

**SERGE DESGAGNÉ**

**GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT  
DE L'APPROCHE COMPRÉHENSIVE DES RÉCITS EXEMPLAIRES  
PROPOSITION DE CADRES D'ANALYSE**

**FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION  
UNIVERSITÉ LAVAL  
2011**

## PRÉAMBULE

Ce document se veut un guide d'accompagnement à l'analyse de récits exemplaires de pratique enseignante. Il propose des cadres d'analyse de deux types. Les deux premiers cadres d'analyse permettent une entrée graduelle dans l'événement raconté : il s'agit, entre autres, de dégager le message porté par l'enseignant(e) qui se raconte, les moments-clés de l'intrigue de l'événement. Les autres cadres d'analyse s'appuient sur des propositions théoriques autour du savoir-agir professionnel enseignant. Ces propositions théoriques ont toutes en commun d'offrir des lectures compréhensives de ce savoir, soit des manières de le catégoriser, de le conceptualiser et donc d'en expliciter différentes facettes. À noter que ces cadres d'analyse n'épuisent pas les propositions théoriques susceptibles d'éclairer les facettes du savoir-agir professionnel. D'autres cadres d'analyse peuvent s'ajouter... L'important, c'est qu'ils permettent d'« armer le regard » (Perrenoud, 1993, p. 70)<sup>1</sup> des étudiant(e)s, un regard qui se veut compréhensif et qui leur permet d'analyser le récit sous différents angles, et cela, en vue de s'approprier ou de se réapproprier, ce qui n'exclut pas la prise de distance critique, un savoir-agir professionnel dont le récit est porteur.

---

<sup>1</sup> Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 59-76.

**CADRES D'ANALYSE DU RÉCIT**  
**POUR UNE DÉMARCHE**  
**D'APPROPRIATION DU RÉCIT**  
**SOUS L'ANGLE**  
**DE L'ÉVÉNEMENT RACONTÉ**

**De quoi s'agit-il? Quelle est la nature de l'événement raconté? Quelle est l'intention de l'enseignant(e) d'expérience qui le raconte? Quel effet produit-il sur son lecteur apprenant(e) enseignant(e)? Quelle image renvoie-t-il de la pratique et de la condition enseignante? Voilà autant de questions qui tournent autour du propos à tenir, dans cette première phase d'appropriation du récit. En somme, l'idée de base consiste à se donner une première compréhension de la nature et du contenu du récit concerné.**

**Deux cadres d'analyse sont susceptibles de nous guider dans cette démarche d'appropriation du récit :**

**Cadre d'analyse 1 : Le profil de la personne qui raconte : son contexte de pratique, le message qu'elle porte, la représentation ou l'image qu'elle offre de la pratique et de la condition enseignante.**

**Cadre d'analyse 2 : La structure et l'évolution du récit : le récit en tant que résolution d'un problème, ses différentes étapes, les événements-clés, les leçons tirées.**

## **CADRE D'ANALYSE 1 : LE PROFIL DE LA PERSONNE QUI RACONTE**

Le récit de pratique, tel qu'il se présente, fait référence à **une « histoire vraie » racontée par un(e) enseignant(e) d'expérience**. Cette histoire n'est pas choisie au hasard par cette personne. Elle représente le plus souvent **un événement qui l'a marquée sur le plan professionnel et même sur le plan personnel**. On dirait autrement que cet événement, vécu à un certain moment de la carrière de l'enseignant(e), a été significatif. **C'est donc toute la personne de l'enseignant(e) qui est engagée dans le récit** : engagée dans le défi que pose le problème à résoudre et qui la pousse au dépassement de soi, engagée aussi avec toute sa sensibilité face à ce qui se passe dans le récit, engagée, enfin, dans sa façon de raconter et de voir la signification qu'a pris l'événement, avec le recul du temps passé et dans le déroulement de carrière.

### 1- Attardons-nous à l'événement...

De quoi nous parle le récit? Comment résumer l'événement en cause? Quelles facettes de la pratique enseignante met-il en évidence? Quels enjeux éducatifs fait-il ressortir? Quelle impression s'en dégage-t-il?

### 2- Attardons-nous à l'enseignant(e)...

Quel portrait feriez-vous de cet(te) enseignant(e)? Quelles sont les valeurs qui l'habitent? Quelle image de la pratique donne-t-il(elle) à ses lecteurs? Quelles compétences professionnelles valorise-t-il(elle)?

### 3- Attardons-nous à vous... jeunes enseignant(e)s

Quel message retirez-vous pour vous-mêmes, en tant que lecteurs, lectrices du récit qui avez vos propres impressions sur l'événement et vos propres préoccupations sur la pratique enseignante et sur ses exigences?

## **CADRE D'ANALYSE 2 : LA STRUCTURE ET L'ÉVOLUTION DU RÉCIT**

Un récit se présente comme **une résolution de problème**. Il y a d'abord une **situation problématique** qui nous est présentée et que l'enseignant(e) qui raconte cherche à nous décrire pour nous montrer comment tout cela est arrivé. C'est le processus de « **problémation** », c'est-à-dire de construction du problème. Au fil de cette problématisation, l'enseignant(e) tente des solutions. Il y a parfois un point tournant qui dénoue le problème vers une solution finale. Souvent le récit se termine par l'évocation des **leçons** que l'enseignant(e) en a tirées. Ce sont là les éléments les plus saillants du récit et que nous devons ici repérer :

- 1- Quel est le problème au départ? Quelle facette de l'intervention éducative est touchée par ce problème? Fait-il référence à une réalité sociale, voire à une actualité? S'il y a lieu, quels sont les débats actuels touchant cette réalité?
  
- 2- Quelles sont les grandes étapes du récit par lesquelles l'enseignant(e) nous montre que le problème évolue à travers les solutions qui sont tentées?
  
- 3- Y a-t-il un point culminant dans le récit, un point tournant, un point de tension maximale, là où tout se noue et qui annonce un dénouement? Autrement dit, comment décririez-vous la courbe du récit, sa ligne de progression dans la démarche de compréhension et de résolution du problème?
  
- 4- Comment se termine le récit? Qu'est-ce que l'enseignant(e) a besoin de nous dire sur le problème finalement résolu? Des signes que tout va mieux? Des limites à la résolution? Des suites au problème résolu?

**CADRES D'ANALYSE DU RÉCIT**  
**POUR UNE DÉMARCHE**  
**D'APPROPRIATION DU RÉCIT**  
**SOUS L'ANGLE DU SAVOIR PROFESSIONNEL**

**Que nous enseigne le récit, vu sous l'angle du savoir intervenir qu'il met en cause? Sur ce qu'il faut faire ou ne pas faire dans telle ou telle situation-problème? Sur les forces en présence dans le rapport d'un(e) enseignant(e) avec un groupe-classe? Sur les caractéristiques et les exigences de l'intervention de l'enseignant(e) en classe? Sur les responsabilités institutionnelle et sociale de l'enseignant(e) face à un problème pédagogique? Voilà autant de questions dont le traitement est susceptible de nous enseigner « la sagesse » et « l'intelligence » de la pratique de classe, celle dont témoigne le récit et qu'on va ici tenter de dégager...**

**Cinq cadres d'analyse viendront nous guider dans cette démarche d'appropriation du récit :**

**Cadre d'analyse 3 : Les composantes de la situation éducative de classe et les multiples facettes du rôle qu'y joue l'enseignant(e).**

**Cadre d'analyse 4 : Les facteurs de complexité inhérents à l'environnement de la classe et leur impact sur l'intervention de l'enseignant(e).**

**Cadre d'analyse 5 : La double dimension de la dynamique du groupe-classe : l'une informelle, en termes d'un climat à créer, l'autre formelle, en termes de règles à respecter.**

**Cadre d'analyse 6 : L'intervention professionnelle en tant que considération de trois contextes : la classe (la vie du groupe), l'école (la vie scolaire), le milieu (la vie familiale).**

**Cadre d'analyse 7 : Les phénomènes associés à la capacité de l'enseignant(e) de coordonner le « mouvement » de la classe comme un « chef d'orchestre ».**

### **CADRE D'ANALYSE 3 : LES COMPOSANTES DE LA SITUATION ÉDUCATIVE DE CLASSE**

E.-L. Herbert (1964) introduit ainsi sa tentative de **définir ce qui fait la spécificité de la situation d'enseignement**. « **La classe, précisera-t-elle, est la seule situation où se retrouvent réunis sans exception les cinq facteurs suivants** » :

- 1) « **UN SEUL INDIVIDU ADULTE** » (on pense au rapport adulte-enfant, à l'image d'autorité, au difficile équilibre entre distance et proximité dans l'exercice du rôle);
- 2) « **EN RAPPORTS RÉGULIERS** » (on pense aux horaires, aux routines à établir, aux transitions entre les séquences du matin, du midi, du lendemain, au découpage de la journée, de la semaine);
- 3) « **AVEC UN GROUPE** » (on pense à l'importance de la dynamique à créer dans le groupe, aux sous-groupes à gérer, aux élèves « leaders » à considérer, à toute l'organisation sociale de la classe);
- 4) « **D'ENFANTS** » (on pense au fait que chaque élève a son univers : des amis, une famille, un profil d'apprenant avec des forces et des faiblesses, un enfant avec des talents et des intérêts bien personnels qu'il faut découvrir);
- 5) « **DONT LA PRÉSENCE EST OBLIGATOIRE** » (on pense à la gestion des présences, des retards, au travail imposé que l'enseignant doit faire accepter constamment, à la motivation qu'il faut susciter).

Giriat, cité dans Postic (1979), ajoutera :

- 6) « **ILS SONT RÉUNIS DANS LE BUT DE S'INSTRUIRE** » (on pense aux programmes, aux activités d'apprentissage à gérer, à la difficulté de garder le cap sur les savoirs visés et l'apprentissage, au-delà des activités d'animation du groupe);
- 7) « **DANS UN MILIEU FONCTIONNEL ÉQUIPÉ POUR ENSEIGNER, L'ÉCOLE** » (on pense au soutien de la famille, aux conditions d'encadrement du milieu scolaire, à l'égalité des chances pour tous, à l'école comme milieu de vie pour l'enfant).

- **Ces composantes nous renvoient à différents rôles que l'enseignant(e) est appelé(e) à jouer dans l'exercice de sa tâche.**

La présence du groupe met en évidence **son rôle d'animation**; la relation aux enfants met en évidence **son rôle de pédagogue, parfois presque de parent**; le travail obligé et les rapports réguliers soulève **son rôle de gardien de l'autorité et des normes, on oserait presque dire parfois de policier**; la prise en compte des conditions de vie familiale interpelle **son rôle de travail social**. Enfin, le contenu pose les exigences de jouer **le rôle de celui qui instruit**, faisant ainsi appel à **son expertise** en différents domaines d'enseignement.

**...animateur de groupe**  
**...pédagogue-parent**  
**...gardien de l'autorité**  
**...travailleur social**  
**...enseignant-expert**

- **Ces composantes renvoient aussi l'enseignant(e) à équilibrer l'exercice de ces différents rôles.**

Au fond, devenir enseignant(e), c'est peut-être arriver à équilibrer **l'attention portée à l'individu sans oublier celle à porter au groupe; l'attention portée au contenu d'apprentissage, mais aussi à la relation aux élèves**, sachant que cette relation influencera cet apprentissage; **l'attention portée à la relation affective avec chacun, mais qui ne nuira pas aux règles établies pour tous** et que l'enseignant(e), dans son rôle d'autorité, doit aussi gérer; **l'attention portée à l'instruction de l'élève comme apprenant, mais aussi le bien-être de l'élève comme personne** qui a une vie sociale et familiale qui influence sa tâche d'apprentissage.

**...le groupe et l'individu**  
**...le contenu et la relation**  
**...la relation et l'autorité**  
**...le scolaire et le social**

On pourrait continuer ainsi à voir les interrelations entre les diverses composantes que tout(e) enseignant(e) considère dans sa façon de composer avec les situations de classe où il vise à faire apprendre ses élèves. **Il est probable qu'un(e) stagiaire ou un(e) débutant(e)**



**ne sache pas encore jongler avec ces interrelations, ces différents rôles, et que ce soit là un long apprentissage professionnel à réaliser.**

- **Chaque enseignant(e) privilégie, malgré tout, un certain angle pour composer avec la situation éducative de classe.**

Une personne d'expérience en enseignement, bien qu'elle cherche constamment, on l'a dit, à équilibrer les composantes, privilégie tout de même l'une ou l'autre d'entre elles, un peu comme si elle se choisissait un angle partant duquel elle aborde la situation éducative, laissant ainsi entrevoir un rôle privilégié parmi l'ensemble des rôles qu'elle est appelée à jouer : certaines personnes miseront plus que d'autres sur **leur facilité à entrer en relation avec les individus**; d'autres seront plus enclines, par leur personnalité dynamique, à **privilégier l'animation de groupe**; d'autres se définiront par **leur passion de transmettre des connaissances**, d'aménager des activités didactiques variées, colorées...; d'autres encore **privilégieront la classe comme milieu de vie** et miseront sur des valeurs sociales à promouvoir, telles des valeurs de collaboration et d'entraide.

**Il est probable qu'un(e) stagiaire ou un(e) débutant(e) sente déjà au départ son angle d'entrée, mais, peut-être, ne sait-il ou ne sait-elle pas encore comment bien l'exploiter.**

---

### **QUESTIONS EN LIEN AVEC LE RÉCIT...**

- 1- On peut penser que la situation problématique amène l'enseignant(e) à jouer plusieurs des rôles mentionnés. Pouvez-vous en faire un repérage dans le récit?**
- 2- Qu'est-ce qui se dégage de votre repérage?**
  - a- Certains rôles s'exercent-ils plus fortement à certains moments qu'à d'autres?**
  - b- Y a-t-il un rôle qui domine et qui nous indiquerait que l'enseignant(e) privilégie un angle particulier qui correspond plus à son style d'intervention? Ou est-ce simplement la situation qui justifie que l'enseignant(e) privilégie ce rôle en particulier?**
  - c- Si on s'attarde à la façon dont l'enseignant(e) exerce chacun des rôles, peut-on dégager les habiletés dont il ou elle fait preuve et qui sont bien spécifiques à chaque rôle?**
  - d- Toujours dans l'analyse de ces rôles, peut-on déceler l'équilibre que l'enseignant(e) réussit à garder entre groupe et individu, entre relation et contenu, etc.?**

- e- **Quel est le rôle qui correspond le plus à votre personnalité et pour lequel vous avez le plus d'habiletés « naturelles »?**
- f- **Quel est l'équilibre qui vous semble, en tant qu'apprenti(e) enseignant(e), le plus difficile à maintenir?**

---

### **OUVRAGES CITÉS :**

Herbert, E. L. (1964). La situation scolaire. Dans Association pour la recherche et l'intervention psycho-sociologiques, *Pédagogie et psychologie des groupes* (p. 31-49). Paris : Épi.

Postic, M. (1979). *La relation éducative*. Paris : Presses universitaires de France.

## **CADRE D'ANALYSE 4 : LES FACTEURS DE COMPLEXITÉ INHÉRENTS À L'ENVIRONNEMENT DE CLASSE**

**Qu'est-ce qu'une classe?** Une classe, peut-on répondre, est un lieu d'enseignement et d'apprentissage; c'est une pièce où sont réunis environ trente élèves avec un(e) enseignant(e); y sont disposés des bureaux et tables de travail, des étagères, du matériel et des livres. Mais c'est là une définition bien statique. **Quelqu'un qui entrerait dans une classe en plein coeur de la journée y verrait surtout du mouvement** : des discussions, des déplacements, des élèves occupés à toutes sortes d'activités et un(e) enseignant(e) qui répond à plein de besoins en même temps. De plus, **le temps passe et impose un rythme à la classe** : on entre et on sort au rythme des étapes de la journée; on se concentre et on se détend au rythme des activités et des transitions entre chacune d'entre elles. En somme, la classe est entraînée dans ce que Doyle appelle un « **programme d'action** » aménagé et géré par l'enseignant(e), en collaboration avec les élèves.

Ce programme d'action, au rythme entraînant, possède **des caractéristiques bien spécifiques qui posent un certain nombre de défis à l'enseignant(e)**. Doyle (1980) en identifie au moins six :

### **La multidimensionnalité des événements de la classe renvoie à développer une capacité d'analyse**

Un événement de classe méritera souvent d'être regardé sous plusieurs angles à la fois : la dynamique du groupe, à tel moment de la journée, la difficulté de l'activité proposée, l'influence de tel événement extérieur à la classe, l'humeur de tel élève, etc.

### **La simultanéité des événements de la classe renvoie à gérer plusieurs choses à la fois**

Plusieurs choses se passent en même temps dans une classe : certains élèves se mettent au travail rapidement, d'autres ont besoin que l'enseignant(e) leur précise une consigne, l'un pose une question, l'autre prend des notes, etc.

**L'immédiateté  
des événements de la classe  
renvoie à une prise de décision rapide**

La classe suppose une action « en direct »; le flot des événements exige des décisions rapides, pour pouvoir mieux répondre aux besoins de la situation : décider de ralentir le rythme d'une activité, de réagir à tel comportement d'élève, etc.

**L'imprévisibilité  
des événements de la classe  
renvoie à rester présent à ce qui se passe et à composer avec l'inattendu**

Aucune situation n'est tout à fait la même; toute journée comporte son inédit. L'enseignant(e) le sait et se doit de composer avec des actions ou réactions inattendues d'élèves, selon le moment de la journée, de la semaine, etc.

**L'historicité  
des événements de la classe  
renvoie à une cohérence d'intervention dans le temps**

Dans l'enseignement, il faut donner suite aux événements; ce qui s'est passé hier a des répercussions sur le lendemain et tout(e) enseignant(e) en tient compte dans le suivi de son intervention pédagogique.

**La visibilité  
des événements de la classe  
renvoie à tenir compte du caractère public de son intervention**

En classe, toute intervention de l'enseignant(e) est soumise au regard et au jugement du groupe, de même qu'à ceux des parents qui ont des attentes face à l'intervention de l'enseignant(e) auprès de leur enfant.

**QUESTIONS EN LIEN AVEC LE RÉCIT**

- 1- Le récit nous fait entrer dans le mouvement d'une classe et dans son programme d'action en cours, programme que vient tout à coup bouleverser un événement particulier qui fait l'objet du récit. C'est un peu comme si le récit nous montrait l'enseignant(e) à un moment où son bateau qui avance sur les vagues rencontre une tempête. Alors le mouvement est amplifié et les habiletés de gestion, énoncées plus haut, sont d'autant plus mises à l'épreuve : l'imprévisible est plus susceptible de se présenter, les décisions rapides risquent d'être plus accentuées...Observons cela dans le récit.**

- a- À propos de la multidimensionnalité... Le problème que l'enseignant(e) rencontre dans le récit est-il abordé sous plusieurs angles? Pouvez-vous repérer les différents angles partant desquels il est abordé et qui éclairent le problème? Quels sont les angles privilégiés? Pourquoi?
  - b- À propos de la simultanéité... Y a-t-il des moments dans le récit où on peut déceler que l'enseignant(e) était en situation de gérer plusieurs choses à la fois? Pouvez-vous les repérer? Pouvez-vous dégager les qualités alors exigées de l'enseignant(e) pour assumer une telle gestion?
  - c- À propos de l'immédiateté... Retrouve-t-on, dans le récit, une situation de décision rapide de la part de l'enseignant(e)? Quelles sont les conditions entourant cette immédiateté de la décision ou, en d'autres mots, pourquoi ne peut-on attendre? Y a-t-il des effets positifs et d'autres négatifs à cette obligation de rapidité de la décision?
  - d- À propos de l'imprévisibilité... Y a-t-il un moment particulier dans le récit où l'enseignant(e) est face à l'imprévisible? Comment les acteurs en présence réagissent-ils? Comment l'enseignant(e) réagit-il ou réagit-elle? Comment jugez-vous de ces réactions? Qu'est-ce que cela nous enseigne sur la gestion de l'imprévisible?
  - e- À propos de l'historicité... Le récit manifeste, en soi, une historicité d'événements qui s'enchaînent. À quels moments particuliers l'enseignant(e) nous montre qu'il ou qu'elle tient compte, dans son analyse, de l'histoire des événements? Comment peut-on dire que certaines solutions arrivent au bon moment, qu'elles se justifient dans l'histoire des événements?
  - f- À propos de la visibilité... Pouvez-vous repérer les moments où on sent que le groupe est un public qui observe ce qui se passe du côté de l'enseignant(e), où le groupe est un témoin attentif? Y a-t-il aussi des moments où l'enseignant(e) tient compte que les collègues, la direction et peut-être surtout les parents observent par-dessus l'épaule des élèves...et qu'il faut en tenir compte en classe?
- 2- Quelles leçons tirez-vous pour vous-mêmes, en tant qu'enseignant(e)s en développement, de cette analyse des exigences de l'intervention en situation d'enseignement?

---

**OUVRAGE CITÉ :**

Doyle, W. (1980). *Classroom management*. West Lafayette, Indiana : Kappa Delta Pi.

## **CADRE D'ANALYSE 5 : LA DOUBLE DIMENSION DE LA DYNAMIQUE DU GROUPE-CLASSE : FORMELLE ET INFORMELLE**

J. C. Filloux (1963, 1968) a mis en évidence **la double dimension de la dynamique du groupe-classe. La dimension formelle du groupe, aussi appelée dimension instrumentale, tient au fait que la classe existe en tant que groupe institutionnel** : il y a les règles et procédures qui répondent aux exigences du système (règlements d'école), des programmes scolaires (les enseignements prévus), des approches pédagogiques utilisées en classe et promues dans l'école (travailler en ateliers ou en projets, par exemple), sans oublier l'organisation du temps de classe en fonction des horaires et du calendrier scolaire. En somme, vu sous cette dimension, l'enseignant(e) gère la classe à partir d'**un système externe**, au sens que les règles et procédures adoptées existent, pour une part, en dehors de la dynamique relationnelle entre l'enseignant(e) et les élèves. « Le groupe scolaire existe et fonctionne, dira Filloux, sur un fond d'obligations ». **La dimension informelle du groupe, aussi appelée dimension expressive, tient au fait que la classe existe en tant que groupe réel** : d'abord, chaque groupe a sa propre dynamique interne; on dira, en ce sens, que tel groupe est facile alors qu'un autre est plus difficile; ensuite, chaque enseignant(e) donne aussi sa couleur personnelle à l'atmosphère qui règne dans la classe : il ou elle a ses convictions, sa façon d'entrer en relation, sa propre conception de l'ordre et de l'apprentissage. Il ou elle fait des choix d'approches pédagogiques qui influencent son rapport aux élèves et aussi la dynamique du groupe-classe. En somme, vu sous cette dimension, l'enseignant(e) gère la classe à partir d'**un système interne** qui fait qu'un « climat » se crée dans la dynamique relationnelle entre l'enseignant(e) et les élèves. « Tout cela contribue, précisera Filloux, à faire naître une réalité groupale personnalisée, au sein de laquelle...se définit une relation pédagogique donnée ». En ce sens, on peut avancer les catégories suivantes...

Un premier **ordre de compétences professionnelles** liées à la conduite du groupe-classe se définit autour de...

- **la capacité, pour l'enseignant(e), d'assumer le contrat institutionnel, de « s'affirmer » auprès du groupe-classe, en tant que représentant(e) de l'institution et de mettre en place les procédures nécessaires à la démarche d'apprentissage des élèves.**

On se placera ici à **un niveau plus formel de la conduite du groupe** où il s'agit pour la personne enseignante d'agir au niveau des procédures et des ressources à mettre en place pour atteindre les buts fixés par l'institution et par elle-même, comme professionnelle qui a des choix à faire, et qui sont liés au rôle qu'on lui confie. Du côté de la gestion des interactions en classe, ces procédures vont se traduire **en termes de règles de conduite à établir et à maintenir en fonction des exigences de l'institution** (gérer les déplacements, assurer le calme, établir une justice pour tous, gérer les retards, les absences, assumer, somme toute, son rôle d'autorité, celle que lui confère l'institution). Du côté de la gestion des contenus d'enseignement, ces procédures et ressources vont se traduire **en termes d'approches pédagogiques à adopter et d'activités d'apprentissage à planifier et à réaliser en classe** en lien avec les programmes d'étude (garder le cap sur les objectifs à atteindre, évaluer les apprentissages, repérer les difficultés et s'ajuster au besoin, s'assurer que les activités conviennent et que les élèves en respectent le déroulement, assumer, somme toute, son rôle d'instruction).

Un deuxième **ordre de compétences professionnelles** liées à la conduite du groupe-classe se définit autour de...

- **la capacité, pour l'enseignant(e) d'établir un contrat personnalisé, d'« entrer en relation » avec le groupe-classe et de créer un « climat » de travail et d'apprentissage ajusté aux besoins du groupe.**

On parlera d'un niveau plus informel où il s'agit pour l'enseignant(e) d'agir au niveau du climat de classe à créer pour que les élèves cheminent dans leur apprentissage. Du côté de la gestion des interactions, ce climat va se traduire **en termes d'échanges interpersonnels à favoriser et de relation de confiance à établir dans le groupe** (se montrer humain et chaleureux, individualiser la relation à chacun, permettre les échanges, offrir des occasions de détente, partager les intérêts, créer une atmosphère de sécurité et de confort, utiliser l'humour, personnaliser, somme toute, la relation). Du côté de la gestion des contenus d'enseignement, ce climat va se traduire **en termes d'occasions de personnaliser le rapport de l'élève (et des élèves entre eux) à son contenu d'apprentissage** (découvrir les intérêts de chacun, permettre l'expression des élèves, varier les activités, offrir des encouragements, doser les difficultés, individualiser le soutien offert, guider, somme toute, l'apprentissage de chacun).

## QUESTIONS EN LIEN AVEC LE RÉCIT

- 1- **Le récit évolue selon une démarche de résolution de problème. Il est intéressant de suivre cette double dimension de la dynamique du groupe-classe, formelle et informelle, dans cette résolution de problème. Ainsi, on peut se demander...**
  - a- **Quels sont les éléments du problème et de la solution qui touchent plus la dimension formelle de la relation éducative (l'organisation matérielle et procédurale de la tâche, en lien avec l'approche pédagogique privilégiée, l'appui sur les règles de l'école et de la classe à respecter, un échéancier à suivre, etc.)? Quelles sont les compétences nécessaires et manifestes dans le récit pour gérer cette dimension formelle de la relation?**
  - b- **Quels sont les éléments du problème et de la solution qui touchent plus la dimension informelle de la relation éducative (le climat de détente, la confiance entre les personnes, le sentiment de sécurité, l'estime de soi chez les élèves, le suivi individualisé, etc.)? Quelles sont les compétences nécessaires et manifestes dans le récit pour gérer cette dimension informelle de la relation?**
  - c- **Le récit, dans son ensemble, montre-t-il que le problème évolue, du début à la fin, sur les deux registres à la fois? Y a-t-il un registre qui est à l'avant-plan du problème et qui sollicite la plus grande part de l'énergie de l'enseignant(e)? Quel moment du récit peut le mieux en témoigner?**
  
- 2- **Que dégagez-vous de cette double « réalité » du fonctionnement de la relation pédagogique? Pour vous, comme jeune enseignant(e), que signifie concrètement se préoccuper à la fois des dimensions formelle et informelle de la tâche à assumer?**

---

## OUVRAGES CITÉS :

- Filloux, J.-P. (1968). Psychosociologie de l'éducation. Éléments pour une étude du groupe-classe. *Bulletin de psychologie*, 22(7-8), 401-412.
- Filloux, J.-P. (1963). Dans sa classe le maître doit être à la fois conducteur et participant. *La Nature, science et progrès*, janvier, 27-32.



## **CADRE D'ANALYSE 6 : LA GESTION DE CLASSE EN TANT QUE GESTION DE TROIS CONTEXTES : CLASSE, ÉCOLE, SOCIÉTÉ**

Pour l'enseignant(e), **la classe constitue une « micro-société »** (Postic, 1979) à trois niveaux : l'élève fait partie intégrante d'un groupe-classe; il fait aussi partie, à une échelle plus large, d'une communauté scolaire, celle qui organise la vie de l'ensemble des élèves de l'école, et, enfin, cette école existe dans un quartier où vit cet élève, avec sa famille et ses amis.

L'enseignant(e), dans sa résolution de problème, au quotidien, se meut à l'intérieur de ce « micro-système », c'est-à-dire de ces contextes immédiats où il (elle) est directement concerné(e), à l'avant-plan de son intervention auprès des élèves. Ce microsystème n'est bien sûr pas sans lien avec un macrosystème, c'est-à-dire une société qui a ses valeurs propres, sa culture, qui imprègnent le microsystème éducatif. Pour aller plus loin dans cette complexité du jeu des contextes, voir Bronfenbrenner, 1979...

Restons-en, pour les besoins de l'exercice d'analyse du récit, au microsystème qui touche directement l'intervention de l'enseignant(e)...

### **LE GROUPE-CLASSE**

L'élève vit d'abord dans un groupe-classe; ce groupe manifeste une certaine organisation, voire une cohésion; une identité de groupe apparaît : des règles et des valeurs sont partagées; des événements sont vécus qui viennent solidariser le groupe; le groupe se complexifie : il se forme des sous-groupes, des leaders se manifestent, une dynamique se crée.

**L'enseignant(e)-titulaire est responsable, au premier plan, du groupe-classe et de chaque élève qui en fait partie.**

### **LE GROUPE-ÉCOLE**

L'élève vit aussi dans un groupe-école; il a des amis qui ne sont pas nécessairement de son groupe-classe; il fait partie d'activités où il se retrouve dans différents groupes d'intérêts; il partage la vie quotidienne des élèves, à travers les services qui leur sont offerts : transport, dîner, etc. Il appartient à un degré (1<sup>ère</sup>, 2<sup>e</sup>, etc.), voire même à des sous-regroupements (classes spéciales, groupes de récupération) qui lui donnent un certain statut dans l'école.

**Le personnel de direction, d'animation et de soutien au développement de l'enfant, ainsi que le corps enseignant sont responsables, au premier plan, du groupe-école et de chaque élève qui en fait partie.**

## **LE MILIEU SOCIAL**

L'élève vit enfin dans une famille qui s'inscrit elle-même dans un milieu social donné. Cette famille assure, on le sait, une sécurité affective et matérielle essentielles au développement de l'enfant. Les problèmes qu'il vit dans la famille vont se répercuter à l'école et dans la classe. Le milieu définit aussi un certain environnement éducatif à l'enfant qui y développe des intérêts, des valeurs, des affections qui vont le marquer et orienter son devenir.

**Les parents et le tissu familial élargi sont responsables, au premier plan, auprès de l'enfant dans le milieu social qui est le sien.**

C'est dire que derrière chaque problème d'élève ou de groupe, l'enseignant(e) doit savoir quelle part du problème se situe au niveau de la dynamique propre au groupe-classe, au niveau de la dynamique élargie à l'école, ou même au niveau de la dynamique élargie au milieu familial et social.

## **QUESTIONS EN LIEN AVEC LE RÉCIT**

- 1- Dans le déroulement de son récit, on voit que l'enseignant(e) agit en contexte. Ce contexte est multiple : en effet, le problème auquel l'enseignant(e) est confronté(e) et qu'il ou elle va tenter de solutionner va l'amener à devoir éventuellement composer avec la réalité du contexte-classe, celle du contexte-école et, enfin, celle du contexte social, plus spécifiquement le contexte familial. Dans son analyse du problème et ses choix de solutions, il ou elle va devoir tenir compte de « ce qui se joue » dans l'un et l'autre des contextes. De plus, chaque contexte va renvoyer l'enseignant(e) à devoir composer et négocier avec des acteurs différents :**
  - a- Quelle est la part du problème qui appartient au groupe-classe, celle qui permet de le situer au niveau du groupe-école, celle, enfin, qui le situe au niveau familial ou social, en général?**
  - b- En quoi le choix de solutions tient-il compte du milieu de vie social du groupe ou de l'élève concernés? Ou en quoi ce choix de solutions suppose-t-il une « implication sociale » de la part de l'enseignant(e)?**
  - c- L'enseignant(e) fait-il ou fait-elle appel à des intervenants du milieu scolaire, collègues, direction ou autres? Si non pourquoi? Si oui, quel soutien en obtient-il(elle)?**
  - d- L'enseignant(e) fait-il ou fait-elle appel aux parents? Si non pourquoi? Si oui, quel soutien en obtient-il(elle)?**

- e- **S'il y a lieu, comment évolue le rôle que l'enseignant(e) fait jouer à ces différents acteurs du début à la fin du récit?**
- 2- **Où situez-vous, en tant que futur(e) enseignant(e), le rôle de chaque intervenant(e) de l'école et des parents dans la résolution d'un problème? Que vient modifier le fait d'être jeune enseignant(e) dans la décision de faire appel ou non à un intervenant ou aux parents? Quelles habiletés développer dans le rapport à instaurer avec les différents acteurs de l'intervention éducative?**

---

**OUVRAGE CITÉ :**

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge : Harvard University Press.

Postic, M. (1979). *La relation éducative*. Paris : Presses universitaires de France.

## **CADRE D'ANALYSE 7 : LES PHÉNOMÈNES ASSOCIÉS À LA CAPACITÉ DE L'ENSEIGNANT DE COORDONNER LE « MOUVEMENT » DE LA CLASSE COMME UN « CHEF D'ORCHESTRE »**

L'enseignant(e) peut être vu(e) comme un « **chef d'orchestre** » (Durand, 1996) qui coordonne le mouvement continu des activités menées dans une classe. Cela renvoie, entre autres, à la capacité de **coordonner le rythme des activités, de les enchaîner** de telle sorte qu'elles se déroulent dans un mouvement fluide et continu, sans rupture. Cela renvoie aussi à la capacité, comme pour le chef d'orchestre, de **diriger plusieurs activités ou événements à la fois** et de faire en sorte que ces activités et événements se déroulent dans un climat d'harmonie. On pourrait dire, enfin, que cela renvoie à une capacité de « **présence** » **aux élèves**. Le chef d'orchestre tient ses musiciens par le mouvement de sa baguette. L'enseignant(e) compte aussi sur l'effet de ce charisme auprès des élèves. Voyons donc l'action de ce chef d'orchestre à travers **l'analyse de différents phénomènes** qui y sont rattachés :

Dans son livre, *L'enseignement en milieu scolaire*, Marc Durand fait une synthèse de différentes recherches témoignant de phénomènes associés à l'activité du groupe-classe conduite par l'enseignant(e). Il nous parle, entre autres, des phénomènes suivants, inspirés des études de Kounin (1970), reprises, en synthèse dans Charles (1997).

### **LE « MOMENTUM » OU « LA CADENCE »**

Les enseignant(e)s savent décoder quand il est temps de faire telle chose, d'adresser telle demande aux élèves, de commencer ou de modifier telle activité pour tenir le rythme et l'attention. « En termes de traitement de l'information, les enseignants expérimentés sont capables de produire un signal instructif continu qui sollicite les élèves de façon permanente et facilite leur tâche. Kounin (1970) avait repéré cet aspect dans une étude célèbre, et baptisé ce phénomène le *momentum*. Il désignait par là que le rythme des interventions des enseignants : questions, consignes, définitions ou changements de tâches et de situations, rétroactions et évaluation des élèves... constitue un élément-clé de la réussite pédagogique » (Durand, 1996, p. 100).

### **LA « COORDINATION » OU LE « CHEVAUCHEMENT »**

Pour Kounin (1970), ce phénomène de coordination (désigné originalement en anglais « overlapping ») renvoie à la capacité de l'enseignant(e) à diviser son attention, à faire plusieurs choses à la fois. Il s'agit moins de tout voir, tout entendre, que de surveiller la situation, dans une double visée d'efficacité (en direction de l'apprentissage des élèves), mais aussi de contrôle de l'ordre et de l'exécution des consignes » (Durand, 1996, p. 103). Dit autrement, cela veut dire aussi que les enseignant(e)s sont capables de discriminer, dans

une situation donnée, les éléments essentiels des éléments secondaires, les éléments, en fait, qui leur permettent de maintenir le climat et le rythme qu'ils veulent maintenir et de ne pas permettre des dérapages.

### **LA « PRÉSENCE » OU LA « VIGILANCE »**

« Kounin (1970) a dénommé « présence » (désigné en anglais par « withitness », pour « with it », ou « être dans... ») cette capacité particulière des enseignant(e)s expérimenté(e)s à être « dans la tâche des élèves » (*with it*), c'est-à-dire à leur donner l'impression qu'ils ou elles ont des « yeux dans le dos ». Pinnegar (1988) montre de façon complémentaire, qu'une préoccupation permanente des enseignant(e)s est de s'assurer que les élèves sont « avec eux » (*with me*) » (Durand, 1996, p. 104). On peut rapprocher ce phénomène de celui du « halo ». « De fait, l'investissement des élèves suit « une logique de halo ou de cercles concentriques en fonction de la distance par rapport aux enseignants : plus ils sont proches d'eux, plus ils s'investissent dans la tâche et travaillent [...] D'ailleurs, les enseignants expérimentés se déplacent sans cesse dans la classe, ne laissent pas les élèves à trop grande distance [...] » (Durand, 1996, p. 104).

### **L'« EFFET D'ONDE » OU L'« EFFET DE RÉVERBÉRATION »**

« L'étude exemplaire de Kounin (1970) montre que les procédures adoptées par les enseignants pour faire face [aux] comportements déviants sont des actions à dimensions collective et pluri-déterminées. Même s'ils s'adressent à un seul élève, par un effet « d'onde » (*ripple effect*), tous les élèves reçoivent un message lors de ces interventions, qui prennent une dimension normative exemplaire : désormais chacun sait que ceci est autorisé et cela non. [...] l'intervention publique des enseignants peut avoir pour conséquence de faire de la publicité à l'action hors norme et donc desservir son dessein. Doyle (1984) décrit à ce propos des procédures adoptées par les enseignants expérimentés ayant pour but de maintenir dans la confidentialité les comportements déviants et de ne pas rompre le déroulement de la séance » (Durand, 1996, p. 110).

### **QUESTIONS EN LIEN AVEC LE RÉCIT**

**1- Le récit est susceptible de nous mettre en présence des phénomènes décrits... En effet, l'enseignant(e) qui doit intervenir à propos d'un problème ancré dans la dynamique du groupe-classe (qu'il concerne un ou plus d'un élève) doit composer avec ses habiletés de « chef d'orchestre », pour utiliser la même métaphore... Voyons donc ces habiletés en action dans le récit...**

**a- Dans la démarche de définition et de résolution du problème, la personne enseignante profite-t-elle d'un « momentum » pour faire avancer son intervention? Comment exploite-t-elle ce « momentum » dans l'événement?**

**b- Y a-t-il des moments privilégiés où la personne enseignante doit particulièrement faire preuve de « coordination », c'est-à-dire cette capacité de**

**gérer plusieurs choses en même temps et de diviser son attention, en discriminant l'essentiel du secondaire?**

- c- Sa capacité de « présence » est-elle sollicitée? Comment cette personne enseignante nous montre-t-elle qu'elle est dans l'événement (être dans...), avec les personnes en cause (être avec...) ou qu'elle voit ce qui se passe et le fait sentir aux élèves?**
- d- Y a-t-il des événements dans le récit qui nous illustrent bien l'effet d'onde? Dit autrement, y a-t-il des événements où le caractère public d'un geste posé par la personne enseignante est important parce qu'il a des conséquences sur l'ensemble du groupe d'élèves?**

---

### **OUVRAGES CITÉS :**

Charles, C. M. (1997). *La discipline en classe. De la réflexion à la pratique.* (Chap. 3 : Le modèle de Kounin). Traduction : Pierrette Mayer. Saint-Laurent : Éditions du renouveau pédagogique inc.

Doyle, W. (1984). How order is achieved in classrooms : An interim report. *Journal of Curriculum Studies*, 16(3), 259-277.

Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire.* Paris : Presses universitaires de France.

Kounin, J. S. (1977). *Discipline and group management in classrooms*, édition révisée. New York : Holt, Rinehart & Winston (1<sup>ère</sup> édition : 1970).

Pinnegar, S. E. (1988). *Learning the language of practice from practicing teacher : an exploration into the term « with me ».* Paper presented at the annual meeting of the AERA, New Orleans.