s'appuie sur le modèle attributionnel selon lequel le fait qu'un individu qui explique les événements négatifs qui lui arrivent par des causes internes, stables et incontrôlables est porté à entretenir des attentes négatives quant à ses chances de pouvoir agir afin de modifier sa situation (Archambault et Chouinard, 1996). Scherer et Kimmel (1993) ont démontré que les débutants sont sujet à ce type d'inférences quant à leurs actions en classe, ce qui les pousse à entretenir des attentes négatives de succès à l'endroit de leurs élèves, à leur communiquer ces attentes et à développer un sentiment personnel d'incompétence. Ils ont expérimenté avec succès un programme de réattribution

au cours duquel ils ont réussi à modifier la façon dont les débutants se représentent les causes de leurs difficultés. À cette fin, ils ont eu recours à des séances d'information explicitant le rôle des attributions dans le processus d'enseignement/apprentissage ainsi que l'effet de ces inférences sur leur propre motivation et sur celle de leurs élèves.

Le journal de pratique professionnelle et le portfolio

Selon Hétu (1999), la réussite éducative dépend de l'arrimage entre la maîtrise des techniques et la construction de soi que l'enseignant sera capable d'effectuer. Il insiste sur le rôle de l'écriture dans le processus d'autoconstruction. Dans ce but, il propose de recourir au journal de pratique professionnelle. Ce journal est un carnet dans lequel l'enseignant débutant fait état de ses expériences de façon réflexive, c'est-à-dire en tenant compte des quatre étapes décrites précédemment.

Dans le même ordre d'idée, le portfolio s'avère être un outil d'intégration professionnelle intéressant pour les débutants. Cet outil peut prendre la forme d'une chemise, d'une boîte ou d'une pochette classeur. Il est organisé autour de dimensions importantes de l'enseignement, telles que la planification, l'enseignement et l'évaluation des apprentissages. Parce qu'on y insère toutes sortes de documents (plans de leçons, travaux d'élèves, lettres aux parents, etc.) accompagnés de textes faisant part de la réflexion de l'enseignant, le portfolio favorise l'autoévaluation et contribue à augmenter l'estime de soi. Goupil (1998) suggère d'y inclure un plan d'action relatif au maintien de la discipline et à la gestion de classe.

Le mentorat

Le mentorat est une mesure fréquemment utilisée afin de faciliter l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Cette mesure prend habituellement la forme d'un accompagnement du débutant par un expert qui agit à titre de guide. L'efficacité de cette mesure, prometteuse à première vue, peut cependant être limitée. Certains auteurs affirment que pour être efficace le mentorat doit nécessairement faire appel à des experts qui sont eux-mêmes capables d'explicitier leurs représentations et leurs connaissances relatives aux élèves et à l'enseignement. Or, il apparaît que l'accompagnement des débutants est souvent perçu comme une affaire de relations interpersonnelles et que les mentors ont tendance à privilégier l'autonomie de la pratique plutôt que la pensée réflexive (Gervais, 1999). Comme le souligne Kagan (1992), la présence d'un modèle sympathique ne suffit pas à provoquer le changement, il doit y avoir dissonance cognitive afin que les images et les représentations inopérantes puissent être identifiées et systématiquement remplacées. Pour profiter

au maximum du mentorat, le débutant doit donc être en contact avec un mentor dont les idées et les pratiques sont différentes des siennes. Baillauquès et Breuse (1993) soulèvent un autre problème qui peut compromettre l'efficacité du mentorat. Ainsi, dans certains milieux le mentor agit plus à titre d'évaluateur que de guide. En conséquence, les conseils peuvent être perçus par les débutants comme des consignes données à un subalterne plutôt que comme des suggestions dispensées dans le cadre d'une véritable relation d'aide.

Par ailleurs, plusieurs mentors ont beaucoup de difficulté à transmettre verbalement leurs connaissances procédurales, acquises par essai-erreur et automatisées depuis parfois fort longtemps. Le mentor qui n'a jamais mis de mots sur sa pratique peut difficilement recourir au langage pour expliquer ce qu'il fait. Cette situation peut, selon nous, être mise en relation avec le fait que la gestion de classe est encore aujourd'hui une affaire privée et que les enseignants échangent peu à ce sujet (Archambault et Chouinard, 1996).

Martin et Baldwin (1996) doutent, pour leur part, que l'aide apportée par les professionnels non enseignants puisse être suffisante. Leur étude révèle en effet que si ces derniers peuvent apporter à l'enseignant débutant un support très appréciable en ce qui concerne les problèmes de discipline, très peu d'entre eux peuvent aider le débutant à faire l'acquisition de procédures efficaces en ce qui a trait à d'autres aspects fondamentaux de la gestion de classe comme l'organisation des activités d'enseignement et la régulation des interactions sociales. Il semble donc que le contact avec un expert en exercice soit nécessaire pour aborder efficacement tous les aspects de la tâche d'un enseignant.

Le groupe d'échanges entre pairs

Baillauquès et Breuse (1993) font valoir que les débutants ont besoin de sentir qu'on leur fait confiance et que leurs collègues travaillent avec eux en faisant preuve d'empathie. À ce sujet, Hétu (1999) et Kagan (1992) suggèrent la mise en place de groupes d'échanges entre pairs. Ces groupes, habituellement animés par un enseignant expert ou par un professionnel non enseignant, peuvent être un élément important de la croissance professionnelle des débutants. Dans ces groupes, les échanges portent habituellement sur la planification et l'installation des règles et des procédures, sur les stratégies de résolution de problèmes et sur les études de cas (Archambault et Chouinard, 1996).

Johnson (1994) rapporte que quel que soit le moyen utilisé afin de venir en aide aux enseignants débutants, il n'est pas efficace de tenter de leur inculquer les connaissances des experts. Selon ce chercheur, ces connaissances peuvent n'avoir

que peu de sens pour les débutants. De plus, cette façon de faire ne prend pas en compte le rôle de la réflexion personnelle dans le développement professionnel et pourrait s'avérer contre-productive en inhibant le processus de changement. Selon ce chercheur, il est préférable, dans un premier temps, d'aider les débutants à déterminer les connaissances dont ils disposent et celles qui leur manquent afin de gérer efficacement leur classe. Dans un deuxième temps, la relation d'aide devrait consister à les amener à identifier les expériences qui leur permettraient de consolider ou d'acquérir ces connaissances.

Enfin, il nous paraît important de mentionner que plusieurs auteurs rapportent que les attentes envers les enseignants qui débutent sont aussi élevées que celles envers les enseignants plus expérimentés. Qui plus est, la tâche des débutants est souvent même plus lourde que celle des enseignants expérimentés. On leur assigne fréquemment les groupes d'élèves les plus difficiles et ils ont souvent plusieurs matières à enseigner (Nault, 1993). Pire, on exige parfois d'eux qu'ils enseignent des matières pour lesquelles ils ne sont pas préparés (Baillauquès et Breuse, 1993). Dans ces conditions, il serait essentiel que les débutants puissent au moins disposer d'un délai raisonnable avant leur entrée en fonction. Ils pourraient alors profiter de ce délai pour se préparer. Malheureusement, à cause de dispositions administratives, ils sont souvent embauchés à la toute dernière minute et ces conditions minimales ne leur sont pas accordées. Cette attitude envers les débutants est particulière à la profession enseignante. En effet, les débutants des autres professions bénéficient habituellement de conditions plus favorables à leur intégration, comme un allègement de la tâche et des attentes restreintes (Nault, 1993).

Conclusion

La présente recension de la documentation scientifique montre que si les étudiants en sciences de l'éducation arrivent dans le milieu scolaire avec beaucoup de bonne volonté et d'enthousiasme, la majorité d'entre eux rencontrent très rapidement des difficultés en gestion de classe. Comme il a été longuement rapporté précédemment, plusieurs chercheurs considèrent que ces difficultés sont, en partie du moins, la conséquence des représentations inopérantes que les enseignants débutants entretiennent envers les élèves et l'enseignement ainsi que de leur manque de connaissances procédurales. Plusieurs de ces chercheurs ont avancé l'idée que la résolution de ces difficultés passe par la transformation de ces représentations et par l'acquisition de connaissances permettant la prévention et la résolution des problèmes qui surviennent en classe. Ce processus, long et exigeant, peut être grandement facilité et accéléré par l'intervention délibérée d'un expert qui agit de façon explicite.

Compte tenu qu'une gestion efficace de la classe est une condition cruciale de la réussite éducative, il devient nécessaire de poursuivre les recherches afin de mieux connaître le processus par lequel s'acquièrent les habiletés en ce domaine. De telles connaissances pourraient faciliter le développement, la mise à l'essai et l'évaluation de mesures d'appui novatrices, encore mieux adaptées aux besoins des enseignants débutants. Il conviendrait, par exemple, de dispenser une plus grande partie de la formation initiale dans un contexte de résolution de problèmes. À la lumière de la recherche sur le sujet, il s'agirait également d'aider les débutants à se donner un projet professionnel personnel et dynamique. Quoi qu'il en soit, les mesures utilisées devraient toutes, selon nous, avoir pour objectif explicite d'aider le débutant à se décentrer de lui-même et de son activité pour se centrer davantage sur ses élèves.

NOTE

1. L'auteur remercie Guylaine Cloutier pour son aide dans la rédaction de cet article.

Abstract – The author presents a review of literature dealing with the role of representations and procedural knowledge of classroom management practices by beginning teachers. He reports on research which analyzed the nature and the effect of teachers' representations at the beginning of their career. Studies which contrast knowledge of beginning teachers with that of experts in various areas associated with classroom management are examined. The author presents results of research related to processes of representation transformation and acquisition of knowledge that occur during the first four years of teaching, as well as their impact on classroom management. He identifies those measures which could facilitate and accelerate the development of competencies in classroom management for beginning teachers.

Resumen – Los autores realizan una revista de la documentación científica que trata del rol de las representaciones y de los conocimientos procedurales en las prácticas de la gestión de clase de los docentes principiantes. Ponen en evidencia las investigaciones que han analizado la naturaleza y el efecto de las representaciones de los docentes al inicio de sus carreras. Examinan los trabajos que contrastan los conocimientos de novicios y de expertos en los diferentes dominios asociados a la gestión de clase. Presentan los resultados de investigaciones relativos al proceso de transformación de las representaciones y de adquisición de conocimientos que se produce en los primeros años de docencia y su impacto sobre la gestión de clase. Identifican las medidas susceptibles de facilitar y de acelerar el desarrollo de competencias en gestión de clase por parte de docentes principiantes.

Zusammenfassung – Die Autoren fassen die wissenschaftliche Literatur zusammen, die sich mit den Vorstellungen und praktischen Kenntnissen von Lehramtsanfängern auf dem Gebiet der Klassenleitung beschäftigt. Es werden Forschungsanalysen vorgestellt, die Wesen und Wirkung der Vorstellungen von Lehramtsanfängern zum Gegenstand haben. Die Autoren untersuchen vor allem Beiträge, in denen die Erfahrungen von Anfängern mit

denen erfahrener Lehrer in verschiedenen Bereichen der Klassenleitung verglichen werden. Sie legen ihre Forschungsergebnisse vor im Hinblick auf den Prozess der Veränderung der Vorstellungen und der Aneignung von Kenntnissen während der ersten Berufsjahre sowie deren Einfluss auf die Klassenleitung. Die Autoren schlagen Maßnahmen vor, die geeignet sind, Lehramtsanfängern die Entwicklung von Kompetenzen zur Klassenleitung zu erleichtern und zu beschleunigen.

RÉFÉRENCES

- Archambault, J. et Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Boucherville: Gaëtan Morin.
- Baillauquès, S. et Breuse, E. (1993). *La première classe*. Paris: ESE.
- Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 1-18.
- Carter, K., Cushing, K., Sabers, D., Stein, P. et Berliner, D. (1988). Expert-novice differences in perceiving and processing visual classroom information. *Journal of Teacher Education*, 39(3), 25-31.
- Chouinard, R. et Archambault, J. (1998). Trois bonnes raisons pour ne pas installer de système de récompenses en classe. *Apprentissage et socialisation*, 18, 47-55.
- Doyle, W. (1986). Classroom and management. In M.C. Wittrock (dir.), *Handbook on research on teaching* (3^e éd., p. 392-431). New York (NY): Macmillan.
- Gervais, C. (1999). Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle. Une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. In J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p. 113-137). Bruxelles: De Boeck.
- Gibbons, L. et Jones, L. (1994). *Novice teachers' reflectivity upon their classroom management*. Rapport de recherche sur micro-fiche.
- Goupil, G. (1998). Le portfolio. Vers une pratique réflexive de l'enseignement. *Vie pédagogique*, 107, 38-39.
- Héту, J.-C. (1999). Pratique réflexive, démarche d'interprétation et recherche de sens chez les débutants. Vers un mode d'accompagnement d'un processus de transformation. In J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p. 61-83). Bruxelles: De Boeck.
- Holborn, P. (1992). Devenir praticien réflexif. In P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews (dir.), *Devenir enseignant* (Tome 2). Montréal: Les Éditions Logiques.
- Johnson, V.G. (1993). *Student teachers' conceptions of classroom control*. Communication présentée dans le cadre du congrès annuel de l'American Educational Research Association, Nouvelle Orléans, LA.
- Johnson, V.G. (1994). *Eyes in the back of your head: Student teachers concept of management and control*. Communication présentée dans le cadre du congrès annuel de l'American Educational Research Association, Nouvelle Orléans, LA.
- Kagan, D.M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd). Montréal: Guérin éditeur.
- Martin, N. et Baldwin, B. (1996). Helping beginning teachers to foster healthy classroom management: Implications for elementary school counselors. *Elementary School Guidance and Counseling*, 31(2), 106-113.

- Martineau, S. et Gauthier, C. (1998). *Dialogue entre les savoirs professionnels et les savoirs de la recherche : l'approche de l'argument pratique*. Communication présentée dans le cadre du colloque REF 98, Toulouse, France.
- McKee, W.T et Witt, J.C. (1990). Effective teaching: A review of instructional, and environmental variables. In T.B. Gutkin et C.R. Reynolds (dir.), *The handbook of school psychology* (p. 821-846). New York (NY) : John Wiley and Sons.
- Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Montréal.
- Nault, T. (1994). *L'enseignant et la gestion de la classe. Comment se donner la liberté d'enseigner*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Neale, D.C. et Johnson, V.G. (1994). *Changes in elementary teachers' theories of classroom management and control after one year: Two cases*. Communication présentée dans le cadre du congrès annuel de l'American Educational Research Association, Nouvelle Orléans, LA.
- Newby, T.J. (1991). Classroom motivation: Strategies of first-year teachers. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 195-200.
- Piot, T. (1997). Les représentations des enseignants débutants sur leurs pratiques. Une clef pour comprendre la construction de la professionnalité enseignante. *Recherche et formation*, 25, 113-123.
- Reynolds, A. (1992). What is competent beginning teaching? A review of the literature. *Review of Educational Research*, 62(1), 1-35.
- Reynolds, A. (1995). The knowledge base for beginning teachers: Education professionals' expectations versus research findings on learning to teach. *The Elementary School Journal*, 95(3), 199-221.
- Scherer, M.E. et Kimmel, E. (1993). *Modifying teachers' attributions: An education-consultation approach*. Communication présentée dans le cadre du congrès annuel de la Southeastern Psychological Association, Miami, FL.
- Swanson Lee, H., O'Connor, J. et Cooney, J. (1990). An information processing analysis of expert and novice teachers' problem solving. *American Educational Research Journal*, 27(3), 533-556.
- Tardif, J. (1992). *Vers un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Tochon, F.V. (1990). *Novice/expert teachers' time epistemology*. Communication présentée dans le cadre du congrès annuel de l'American Educational Research Association, Boston, MA.
- Wang, M.C., Haertel, G.D. et Walberg, H.J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-294.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. et Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178.