

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

La conceptualisation de sa pratique éducative
d'enseignante à l'élémentaire

PAR

JOHANNE GAUDET

RAPPORT DE RECHERCHE PRÉSENTÉ EN VUE DE L'OBTENTION
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

AOÛT 1988





Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

"La difficulté de réussir
ne fait qu'ajouter à la
nécessité d'entreprendre!"

Figaro

AVANT-PROPOS

Rédiger un rapport de recherche de la maîtrise constitue un véritable défi lorsque l'on occupe aussi, en plus un emploi à temps plein. Selon Daniel Latouche il faut: "[...] une bonne dose d'héroïsme pour y arriver. Un peu de folie ne nuit pas non plus."¹

Pour notre part, nous dirions qu'il faut un goût profond de se perfectionner et le support de personnes compétentes dans notre entourage.

Parmi ces personnes qui nous ont aidé, nous aimerions remercier plus particulièrement Madame Gisèle Maheux. Tout au long de notre démarche, elle nous a apporté compréhension et disponibilité, tout en nous donnant le coup de pouce nécessaire lorsqu'il le fallait.

Nous aimerions aussi remercier notre conjoint Denis Racicot. Il a su être compréhensif, disponible et très autonome, ne ménageant pas ses encouragements dans les moments difficiles.

Lorsque la thèse est terminée et déposée, il nous reste un dernier souhait, certes fort ambitieux : celui d'être lu. C'est pourquoi nous avons voulu, dans un premier temps, rédiger un document qui soit conforme à la rigueur exigée pour les rapports de recherche de la maîtrise. Mais nous avons aussi tenté de le rendre accessible aux enseignants et enseignantes ainsi qu'aux étudiants et étudiantes au baccalauréat en enseignement.

Est-ce que nous avons réussi notre double intention de faire "oeuvre savante" et "oeuvre efficace"? C'est ce que nous souhaitons.

1. Beaud, Michel et Latouche, Daniel, L'art de la thèse, Québec, Ed. Boréal, 1988, p. 20.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	i
TABLE DES MATIÈRES	ii
LISTE DES FIGURES	iv
DÉFINITIONS	v
BIBLIOGRAPHIE	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I : <u>Malaises vécus dans la pratique quotidienne</u> <u>de 1975 à 1985</u>	5
I. Les buts éducatifs poursuivis	6
II. La conception de l'élève	9
III. Les moyens didactiques utilisés	11
IV. Notre conception de l'apprentissage	16
V. L'environnement de l'apprentissage	20
VI. Le rôle de l'enseignante	27
CHAPITRE II : <u>Une démarche inductive d'analyse</u>	33
I. Un cadre cadre de référence	37
A. L'approche holistique	38
B. Le rapport théorie/pratique ou la réflexion dans l'action	40
II. Les étapes de la recherche	45
A. L'objectivation de la problématique	45
B. La collecte des données	47
C. La relecture du matériel recueilli	51
D. La sélection des données	51
E. La première classification des données ou préanalyse du matériel	52
F. La relecture des données aménagées selon la grille de Miller	53
G. L'analyse des données	55
H. L'interprétation des résultats	57

CHAPITRE III : <u>Essai de conceptualisation de la pratique</u> <u>à l'aide du journal de bord</u>	59
I. L'analyse du contenu de son journal de bord, 1984 à 1987	59
A. L'établissement des stratégies variées d'enseignement	62
B. L'examen des styles d'apprentissage de ses élèves	65
C. La mise au point d'un cadre de référence des activités d'enseignement/apprentissage	68
D. Le choix d'un outil de planification des activités d'enseignement/apprentissage	71
E. L'articulation d'un mode d'évaluation dans une pédagogie de la réussite	77
F. La négociation des relations avec les élèves	82
G. L'adoption d'une position face aux collègues et au milieu	86
H. L'objectivation de l'ensemble de sa pratique	88
CHAPITRE IV : <u>Interprétation des résultats de la démarche</u> <u>d'analyse de la pratique</u>	92
I. La situation de départ de la démarche de recherche	92
II. Une démarche d'objectivation	95
A. Le choix d'un outil de cueillette des données : le journal de bord	95
B. Le choix d'une première grille d'analyse	99
C. L'émergence d'une grille d'analyse	104
III. Les résultats obtenus	107
A. L'analyse de la problématique	107
B. La tenue du journal de bord	109
IV. L'interprétation de l'analyse des données	115
V. Le réinvestissement des résultats	119
A. Le réinvestissement au niveau personnel	119
B. Le réinvestissement au niveau social	120
CONCLUSION	121
ANNEXE	ix

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 :	L'INTÉRACTION DES DIFFÉRENTES COMPOSANTES DE LA PRATIQUE	31
FIGURE 2 :	LE PROCESSUS INDUCTIF DE CATÉGORISATION DES DONNÉES DE LA PRATIQUE	63
FIGURE 3 :	MODÉLISATION DE L'ANALYSE DE LA PROBLÉMATIQUE DE LA PRATIQUE ÉDUCATIVE	108
FIGURE 4 :	LA DÉMARCHE DE RECHERCHE EFFECTUÉE AU MOYEN DU JOURNAL DE BORD	114
FIGURE 5 :	ÉTAPES CONSTITUÉES LORS DU CHEMINEMENT DE RECHERCHE	118

DÉFINITIONS PERSONNELLES

Activités d'enseignement-apprentissage : c'est le contenu de l'activité pédagogique, ce que l'enseignante propose et ce que l'élève doit réaliser.

Approche holistique : c'est une démarche d'appréhension de la réalité dans sa globalité, sans mettre l'accent sur une composante particulière de celle-ci.

Buts éducatifs poursuivis : ce sont les fondements de notre action éducative, nos raisons profondes qui nous poussent à exercer ce métier.

Cadre conceptuel de référence : c'est l'ensemble des théories et des discours en pédagogie sur lesquels on prend appui pour mieux définir le nôtre.

Collègues : les autres enseignantes qui oeuvrent dans la même école.

Conception de l'apprentissage : c'est la compréhension que l'on a du processus d'apprentissage chez l'individu.

Conception de l'élève : c'est la compréhension que l'on a du rôle que l'on souhaite voir remplir par l'élève.

Conditions pédagogiques environnementales : constituent l'espace physique dont nous disposons, les meubles, les pupitres et le nombre d'élèves, l'aménagement physique de la classe (en rangs, en équipes, etc.); c'est l'organisation matérielle nécessaire à la réalisation des activités pédagogiques.

Démarche inductive : démarche qui origine de l'intérieur du projet qui prend forme à partir de celui-ci.

Elève : l'enfant perçu dans la situation de celui qui va à l'école pour apprendre un programme donné, dans une classe donnée.

Enfant : l'être humain en jeune âge; il est plus jeune, plus démuni sur certains aspects, mais complet en lui-même.

Enseignement magistral : enseignement donné oralement à l'ensemble d'un groupe. Cet enseignement peut être appuyé de matériel audio-visuel ou autre.

Évaluation : c'est un portrait scolaire des résultats scolaires de l'élève suite aux réponses fournies lors de l'administration d'instruments de mesure sélectionnés par l'enseignante.

Journal de bord : cahier dans lequel on note quotidiennement ses observations, ses émotions, ses sentiments et sa vision du monde.

Moyens didactiques utilisés : ce sont toutes les stratégies d'enseignement et les outils qu'utilise l'enseignante pour atteindre les objectifs qu'elle s'est fixés.

Praticienne : celle qui exerce la pratique de l'enseignement.

Pratique pédagogique : c'est l'ensemble des gestes quotidiens que l'enseignante pose pour remplir adéquatement la représentation qu'elle a de son rôle.

Stratégies d'enseignement : ce sont les plans d'action que l'enseignante met en oeuvre dans sa classe auprès de ses élèves, pour atteindre un objectif qu'elle s'est fixé au départ.

Styles d'apprentissage : constituent la façon particulière de chacun d'aborder l'apprentissage d'une notion nouvelle.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLEN, C. Smith, Proposing a Qualitative Presentation : Fitting the Story of the Traditional Proposal Format, Professions Education Researcher notes, vol. 10, no 1, 1988.
- ARTAUD, Gérard, Savoir d'expérience et savoir théorique, Revue des sciences de l'éducation, vol. VII, no 1, 1981.
- BARDIN, L., L'analyse de contenu, Paris, P.U.F., 1977.
- BEAUD, Michel, Latouche, Daniel, L'art de la thèse, Québec, Ed. du Boréal, 1988.
- BERTAUX, Daniel, "L'approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialités", Cahiers internationaux en sociologie, vol. LXIX, no spécial, 1980.
- BERTRAND et Valois, Les options en éducation au Québec, Québec, Gouvernement du Québec, 1982.
- BLUMER, H., Symbolic Interactionism, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1969.
- CHECKLAND, Peter, Systems Thinking, Systems Practice, Great Britain, Puman Press, 1981.
- CROS, Louis, Quelle école pour quel avenir?, Paris, Casterman, 1981.
- DE ROSNAY, Joël, Le microscope, Paris, Ed, du Seuil, 1975.
- DESLAURIERS, Jean-Pierre, Les méthodes de la recherche qualitative, Québec, P.U.Q., 1987.
- DOLLE, J.P., Le procès des sciences sociales, Paris, Anthropos, 1984.
- DRIVILLON, Jean, Pratiques éducatives et développement de la pensée,
- FERRAROTTI, F., Histoire et histoires de vie : la méthode biographique dans les sciences sociales, Paris, Librairie des Méridiens, 1983.
- FREINET, Elise, L'itinéraire de Célestin Freinet, Paris, Petite Bibliothèque, Payot, 1977.
- GILLET, Pierre, Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien, Paris, P.U.F., 1987.

- GLASSER, William, Etats d'esprit, Montréal, Ed. Le Jour, 1982.
- ✓ JACOB, Evelyn, Clarifying Qualitative Research : A Focus on Traditions, Educational Researcher, vol. 17, no 1, 1988.
- KEOHANE, N.O., Gelpi, B.C., Feminist Theory : a Critique of Ideology, Chicago, The University of Chicago Press, 1982.
- KOHLBERG, Lawrence, Early Education : a Cognitive Developmental, Child Development, vol. 39, no 4, 1968.
- LEMOIGNE, Jean-Louis, La théorie du système général : théorie de la modélisation, Paris, P.U.F., 1977.
- LEPINE, Ginette, Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec, Laval, Québec, Ed. Coopérative Saint-Martin, 1980.
- MARTIN-ROLAND, Jane, "Redifining the Educated Person : Rethinking the Significance of Gender", University of Massachusetts, Boston, Educational Researcher, vol. 15, no 6, juillet 1986.
- MILLER, John, The Educational Spectrum, New York, Longman, 1983.
- M. MORIN, Louis, La méthodologie de l'histoire de sa vie, sa spécificité, son analyse, Institut supérieur des sciences humaines, Ottawa, 1973.
- ! PARE, André, L'acte d'enseigner, un geste d'art, source de perfectionnement, Perspectives, vol. 19, no 4, 1983.
- REBOUL, Olivier, Qu'est-ce qu'apprendre?, Paris, P.U.F., 1981.
- SCHÖN, Donald A., The Reflective Practitioner, New York, Basic Books, 1983.
- ! W. WALKER, Robert, Doing Research, a Handbook for Teachers, Cambridge, Great Britain, at the University Press, 1985.

INTRODUCTION

La pratique de l'enseignement amène souvent une répétition de gestes que l'on ne questionne plus. Une certaine routine s'établit et l'enseignante exerce intuitivement une pratique pédagogique qui lui semble appropriée. Cependant, ce travail intuitif ne permet pas de nommer les choses, de clarifier les concepts et empêche souvent toute communication pédagogique avec les autres collègues, chacune ayant établi son propre monde, son propre langage. Lorsque survient une remise en questions pour l'enseignante, cette difficulté ajoute une contrainte supplémentaire.

En effet, le besoin de remise en question de sa pratique par l'enseignante implique nécessairement de nommer, d'identifier et d'analyser sa pratique pour en dégager "l'intelligible, le communicable."¹ Cette recherche consiste en fait à théoriser notre pratique quotidienne afin d'éclairer notre réalité, notre pratique. Notre démarche est inductive et l'analyse que nous faisons est qualitative. Dolle nous fait saisir l'enrichissement de la recherche et de la connaissance que peut apporter l'utilisation de la méthode qualitative :

"Si l'ambition de la science sociale est d'éclairer notre réalité et nos pratiques, elle ne peut exclure la dimension

1. Gillet, Pierre, Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien, P.U.F., Paris, 1987, p. 19.

poétique de son projet. Toute la part de notre vie en société qui n'est pas discours est proprement indicible. Viser par les mots, un au-delà des mots, dire l'indicible, sont un travail sur l'intuition qui est proprement celui de la poésie."²

C'est véritablement un travail sur l'intuition que nous essayerons de comprendre, d'analyser, de nommer ; un travail sur l'intuition qui se veut aussi rigoureux qu'un travail sur le rationnel. C'est le défi que nous tentons de relever, et le lecteur jugera si nous avons réussi à le relever.

Théoriser sa pratique de façon à pouvoir la communiquer signifie d'abord de nommer, d'identifier, de découvrir son langage. Cet objectif prend forme par l'analyse méticuleuse de la situation problématique de départ. Nous souhaitons arriver à produire notre propre discours pédagogique. "Il y a dans la procession, qui du langage à la langue, et de la langue conduit au discours et à la parole, toujours production d'une conscience".³

La première étape de la démarche en est donc une de prise de conscience de la réalité. Cette analyse de la réalité est présentée dans le chapitre premier qui fait état de malaises dans la pratique quotidienne d'une enseignante de l'élémentaire.

-
2. Dolle, J.P., "Le procès des sciences sociales", Anthropos, Paris, 1984, p. 87.
 3. Gillet, Pierre, Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien, P.U.F., Paris, 1987, p. 77.

La définition du cadre conceptuel de référence est alors nécessaire pour "opposer son discours avec les discours du temps et vérifier l'harmonie ou la tension qui existe".⁴ Le chapitre deuxième, "Une démarche inductive d'analyse de sa pratique", rend compte de cette étape de la démarche. Cette démarche se révèle inductive, car: "théoriser sa pratique c'est affirmer le droit de mettre en oeuvre de l'intérieur une démarche scientifique".⁵ Cette démarche est définie au chapitre deuxième.

Cette définition de la situation amène une phase que G.H. Mead appelle "phase d'intériorisation-interprétation".⁶ Lorsque les stimuli de l'environnement sont bien identifiés, le sujet les perçoit selon sa propre vision des choses. Cette étape de réflexion est essentielle pour théoriser sa pratique parce que : "c'est le caractère de "réflexivité", c'est-à-dire le retour sur elle-même de la réflexion, qui rend possible une démarche théorique".⁷ Le chapitre troisième, "Essaie de conceptualisation de sa pratique à l'aide du journal de bord", décrit cette étape de la démarche.

4. Idem, p. 34.

5. Morin, Louis, La méthodologie de l'histoire de sa vie, sa spécificité, son analyse, Institut supérieur des sciences humaines, Ottawa 1973, p. 31.

6. Gillet, Pierre, Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien, P.U.F., Paris, 1987, p. 77.

7. Idem, p. 48.

Toujours selon la démarche de Mead, la dernière étape est la réaction conduite chez le sujet. C'est la réaction de l'individu après avoir identifié et interprété les stimuli de son milieu. Le chapitre quatrième, "Interprétation des résultats", présente cette étape de la démarche de recherche.

En utilisant cette démarche, notre intention de chercheuse, pour analyser notre vécu comme objet de recherche, était double. Il s'agissait pour nous de répondre aux questions suivantes: Est-ce qu'une analyse de la perception que le sujet a de sa pratique lui permet une plus grande compréhension de sa réalité socio-culturelle"? Si oui, cette connaissance approfondie de sa réalité permet-elle un sentiment de possibilité d'emprise sur cette réalité et comment cette emprise s'exerce-t-elle?

C'est principalement à ces questions que la démarche de recherche tente de répondre.

CHAPITRE I

Malaises dans la pratique quotidienne d'une enseignante de l'élémentaire

L'enseignante qui exerce son métier à l'école primaire évolue au coeur d'un réseau complexe d'interactions quotidiennes. Les interactions les plus importantes sont vécues avec les élèves. A travers eux, les interactions sont aussi vécues avec les parents. Finalement le milieu physique où s'exerce la pratique suscite des interactions avec les pairs d'une part, et la direction de l'école d'autre part. L'ensemble des interactions constitue la pratique quotidienne. Ces interactions impliquent la vision du monde de chacun des intervenants. Ces interactions ne sont pas toujours vécues de façon harmonieuse et constructive. Elles sont la source de dilemmes personnels. Les objets des dilemmes personnels, qui deviennent plus évidents lors des conflits interpersonnels, réfèrent à des aspects fondamentaux de la pratique éducative. Ces aspects fondamentaux correspondent quant à eux à la vision que le sujet a de cette pratique.

Le choix des composantes retenues repose sur la perception de l'intensité et l'étendue de leur présence et, par conséquent, sur l'importance du malaise qu'ils engendrent dans la pratique.

Ce chapitre fait état d'une lecture par la praticienne des formes et des objets de situations problématiques dans la pratique quotidienne.

Les aspects fondamentaux de la pratique identifiés ici sont inspirés de la grille de Miller.¹ Cependant elles consistent en une interprétation personnelle des difficultés de notre pratique. Les catégories constitutives sont: les buts éducatifs poursuivis par la praticienne, les moyens didactiques qu'elle utilise, la conception de l'apprentissage qu'elle se fait, la structuration de l'environnement qu'elle instaure, le rôle de l'enseignante qu'elle perçoit et finalement l'évaluation des apprentissages des élèves. Toutes ces composantes de la pratique sont des objets porteurs de dilemmes et de conflits dans la pratique de tous les jours.

Le point de vue adopté est celui du sujet de cette pratique soit : l'enseignante en exercice de 1975 à 1985, dans différentes écoles primaires à la Commission scolaire Rouyn-Noranda.

I. Les buts éducatifs poursuivis

Les buts éducatifs poursuivis constituent un des aspects fondamentaux de la pratique quotidienne en milieu scolaire. Ces buts font

1. Miller, John, The education spectrum, Longman, New York, 1983, 191 pages.

l'objet d'une première expérience de confrontation entre l'enseignante et la direction de l'école. Cette confrontation est provoquée par une proposition de modification d'un règlement dans l'école. Cette première expérience est vécue lors d'une réunion du personnel de l'école. Cette réunion rassemble les enseignantes et la direction et a lieu au mois d'octobre 1977 dans un petit village à proximité de Rouyn-Noranda au Québec. L'objet de la réunion est la discipline des élèves dans l'école et plus précisément, le silence dans les allées et venues de ceux-ci. Les opinions sont partagées : certaines trouvent la situation actuelle bien acceptable, dont l'enseignante, tandis que d'autres souhaitent plus de rigueur, plus de silence, plus de "discipline".

Cette discussion, en apparence anodine, favorise l'expression et l'émergence de conflits de valeurs quant aux buts que l'on poursuit dans l'enseignement. Dans une telle situation, l'enseignante peut réagir de différentes façons. Elle peut refuser de participer à l'application du règlement avec lequel elle est en désaccord ou encore se conformer à celui-ci ou tenter de négocier un terrain d'entente. Dans le cas discuté, les allées et venues du groupe des élèves aux salles de toilettes au sous-sol, il ne nous apparaît pas nécessaire d'exiger le silence, puisque les élèves sont relativement calmes. De plus, la proximité de la classe de l'escalier qui descend au sous-sol et le moment des déplacements qui s'effectuent lors des périodes de récréation semblent justifier le statut quo que nous réclamons.

L'expression de notre prise de position amène des difficultés dans les relations avec les intervenantes concernées et principalement, avec la direction. Nous ne parvenons pas à ce moment, à concilier notre façon de voir les choses avec celles exprimées par la directrice et certaines autres collègues. De notre point de vue, l'établissement de règlements plus stricts pour modifier un comportement ne permet pas "d'éduquer" l'enfant, de l'amener à un comportement autonome et responsable, ce qui nous semble être un but fondamental dans une école. Si l'école est une institution où l'on instruit, elle devrait aussi en être une où l'on éduque l'enfant.

Par ailleurs, nous sommes conscientes que si nous choisissons de nous conformer afin de préserver l'harmonie, nous risquons alors d'en subir quotidiennement le stress. La dichotomie entre les croyances et les gestes dans le quotidien de la pratique s'avère une source permanente de tension. Cette situation suscite une remise en question personnelle afin de résoudre le dilemme. Est-il possible d'en arriver à un compromis qui soit à la satisfaction des deux interlocutrices, lorsque le débat se situe au niveau des valeurs des personnes impliquées? Quels sont les moyens dont l'enseignante dispose pour résoudre ce genre de problèmes? Il faut faire des choix. Dans le cas cité, nous devons choisir entre l'harmonie dans le groupe ou la cohérence dans sa pratique et l'affirmation de celle-ci.

Les buts poursuivis ne sont pas les seuls objets de conflits. Les observations que nous faisons durant les réunions du personnel de l'école permet de constater que plusieurs de ces conflits originent de visions et d'attentes fort différentes quant au rôle que nous souhaitons voir jouer à l'élève. L'observation d'événements quotidiens dans la même école, suscite des interrogations relatives à la conception que l'on se fait de l'élève dans cette école.

II. La conception de l'élève

Au cours de la même année scolaire, soit celle de 1977-1978, nous remarquons qu'il existe beaucoup d'interdits quant aux comportements de l'élève dans l'école. Celui-ci ne peut parler dans les corridors, dans les salles de toilette, dans la salle au sous-sol, pendant ses allées et venues, et dans la bibliothèque. Lors de la période du dîner, il doit parler à voix très basse. Il ne peut non plus se rendre seul au local d'arts plastiques ou à la bibliothèque de l'école. Il ne peut utiliser le corridor ou un autre local dans l'école pour y travailler si nécessaire. Il ne peut pas donner son opinion, ceci étant perçu comme de l'insubordination. En fait le seul endroit où il peut s'exprimer est sa classe et à la condition d'en avoir eu l'autorisation.

En résumé, dans le quotidien, tout ce qui fait du bruit ou risque d'en faire à l'oreille des adultes est interdit. Des questions surgissent alors dans notre esprit de jeune enseignante.

Quelles sont donc les attentes face à l'élève? Est-il réaliste et souhaitable de vouloir interdire tous ces comportements? Est-il souhaitable d'avoir un élève actif, intéressé et curieux? Devrait-on espérer plutôt un élève passif, docile et conformiste? Nous constatons que la conception de l'élève est aussi une question controversée parmi les enseignantes. Les commentaires entendus parmi les collègues semblent constituer autant d'indicateurs de leur conception de l'élève.

"C'est un petit tannant celui-là, il faut "le casser", lui montrer que c'est toi qui est le "boss". [Ou encore] Tout ce qu'ils savent faire tout seuls, ce sont des niaiseries et des "coups plates", pour ça y sont bons."

Nous prenons alors conscience que notre conception de l'élève semble être différente de celle exprimée par l'ensemble du groupe. Pour nous, le fait d'être un enfant plutôt qu'un adulte ne rend pas un individu plus "tannant", plus indiscipliné ou plus sympathique. Il s'agit davantage de traits de personnalité que d'une question d'âge d'un individu.

Les observations des comportements des collègues à l'endroit des élèves et les réflexions personnelles qui les accompagnent suscitent donc de nouvelles questions relatives à la conception de l'élève. Est-il possible de concilier ces deux conceptions de l'enfant? L'une conférerait à l'enfant un rôle autonome dans l'apprentissage et l'autre, un rôle plus dépendant. Existe-t-il une vision qui soit réaliste en regard des capacités des enfants? Existe-t-il un terrain d'entente où

l'enfant et l'adulte cohabitent en se respectant l'un et l'autre? L'enseignante est ainsi au prise avec un nouveau dilemme à résoudre.

Les dilemmes dont on a fait état jusqu'à maintenant ont émergé dans le contexte de la pratique en 1977-1978. Cette pratique s'exerce dans une école primaire de village.

En 1978-1979 nous sommes affectées en première année dans une autre école de milieu urbain. Le travail dans une classe de première année exige une attention particulière quant aux choix des moyens didactiques utilisés, particulièrement pour l'enseignement et l'apprentissage de la lecture.

III. Les moyens didactiques utilisés

Le passage d'un poste d'enseignante de 5^e année à celui d'une classe de 1^{re} année constitue un changement majeur de contexte d'enseignement, particulièrement en relation avec l'enseignement du français, langue maternelle. En effet, en première année, l'élève débute l'apprentissage de la lecture. Le changement de contexte amène un changement dans les moyens didactiques utilisés. Nous prenons alors connaissance du matériel disponible à l'école pour l'apprentissage et l'enseignement de la lecture. Il s'agit d'un matériel qui s'inspire de la méthode de

lecture globale.² Suite à cet examen, et en raison de notre situation nouvelle d'enseignement, nous nous informons pour vérifier si un autre matériel serait accessible pour l'enseignement du français. L'information recueillie auprès d'enseignantes et des personnes des services éducatifs de la commission scolaire nous permet de constater qu'il n'existe pas d'autres outils pour l'enseignante que ceux actuellement disponibles dans la classe. Ce matériel consiste en un fichier qui sert à afficher de grandes bandes de carton où les phrases sont inscrites, des fiches de manipulation pour l'élève, des fiches d'activités et d'un livre de lecture. Nous déplorons le manque de diversité dans le matériel disponible, mais nous décidons tout de même d'expérimenter ce matériel.

Vers la mi-octobre, nous constatons la faible participation des élèves lors d'une leçon ayant pour objectif de faire mémoriser les mots d'un thème de lecture. Nous prenons conscience que ceux-ci ne paraissent pas prendre plaisir à cet exercice de lecture. Nous modifions alors le déroulement de l'activité. Nous distribuons au hasard parmi les enfants des étiquettes de carton sur lesquelles sont inscrits des mots qu'ils doivent globaliser. Par la suite, ils doivent construire des phrases réelles ou farfelues en se regroupant entre eux. Les enfants participent activement et semblent prendre plaisir à la nos

2. Méthode globale ou dynamique: méthode d'enseignement de la lecture qui propose de faire débiter la lecture par une phase de globalisation du texte suivie d'une décomposition en petites unités.

construction des phrases. A la fin de l'activité, une petite brunette aux yeux noirs perçants, Julie, fait la remarque suivante :

"Ça serait le fun Johanne, si on apprenait des histoires drôles. Ça serait plus amusant de venir à l'école."

Nous prenons alors conscience de l'importance du jeu comme moyen d'apprentissage chez les petits. Le souhait de Julie rejoint nos croyances quant aux moyens didactiques à privilégier, soient ceux qui suscitent l'intérêt et la participation des enfants. Nous en arrivons à développer un esprit critique face au matériel didactique à utiliser en classe. Celui-ci doit être attirant, diversifié et l'élève doit avoir accès à du matériel concret qu'il peut manipuler.

Nous remanions certains thèmes pour les rendre plus amusants. Nous ajoutons une fin inventée par les enfants à l'histoire qu'ils doivent mémoriser pour leur permettre de s'approprier et "d'appriivoiser" le matériel. Plus tard, nous créons du nouveau matériel à partir de l'intérêt des enfants. Les enfants participent avec beaucoup d'enthousiasme à la création du matériel et ils éprouvent beaucoup de plaisir et d'intérêt à travailler avec ce "matériel-maison".

Le fait de créer une bonne partie de son matériel didactique a un impact sur nos relations avec les collègues dans l'école. La production d'un matériel didactique propre, unique, va effectivement à l'encontre des conventions établies et, par conséquent, les collègues expriment leur désapprobation par certains commentaires.

"Ce que l'on fait nous-mêmes ne peut pas être aussi bon que ce que fait le Ministère. Ils ont des spécialistes, le matériel est vérifié. Toi, tu l'essaies sur les enfants, tu te sers d'eux en fait. Puis si ça marche pas, ça sera à qui la faute? Toujours bien pas au Ministère".

Par ailleurs, certains parents expriment aussi des inquiétudes quant à l'efficacité de ce "matériel-maison"³. Ils se questionnent sur l'efficacité de cette façon de procéder et les répercussions sur les apprentissages de leurs enfants. Ils demandent à l'enseignante : "Est-ce que vous pensez qu'ils vont apprendre à lire quand même?". Cependant, les parents continuent à apporter leur appui dans la mesure où leurs enfants aiment l'école et apprennent à lire et à écrire avec succès."

La principale difficulté rencontrée survient l'année suivante en 1979-80 lorsque les élèves arrivent en 2^e année. La coutume veut que les enseignantes poursuivent l'application de la méthode en continuant les thèmes vus en 1^{re} année. Or dans notre classe les enfants ont appris à lire à partir de thèmes différents. Ceci affecte la façon de faire de la titulaire de 2^e année, qui réagit en continuant d'utiliser le même matériel en usage à la Commission scolaire, en ignorant la situation particulière des élèves qui ont travaillé avec un matériel

3. Les critiques des parents concernent principalement le "matériel-maison" constitué des thèmes élaborés à partir des textes que les enfants de la classe ont fabriqués: recettes, chansons, comptines, lettres, livre, etc...

maison. Il nous apparaît alors que l'élaboration de thèmes particuliers et l'absence de continuité entre la première et la deuxième année sont dommageables pour les élèves qui éprouvent des difficultés en lecture.

Ces constats négatifs des effets que notre innovation provoque chez les élèves et les collègues suscitent l'interrogation de nos priorités. Jusqu'à quel point devons-nous refuser le changement parce que les autres le refusent? Jusqu'où faut-il concéder pour assurer une certaine harmonie avec les collègues? Est-il plus important de vivre pleinement le moment présent avec ses élèves ou plutôt toujours essayer de les préparer pour une prochaine étape? Doit-on privilégier la satisfaction du travail accompli selon sa compréhension personnelle du travail ou la préparation de l'enfant selon les exigences de l'enseignante du niveau suivant? Finalement, est-ce que les enfants apprennent effectivement plus s'ils sont plus motivés, plus intéressés?

Toutes ces questions et ces remises en question font naître chez l'enseignante le goût d'expérimenter différents matériels pédagogiques dans l'exercice de sa pratique. Elle tente d'en analyser les résultats pour vérifier l'impact de l'utilisation de différents moyens sur la qualité des apprentissages réalisés au cours de l'année suivante, soit l'année 1980-81. Nous continuons donc de produire du matériel-maison dans cette même école de campagne en 1^{re} année, car nous disposons de l'appui de la direction, d'un conseiller pédagogique et de certains parents pour poursuivre notre recherche vers une meilleure qualité de notre enseignement.

Dans un tel cas, il apparaît que l'enseignante doit identifier les situations d'apprentissage les plus fructueuses pour les élèves. Nous tentons alors d'observer dans la classe, quelles sont les situations qui peuvent favoriser l'apprentissage de la lecture. Quelles conditions pouvons-nous modifier pour assurer une plus grande réussite?

IV. Notre conception de l'apprentissage

Les premières observations se font lors d'une situation de communication en français écrit.⁴ Les élèves doivent composer une lettre collective au Père Noël; celle-ci est inscrite au tableau au fur et à mesure par l'enseignante. Ils doivent ensuite utiliser ce texte et y ajouter des informations personnelles pour le compléter. Les réactions individuelles varient, le meilleur élève de la classe confie ne plus croire au Père Noël et ne voit pas l'intérêt d'écrire cette lettre. Il présente un texte nettement en dessous de ses performances habituelles à l'écrit. Par contre Steve, un enfant qui éprouve habituellement beaucoup de difficultés, mais qui lui croit au Père Noël, produit l'un des meilleurs textes de la classe.

Cette observation de réactions très différentes des élèves nous confirme la nécessité de diversifier les situations d'apprentissage afin

4. Une situation de communication est une activité que l'enfant réalise pour communiquer véritablement avec une autre personne.

de rejoindre les intérêts de chacun. Par la suite nous proposerons des mises en situation d'apprentissage variées et près du vécu de chacun : une lettre, une recette, une comptine, des instructions pour un jeu afin de rendre la lecture fonctionnelle pour chacun.

L'élève doit aussi vouloir agir sur ce monde, il doit posséder un certain goût du risque, car, apprendre, c'est poser un geste sur son environnement immédiat, c'est s'approprier quelque chose de plus. Les conditions dans lesquelles se déroulent l'intervention elle-même semblent influencer l'apprentissage. Nous croyons que l'enseignante peut faciliter l'apprentissage chez l'élève si elle connaît leurs goûts, leurs intérêts, leurs priorités, si elle tient compte du style d'apprentissage et de la méthode de travail de chacun. Toutes ces observations et cette réflexion amènent une remise en question de nos stratégies d'enseignement en fonction de notre conception de l'apprentissage.

Est-il réaliste pour une enseignante d'espérer découvrir les facteurs qui influencent l'apprentissage de chacun de ses 29 élèves? Est-ce que l'on peut obliger quelqu'un à apprendre ou bien est-ce qu'il demeure finalement le principal, sinon le seul agent de son développement?

Toutefois, malgré toutes ces stratégies, certains élèves ne réussissent pas toujours à réaliser les objectifs minimaux prévus par le programme.

Pour certains, le rythme du groupe semble trop rapide, ils prennent du retard et, se sentant non compétitifs, ils abandonnent tout effort. D'autres semblent se laisser déranger par le bruit et la proximité des autres enfants et ne sont pas attentifs à leur travail. Certains enfants confient leurs problèmes vécus à la maison au lieu de faire leur travail. Ils ne semblent pas disponibles pour un nouvel apprentissage, trop préoccupés qu'ils sont à résoudre leurs propres difficultés.

L'échec de certains élèves en regard des objectifs minimaux prévus aux programmes d'études nous incite à chercher à mieux comprendre la situation personnelle de chacun des élèves. Nous apprenons, en discutant avec les élèves, que plusieurs ne déjeunent pas ou pratiquement pas le matin. Un autre est fatigué parce qu'il doit dormir sur le canapé ou dans la chambre d'un grand frère qui écoute la télévision, ou dans celle du bébé qui pleure et le réveille plusieurs fois durant la nuit. Ce peut être aussi les parents qui se chicanent, l'empêchant ainsi de dormir. Nous décidons d'aller rencontrer les parents de chacun des élèves de la classe qui sont en difficulté d'apprentissage. Nous sommes étonnée de ce que nous découvrons. C'est souvent la misère : une vieille "maison-mobile" de trois pièces où s'entassent le père, la mère enceinte et les trois enfants. L'enfant dort sur le canapé dans la pièce cuisine-salon, car il n'y a pas de place ailleurs. En conséquence, l'élève ne dispose pas de place et d'une atmosphère propice pour étudier et lire.

L'enfant en situation d'échec à l'école n'est pas en contact avec des outils facilitant l'éveil, la curiosité intellectuelle et le travail scolaire dans son contexte familial. Par ailleurs, à l'école, les activités réalisées en classe contraignent cet enfant à utiliser uniquement le matériel d'éveil intellectuel. Il y a donc une rupture entre les conditions présentes dans la situation familiale et la situation scolaire.

Nous prenons conscience des limites de notre pouvoir d'agir sur ce genre de difficultés. Nous devons plutôt tenter de modifier certaines conditions dans la classe. Cependant il nous apparaît également que les conditions nécessaires à l'apprentissage ne sont pas toutes dépendantes de l'école et de l'enseignante. Ainsi, c'est souvent impossible d'apprendre à tous les élèves de sa classe à lire en l'espace de 10 mois. En connaissant mieux le milieu de vie de nos élèves, nous constatons que certaines de nos exigences envers les enfants sont irréalistes et stressantes pour l'enfant qui vit dans le contexte familial décrit plus haut. Nous établissons une relation entre la disponibilité de l'enfant à recevoir des apprentissages académiques et les conditions de vie du milieu familial. La diversification des activités est parfois insuffisante à susciter l'intérêt nécessaire à l'apprentissage. Si l'école peut stimuler l'éveil intellectuel de l'élève, elle ne peut pas toujours compter, sur un support dans le milieu familial.

Puisque l'environnement familial semble aussi important est-ce que celui de la classe le serait autant? L'environnement et l'aménagement de l'espace ont-ils un impact vraiment important sur l'apprentissage?

C'est finalement sur cette dernière question que les investigations porteront le plus au cours des années de pratique qui suivront. Nous modifierons fréquemment l'environnement pour tenter de voir l'impact de ces modifications sur les conditions d'apprentissage des élèves. Ces élèves proviennent d'un milieu urbain, car nous sommes maintenant titulaire d'une classe de 1^{re} année dans une école d'un milieu plutôt défavorisé économiquement.

V. L'environnement de l'apprentissage

L'apprentissage prend place dans un environnement donné. Par environnement, nous entendons tout ce qui entoure l'enfant et qui peut influencer sa démarche d'apprentissage. Nous sommes consciente que cette appellation peut recouvrir beaucoup d'éléments. Nous nous limitons ici à l'environnement pédagogique dans la classe. Nous pensons que l'environnement pédagogique peut affecter l'apprentissage des élèves et nous agissons sur celui-ci. Ces tentatives d'améliorer l'environnement se déroulent de 1979 à 1986. Les élèves en difficulté d'apprentissage constituent la cible principale de notre démarche d'intervention.

Dès qu'il se présente une difficulté d'apprentissage, nous avons tendance à modifier l'environnement pédagogique et à évaluer ensuite si

les résultats obtenus par les élèves sont différents. Beaucoup de ces interventions indirectes, en relation avec les difficultés de nos élèves, se font à partir de l'environnement pédagogique d'abord. En présence d'un élève qui éprouve des difficultés d'apprentissage, nous utilisons toujours la même démarche d'intervention.

Dans un premier temps, nous tentons de modifier l'environnement. Si nous n'obtenons pas les résultats espérés, nous observons attentivement l'élève pour le connaître. Nous nous intéressons dans un premier temps au plan cognitif, ses acquis, son style d'apprentissage, son rythme. Dans un deuxième temps, nous investigons au niveau du plan affectif. Si nous n'obtenons pas les résultats espérés nous poursuivons nos recherches au niveau de sa situation familiale. A partir des informations que nous disposons, nous intervenons sur notre méthode d'enseignement et nos attitudes en tant qu'enseignante face à cet(te) élève. Après toutes ces démarches, si nous demeurons dans l'impasse quant à la recherche d'une solution satisfaisante, nous cherchons de l'aide auprès du personnel de soutien à notre disposition, soit la direction ou les conseillers pédagogiques ou encore, le psychologue.

L'intervention sur l'environnement pédagogique a donc toujours occupé une place importante dans notre pratique de l'enseignement. En voici une brève rétrospective avant de passer aux événements de l'année scolaire 1980-81.

Nous instaurons d'abord, lors de notre première année d'enseignement en 1974-75, un fonctionnement en ateliers dans une classe de maternelle. Nous procédons ainsi parce qu'il nous apparaît plus facile d'observer et d'aider les enfants qui en ont besoin lorsqu'ils travaillent en sous-groupes et à des activités différentes. Le mode de fonctionnement adapté est celui du tableau de programmation des activités à partir duquel l'enfant construit son horaire journalier. Dans ce tableau, certaines activités sont obligatoires, tandis que d'autres sont au choix de l'enfant. Certaines périodes sont "bloquées" pour les activités nécessitant la participation de tout le groupe en même temps. Cette façon de gérer le temps et les activités nous convient et nous la conservons durant toute l'année.

L'année suivante, en 1975-1976, dans une classe d'enfants perturbés socio-affectifs de 12 à 15 ans, nous tentons de reproduire le même environnement mais sans succès. Nous réalisons que ce mode de fonctionnement nécessite une certaine autonomie chez l'élève, ce qui n'est pas acquis dans ce cas. Nous faisons plutôt usage de feuilles de route, comme moyen nous permettant d'assurer un cheminement particulier à chacun des élèves. Ce sera là encore un succès mitigé; aucune structure pédagogique ne semble appropriée à cette clientèle particulière.

Par la suite, dans une classe de milieu rural de cinquième année en 1977-78, nous adoptons une formule mixte. Les cours de français et de mathématiques sont magistraux, mais ceux de sciences humaines, de sciences de la nature et d'arts plastiques se font en ateliers à partir d'un

tableau de programmation. Ce mode de fonctionnement soulève une controverse dans l'école. Le bruit provoqué par le travail en équipe, le va-et-vient qu'il implique pour aller nettoyer son pinceau, chercher un livre, etc., semblent inacceptable.⁵

Par la suite, en 1978-1979, dans une classe de 1^{re} année, dans une autre école de milieu rural, nous limitons l'usage du tableau de programmation à deux périodes de 30 minutes; celle de fin d'avant-midi et celle de fin d'après-midi. Pendant ces périodes, l'enfant est complètement libre de choisir ce qu'il veut faire parmi les activités suggérées. Durant les autres périodes de la journée, le travail est dirigé et fait en groupe, en sous-groupes ou individuellement. Cet environnement pédagogique a suscité quelques inquiétudes chez certains parents, un certain malaise parmi les collègues et une insatisfaction chez certains élèves.

Ainsi, lors d'une réunion de parents à l'école, un parent, dont l'enfant était en 1^{re} année dans notre classe, a dit :

"Y ont l'air de rien apprendre dans cette classe-là. Y passent leur temps à jouer."

Un autre parent, dont l'enfant avait fait sa 1^{re} année dans cette même classe l'année précédente, avait rétorqué :

5. Cette situation problématique a été abordée sous l'angle des buts éducatifs poursuivis plus avant dans ce rapport, p. 2-4.

"Moi aussi ça m'inquiétait au début, mais Julie aime lire, elle aime venir à l'école et elle réussit bien en 2^e année. Ils apprennent mais d'une manière différente."

Ces propos nous sont rapportés par la directrice. L'intention de la direction nous semble double : de nous encourager, mais aussi de nous faire prendre conscience du débat que soulève ce mode de fonctionnement.

Certaines collègues s'interrogent aussi sur cette façon de procéder, et elles l'expriment de la façon suivante :

"Franchement Johanne, qu'est-ce que ça te donne de te donner tant de troubles? De toute façon, crois-en mon expérience, les bons restent bons, les moyens restent moyens et les faibles restent faibles. C'est quoi l'idée. Tu ne te rendras pas à la fin de l'année à un rythme pareil et encore bien moins à ta retraite."

Des commentaires de ce genre se répètent souvent, mais sans qu'une analyse ou un échange sur les pratiques de l'enseignement s'ensuivent, chacun demeurant sur sa position.

Les commentaires de certains enfants laissent voir leur insatisfaction :

"C'est quand Johanne qu'on va apprendre à lire pour vrai avec un livre puis des fiches, des exercices comme en 2^e année?"

Les commentaires de ce type sont difficiles à accepter. Ils confrontent directement nos conceptions et nos croyances. Par contre, malgré les difficultés rencontrées, plusieurs satisfactions sont aussi présentes. Les progrès de certains enfants, leur plaisir, leur goût de créer, de se risquer et le plaisir que prend l'enseignante à vivre ce

type de fonctionnement où l'enfant peut choisir son activité sont des facteurs importants. Finalement, le temps accordé à ces activités, soit celui des fins d'avant-midi et d'après-midi, est finalement peu propice aux acquisitions nouvelles. Nous croyons raisonnable que l'enfant dispose d'un peu de temps libre après plusieurs heures de travail imposé qui exige une certaine concentration et beaucoup d'efforts de sa part.

Pour toutes ces raisons, nous persévérons durant trois années avec ce type de fonctionnement, soit jusqu'en 1980. Puis en 1981, dans une autre classe de 1^{re} année dans un milieu urbain, nous expérimentons le tableau de programmation d'une façon continue. Certaines périodes sont bloquées pour les cours-groupe, pour les matières enseignées par des spécialistes, ou encore pour des activités particulières. Les autres activités suggérées sont obligatoires ou libres, selon la nature de l'activité. L'élève a une semaine pour faire les activités obligatoires. Il a une feuille de route sur laquelle il indique les activités réalisées.

Devant l'ampleur de la difficulté que représentent l'évaluation et l'obligation de remplir le bulletin informatisé de la commission scolaire, nous abandonnons, après 6 mois, la technique du tableau de programmation et nos idéaux de pédagogie ouverte. Nous optons pour un enseignement plus traditionnel, soit des exposés magistraux suivis d'exercices à faire individuellement ou en sous-groupes. Nous maintenons ce mode de fonctionnement jusqu'à 1985. Nous y ajoutons alors une journée

d'ateliers par semaine afin de permettre à chaque élève d'avoir accès aux ordinateurs au moins une heure par semaine. Nous modifions l'environnement pédagogique par le choix du matériel didactique utilisé et nous investissons graduellement davantage dans l'environnement social et familial des élèves présentant des difficultés.

Par contre, nous nous rendons compte que nous éprouvons moins de plaisir à enseigner dans un environnement pédagogique routinier et traditionnel. Bien sûr, nous nous conformons davantage à notre milieu professionnel et nous subissons moins de réprobation. Cependant, nous sommes consciente que l'ennui s'installe et la flamme de l'enseignement à l'élémentaire vascille. Cette perte d'enthousiasme entraîne une autre remise en question.

Est-ce que l'environnement pédagogique est vraiment important dans l'apprentissage? Est-ce que nous favorisons véritablement le cheminement de nos élèves en agissant ainsi ou est-ce que nous faisons toutes ces innovations pour notre propre plaisir?

Les attentes du milieu doivent-elles nécessairement passer avant nos intérêts personnels dans notre pratique professionnelle? Pouvons-nous arriver à concilier les deux? Y a-t-il réellement plus d'avantages que d'inconvénients à adopter un environnement pédagogique plutôt qu'un autre? Arrivons-nous au même résultat de toute façon?

une pratique personnelle de l'enseignement en tentant d'analyser nos propres attitudes en tant qu'enseignante, notre rôle d'enseignante et les différentes fonctions qu'il exige.

VI. Le rôle de l'enseignante

L'ensemble des remises en question effectuées par rapport à chacun des principaux points de la pratique éducative nous amène à nous interroger sur le rôle de l'enseignante dans sa classe, dans son école, dans sa communauté et finalement dans la société. Notre réflexion s'appuie sur une rétrospective de notre carrière. Cette synthèse de notre cheminement prend forme graduellement. Notre compréhension du rôle de l'enseignante à l'élémentaire devient plus claire au cours de l'année scolaire 1983-84. Nous travaillons alors avec un groupe de 3^e année en milieu urbain.

Le rôle de l'enseignante au préscolaire en est un de soutien auprès de l'enfant dans sa démarche d'apprentissage et de sa quête d'autonomie. Auprès des enfants dits "perturbés socio-affectifs", ce rôle s'est avéré en être un d'ami, de confident; les autres tentatives d'oeuvrer à des fonctions plus scolaires furent la plupart du temps des échecs. En cinquième année, le rôle en était un de leader, d'animateur, d'enseignant, de préfet de discipline, d'évaluateur et d'ami. En première année c'est un rôle plus maternel de personne-ressource, de soutien, d'encouragement. Celui d'évaluateur était bien pénible auprès de ces débutants à qui on laisse bien peu de temps pour faire les acquisitions.

L'évaluation des apprentissages est un aspect du rôle de l'enseignante de 1^{re} année qui nous a rendu la tâche très difficile. C'est pourquoi nous avons préféré devenir titulaire d'un poste de 3^e année après 6 années dans des classes de 1^{re} année. En troisième année, le rôle en était surtout un d'animateur, car il était parfois difficile d'intéresser certains élèves plus avancés au programme de 3^e année, sans empiéter sur le programme de 4^e année. Nos collègues nous mettent en garde :

"Ils sont peut-être prêts mais touche pas à ça, c'est notre programme à nous. Si tu leur montres ça, qu'est-ce qu'on va faire l'année prochaine? Ils vont avoir tout vu ça et ils vont être tannants."

Comme le programme de 3^e année se veut beaucoup une révision car il en est un de fin de cycle, il faut beaucoup d'imagination pour refaire toujours la même chose sous des formes différentes, surtout en mathématiques. La situation devient aberrante à la fin.

En 4^e année, nous sommes confrontées à un début de cycle où beaucoup reste à faire au plan de l'apprentissage de l'écriture. C'est très stimulant. En effet, le premier cycle du primaire est consacré davantage à la lecture, et le deuxième cycle, à l'écriture. Sous cet aspect, la quatrième année est un premier pas vers la connaissance de la grammaire et de la syntaxe. Malheureusement, la classe de 4^e année est fermée après deux ans et, en 1986, nous devons travailler auprès d'une classe de 6^e année.

En 6^e année, c'est le rôle de l'animateur et de l'évaluateur qui sont prépondérants. D'une part, l'enseignante doit réussir à motiver certains élèves qui en ont "marre" de l'école élémentaire; d'autre part, le milieu scolaire et les parents ont beaucoup d'attentes face à l'enseignante, car elle doit préparer ces adolescents à l'enseignement au secondaire. La sanction des acquis est inévitable. Ceci crée beaucoup d'anxiété chez les élèves, chez l'enseignante et chez les parents!

Par l'analyse des différents rôles de l'enseignante, nous essayons d'en arriver à dégager les points forts et les points faibles dans nos attitudes en tant qu'enseignante.

Notre démarche d'analyse et de remise en question de notre évolution professionnelle, dans le contexte de l'enseignement élémentaire, dans une école publique au Québec durant la décennie 1975-1985, conduisent au constat suivant. L'une des composantes de la pratique éducative, l'évaluation, n'est pas présente dans notre problématique. Nous avons sélectionné les aspects problématiques de notre pratique et l'évaluation n'est pas perçue comme un élément problématique. Elle ne cause pas de problème dans l'exercice de nos fonctions en classe. Nous avons élaboré un type d'évaluation qui convient et qui apporte les résultats espérés.

Les problèmes surviennent lorsque les résultats de l'évaluation et les instruments de mesure utilisés doivent être communiqués à l'extérieur. Notre perception de la place de l'évaluation et de ses relations

avec les autres composantes dans notre pratique pourrait être représentée par la figure 1.

Les buts poursuivis dans son enseignement semblent être le coeur du processus. Ces buts sont en interaction avec les autres composantes : sa conception de l'élève, de l'apprentissage, de l'environnement de l'apprentissage, des moyens didactiques utilisés et du rôle de l'enseignante. Chacun de ces éléments fera ensuite l'objet d'une évaluation dans un deuxième temps après que des gestes concrets aient été posés pour tenter de rejoindre les conceptions à la réalité, la théorie à la pratique.

L'évaluation, l'analyse de son enseignement ou de sa pratique de l'enseignement est un regard que l'on tente de poser sur la cohérence de ses gestes dans le réseau théorie pratique.

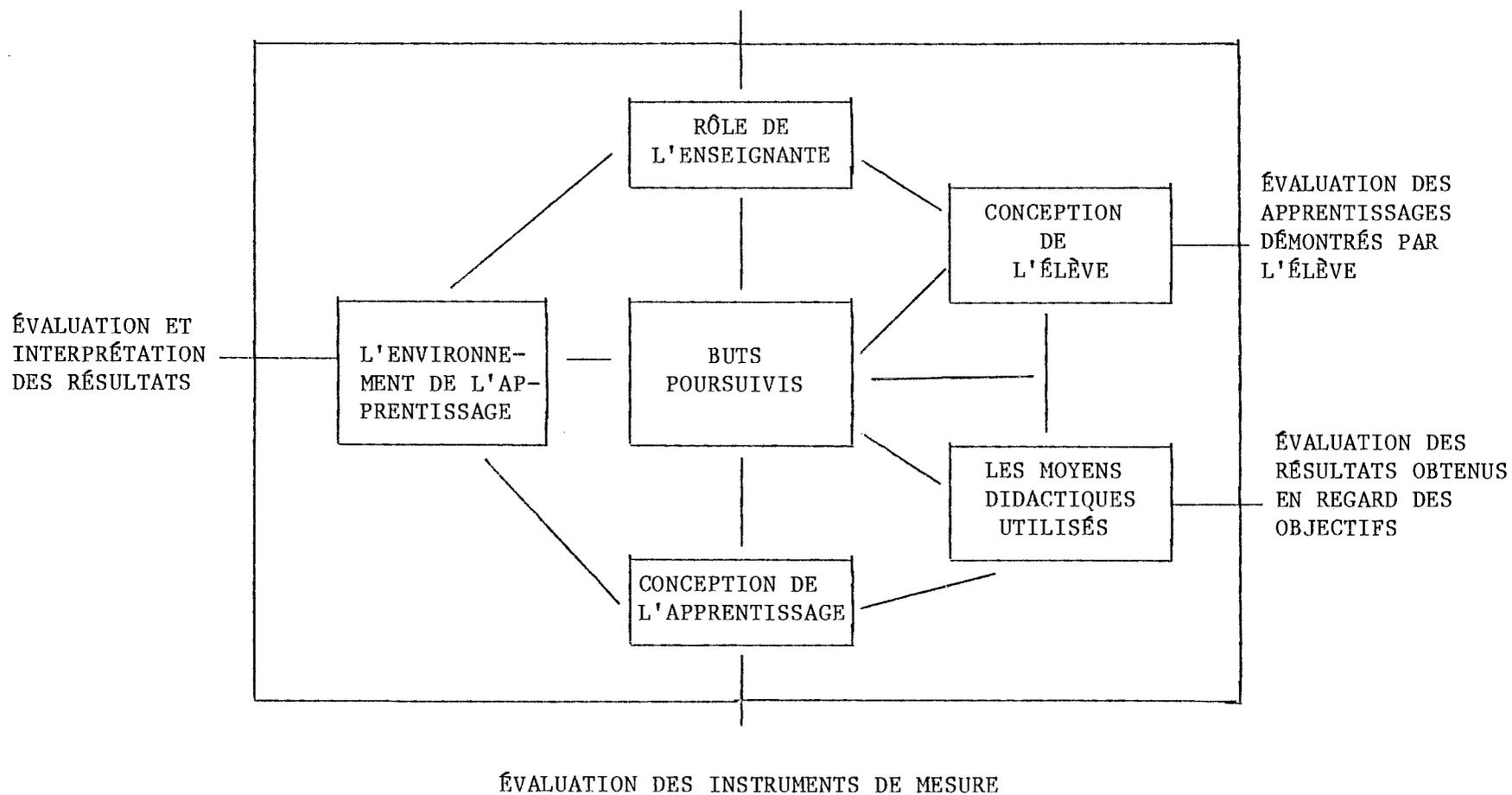
La figure 1 permet de visualiser la représentation de l'ensemble de notre problématique.

L'évaluation n'est pas un élément isolé; elle est intégrée à l'ensemble de la pratique. Nous effectuons donc une évaluation de l'ensemble de notre pratique éducative afin de répondre à la question suivante: Est-il possible de prendre soi-même conscience de sa pratique éducative? Peut-on arriver à en dégager les points forts et les points faibles pour en reconstruire la structure implicite afin de la rendre plus opérationnelle? En réponse à cette question, l'objectif de la recherche consiste

FIGURE 1

L'INTERACTION DES DIFFÉRENTES COMPOSANTES DE LA PRATIQUE

ÉVALUATION DE SA PRATIQUE ÉDUCATIVE



à modéliser une conception de la pratique éducative du point de vue de l'enseignante, sujet de cette pratique. Finalement, il s'agit de s'approprier notre pratique éducative. Nous souhaitons arriver à un certain savoir théorique qui nous permettra "[... de faire éclater les limites trop étroites dans lesquelles le savoir d'expérience s'enferme inévitablement et de parvenir à la synthèse des mille événements perçus]".⁶

6. Artaud, Gérard, Savoir d'expérience et savoir théorique, Revue des sciences de l'éducation, vol. VII, no 1, 1981, p. 142.

CHAPITRE II

Une démarche inductive d'analyse de sa pratique

La conduite d'une recherche sur sa propre pratique n'est pas habituelle dans le cadre de la recherche en éducation au Québec. L'approche par la pensée rationnelle convient lorsqu'il faut établir des faits de l'environnement, les étayer, les classifier, émettre des hypothèses sur ce que l'on veut privilégier pour en arriver à des solutions. C'est une démarche de recherche où "du secteur d'investigation de départ nous devons arriver à une question, une hypothèse précise."¹

Cette première difficulté dans la démarche, nécessite beaucoup de travail, de recherche et de réflexion. Comme le fait si bien remarquer Allen C. Smith :

These questions must be answered clearly enough to represent the study and to convince the reader. Answering the questions in the standard proposal is the problem. Part of the problem is in the traditional, problem-methods-results-discussion

1. Robert Walker, "Doing research, a handbook for teachers", Great Britain at the University Press, Cambridge, C 1985, p. 48.

format of a proposal. It suggests a linear sequence of steps defining a research project. However well or taddy that imagery fits quantitative research, it is conspicuously unrealistic for the author of a qualitative study. One issue is in the sequence. How do you write a proposal wich suggests that the problem came before the method, wich preceded the results, when to some degree, the problem, the litterature, the method and therefore the results all "emerged" as the study progressed?²

Cette impossibilité de procéder à partir d'une démarche linéaire préétablie présente une première difficulté.

La deuxième est la difficulté de tenir compte des relations entre les différents éléments de la dynamique du problème. Afin d'éviter une division arbitraire pour chacune des composantes, nous avons cherché un outil nous permettant d'analyser les liens que chacune d'elles entretient avec les autres éléments de la problématique.

The results section must include an important level of analysis, though it is often presented implicitly in the structure of the narrative frame work in wich the "results" are presented.³

Cette recherche nous a amené à mettre plusieurs grilles d'analyse à l'essai pour classifier les données recueillies. Finalement la grille

-
2. Allen C. Smith III, University of North California, Proposing a qualitative Presentation : Fitting the story of the traditional Propose Format, Professions Education Researcher notes, vol. 10, no 1, juin 1988, p.12.
 3. Idem., p. 12.

de John P. Miller a servi pour une première analyse du matériel. Par la suite, une plus grande connaissance du matériel nous a permis de favoriser l'émergence de la structure implicite des résultats. L'émergence de cette structure a permis une analyse plus approfondie des résultats.

La troisième difficulté rencontrée est le choix de l'outil de recherche à privilégier pour la collecte des données. Notre questionnaire trouve appuie chez Smith :

How to convey the irregularity in maintaining/transcribing field notes? Perhaps the most awkward problem is in describing the process by which you "wondered" about a pattern in the data, or "intuited" the relation between two kinds of responses.⁴

Comme solution au problème, il nous est nécessaire de bien comprendre la problématique, de la définir et d'y réfléchir. Nous avons utilisé le journal de bord pour cette étape en plus d'un premier travail de prise de conscience effectué par la formulation de la problématique.

Par la suite, l'analyse des données recueillies par les différentes grilles apporte une nouvelle dimension à notre compréhension de la problématique. Finalement, l'analyse des résultats obtenus complète la compréhension et l'interprétation objective de la problématique.

4. Allen C. Smith, University of North Carolina, Proposing a Qualitative Presentation : Fitting the story of the traditional proposal format, Professions Education Researcher notes, vol 10, no 1, juin 1988, p. (?)

La quatrième difficulté rencontrée est la rédaction et la présentation du rapport de recherche. Nous souhaitons une diffusion qui ne soit pas uniquement "savante". Nous espérons une diffusion plus populaire, en particulier dans le domaine de l'enseignement à l'élémentaire auprès des futures enseignantes et des enseignantes en exercice.

Smith encore, résume bien cette difficulté:

The problem is in presenting interpretation in a compelling way with brief illustrations. The author must "speak for himself". This is more than a stylistic difference. He implies that the author knows the story he or she wants to tell and is willing to tell it as their own.⁵

Au chapitre III du présent document, nous avons interprété des extraits du journal de bord afin de suivre l'analyse de la problématique et de rendre compte du cheminement de cette recherche de compréhension de l'ensemble de la problématique à l'étude. En effet, nous souhaitons étudier la problématique dans toute sa complexité. Ce n'est pas sur l'une ou l'autre des composantes que nous désirons concentrer notre étude, mais sur l'ensemble de la réalité de cette pratique. L'approche utilisée pour étudier un problème complexe de pratique du point de vue du sujet de cette pratique ne peut être la même que celle employée pour analyser une question précise et isolée, extraite de son tout et n'étant

5. Allen C. Smith III, University of North Carolina, Proposing a Qualitative Presentation : Fitting the story of the traditional Proposal Format, Professions Education Researcher notes, vol 10, no 1, juin 1988, p. (?)

pas liée à la subjectivité du chercheur-praticien. L'approche par la pensée inductive n'aborde pas la complexité du problème de cette façon. L'utilisation de la démarche inductive rend la méthodologie implicite, c'est-à-dire qu'elle s'élabore tout au long de la conduite de la recherche et n'est pas pré-établie. On ne peut définir la méthode de recherche au départ, car elle est intrinsèque à la problématique; elle se déroule et prend forme au fur et à mesure. Selon Didier Le Gall :

"[...] C'est une approche particulière puisque s'instaure du fait même de la dynamique de la recherche, une fine dialectique qui nous engage dans un processus constant de modification qui concerne tant notre façon de percevoir notre objet que notre manière de procéder."⁶

Toute la démarche de recherche vise à clarifier un problème diffus au départ et qui deviendra clair et précis à la fin du processus seulement. Par conséquent, il devient difficile sinon impossible d'élaborer une démarche de recherche précise à partir d'une situation diffuse. Celle-ci se précise tout au long de la démarche de clarification du problème de départ. Ce sont donc chacune des étapes du processus de recherche qui a contribué à élaborer la méthode de recherche utilisée.

I. Un cadre de référence

L'approche holistique et la relation théorie-pratique constituent les deux principaux fondements de notre cadre de référence. L'approche

6. Deslauriers, Jean-Pierre, Les méthodes de la recherche qualitative, P.U.Q., Québec, 1987, p.40

holistique permet d'aborder la problématique dans sa globalité. La relation théorie-pratique permet de prendre conscience du mouvement incessant entre la réflexion et le geste concret.

A. L'approche holistique

L'analyse de la pratique éducative dans une classe de l'élémentaire exige une approche qui permet de prendre en charge la globalité de la situation qui fait problème. L'approche holistique offre cette possibilité.

Such thinking starts with an observator/describer of the world outside ourselves who for some reason of his own wishes to describe it "holistically" that is to say terms of whole entities linked in hierarchies with other wholes.⁷

Notre problématique comprend plusieurs éléments interreliés et constitutifs d'un ensemble complexe. La nature de la problématique, l'objectif de la recherche et le contexte de pratique exigent l'étude de toutes les composantes simultanément. Chacun de ces éléments a un rôle propre à la fois par rapport au tout et en relation avec chacun des autres éléments. Il s'avère donc impossible de les modifier sans modifier aussi la nature de la problématique.

7. Checkland, Peter, Systems thinking, systems practice, Puman Press, Great Britain, 1981, p. 121.

Les plus importants, sélectionnés pour cette recherche, sont les buts poursuivis par l'enseignante, sa conception de l'élève, les moyens didactiques utilisés, la conception de l'apprentissage de l'enseignante, les conditions pédagogiques environnementales qu'elle utilise et le rôle qu'elle se donne dans sa pratique.

Cet état nous amène à la question suivante : comment justifier la complexité d'une situation? Pour Joël de Rosnay le domaine de l'éducation présente habituellement une haute complexité organisée. De plus, il ajoute que deux notions sont importantes pour définir la complexité : "[...] la variété des éléments et l'interaction entre les éléments." 8.

Ces éléments sont interreliés, car ils convergent tous vers l'évaluation des apprentissages de l'élève et implicitement l'évaluation de la pratique éducative de l'enseignante. Toutes les composantes de la pratique impliquent un certain rôle de l'enseignante. Pour évaluer la cohérence et assurer l'équilibre de ce rôle avec les autres composantes, une auto-évaluation de l'ensemble des éléments de notre pratique et des relations entre ces éléments s'imposait.

C'est une nouvelle façon d'appréhender la connaissance. Celle-ci n'est pas mesurable et quantifiable. Elle peut aussi être faite des visions et des conceptions de celui qui veut connaître. La chercheuse aspire à comprendre une situation pour nommer et définir le problème, l'expliquer, l'interpréter. "En d'autres mots, saisir le modèle de fonctionnement d'un phénomène au lieu de le réduire à ses composantes,

articuler les éléments du phénomène pour en comprendre le fonctionnement au lieu de le décomposer en ses éléments."9

La chercheuse qui est aussi praticienne doit clarifier son approche de recherche, sa méthodologie, pour réussir à expliciter sa propre démarche de connaissance. Il ne peut donc exister de cadre pré-défini et rigide. Comme nous l'avons signalé précédemment, ce sont donc chacune des étapes de la recherche qui constitueront la structure de celle-ci.

B. Le rapport théorie-pratique ou la réflexion dans l'action

Le rapport théorie-pratique est au coeur de la démarche de la praticienne qui vise la modélisation de sa pratique éducative.

Pour accéder à ce type de connaissance, il s'établit un processus interactif entre le savoir d'expérience (le vécu) et le savoir théorique (l'analyse). Ce processus permet d'arriver à un plus grand savoir-faire, à une plus grande compréhension du vécu, à une plus grande emprise sur les composantes et le fonctionnement de l'ensemble de la situation.

9. Lemoigne, Jean-Louis, La théorie du système général : théorie de la modélisation, Presses Universitaires de France, 1977, 258 p., p. 51.

La démarche s'élabore progressivement par le processus interactif entre la théorie et la pratique. Déjà Freinet affirmait "Pratique et théorie doivent sans cesse s'interpénétrer dans un mouvement ascensionnel pour atteindre de nouveaux paliers d'efficacité et de connaissances."¹⁰ Freinet rend bien l'idée que le processus est interactif mais aussi créatif et évolutif. Il est créatif, puisque chaque action amène une réaction dans l'environnement et une réflexion chez l'individu. Cette réflexion amène le réinvestissement dans la réalité par une nouvelle action et ainsi de suite.

En même temps que le sujet crée, qu'il apporte des changements, il évolue, car il tient sans cesse compte des expériences passées et devient enrichi par celles-ci. Schön va dans le même sens lorsqu'il parle du développement professionnel de la pratique :

The practitioners's effort to solve the reframe problem afield new discoveries wich call for new reflection-in-action. The process spirals through stages of appreciation, action and reappréciation. The unique and uncertain situation comes to be understood through the attempt to change it, and changed through the attempt to understand it.¹¹

La conquête de la connaissance et de la compréhension s'effectue donc à partir de l'interaction continuel de la pensée convergente et de

-
10. Freinet, Elise, L'itinéraire de Célestin Freinet, Paris, Petite Bibliothèque Payot, @1977, p. 153.
 11. Schön, Donald A., The reflective practitioner, Base Books Inc., New York, @1983, 374 p., p. 132.

la pensée divergente. La pensée convergente utilise les capacités d'analyse, de classification, de conceptualisation qui sont utilisées pour enrichir et faire progresser la compréhension de la pratique. La pensée divergente utilise tous les sens, les émotions, la réceptivité, la créativité et l'ouverture d'esprit pour agir et comprendre. Certains psychologues définissent ce processus interactif comme une force qui

[...] est caractérisée par une approche interactionnelle dans laquelle la personne humaine se construit à partir des interactions entre les déterminismes de l'individu et les influences de l'environnement. Dans ce processus interactif, la personne peut prendre des décisions, faire des choix et agir par sa volonté.¹²

Le sujet de la recherche est lui aussi une des composantes de la situation problématique et, c'est à ce titre que ses émotions et ses perceptions constituent des liens importants avec les autres composantes de l'ensemble de la situation. Ces perceptions et ces émotions font partie du savoir d'expérience. Toutes ces questions demeurées sans réponse au cours des années constituent l'élément moteur du processus d'acquisition du savoir.

Le sujet de la recherche agit, interfère continuellement sur la démarche parce qu'il cherche à analyser, à comprendre sans cesse et à se réajuster pour obtenir un équilibre satisfaisant dans l'exercice de sa

12. Kohlberg, Lawrence, "Early education : a cognitive developmental view", Child Development, Vol. 39, no 4, déc. 1968, p. 1016.

pratique, l'équilibre satisfaisant étant considéré ici comme une situation harmonieuse et calme.

Les seules perceptions de l'individu ne pourraient l'amener à cette capacité d'analyser. Seul le savoir théorique permet cette "vision panoramique"¹³ de la réalité. Le savoir théorique crée cette distanciation de l'objet, ce recul nécessaire à une analyse enrichissante pour un réinvestissement plus efficace dans la réalité. Le chercheur s'instruit et s'instrumente progressivement et de façon récurrente tout au long de la recherche. C'est une construction lente et laborieuse d'un nouveau savoir acquis par tâtonnements. Nous rejoignons Schön lorsqu'il dit :

The practitioner then takes the reframed problem and conducts an experiment to discover what consequences and implications can be made to follow from it ... but the practitioner's moves also produce unintended changes which give the situations new meanings.¹⁴

L'acquisition du savoir se construit progressivement par un processus interactif. L'intuition jaillie de son expérience et amène une nouvelle représentation de la réalité. Le savoir théorique lui permet de confirmer ou de rejeter les perceptions du sujet. "Le savoir théorique répond au besoin de comprendre en établissant des relations de cause à effet. Il permet ainsi d'accéder à une vision panoramique de la réalité qui conduit l'individu à prendre du recul par rapport à son expérience.

13. Terme employé par Gérard Artaud.

14. Schön, Donald A., The reflective Practitioner, Basic Books, 1983, p. 7.

En organisant ainsi le savoir d'expérience, le savoir théorique permet d'en corriger les distorsions, de répondre à certaines des questions qu'il a suscitées, de mettre à jour le contenu ^{en}eu certaines intuitions qu'il véhicule."¹⁵

Ces intuitions du chercheur, implicites au début de la recherche demeurent présentes tout au long de la démarche et émergent de façon claire à la fin. Les intuitions du sujet constituent le fil conducteur de la recherche. Ce fil conducteur est constitué principalement d'intuitions que l'on veut vérifier et d'une certaine certitude d'arriver à les laisser émerger, à les comprendre, à les définir. Sans ce fil conducteur, le processus interactif et toute la dynamique sans cesse modifiée de la situation risqueraient de créer une insécurité possiblement nuisible à celui qui conduit la recherche. Reboul parle aussi du fil conducteur lorsqu'il dit : "[...] Nous pouvons affirmer qu'il existe donc dans la méthode globale une tendance, une direction initiale qui agit comme une hypothèse de travail qui sera rectifiée au fur et à mesure des essais."¹⁶

Le fil conducteur de la recherche permet d'assurer une certaine cohérence entre les étapes de la méthodologie de recherche.

-
15. Artaud, Gérard, Savoir d'expérience et savoir théorique, Revue des sciences de l'éducation, Vol. III, no 1, 1981, p. 139.
16. Reboul, Olivier, Qu'est-ce qu'apprendre, Paris, P.U.F., @1981, p. 61.

II. Les étapes de la recherche

Les étapes de la recherche se sont structurées à partir des difficultés à résoudre au fur et à mesure que la recherche avançait. Ces étapes sont :

l'objectivation de la problématique, où le sujet est à la fois objet et sujet,

la collecte des données,

l'analyse du matériel recueilli,

la sélection du matériel pertinent pour l'analyse,

la classification des données ,

l'analyse de celles-ci et finalement

l'interprétation des résultats obtenus.

A. L'Objectivation de la problématique

Une première étape consiste à objectiver la problématique. Puisque la chercheuse fait elle-même partie de la problématique, elle doit se décrire mais aussi se distancer pour écrire. L'objectivation de la problématique dans une recherche où la chercheuse est aussi actrice représente un véritable défi. Elle doit matérialiser la problématique qui en fait, constitue pour elle un récit de vie au début de la recherche. Elle doit arriver à s'en détacher pour ne plus se centrer sur sa vie mais sur sa pratique, le récit de vie devient alors un récit de pratique. La chercheuse arrive à ne plus se percevoir comme une personne mais comme une "composante" de sa problématique.

Il nous semble indispensable de tenter de se représenter le processus tellement celui-ci est complexe. Pour notre part, ce n'est qu'après plusieurs essais d'écriture de notre problématique que nous sommes arrivée à considérer la problématique avec détachement, en tant qu'"objet" de recherche.

En effet, la chercheuse doit absolument en arriver à se détacher de son objet de recherche pour ne pas produire une autobiographie, mais bien un rapport qui rend compte d'une démarche rigoureuse de recherche. Cette étape constitue la base de tout le projet. C'est un processus long et difficile, pour la chercheuse noyée dans sa problématique, que d'arriver à en émerger et à s'en distancier. Ce travail requiert un temps indispensable et ne peut être contraint par des limites de temps extérieures au rythme de l'individu. Cette étape demande d'abord un temps d'incubation qui pourrait se symboliser par la période où la chercheuse est "noyée" dans sa problématique. Suit un temps de tâtonnement qui se symbolise par la "noyée" qui tente de se raccrocher à quelque chose de solide, de concret, une recherche de solution pour s'en sortir. Et finalement une période de réflexion et d'analyse où la chercheuse, peut, bien accrochée à son fil conducteur, à la théorie, réussir à se "dédoubler" et se maintenir au-dessus de "l'eau" pour se regarder s'ébattre au milieu de sa problématique.

Cette distance par rapport au vécu s'acquiert par le savoir théorique, les mots, les définitions que l'on pose sur les gestes quotidiens. Ce n'est qu'à cette phase de "rescapée précaire" où elle est devenue

actrice et chercheure qu'elle peut entreprendre le reste de son cheminement de recherche en reconnaissant l'émergence de son projet de recherche.

Malgré la difficulté que représente cette étape, la chercheure doit persister pour arriver à une analyse objective du récit de sa pratique. Freinet y voit "une voie nouvelle et fondamentale d'une reconsidération de tout le phénomène cosmique de l'éducation."¹⁷ Pour faire suite à cette étape considérée comme fondamentale par plusieurs auteurs, et notre expérience renforce cette opinion, nous procédons à la collecte des données.

B. La collecte des données

Pour procéder à la collecte des données nous choisissons de procéder à partir du savoir d'expérience émanant du vécu dans notre pratique quotidienne en salle de classe. Le journal de bord nous semble alors tout indiqué pour cueillir les données nécessaires à l'analyse.

Pour certains auteurs cette façon d'aborder la réalité par la pratique serait plus spécifique aux femmes. Les femmes seraient plus portées à utiliser cette approche que les hommes. Cette quête différente du savoir serait surtout due à l'éducation et à l'environnement social. Selon Jane Roland Martin (1986), on attribue aux hommes les talents de

17. Freinet, Elise, L'itinéraire de Célestin Freinet, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1977, p. 153.

la pensée rationnelle et analytique. Les femmes, de par leur éducation et les stéréotypes imposés par la culture actuelle, seraient plus enclines à étudier un sujet dans lequel elles sont impliquées pour ensuite arriver à l'analyser, "... According to our stereotypes, feeling and emotion, nurturance and supportiveness, empathy and sensitivity are female attributes."¹⁸ (Kaplan & Bean, 1976, Kaplan & Sidney, 1980)

Pour permettre aux femmes d'enrichir la science par leur perception personnelle des problèmes, Jane Roland Martin ajoute : "Although this enterprise requires us to restructure liberal education so as to join reason to feeling and emotion and self to other."¹⁹

Le journal de bord permet d'accéder à la globalité de l'objet de recherche à partir des émotions, des perceptions du sujet. Il tente aussi de figer les événements dans le temps pour essayer de l'analyser.

La méthode utilisée permet de demeurer constamment en contact avec l'objet de recherche et d'en faire partie, par la matérialisation de ses émotions, ses perceptions, ses analyses et ses hypothèses tout au long de la tenue du journal de bord. Elle prend en considération la dynamique et le mouvement des éléments. Didier Le Gall confirme ce rôle du journal en disant : "[...] cette approche engage, de fil en aiguille,

18. Martin Roland, Jane, Redefining the Educated Person : Rethinking the Significance of Gender, University of Massachusetts, Boston, Educational Researcher, Vol 15, no 6, juillet 1986, p.7.

19. Idem., p. 7.

une remise en cause de tous les aspects de la pratique actuellement installée."²⁰

Cette incessante remise en cause de tous les aspects permet l'analyse de l'objet dans sa globalité et ainsi de rejoindre nos objectifs de départ. Cette analyse quotidienne nous mène à une réappropriation graduelle la direction de notre pratique éducative. William Glasser rend bien ce rôle du "pouvoir" que donne l'utilisation du journal de bord à son utilisateur. C'est sans doute pourquoi cette approche est utilisée fréquemment lorsque le sujet est bouleversé ou bousculé par son environnement. "Tenir un journal, c'est finalement tenter d'arrêter le temps, de développer un sentiment de pouvoir sur l'emprise de celui-ci."²¹

Cette approche constitue en elle-même une démarche de perfectionnement pour son auteure qui est sans cesse confrontée à son geste quotidien dans la pratique. Cet exercice répété semble augmenter la capacité d'analyse et de compréhension rapide des événements chez son utilisateur, ce qui est loin d'être un acquis négligeable pour la chercheuse. En effet, le journal de bord implique une dynamique dans la

20. Deslauriers, Jean-Pierre, Les méthodes de la recherche qualitative, Québec, P.U.Q., 1987, p. 35.

21. Glasser, William, Etats d'esprit, Montréal, Ed. Le Jour, 1982, p. 124.

recherche : le processus interactif d'analyse est sans cesse présent et modifie d'une façon évolutive et constructive notre perception et notre compréhension de l'objet d'étude et de la démarche de résolution de problème elle-même.

Malgré l'utilisation d'une approche sécurisante comme le journal de bord, cette étape de la collecte des données constitue une phase insécurisante. Si l'utilisation quotidienne du journal de bord amène une certaine régularité dans la démarche de recherche, le produit s'avère variable. Certains jours deux lignes suffisent pour raconter la journée alors que pour d'autres il faut plusieurs pages.²² De plus, la qualité des données n'est pas évidente au cours du processus, surtout au début, ni le temps qu'il faudra pour constituer un corpus de données satisfaisant. Dans notre recherche, le journal de bord a été rédigé durant deux années avant d'en arriver à ce que Daniel Bertaux appelle la "saturation" des données.

[...] lorsqu'elle est atteinte, la saturation confère une base très solide à la généralisation : à cet égard, elle remplit par l'approche biographique très exactement la même fonction que la représentativité pour l'enquête par questionnaire.²³

Lorsque la saturation est atteinte, la chercheuse peut procéder à la transcription des données.

-
22. L'annexe I présente quelques extraits représentatifs des informations contenues au journal de bord.
23. Bertaux, Daniel, "L'approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialités", Cahiers internationaux en sociologie, Vol. LXIX, no spécial, juillet-décembre, 1980, p. 208.

C. La relecture du matériel recueilli

Le journal de bord permet une transcription directe, si l'on tient compte que les perceptions et l'interprétation de la chercheure font partie de la problématique. La consignation écrite des données se fait aussi au fur et à mesure. Une première lecture du matériel nous permet de constater l'ampleur des données recueillies sans toutefois en arriver à une catégorisation de celles-ci.

Nous prenons aussi conscience que le délai dont nous disposons dans le cadre de notre recherche ne nous permet pas d'analyser toutes les données présentes. Une sélection s'impose définitivement. Mais comment l'effectuer tout en gardant la valeur du récit de pratique et de l'analyse?

D. Sélection des données

Plusieurs relectures du matériel nous conduisent à dégager une constante : les situations conflictuelles. La majorité des données se rapportait à des situations conflictuelles présentes ou d'état de faits provenant de situations conflictuelles passées. La nécessité d'analyser et de découper le matériel de départ prend appui sur René L'Ecuyer lorsqu'il dit : "... subséquentement aux premières lectures, il s'agit ensuite de découper le matériel en énoncés plus restreints possédant normalement un sens complet en eux-mêmes."²⁴

24. Deslauriers, Jean-Pierre, Les méthodes de la recherche qualitative, Québec, P.U.Q., 1987, p. 67.

Un premier découpage s'est donc effectué à partir du but de la problématique de départ, soit la recherche de cohérence entre la théorie et la pratique. Il s'agit finalement d'une recherche d'équilibre dans des situations conflictuelles. Toutes les situations conflictuelles présentes dans le matériel de base sont transcrites sur 417 fiches.

E. Première classification des données ou préanalyse du matériel

La classification des 417 fiches présentait un problème de taille. Nous avons entrepris une recension des grilles d'analyse existantes en pédagogie. L'analyse d'une grille se complétait par un essai de classification de notre matériel. Nous effectuons beaucoup de recherches et d'essais sur une période d'un an de travail intense.

Nous avons finalement arrêté notre choix sur une classification par "l'unité de sens" aussi appelée "unité de contexte" par Bardin.²⁵ Cette classification se structure à partir d'un cadre de travail fourni par la grille d'analyse de John P. Miller.²⁶ Les catégories de ce modèle sont: les buts éducatifs poursuivis, la conception de l'élève, les moyens didactiques utilisés, notre conception de l'apprentissage, les conditions pédagogiques environnementales, le rôle du professeur et l'évaluation.

25. Bardin, L., L'analyse de contenu, Paris, P.U.F., 1977, p. 43.

26. Miller, John P., The educational spectrum, Longman, New York, 1983, p. 191.

La grille de Miller semble la plus adéquate pour analyser le matériel dont nous disposons. Les catégories se rapportent directement aux contenus du matériel analysé. Les définitions des catégories de Miller sont rigoureuses ce qui facilite la classification. Finalement, chaque catégorie permet de ne réunir que des éléments allant dans le même sens. Cette classification des données rend possible une première analyse des résultats.

F. Relecture des données aménagées selon la grille de Miller

Une relecture des données aménagées selon la grille de Miller nous apporte une satisfaction mitigée. Nous sommes satisfaite d'obtenir de nouvelles informations ; par contre la nature de celles-ci ne répond pas à nos attentes.

Tout d'abord, chacune des catégories apportait des informations nouvelles nous permettant d'enrichir notre vision et notre compréhension du type de pratique qu'est la nôtre. Dans les buts poursuivis, la pratique exercée s'avère nettement humaniste parce que nous sommes d'abord préoccupée par les progrès de l'individu. La conception de l'élève permet de prendre conscience de l'importance accordée à l'unicité de chacun. Par les moyens didactiques, il est évident que l'enseignante tente surtout de susciter le goût, l'intérêt et la motivation de l'élève. Elle prend conscience que sa conception de l'apprentissage est de réussir à découvrir et à exploiter le style particulier de chacun de ses élèves afin de lui permettre de réussir. Pour l'enseignante, les résultats d'un apprentissage se manifestent par un acte réussi chez l'élève.

L'enseignante organise donc des conditions pédagogiques environnementales susceptibles de favoriser la réussite de chacun. Par contre, trop d'importance est accordée à cet élément. En effet, nous avons tendance à modifier sans cesse cet environnement lorsque les élèves rencontrent des difficultés ou subissent un échec. Nous recherchons sans cesse l'environnement idéal. Le rôle d'enseignante en est un de stimulateur, d'aide, de soutien : nous aidons l'enfant dans sa démarche personnelle tout en l'encadrant par des activités qui répondent aux apprentissages de connaissances prévus par le programme.

Par contre, les fiches sur l'évaluation ne représente pas une catégorie spécifique. Elles regroupent plutôt des données traitant des difficultés de concilier les buts poursuivis avec les normes d'évaluation établies.

C'est difficile de valoriser un enfant toute l'année, de l'encourager en lui permettant de réaliser ses progrès et finalement, de lui dire à la fin de sa première année que non, là, il n'est plus bon, qu'il doit rester en 1^{re} année parce qu'il n'a pas atteint les objectifs fixés par le ministère. (Journal de bord, octobre 1984).

La recherche d'une formule d'évaluation qui permette à chaque enfant de prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses ramène finalement à la conception de l'élève et de l'apprentissage. C'est à ce moment que nous découvrons que l'évaluation pour une enseignante qui analyse sa propre pratique, n'est pas du même ordre que les autres composantes. Elle est le produit, le point convergent des autres composantes. Elle s'insère dans un type de pratique donnée et s'inscrit dans

une étape ultérieure à l'analyse des autres composantes. De plus, le thème des relations maîtres-élèves revient fréquemment et semble constituer une catégorie importante et distincte. Celle-ci n'étant pas présente dans la grille de Miller, nous nous voyions dans l'obligation de constituer une nouvelle grille d'analyse qui tiendra compte de cette composante des relations maîtres-élèves.

Nous vérifions alors la pertinence des paroles de Berelson : "l'analyse de contenu tient ou s'effondre par ses catégories."²⁷

Nous procédons à une nouvelle catégorisation des données avec le modèle nommé modèle ouvert :

[...] en ce qu'il n'existe pas de catégorie au départ: les catégories proviennent du matériel analysé à partir de regroupements successifs des énoncés en se basant sur leur parenté ou similitude de sens les uns par rapport aux autres.²⁸

G. L'analyse des données

L'analyse des données s'est effectuée dans un deuxième temps, suite à la constitution de la grille suivante: les stratégies d'enseignement, les styles d'apprentissage, la gestion des activités d'enseignement-apprentissage, l'élaboration et la planification des activités d'enseignement-apprentissage, l'évaluation dans une pédagogie de la réussite,

27. Deslauriers, Jean-Pierre, Les méthodes de la recherche qualitative, Québec, P.U.Q., 1987, p. 56.

28. Idem., p. 56.

les relations maîtres-élèves, les relations avec les collègues et le milieu et l'objectivation de la pratique.

Il s'agit de l'étape où l'on peut quantifier le nombre de données accumulées dans chacune des catégories. Cette analyse quantitative donne de nouvelles informations, apporte de nouveaux indices à la recherche. A cette analyse quantitative s'ajoute une analyse sur la qualité du contenu qui permet d'accéder à une description simple et claire de la situation complexe et diffuse de départ. Cette étape de la démarche de recherche correspond à ce que Freinet appelle la "perméabilité à l'expérience."²⁹ C'est la phase de détachement complet de l'objet d'expérience afin d'être capable de l'analyser et d'en réinvestir les résultats dans la pratique.

Encore une fois, il faut un certain temps pour se détacher de son journal et le considérer comme un objet. Le temps nécessaire à la recherche d'une grille d'analyse a permis d'atteindre un certain recul indispensable pour effectuer l'analyse de contenu. D'ailleurs, les premiers essais de classification après six mois de recherche n'apportèrent pas les résultats escomptés. Nous étions sans cesse rattachée au contenu, essayant de nous remémorer dans quelles circonstances cela s'était produit, comment se faisait-il que nous avions réagi ainsi, etc. Il

29. Freinet, Elise, L'itinéraire de Célestin Freinet, Petite Bibliothèque Payot, Paris, 1977, p. 155.

nous a fallu un an après la fin de la rédaction du journal avant d'arriver à pouvoir analyser le contenu avec le détachement nécessaire.

L'analyse nous conduit vers une capacité d'interprétation des résultats, ce qui constitue la dernière étape de la démarche. Car, interpréter, c'est verbaliser une certaine compréhension des événements et, c'est ce à quoi nous espérons arriver.

H. L'interprétation des résultats

L'interprétation des résultats s'avère riche, car elle provient de différentes sources. Elle est tirée de la consignation dans le journal qui est une première interprétation des faits et, comme nous l'avons vu, elle implique une analyse des faits d'une façon relationnelle. Elle provient aussi des nombreuses relectures qui permettent de nous donner une idée d'ensemble du matériel. Elle origine aussi des efforts de classification d'analyse quantitatives et qualitatives des résultats. De plus, l'étape d'interprétation des données s'ajoute un nouvel élément enrichissant, soit ce que L'Ecuyer appelle "[...] une interprétation qui repose sur le symbolique, qui se situe au-delà de ce qui est dit [...]"³⁰

30. Deslauriers, Jean-pierre, Les méthodes de la recherche qualitative, Québec, P.U.Q., 1987, p. 61.

La praticienne-chercheure peut interpréter plus facilement l'implicite, le symbolique dans un récit de pratique, ce qui est supposé enrichir l'interprétation des résultats obtenus. Le lecteur pourra en juger lors de la lecture du chapitre III.

CHAPITRE III

Essai de conceptualisation de sa pratique à l'aide du journal de bord

I. L'analyse du contenu de son journal de bord (1984 à 1987)

Les résultats de l'analyse du contenu du journal quotidien, prennent forme à partir de plusieurs phases successives et interreliées.

Tout d'abord une relecture des données contenues dans le journal nous amène à prendre conscience de l'importance des conflits dans la pratique. La recherche d'une solution est aussi perpétuellement présente. Nous sélectionnons donc toutes les situations conflictuelles en notant les hypothèses de solution que nous avons relatées dans notre journal de bord. Chacune de ces utilisations sont transcrites sur une fiche. Une banque de 426 fiches est ainsi élaborée. Les données qui ne sont pas sélectionnées à cette étape sont de type descriptif et ne présentent pas de situations conflictuelles.

Une première classification des données est effectuée à l'aide de la grille de Miller, comme il a été vu au chapitre II. Rappelons que cette grille a déjà utilisée avec succès lors de la clarification et de

l'expression de la problématique. Le thème de l'évaluation proposé dans la grille de Miller, ne constituait pas une catégorie pertinente à notre analyse et le thème relations maîtres-élèves y était absent. . Nous avons dû constituer une nouvelle grille d'analyse. Cette première tentative permet d'obtenir ce que René L'Ecuyer appelle "le sens général du matériel."¹ Cette première familiarisation avec le matériel a constitué une sorte de "préanalyse" de celui-ci.

L'objectif de notre démarche d'analyse consiste principalement en une représentation explicite du modèle pédagogique utilisé. Ce travail d'analyse devrait permettre d'arriver à une modélisation de notre pratique éducative.

La démarche d'analyse du matériel de départ est alors reprise selon un modèle de classification ouverte. Les fiches sont regroupées en se basant sur "leur parenté ou similitudes de sens les unes par rapport aux autres."² Cette catégorisation permet la distribution suivante des données :

- Les différentes catégories représentent 426 fiches;
- L'établissement de stratégies variées d'enseignement: 85 fiches,
- L'examen des styles d'apprentissage: 22 fiches,

1. Deslauriers, Jean-Pierre, Les méthodes de la recherche qualitative, Québec, P.U.Q., 1987, p. 55.

2. Idem., p. 56.

- La mise au point d'un cadre de référence des activités d'enseignement-apprentissage: 31 fiches,
- Le choix d'un outil de planification des activités d'enseignement-apprentissage: 65 fiches,
- L'articulation d'un mode d'évaluation dans une pédagogie de la réussite: 72 fiches,
- La négociation des relations avec les élèves: 86 fiches,
- L'adoption d'une position face aux collègues et au milieu: 42 fiches,
- L'objectivation de l'ensemble de sa pratique: 23 fiches

L'ordre de présentation des catégories n'est pas aléatoire, il y a un lien logique de l'une à l'autre. Le point de départ fut d'identifier la catégorie représentant le plus grand nombre de données en début de la démarche de recherche. Celle-ci correspond aux stratégies d'enseignement. Ces stratégies sont spontanément remises en question dès qu'il se présente une difficulté importante dans notre pratique. Par la suite, l'analyse sémantique amène logiquement et de façon consécutive, les autres catégories. A partir du contenu des stratégies d'enseignement, il apparaît nécessaire d'étudier les styles d'apprentissage. Cette prise de conscience des styles d'apprentissage amène à discuter la gestion des activités d'enseignement-apprentissage dans la classe. Pour effectuer adéquatement cette gestion, la planification des activités est nécessaire. Cette planification est suivie de l'évaluation dans le type de pédagogie qui semble caractériser l'ensemble de la pratique et que l'on peut, à ce moment du cheminement, définir comme étant une pédagogie de la réussite. L'affirmation de ses croyances pédagogiques conduit dans

un premier temps, à une discussion avec les élèves dans les relations que nous entretenons, et, dans un deuxième temps, d'un échange avec les collègues et le milieu. Finalement, l'enseignante tente d'objectiver l'ensemble de sa pratique. La figure 2 illustre le processus inductif de catégorisation des données de la pratique. La trame de présentation des données fait le récit de la clarification de l'élément et du choix d'une solution à la situation perçue comme conflictuelle.

A. L'établissement des stratégies variées d'enseignement

Les stratégies d'enseignement désignent toutes les façons de procéder utilisées dans une classe pour présenter et faire réaliser les activités d'enseignement-apprentissage. Cette catégorie semble une préoccupation importante puisqu'elle regroupe 85 fiches. On y découvre l'importance accordée à la variété dans les stratégies d'enseignement.

Cependant, dans la situation actuelle, il apparaît qu'une trop grande variété crée une tension chez les enfants et chez l'enseignante.

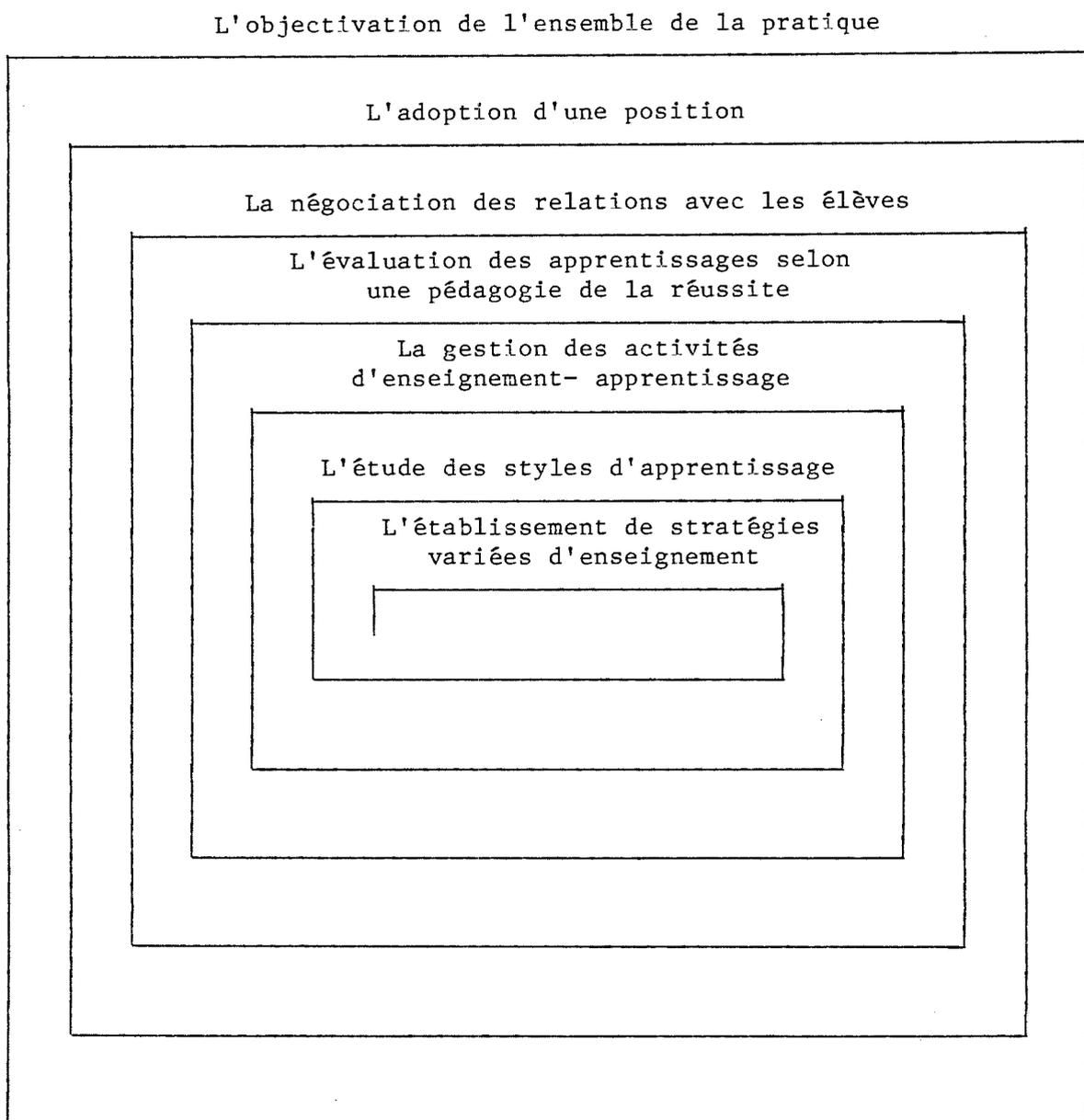
La semaine prochaine je vais faire les ateliers en rotation pour assurer plus de structures. Certains enfants viennent excités, c'est effrayant lorsque l'on fonctionne en ateliers toute la journée et moi je m'impatiente. (Journal de bord, mars 1985).

Cependant, lorsqu'il y a réduction de la variété pour amener plus de structure, plus de routine, l'ennui s'installe.

"Bof! Une journée plate aujourd'hui. Ce n'était pas que les enfants étaient tannants, mais tout était tracé à l'avance, aucun imprévu, aucun fun là-dedans."(Journal de bord, avril 1985)

FIGURE 2

LE PROCESSUS INDUCTIF DE CATÉGORISATION DES DONNÉES DE LA PRATIQUE



Il y a un besoin et une recherche d'un certain équilibre dans les stratégies d'enseignement.

Ah! que je suis tannée de changer d'idée tout l'temps. J'aimerais bien arriver à une formule constante; par exemple, pour les ordinateurs, je fonctionne en ateliers, soit une journée/semaine ou une heure par jour, mais une formule stable qui m'apporte satisfaction dans ma pratique. (Journal de bord, mai 1985).

La variation des stratégies d'enseignement vise à atteindre un certain équilibre. Cette recherche d'équilibre semble se faire à partir des matières scolaires.

En mathématiques j'aime travailler à partir d'un thème, d'une notion. Je donne des explications théoriques puis on s'exerce seul ou en équipe. Par contre en sciences, je trouve qu'il faut que les élèves trouvent les explications par eux-mêmes surtout par des recherches ou des discussions en équipe. En catéchèse, j'aime partir d'une discussion et tout m'inspire pour le français. (Journal de bord, novembre 1985).

Graduellement, l'équilibre semble atteint en utilisant des stratégies d'enseignement différentes selon la nature de la tâche à effectuer.

Je donne un cours magistral quand je pense que ça peut être utile. Je crois qu'il faut penser notre stratégie surtout en fonction de l'objectif visé. C'est bien de varier, mais ça doit pas être la raison primordiale. (Journal de bord, décembre 1985).

Une solution apparaît évidente à ce moment : éviter d'utiliser trop souvent la même stratégie au cours d'une journée avec les enfants. Il y a prise de conscience de l'inopportunité de proposer trop de variété ou trop de routine. Le temps accordé à chaque activité est primordial et

s'il est trop long, il peut créer un état de tension entre l'enseignante et les élèves.

La chicane a pris à l'heure des leçons. Je réalise que ça fait longtemps qu'ils étaient assis à écrire et que j'avais donné trop de consignes en même temps. (Journal de bord mai 1985).

Il faut que je structure des périodes collectives moins longues. Toutes les périodes qui demandent beaucoup d'attention et de concentration ne doivent pas être trop longues et de préférences suivies d'une activité où l'enfant peut bouger. (Journal de bord, septembre 1985).

Par la suite, l'enseignement magistral, les ateliers, le tableau de programmation, les discussions, le travail en équipes sont autant de stratégies utilisées en fonction des objectifs visés et du moment de la journée. Cette façon de procéder, en tenant compte du déroulement de la journée et des objectifs, apporte satisfaction à ce moment de la démarche. La prise en considération de ces deux principes dans la planification des stratégies d'enseignement, soit de diversifier les stratégies d'enseignement, et de tenir compte de la durée de l'activité selon la difficulté qu'elle représente ou le temps de la journée, nous amène à examiner le style d'apprentissage de chacun des élèves.

B. L'examen des styles d'apprentissage de ses élèves

Les styles d'apprentissage de chacun des élèves semblent être un facteur important de la réussite ou de l'échec des activités d'enseignement-apprentissage et des stratégies d'enseignement proposées. Ce souci d'adapter les stratégies d'enseignement, en tenant compte des besoins spécifiques de chacun, est relaté sur 22 fiches.

Dans la situation actuelle, la discussion s'articule sur le rythme différent de chacun. Il y a des essais d'effectués pour y adapter certaines stratégies d'enseignement.

Je trouve qu'il est indispensable que je fasse des ateliers pour permettre à mes élèves lents d'avoir accès à l'ordinateur. Sans ça, ce sont toujours les plus vites et les plus forts qui y ont accès. (Journal de bord, décembre 1985).

La satisfaction manifestée par certains élèves s'avère un encouragement à poursuivre les tentatives afin d'adapter les stratégies d'enseignement en respectant les élèves qui ont un rythme plus lent.

Aujourd'hui André m'a dit: "Johanne, j'aime assez ça travailler en ateliers, c'est la première fois depuis que je viens à l'école que j'ai le temps de terminer ce que j'ai à faire." Je l'ai pris par le cou et je l'ai serré bien fort. Enfin, je comprenais pourquoi cet élève brillant n'avait jamais aimé aller à l'école! (Journal de bord, avril 1985).

L'identification des visuels et des auditifs dans la classe permet aussi d'adapter parfois les stratégies d'enseignement de façon à ce qu'elles soient efficaces pour la majorité des élèves.

Les mathématiques en ateliers ça n'allait pas bien, il y avait toujours des élèves qui venaient me demander "Qu'est-ce qui faut faire?" Va voir sur la fiche c'est écrit." J'ai lu mais je comprends pas." J'ai réalisé que cette façon de procéder, si elle permet à chacun d'aller à son rythme, ne convient pas aux auditifs qui eux ont besoin "d'entendre" les explications pour comprendre. (Journal de bord, octobre 1986).

J'ai une trouvaille super intéressante. Pour l'Halloween, j'ai préparé deux types d'activités différentes. Sur une fiche j'avais écrit le début de l'activité: C'est un soir d'Halloween, tu te promènes, tu passes devant la vitrine d'un grand magasin et tu t'arrêtes pour y admirer la belle citrouille illuminée qui décore la vitrine. Il te

semble entendre un bruit étrange, tu t'approches et quelle n'est pas ta surprise lorsque tu constates que c'est la citrouille qui te parle. Tu t'approches et...

Sur une autre fiche il n'y avait que le titre Halloween. J'ai noté que 11 élèves avaient choisi la fiche avec un début et 16 l'autre. J'ai décidé de répéter l'expérience et lors d'une autre activité d'écriture j'ai proposé deux activités; l'une ouverte et l'autre fermée. 10 élèves des 11 de l'autre fois choisissent la fiche structurée et 17 l'autre. Je répète 8 fois cette stratégie et je réalise que 9 élèves ont toujours choisi l'activité structurée. C'est-tu assez "trippant"! J'en retiens que certains enfants préfèrent des activités ouvertes et d'autres des activités structurées et fermées. J'en tiendrai compte dans mes stratégies d'enseignement. (Journal de bord, février 1985).

La prise de conscience du style particulier de chacun des élèves fait naître un souci constant de répondre à leurs besoins particuliers. Cet acquis dans la pratique nous permet d'être plus attentive aux difficultés de chacun et nous permet d'y répondre adéquatement.

Avant je me fâchais quand Luce venait me voir pour que je lui relise ou lui explique dans mes mots chacun des problèmes écrits qu'elle avait à faire. Maintenant je sais que c'est parce qu'elle est probablement auditive et qu'elle apprend mieux lorsqu'elle entend. Elle a d'ailleurs une excellente mémoire auditive. Elle se souvient toujours de quel élève avait dit telle blague ou apporter tel argument. (Journal de bord, mai 1986).

Le souci d'adapter son enseignement à chacun amène à discuter de la pertinence et de l'adéquation des différentes activités d'enseignement-apprentissage présentées au groupe d'élèves. En effet, il y a une préoccupation constante du contenu de chaque activité d'enseignement-apprentissage. Quelles sont les aptitudes et les talents que l'on y développe? Les apprentissages que l'on fait? Quel type d'enfant favorise-t-il? Y a-t-il un type d'activité enseignement-apprentissage qu'il faut favoriser? Comment gérer ces différentes activités pour favoriser

le développement de chacun et l'atteinte des objectifs élaborés dans les programmes d'études.

C. La mise au point d'un cadre de référence des activités
d'enseignement-apprentissage

La gestion des activités d'enseignement-apprentissage représente souvent un dilemme dans la pratique. D'une certaine façon, on peut croire que l'apprenant demeure fondamentalement le seul responsable de ses apprentissages. Dans ce cas, l'enseignante doit développer chez l'élève sa curiosité, son esprit d'initiative et son autonomie pour qu'il apprenne de lui-même. En même temps, l'enseignante peut se sentir responsable de l'acquisition des connaissances prévues dans le programme pour chacun de ses élèves. Pour ce faire, elle doit développer l'écoute, la soumission, l'exécution de tâches bien définies pour que les élèves apprennent. Le dilemme se retrouve présent sur 31 fiches différentes.

Peut-être que j'accorde trop d'importance au développement de l'enfant, c'est pas ce qu'on me demande. Moi je suis là pour leur faire acquérir des connaissances bien précises. Je pense que l'école traditionnelle est bien "centrée sur les connaissances à transmettre et non sur le sujet à former" comme le dit Cousinet. Je pense que je ne suis pas à la bonne place au bon moment! (Journal de bord, janvier 1985).

Ce dilemme demeure présent même à la fin de l'année scolaire alors que les élèves ont majoritairement bien réussi les examens de la commission scolaire.

J'aime ça à ce temps-ci de l'année de voir comment mes élèves sont autonomes et responsables et comme ils s'orga-

nisent bien. Je peux voir de gros progrès en ce sens comparé au début de l'année. J'aimerais bien voir des progrès aussi remarquables dans les matières académiques. Mais il n'en n'est rien. Je trouve qu'ils font autant de fautes, sinon plus, car ils veulent écrire des textes plus élaborés, puis en maths, y a pas grand nouveau en 4^e année. Des fois je me demande si je suis un bon professeur. Pis que vous, je fais pas de miracles, je fais ce que je peux. (Journal de bord, mai 1985).

Mais l'importance de présenter des activités où l'élève a un rôle actif et prépondérant dans ses apprentissages semble demeurer une conviction essentielle et presque existentielle. De nombreuses fiches expriment cette valeur fondamentale. Nous en citons quelques-unes:

"La base de l'éducation c'est l'expérience dit Hüsen et on fera une plus grande place à l'apprentissage qu'à l'enseignement." Je trouve ça donc vrai. (Journal de bord, décembre 1984).

"La quantité et la qualité des concepts et des idées qu'un individu peut utiliser semblent dépendre de la quantité et de la qualité de la stimulation qu'il a eu et de la quantité d'efforts qu'il a mis en pensée active. Taba 1967." Une chance qu'il y en a une autre qui pense comme moi, ça me rassure même si j'la connais pas. (Journal de bord, novembre 1984).

"Le développement des habiletés c'est ça qui est essentiel, les connaissances ne servent qu'à augmenter la performance au niveau des habiletés." (Journal de bord, janvier 1985).

"J'aurais donc le goût de travailler avec des élèves autonomes. Pas des élèves toujours collés sur moi à réclamer les services de leur machine distributrice." (Journal de bord, mai 1985).

Il est aussi évident que les exigences sur les acquisitions de connaissances selon les programmes d'études pèsent dans sa pratique quotidienne.

"Je suis traditionnelle dans le fond, dans le sens que je veux être certaine que les objectifs du programme soient vus. Je mets même trop d'énergie sur cette acquisition de connaissances." (Journal de bord, janvier 1985).

Un sentiment de culpabilité est très présent dans les commentaires relevés. Ce sentiment origine du fait que le temps accordé aux activités signifiantes et intéressantes est plus important que celui consacré à des activités qui semblent moins signifiantes comme la mémorisation et les différents exercices répétitifs pour l'acquisition de certaines connaissances.

Ah! Je me sens toute stressée. Je regarde mon programme de maths et je trouve qu'il y a encore pas mal d'items que j'ai pas vus. Je me demande si j'ai fait assez de "drill", de calculs mentaux rapides pis ces affaires-là!. (Journal de bord, avril 1985).

Progressivement, un compromis s'élabore quant à la gestion des activités enseignement-apprentissage.

Le point de départ est l'activité. Le travail sur les connaissances doit se faire, mais après. (Journal de bord, octobre 1985).

Je vais permettre le plus possible aux élèves d'utiliser les connaissances dans différentes activités. (Journal de bord, novembre 1985).

Je pense qu'il y a moyen de concilier la théorie et la pratique dans une véritable dialectique comme dans la vraie vie. Non mais c'est quoi cette histoire-là? D'où ça vient de voir l'apprentissage séparé en petits tiroirs comme ça en oubliant la tête qui les portes? Je me demande ben quel grand savant a pensé à ça? (Journal de bord, décembre 1985).

Une orientation semble se dessiner vers une planification plus précise des activités d'enseignement-apprentissage de façon à favoriser autant le développement des habiletés que celui des connaissances. Si la capacité de rédiger un texte intéressant et cohérent est importante, celle de connaître les règles de grammaire pour réussir à produire un texte sans faute l'est aussi.

D. Le choix d'un outil de planification des activités
d'enseignement-apprentissage

L'élaboration et la planification des activités d'enseignement-apprentissage au plan technique prennent forme à partir de plusieurs critères. Ces critères sont discutés sur 65 fiches. L'un des premiers critères est de présenter des activités qui permettent le développement des habiletés de chacun, chaque enfant ayant la chance de développer tous ses talents.

Quatre petites filles pas trop populaires ont présenté leur sketch aujourd'hui. C'était super drôle, j'ai ri à en pleurer. A la fin, plusieurs enfants sont allés les féliciter et je les ai vues grandir. Les épaules plus droites, la tête plus haute. Elles étaient fières d'elles et heureuses. Moi aussi j'étais contente qu'elles aient eu la chance de montrer un de leurs points forts au groupe. (Journal de bord, mai 1985).

Des activités qui font appel à des talents différents suscitent, chez l'enfant, la motivation et la valorisation. Cette image positive de lui-même l'amène à avoir plus de confiance en lui et à prendre plus de risques. Cette attitude est primordiale pour réussir son éducation et ses apprentissages.

Bien souvent, pour beaucoup d'enfants, c'est le manque de confiance en eux qui les bloque le plus dans ses apprentissages. Karina éprouvait toujours de la difficulté dans ses problèmes écrits. Elle avait de la "misère" avant de commencer à les lire. Un jour, je leur ai raconté une histoire dans le Sélection où un petit garçon qui était grimpé sur un rocher escarpé n'arrivait plus à redescendre la nuit venue. Son père lui a aidé en lui suggérant d'oublier la grosse montagne et de procéder un pas à la fois. Je lui dis, Karina c'est la même chose avec les problèmes, on fait une chose à la fois. Ensemble on a fait une liste de ce qu'elle doit faire pour résoudre un problème écrit. A mesure qu'une étape est finie, elle met un crochet. Elle s'est améliorée beaucoup dans les problèmes

écrits et finalement, dans toutes les autres matières aussi. Ses parents n'en reviennent pas et crient au miracle! Je leur ai dit, je ne fais pas de miracle, j'observe! (Journal de bord, mai 1986).

A ces activités qui développent la confiance en soi, il faut ajouter des activités qui intéressent et motivent tous les enfants. La motivation des enfants apparaît un des rôles fondamentaux d'une bonne enseignante.

Je pense qu'il est important pour l'enseignante de réussir à intéresser à la culture dispensée à l'école les enfants qui ne l'ont pas été à la maison. Daniel lui, me dit: "T'as rien à voir là-dedans, certains élèves sont bons en français et ceux qui ne le sont pas, ça dépend du milieu culturel de l'enfant. Par rapport à ce souci-là, ton rôle à toi, est bien minimisé." Je suis d'accord avec lui pour les enfants de milieu culturel favorisé mais pour les autres de milieu culturel plus pauvre ou différent de l'école, je crois que mon rôle est très important face à ces enfants-là pour la stimulation et la motivation que je leur apporte. (Journal de bord, février 1985).

Par contre la motivation n'est pas toujours facile. Il s'effectue alors une prise de conscience quant au fossé qui sépare les enfants culturellement défavorisés des autres enfants. Ce fossé semble large et il n'est pas toujours facile d'y remédier dans le contexte de la classe.

Je réalise la différence entre les chances de réussite selon le niveau culturel de chacun. Durant le test de lecture, un élève est venu me demander qui était M. Carroussel dans le texte et un autre, ce que ça voulait dire "son utilité". J'explique à Nicholas ce que c'est un carroussel dans un cirque mais il faudrait aussi que j'explique le cirque et le chapiteau et les trapézistes et les funambules et... Pour Jean-Marc, je trouve plus facile de lui expliquer le terme "utilité". Il m'écoute attentivement. Lorsque j'ai terminé il me dit: "Est-ce qu'il existe des choses qui n'ont pas leur utilité?" Bonne question quand on a 9 ans et qu'on vit sur le bien-être social dans un taudis avec sa soeur et sa mère. Ah! misère, là je ne savais

plus quoi dire. Je lui dis : "Ben oui Jean-Marc, y en a, c'est-tu assez fou! "Puis je lui ai passé la main dans les cheveux avec un clin d'oeil de connivence." (Journal de bord, mai 1985).

La réalisation d'activités signifiantes et intéressantes pour les élèves est maintenue. Par contre, l'obligation d'enseigner des notions beaucoup moins stimulantes et intéressantes pour un enfant, existe. Cet aspect représente un autre dilemme important dans la pratique. Certains enfants étant bien difficiles à stimuler.

Certains enfants sont bien difficiles à motiver. Il y a une grande distance entre le but que le sujet doit atteindre et sa disposition à l'atteindre. Le rôle de l'enseignante est-il d'obliger l'enfant à atteindre l'objectif coûte que coûte, indépendamment de ses acquis antérieurs, de son rythme, de sa volonté? (Journal de bord, janvier 1985).

Des activités d'enseignement-apprentissage variées et intéressantes ne sont pas toujours perçues comme éducatives. La conception de plusieurs intervenants, des élèves, des parents, d'autres enseignant-e-s repose à l'effet qu'une activité, pour permettre un apprentissage, doit nécessairement avoir pour matériel de base un livre et nécessiter un travail écrit et silencieux, de préférence ardu, par celui qui apprend.

Pour certains enfants, des activités stimulantes sont vraiment incompatibles avec activités d'apprentissage.

Pierre me dit : "C'est vrai que t'es pas un professeur comme les autres toi; mettre obligatoire l'atelier des jeux éducatifs, j'ai mon voyage! Les autres profs veulent pas qu'on joue pis toi tu mets ça obligatoire! J'en reviens pas! (Journal de bord, janvier 1985).

Plusieurs élèves me disent : "J'aimerais ça être dans ta classe, on fait rien que des activités, des sorties, des jeux et du bricolage." Même ceux qui ont quitté ma classe et qui ont bien réussi me disent: "Je te dis qu'on travaille fort cette année, toujours le nez dans les livres et les cahiers. C'est pas comme l'année passée." (Journal de bord, janvier 1985).

Certains parents contestent aussi plus ou moins ouvertement la nature des activités d'enseignement-apprentissage.

Aujourd'hui, Jérôme, un premier de classe m'a dit: "Ma mère trouve que c'est effrayant comme on sort! Elle trouve que l'on sort trop et que l'on ne travaille pas assez. Elle dit que l'on va en savoir moins que l'autre quatrième année et que l'année prochaine on va être moins bons." Ça m'a secouée que certains parents dont les enfants réussissent bien pensent cela. Ça doit être encore pire pour ceux dont les enfants ont de la difficulté. (Journal de bord, novembre 1984).

D'autres parents remettent en question certains objectifs de formation poursuivis dans les activités d'enseignement-apprentissage.

"C'est pas important de leur apprendre à travailler en équipe, discuter, exprimer leurs idées, tout ça, ils apprendront bien en temps et lieu, il sera toujours temps d'apprendre ça. Ici l'important c'est d'apprendre à lire, écrire et compter et que les meilleurs gagnent. Le reste on s'en fout." Non mais ça s'peut tu penser comme ça un prof du C.E.G.E.P.. A bien y penser, pour un prof du C.E.G.E.P. ça doit être parfait, c'est un peu leur job la sélection pour l'Université. Quand même, de là à penser que ça doit être de même partout. (Journal de bord, septembre 1985).

Ces contestations nous amènent parfois à douter de nous-même et de notre façon d'enseigner.

Je trouve que ma réputation de professeur dynamique me nuit parfois. En tant que parent, je me demande si j'aimerais ça que mon enfant soit dans la classe d'une "essayeuse" comme moi. (Journal de bord, mars 1985).

Je ne suis pas une trop bonne enseignante. Je mets trop l'accent sur le développement personnel et social, les aptitudes personnelles, les talents, les habiletés de chacun me préoccupent trop par rapport à l'acquisition de connaissances pures. (Journal de bord, mai 1985).

Finalement, un certain équilibre s'établit dans les activités d'enseignement. Une décision est prise afin de modifier la perception des enfants sur les apprentissages effectués par les activités d'enseignement-apprentissage.

A chaque activité que je fais en classe avec les enfants, encore plus si elle est super le fun, je leur explique les objectifs visés par l'activité et je fais un retour sur ce que l'on a appris après l'activité. Là ils auront pu de raison de dire qu'ils travaillent pas. (Journal de bord, juin 1985).

Les parents eux aussi sont dorénavant informés des objectifs de chacune des sorties éducatives afin de leur faire prendre conscience des apprentissages que les enfants font lors de ces activités.

J'ai envoyé une lettre aux parents leur expliquant notre visite à l'école d'Authier. J'ai expliqué l'utilisation pédagogique que cette sortie nous permettra de faire lors de la sortie et au retour en classe. (Journal de bord, mai 1985).

Une prise de conscience s'effectue à l'effet que cette inquiétude constante au sujet de l'acquisition des notions prévues aux programmes d'études crée une tension dans l'exercice de la pratique quotidienne.

C'est drôle que ça soit toujours à la fin de l'année que je dis comment j'aime mes élèves, que je les trouve curieux, intelligents, travaillants et autonomes. Je vis trop toute l'année sous le stress d'atteindre pour chacun tous les objectifs prévus à la fin de l'année. (Journal de bord, juin 1985).

Afin de nous assurer que tous les objectifs prévus par le programme soient atteints à travers les activités d'enseignement-apprentissage, nous prenons une décision. Cette décision consiste à planifier davantage chaque semaine de façon à bien prendre conscience des objectifs précis du programme qui sont réalisés lors des activités d'enseignement-apprentissage vécues en classe. Cette connaissance des objectifs poursuivis est transmise aux élèves et aux parents. La planification s'effectue chaque mois d'une façon globale et une planification plus détaillée pour chaque semaine est prévue. Cette planification demeure souple, elle peut être modifiée selon les événements au cours de la semaine.

Je sais pas pourquoi, mais ça l'air de me sécuriser de voir noir sur blanc que je me préoccupe effectivement des objectifs prévus dans le programme! (Journal de bord, octobre 1986).

Un modèle satisfaisant de planification des activités est instauré. Ce modèle se fait en six étapes.

Pas pire! j'ai bien noté ma façon de procéder quand je fais mes activités. Et j'ai remarqué que les activités qui m'apportent satisfaction s'élaborent souvent ainsi. Un problème est soulevé et discuté. Des solutions, des questions, des hypothèses sont émises, on en discute. Je trouve que cette phase permet aux enfants de "s'approprier" la difficulté si je peux dire. Puis il y a une phase de recherches, de travail où l'on essaie de trouver une solution au problème. Finalement, on présente les résultats, on vérifie les acquis et ensuite j'essaie de réinvestir dans d'autre chose si ça bien été et que l'intérêt est encore là. (Journal de bord, décembre 85).

Graduellement un système de planification plus simple et aussi efficace est mis en place.

J'aime ça commencer par des activités, ensuite on travaille seul ou en sous-groupe sur les difficultés. On tente de vérifier s'il y a des progrès de réaliser. (Journal de bord, septembre 1986).

Ce nouvel outil de planification permet de faire la relation entre la pratique et la théorie, entre l'activité et les connaissances apprises. Cette vision globale de l'apprentissage amène à une vision globale du cheminement de l'apprentissage, ce qui l'oriente vers une évaluation de ce cheminement. Cette évaluation se situe dans le cadre d'une pédagogie de la réussite.

E. L'articulation d'un mode d'évaluation dans une pédagogie de la réussite

Lors de notre deuxième classification des données, il nous est plus facile de répertorier celles qui concernent spécifiquement l'évaluation. Nous sommes alors en mesure de définir le type d'évaluation pratiqué. Les données concernant les succès, les échecs et les progrès dans l'acquisition des connaissances sont classées dans cette catégorie.

L'évaluation dans une pédagogie de la réussite, c'est essentiellement une évaluation qui tient compte des progrès de chaque enfant. C'est une pédagogie de "petits pas" où chaque pas est une réussite. Cette catégorie comprend 72 fiches.

Je pense que dans l'enseignement, on accorde souvent trop d'importance aux résultats et pas assez à la démarche. Pourtant, avec nos enfants, on n'agit pas ainsi. Naturellement on louange leur travail et les efforts qu'ils font. Lorsque mon fils de 2 ans m'apporte un dessin, je ne lui dis pas c'est beau mais ta

maison est croche ou tu as mis trop de rouge. (Journal de bord, oct. 86).

Pour que chaque pas soit une réussite, il faut aussi que l'enfant ait un objectif à atteindre, un défi à relever.

Je vais tenter de laisser plus de temps aux enfants pour chercher et découvrir la notion avant d'enseigner. (Journal de bord, mars 86).

Le cheminement pour réussir à faire réaliser l'apprentissage désiré constitue un défi stimulant dans le travail d'enseignante. Ce n'est pas tellement l'atteinte des objectifs du programme qui importe pour nous, mais bien de réussir à créer une activité intéressante, de voir l'élève, les yeux brillants, fier de son travail et de ses progrès.

Je réalise que j'ai perdu beaucoup de goût pour l'enseignement lorsque j'ai enseigné 1^{re} année. J'ai trop voulu enseigner le programme, voir mes objectifs, leur apprendre à lire à tout prix et j'ai oublié ma priorité à moi en tant qu'enseignante : le plaisir de travailler avec des enfants. Ce sont les enfants ma priorité moi, pas les objectifs. Je suis d'accord qu'il y en ait, mais je refuse dorénavant de leur accorder la priorité. (Journal de bord, mars 85).

Cette pédagogie de la réussite amène l'utilisation de plusieurs moyens pour que l'enfant réussisse. Dans un premier temps, il faut repenser le matériel didactique utilisé dans la classe. Un ajout de matériel concret comme les jeux, les objets semblent s'imposer.

Je trouve que j'utilise pas assez le jeu dans ma pédagogie. Pourtant, les enfants adorent ça. C'est un matériel concret et efficace et puis il y en a des tellement beaux sur le marché. Ce serait ridicule d'ignorer leur existence et leur utilité. Franchement, l'école c'est un autre monde! (Journal de bord, mai 86).

De plus, le travail en équipe lorsqu'il s'avère nécessaire, permet d'accroître les chances de réussite lors de la réalisation d'activités longues, complexes ou monotones. Il s'ensuit une prise de conscience des problèmes qu'amènent la formation d'équipes de travail avec des enfants surtout quand on souhaite donner un certain statut de permanence aux équipes.

J'ai placé les enfants en rangs d'oignons aujourd'hui parce qu'ils étaient trop excités. Mais j'haïs ça une classe placée comme ça, je trouve que ça prend de la place pis ça l'air plate. J'aime ça une classe où les élèves sont placés en équipe, je trouve que ça l'air plus propre et plus vivant. (Journal de bord, déc. 1985).

Par la suite, l'application de plusieurs techniques pour réussir à constituer des équipes de travail idéales et efficaces dans la classe, sont expérimentées.

J'ai des problèmes d'organisation des équipes de travail. J'ai fait ben des tentatives, équipes naturelles, équipes sociométriques, équipes à partir d'un chef, équipes selon la tâche à réaliser, équipes au hasard, un au hasard et il en choisit un, des équipes selon les rendements scolaires, des équipes d'entraide, etc. Il y a toujours des inconvénients et ça marche pas longtemps. (Journal de bord, février 1985).

Des équipes de travail harmonieuses où les équipiers s'entraident semblent constituer un véritable idéal à atteindre.

Pour moi la classe idéale, ça serait que les élèves travaillent en équipe et s'entraident sans se chicaner et en étant centrés sur la tâche, comme dans les vidéos du ministère!! (Journal de bord, mai 1985).

Par contre la réalité s'avère souvent tout autre.

Ça niaise dans les équipes, je crois que des équipes de travail de 4 et 5, c'est trop. Mais j'aime la disposition en équipes. Ça favorise la coopération entre les enfants et ça laisse plus d'espace pour circuler dans la classe. (Journal de bord, septembre 1985).

Finalement, une règle quant au mode de regroupement du travail en équipe se définit. Lorsque ce n'est pas indispensable, comme dans le cas d'un sketch par exemple, les enfants peuvent se placer seul ou en équipes selon leur souhait.

Je trouve préférable de laisser la permission de choisir entre travailler seul ou en groupe. Je réalise que certains apprennent mieux lorsqu'ils travaillent seuls, d'autres lorsqu'ils sont en groupe. (Journal de bord, novembre 1985).

Afin de maximiser les chances de réussite d'une activité, il y a une prise de conscience de la nécessité de présenter les objectifs à atteindre, d'encourager le travail lors de la réalisation des procédés choisis et finalement, l'appréciation des résultats pour chacun. Cette prise de conscience nous amène à adapter notre matériel pour l'évaluation des productions.

Effectivement, l'évaluation des résultats dans une pédagogie de la réussite n'est pas simple. Comment réussir à valoriser et à critiquer un même travail? Il est aussi essentiel que l'auteur puisse garder un image positive de lui-même, ce qui s'avère nécessaire à la poursuite de ses efforts.

Une réflexion sur ce sujet s'amorce par une critique de ce qui est disponible et ne convient pas.

C'est frustrant, car la seule chose qui est évaluée et qui paraît c'est l'évaluation des connaissances. Toute l'énergie investie dans le développement des habiletés, des qualités personnelles et sociales, rien. (Journal de bord, mai 1985).

Je trouve difficile d'évaluer avec le nouveau bulletin descriptif suggéré par la Commission scolaire, parce que les objectifs sont super précis, on ne finit plus, c'est beaucoup d'énergies et je me demande si c'est vraiment à la bonne place. (Journal de bord, décembre 1985).

Par la suite, il y a expérimentation de différentes façons d'évaluer. D'abord des évaluations plus fréquentes.

Je pourrais donner des évaluations chaque vendredi sur ce qui est vu et me servir de ces évaluations pour le bulletin. (Journal de bord, avril 1985).

Des évaluations plus fréquentes m'assureraient un meilleur suivi pour chacun. (Journal de bord, mars 1985).

Mais par la suite différentes étapes sont planifiées avant d'en arriver à une évaluation où les résultats seront consignés.

Je vais fonctionner à partir de certaines étapes. Une première étape d'exercices et d'apprentissage, l'enfant a droit à l'erreur, c'est ce que certains appellent l'évaluation formative. Puis il y a une date de fixée pour l'évaluation avec les élèves. Ça leur donne la possibilité de recevoir des explications supplémentaires s'ils ont des difficultés. Puis c'est l'évaluation critériée où je leur indique leur taux de réussite, je félicite pour les points forts et je suggère un point particulier à travailler, un à la fois c'est moins décourageant et les enfants semblent aimer cette formule. Par la suite, je pense à une activité intéressante pour réinvestir leurs acquis, c'est stimulant de s'apercevoir que c'est utile ce que l'on a appris. (Journal de bord, avril 1986).

Finalement, une certaine satisfaction est éprouvée pour cette formule. Il est aussi possible d'en apprécier sa pertinence lors de l'évaluation des élèves à la fin de l'année. Cette évaluation révèle que, ce qui semble avoir le plus aidé les élèves à réussir leurs apprentissages,

ce ne sont pas les ordinateurs et les programmes qui y sont installés ou les magnifiques jeux. Ce ne sont pas non plus les nouveaux livres enfin reçus ou les sorties ou le journal de classe. C'est le type d'évaluation que nous avons pratiqué!

J'ai été très surprise lorsque j'ai lu les évaluations des enfants. Je leur avais demandé, entre autres, qu'est-ce qui, d'après eux, les avait le plus aidés dans leurs apprentissages. La plupart m'ont répondu en ces termes: "Moi ce qui m'a le plus aidé, ce sont tes petits mots d'amour et d'encouragement dans mes travaux. C'est que tu me dises dans quoi je suis bon et que tu me donnes juste une chose à la fois à travailler. C'est encourageant et je sais que tu t'intéresses beaucoup à ce que je fais comme ça. (Journal de bord, juin 1986).

Cette expérience s'avère très enrichissante. Il y a une prise de conscience sur l'importance de l'évaluation, du travail accompli dans l'apprentissage et du succès qu'apporte un objectif précis et personnel. La nécessité d'évaluer avec des critères précis paraît s'imposer. En effet, la forte relation affective qui nous lie à nos élèves rend parfois difficile une évaluation objective.

Cette bonne relation avec les élèves s'avère représenter une des priorités de la pratique dans les données recueillies par le journal de bord. Elle constitue même la majorité des fiches soit : 86.

F. La négociation des relations avec les élèves

Les relations maîtres-élèves s'avèrent un aspect très important dans la pratique de l'enseignement. Le contact auprès des enfants représente souvent un critère prioritaire lors du choix de cette profession, surtout en enseignement au préscolaire et à l'élémentaire. Dans

un premier temps il y a un souhait à l'effet que des relations toujours harmonieuses existent entre nos élèves et nous.

Je pense que c'est important de garder une bonne relation avec les élèves. Ça favorise l'apprentissage et c'est valorisant pour l'enseignante. (Journal de bord, janvier 1985). C'était ma fête aujourd'hui et les élèves m'ont remis un beau gâteau, des fleurs, une tasse à café et plein de belles cartes. J'étais bien émue et j'ai pleuré comme à chaque fois. Ils s'étaient cotisés pour faire tout ça. (Journal de bord, avril 1985).

Par contre, dans la pratique, des difficultés se présentent et les relations ne sont pas toujours harmonieuses, ce qui est bien décevant.

J'aurais le goût de retourner en 1^{re} année. Il y a moins de discipline à faire. Ces "grands" de 6^e année-là, j'ai l'impression de passer la plus grande partie de mon énergie à tenter de contrôler les "tannants". (Journal de bord, octobre 1986).

Les enfants n'écoutaient pas, ils n'étaient pas attentifs. Je me suis fâchée. (Journal de bord, mars 1985).

Je me suis choquée "noire" parce que certains élèves n'avaient pas fait leurs leçons. (Journal de bord, mai 1985).

Je me sens débordée, Louis-Philippe niaise et joue tout le temps. Jean-Marc brise tout ce qu'il peut (punaise, brocheuse, stylo-feutre), Valérie compare tout ce que je fais avec le professeur de 4^e année de sa jumelle. (Journal de bord, octobre 1985).

Une prise de conscience se fait quant à l'obligation de faire face à des conflits avec certains élèves ou le groupe. L'obligation d'imposer son autorité et de faire "sa discipline" semble inévitable. Une tentative d'imposer notre autorité selon les modèles que nous avons nous-mêmes vécus est tentée. Ces modèles sont ceux d'enseignantes qui nous ont enseignée et qui semblaient réussir à s'imposer au groupe ou

ce sont ceux de collègues oeuvrant à nos côtés qui semblaient mieux réussir que nous sur cet aspect.

S'ils ne veulent rien discuter, ça va être la "drill" dans la classe, tu plies ou tu casses. (Journal de bord, mars 1985).

Cette façon autoritaire d'imposer le leadership amène des conflits, des insatisfactions et laisse souvent la personne déçue et déprimée.

Je ne suis pas capable de m'imposer suffisamment au groupe. Je sens que je n'ai pas le goût de m'imposer, de travailler fort, de dépenser beaucoup d'énergie dans la discipline. (Journal de bord, novembre 1985).

Je suis ben tannée de faire de la discipline dans la classe. Réprimander, reprendre, critiquer, redemander, punir ou récompenser misère! J'ai parfois l'impression de dépenser plus d'énergie comme préfet de discipline que comme professeur. (Journal de bord, octobre 1986).

Graduellement j'établis une façon personnelle de faire régner l'ordre dans la classe selon un modèle personnalisé.

En relisant mon journal de bord, je m'aperçois que mon mari a bien raison et que c'est toujours le même "pattern" chaque année. Septembre et octobre je suis découragée, je trouve les élèves tannants et j'ai l'impression de passer mon temps à faire de la discipline. Novembre, décembre, janvier, février ça va généralement bien avec des hauts et des bas. Mars, avril et mai j'adore mes élèves et j'ai la plupart du temps beaucoup de plaisir avec eux et en juin lorsque je les quitte, je pleure comme une Madeleine en me disant que j'avais donc un beau groupe, qu'encore une fois j'ai été chanceuse. (Journal de bord, novembre 1986).

La nécessité d'expliquer ses limites et de laisser le temps à des relations harmonieuses de s'établir semble évidente.

Je suis parfois trop pressée pour que les élèves obéissent. Je voudrais qu'ils marchent au doigt et à l'oeil sans même

leur expliquer pourquoi je souhaite qu'ils agissent ainsi.
(Journal de bord, mai 1985).

Par la suite, il y a acceptation du fait que les conflits avec les élèves et même avec l'ensemble du groupe sont inévitables. Il y a prise de conscience que chaque conflit est unique et demande une solution unique.

J'ai eu un conflit avec Cédrik aux ordinateurs. Je lui ai donné une responsabilité et ça réglé le problème. Je crois bien que c'est souvent une bonne solution. (Journal de bord, juin 1985).

J'ai parlé fort et fermement à Jean-Marc qui était hyperactif. Il a super bien fonctionné pour le reste de la journée. Je crois que cet enfant demande que l'on démontre beaucoup d'amour et de fermeté dans nos relations avec lui. (Journal de bord, mars 1986).

Il y a une tentative de comprendre la nature de chaque conflit, de le voir comme un conflit à résoudre et non comme un problème de discipline dû à un manque d'autorité de la part de l'enseignante. La discussion avec la ou les personnes concernées pour tenter d'y trouver une solution est souvent proposée.

J'ai lu quelque chose d'intéressant qu'a écrit William Glasser: "Nous gaspillons une bonne partie de notre énergie à contrôler les autres alors qu'elle nous serait si nécessaire pour négocier et établir des compromis en vue de satisfaire nos propres besoins et les leurs, la pensée créative, p. 154." Je pense aussi que le compromis et la négociation constituent des voies valables qu'il s'agisse de nous contrôler nous-mêmes ou de contrôler les autres. (Journal de bord, décembre 1986).

Si chacune des parties reconnaît qu'il n'existe pas de comportements pour réduire l'erreur, elle doit chercher à établir un compromis, il n'y a pas d'autres solutions. (Journal de bord, janvier 1987).

Nous prenons conscience que la meilleure façon de garder un certain contrôle et d'entretenir des relations harmonieuses avec ses élèves réside dans l'expression honnête de ses sentiments et de ses limites et la recherche conjointe d'une solution satisfaisante.

J'étais tannée d'essayer d'expliquer les fractions, je commençais à prendre les nerfs. Je leur ai dit: "Là je suis pu capable, j'ai épuisé toutes mes ressources, je n'ai plus de patience pour expliquer ça, je vais craquer et là peut-être qu'en comptant les petits morceaux pour me recoller vous comprendriez mais je veux pas prendre de chance au cas où vous me recolliez pas. Donc, qui a une solution?" Ils ont bien ri et ceux qui me comprenaient ont formé des petits sous-groupes pour donner des explications avec des moyens différents. J'en ai vu qui comprenaient pas et changeaient d'ateliers. Geneviève a cliqué la troisième fois. Est-ce la manière différente ou parce que c'était la 3^e fois. Je ne sais pas trop. Mais j'ai appris à demander plus l'aide des élèves pour régler certains problèmes quand j'ai de la difficulté seule. (Journal de bord, mai 1986).

Les succès obtenus par la négociation avec ses élèves amènent à étendre ce type de relations avec les collègues de travail.

G. L'adoption d'une position face aux collègues et au milieu

Les relations avec les collègues et le milieu ne sont pas, elles non plus, toujours harmonieuses comme souhaitées. La majorité des conflits relatés sur les 42 fiches origine des relations avec certaines enseignantes qui exercent une pratique éducative très différente de la nôtre. C'est une pratique que l'on pourrait qualifier de "traditionnelle", soit centrée non pas sur des objectifs et sur les intérêts des enfants comme le prescrit le nouveau programme, mais sur des livres et des guides du maître. Plusieurs critiques sont émises quant à certaines

stratégies et au matériel didactique non habituel utilisés dans la classe.

Ah! ce monde de l'enseignement! On est sans cesse sujet aux critiques de tous, du directeur, des parents, des collègues et des élèves, et parfois cela peut même venir des enseignantes des autres écoles qui reçoivent les élèves. Je trouve ça dur à prendre ces critiques. (Journal de bord, février 1985).

Dans un premier temps, il y a une tentative de convaincre les autres, d'utiliser les mêmes stratégies et de justifier notre façon de faire auprès des collègues. Mais cette attitude n'apporte que déception et un certain sentiment de culpabilité de ne pas réussir à s'entendre avec tout le monde.

J'ai souvent été déçue de mon attitude parfois agressive durant les réunions. Je trouve que ça me demande beaucoup d'énergie et je n'ai pas le goût de dépenser des énergies dans des discussions. Je n'ai plus le goût de me battre pour défendre mes idées. (Journal de bord, avril 1985).

Dans un second temps, c'est la tolérance et la conciliation avec tous qui est adoptée. Laisser faire, laisser dire et continuer de tenter de fonctionner d'une façon personnelle dans sa classe.

Je pense que l'important c'est de faire ce qu'on a à faire et de laisser faire les autres, comme dirait mon mari. (Journal de bord, mars 1985).

La directrice a fait une réunion pour interdire à mes élèves l'accès au frigidaire pour le lait. D'habitude, je me serais choquée, là je lui ai dit: "Ca me fait rien, mais dans ma classe, je prends la collation à 10 heures. Si le lait est encore froid, vers 10 heures lorsque c'est une autre classe qui le prépare, ça me dérangeait pas de ne pas préparer le lait pour ma classe. J'ai ajouté qu'elle pouvait mener l'école à sa manière. (Journal de bord, mai 1985).

Graduellement s'instaure une approche pour tenter de régler les conflits avec les adultes de l'entourage. C'est la technique du je et l'expression honnête de ses sentiments qui sont utilisées.

J'ai tendance à dramatiser la critique. Il faut que je me dise que c'est juste une façon différente de voir les choses. Ils ont droit à leur opinion et moi à la mienne. Je leur laisse dire la leur et puis je donne la mienne. (Journal de bord, septembre 1985).

Lorsqu'il y a un conflit, je pense qu'il est important de toujours discuter franchement pour tenter de trouver un terrain d'entente. (Journal de bord, novembre 1985).

Il y a prise de conscience à l'effet qu'un meilleur contrôle des impulsions et émotions éviterait de nombreux conflits et favoriserait des relations sans doute plus harmonieuses avec l'entourage.

William Glasser a une théorie pas mal intéressante sur le comportement, il dit: "Quelle que soit la pensée, le sentiment ou l'action qui se présente à nous initialement, nous pouvons choisir un autre comportement qui serait plus efficace et plus agréable." (Journal de bord, octobre 1986).

Une orientation générale se dessine vers une négociation dans les relations avec les autres pour atteindre une plus grande harmonie. Finalement, le souhait d'étendre cette harmonie dans les autres aspects de notre vie en dehors de la carrière d'enseignante. Un souhait aussi d'en arriver à se distancer de sa pratique pour réussir à l'objectiver.

H. L'objectivation de l'ensemble de sa pratique

Il est parfois difficile de se dégager de sa pratique et de se garder du temps pour soi. Bien souvent, une bonne partie des soirées et des fins de semaines est consacrées à la planification de la fabrication

de matériel ou de l'évaluation des activités. Cette difficulté est particulièrement présente dans 23 fiches. Il y a prise de conscience d'une certaine lassitude et d'une grande fatigue.

Je n'ai plus d'intérêt dans mon travail, je n'ai plus tellement de plaisir à enseigner, plus de défis.

Les conflits ne me stimulent plus, ils me dépriment.
(Journal de bord, avril 1985).

Une des solutions envisagées consiste à changer de niveaux, croyant que ça apporterait une nouvelle stimulation.

Je devrais changer de niveau, c'est à la maternelle que j'étais le mieux. (Journal de bord, septembre 1985).

Une autre solution étudiée est celle de changer la façon d'enseigner.

Si seulement j'haïssais moins la routine, ça serait moins fatigant pour moi. (Journal de bord, mars 1985).

Finalement une décision est prise à l'effet d'investir du temps dans certaines activités pédagogiques en dehors de la classe de l'école.

Je suis allée travailler à un projet à la commission. Ça fait du bien de sortir de la classe, ça aide à faire la part des choses. (Journal de bord, mars 1985).

Je réalise que de faire ma maîtrise m'aide à me distancier de ma pratique. Avant j'étais noyée dedans. (Journal de bord, octobre 1985).

Un investissement dans des activités en dehors du cadre pédagogique s'ensuit.

Depuis quelque temps, j'apporte mon "walk-man" et j'écoute un petit peu de musique de détente durant le retour. Ça me fait du bien. (Journal de bord, mai 1986).

Petit à petit s'installe une capacité de vivre l'acte pédagogique personnel sans laisser ce travail envahir toutes les autres sphères de notre vie. Nous entreprenons une réorganisation de la méthode de travail pour arriver à nous garder plus de temps libre pour des activités personnelles.

Maintenant j'utilise toutes mes périodes libres à l'école pour ma photocopie, ma préparation et correction. (Journal de bord, mars 1986).

Des limites sont fixées dans les performances à atteindre en tant qu'enseignante. Ces limites sont finalement acceptées!

Aujourd'hui j'ai écrit au tableau à la gouache. "On fait ce que l'on peut avec ce que l'on est et ce que l'on a". J'en ai discuté avec eux. Je leur ai expliqué mes contraintes : mes obligations familiales, mon âge, mon caractère. Ils ont fait la même chose, c'était vraiment plaisant. (Journal de bord, octobre 1986).

Il semble y avoir accès à cet équilibre tant souhaité dans la vie professionnelle depuis le début de l'exercice de cette carrière. Cette longue démarche hors des sentiers battus semble finalement avoir donné les résultats escomptés.

La présentation des résultats obtenus par l'analyse des données a fait l'objet de ce chapitre. En réponse à la question de recherche et en regard de l'objectif fixé, nous avons réussi à développer notre conceptualisation de la pratique éducative. Cette conceptualisation consiste en un processus inductif dynamique dont les composantes sont en étroite relation. Ainsi nous avons vu que l'établissement de stratégies

variées d'enseignement semblait souhaitable. Il semblait aussi opportun que les différentes activités exploitent davantage les styles particuliers de chacun des élèves. Certaines activités pédagogiques paraissent assurer une plus grande réussite pour certains élèves. La planification des activités et l'évaluation des apprentissages et les relations avec les élèves viennent clore les données qui s'articulent plus particulièrement dans le local physique de la classe.

A ces données s'ajoutent les relations avec les collègues, le milieu et notre propre représentation de notre pratique en tant qu'observatrice dégagée.

Cette distanciation de la problématique, obtenue à la fin de l'analyse des données, s'avère tout aussi indispensable pour l'interprétation des résultats que nous présentons au chapitre quatrième.

CHAPITRE IV

Interprétation des résultats de la démarche

inductive d'analyse de sa pratique

I. La situation de départ de la démarche de recherche

Dans ce chapitre, nous ferons d'abord une rétrospective de la situation de départ, de la démarche d'objectivation elle-même, des résultats obtenus et l'interprétation que nous faisons de l'ensemble de la recherche. Finalement, nous aborderons le réinvestissement des résultats.

Une rétrospective de notre démarche de recherche à partir de la situation permet de constater que l'une des principales difficultés de cette recherche fut son caractère original. Ce type de recherche qualitative nous semble peu utilisé au Québec, du moins au moment où nous débutons notre démarche en 1983. Le domaine de la recherche lui-même, soit celui de la pratique éducative dans l'enseignement élémentaire au Québec, est aussi relativement restreint. Le fait que l'objet de recherche soit la pratique du sujet entraîne aussi des difficultés d'un caractère particulier. Finalement, lors de la rédaction du rapport de recherche, il y a une préoccupation constante à l'effet de le rendre accessible aux futures enseignantes et aux enseignantes en exercice. Il

demeure aussi essentiel de respecter les normes universitaires exigées pour un rapport de recherche de maîtrise. Cette double intention constitue un autre défi important.

Lorsque l'enseignante tente de cerner sa problématique de recherche dans toute sa complexité, les premières difficultés apparaissent. Elle est aussitôt confrontée au manque d'outils disponibles au Québec. La démarche habituelle consiste plutôt à tenter, au départ, de réduire et de préciser au maximum la question de recherche.

Daniel Latouche dans son livre *L'art de la thèse*, conseille à ce propos : "[...] Eviter les sujets sur l'avenir de l'humanité. [...] Une fois votre sujet choisi, réduisez-en l'ampleur de moitié".¹ Ces conseils paraissent fort à propos, mais peuvent difficilement s'appliquer au type de recherche que nous avons entrepris. En effet, après plusieurs tentatives nous n'arrivons toujours pas à sélectionner un aspect particulier de la pratique éducative, car c'est l'ensemble de la pratique, tout le réseau complexe qui la compose qui nous crée problème. C'est davantage les liens entre les éléments, la dynamique, que nous désirons comprendre plutôt que les différents éléments isolés de la pratique éducative.

1. Beaud, Michel et Daniel Latouche, L'art de la thèse, Boréal, Montréal, 1988, p. 39.

Pour tenter de cerner les principaux éléments de la pratique éducative et de déterminer leur relation, un grille d'analyse s'avérait indispensable.

Une recension des écrits nous permet d'étudier plusieurs grilles d'analyse plus particulièrement celles de Bouchard, St-Arnaud, Bertrand et Valois, Ginette Lépine et John Miller. Notre choix s'arrête sur celle proposée par John P. Miller dans *The Educational Spectrum*.² La grille de Miller s'adresse à des enseignant-e-s et regroupe les principales composantes de la problématique. Cette grille nous est donc particulièrement utile pour analyser notre situation problématique de départ d'une façon rigoureuse et détaillée.

Une fois que l'ampleur et la complexité de la problématique furent établies, la recherche de l'outil qui pourrait permettre de poursuivre le cheminement de la recherche s'impose. En effet, quel outil, quelle avenue pourrait maintenant nous permettre "[...] l'étude du comportement du système dans le temps. Cette étude qui conduit à définir des règles d'action ayant pour but de modifier le système ou d'en concevoir d'autres."³

-
2. Miller, John P., The educational Spectrum, Longman, New York, 1983, 196 pages.
 3. De Rosnay, Le macroscopie, Paris, Ed. du Seuil, 1975, p. 107.

Comment étudier un système en mouvement? Comment l'analyser tout en tenant compte de son évolution dans le temps? La recherche doit être conduite à l'aide d'un outil qui assure la transparence de la dynamique inhérente à celle-ci.

II. Une démarche d'objectivation

A. Le choix d'un outil de collecte des données : le journal de bord

Plusieurs possibilités s'offrent à nous pour l'étude de l'évaluation de notre pratique dans le temps. D'abord le film vidéo qui nous permettrait de nous voir en action. Mais il n'y a pas de ressources disponibles dans notre milieu. De plus, nous croyons qu'un technicien représenterait un élément nouveau dans le système qui pourrait nous donner une représentation différente de la réalité.

Nos recherches nous permettent de découvrir la grille de Flanders. C'est une grille détaillée qui permet assez facilement à l'enseignante d'analyser entre autres ses stratégies d'enseignement et ses relations avec les élèves. L'enseignante doit s'enregistrer sur un magnétophone et écouter la bobine plusieurs fois pour réussir à compléter la grille. Cette fois encore nous craignons que la présence du magnétophone ne puisse modifier nos comportements et ceux des élèves. De plus, nous n'éprouvons pas le goût ou le courage d'écouter l'enregistrement et nous avons l'impression de refaire une deuxième fois notre journée de travail!

C'est finalement la lecture d'un article d'André Paré⁴ sur la technique du journal de bord utilisée par une enseignante pour analyser sa pratique que s'arrête notre choix. Cet outil ne fait intervenir aucun élément nouveau dans la pratique et il est surtout utilisé, jusqu'à ce jour, par des enseignantes de l'élémentaire.

Le journal de bord est tenu durant deux ans, soit plus précisément de septembre 1984 à décembre 1986. C'est surtout au cours de l'année 1985 que la majorité des données seront recueillies. L'enseignante note assidûment, à chaque jour, ses commentaires et réflexions. Cette pratique devient finalement agréable puis indispensable. L'utilisation de cet outil se révèle très riche pour le cheminement et l'avancement de la recherche. Le journal de bord devient une conversation que nous exerçons avec nous-mêmes et notre pratique.

Le journal de bord est utilisé dans le but de pouvoir étudier la pratique pour mieux la comprendre. Il y a un souhait d'arriver à justifier les actions de la pratique éducative à partir de certains postulats et non plus d'intuitions floues. Ce besoin d'une réflexion sur sa pratique provient d'une incapacité à la définir.

4. Paré, André, L'acte d'enseigner, un geste d'art, source de perfectionnement, *Prospectives*, Déc. 1983, vol. 19, no 4, pp. 125-192.

"When we go about the spontaneous intuitive performance of the actions of everyday life, we show ourselves to be knowledgeable in a special way. Often we cannot say what it is that we know. When we try to describe it we find ourselves at a loss, or we produce descriptions that are obviously inappropriate⁵."

Le but de la recherche consiste essentiellement à tenter de prendre conscience, de nommer, de définir les théories, les techniques et les approches fondamentales de notre pratique.

Les principales questions que la chercheuse se pose au cours de sa réflexion sont bien identifiées par Schön:

"What features do I notice when I recognize this thing? What are the criteria by which I make this judgment? What procedures am I exacting when I perform this skill? How am I framing the problem that I am trying to solve?"⁶

C'est un peu comme un casse-tête que la chercheuse cherche à assembler pour en arriver à une vision cohérente et globale de l'ensemble.

Toutes les questions, observations, sentiments et réactions sont notés et commentés dans le journal de bord. La chercheuse cherche le sens, le fil conducteur de ses gestes implicites. Une large part des données recueillies fait état des impressions, des critiques, des sentiments de l'enseignante.

5. Schön, Donald A., The Reflective Practitioner, Basic Books, New York, 1983, p. 49.

6. Idem., p. 50.

"In this process, which is essential to the acquisition of a skill, the feelings of which we are initially aware become internalized in our "tacit knowing."⁷

Cette réflexion sur l'action fait aussi avancer la démarche. En effet, la réflexion entraîne une certaine analyse et un nouvel investissement dans la pratique effective. Celle-ci est donc sans cesse enrichie, renouvelée, elle évolue dans le temps. "They are reflecting on action and in some cases reflecting in action."⁸ Dans le journal de bord il est d'ailleurs très fréquent que les observations soient suivies d'une décision dans la pratique. Ainsi, peut-on lire en janvier 1985 :

"Même si j'aime le changement, j'aime savoir où je vais. Je devrais peut-être m'attarder davantage à chaque étape, à planifier des objectifs à long terme ou d'étape."(Journal de bord, janvier 1985)

Le journal de bord permet aussi de créer une distance entre l'enseignante et la pratique. Il introduit une vision différente de la réalité qui permet d'atteindre l'objectivation de la pratique. Il devient ainsi possible de prendre un certain recul face à sa pratique. Ce recul semble nécessaire pour arriver à faire soi-même l'analyse de sa pratique. Quant à l'analyse de cette pratique, elle nécessite un choix judicieux d'une grille d'analyse pour réussir à conserver et à en comprendre toute la richesse. Cette étape s'est avérée fort onéreuse en temps et en énergie dans la démarche de recherche.

7. Schön, Donald A., The Reflective Practitioner, Basic Books, New York, 1983, p. 52.

8. Idem, p. 56.

B. Le choix d'une première grille d'analyse

La deuxième étape est constituée par la recherche d'une grille d'analyse pertinente pour assurer une classification rigoureuse des données. Plusieurs grilles sont expérimentées sans apporter les résultats escomptés.

Après l'étude des grilles de Ginette Lépine, Bertrand et Valois et John P. Miller, nous sélectionnons la grille proposée par Miller pour classifier les données recueillies. On croit détenir l'outil rêvé en appliquant intégralement la grille d'analyse de John P. Miller qui a donné les résultats espérés lors de l'analyse de la problématique. Toutes les données sont catégorisées à partir des sept thèmes de cette grille. La relecture de chaque groupe de fiches permet une sous-catégorisation à partir des grands thèmes. Ces sous-catégorisations sont divisées à partir du sens qui émerge à la lecture des fiches. Lorsque la classification et l'analyse sont effectuées, nous n'obtenons pas les résultats espérés lorsque nous tentons l'interprétation et l'analyse des données. En effet, les résultats escomptés sont de l'ordre de la compréhension de l'évolution de la pratique. Pour nous c'est l'émergence des postulats de base qui sous-tendent le geste quotidien que l'on souhaite découvrir et analyser. L'utilisation de la grille de Miller pour l'analyse des données ne permet pas d'atteindre cet objectif.

Cependant, l'analyse à partir de la grille de Miller produit des informations très pertinentes sur l'évolution de la démarche de recherche en relation avec les catégories de cette grille. Par exemple, on

peut constater que la majorité des situations problématiques qui concernent les procédés didactiques ont surtout été notées au début de la démarche de recherche en 1984 et en 1985. En effet, quatre-vingt-dix fiches réfèrent à ces années tandis que seulement dix-huit relatent des situations observées en 1986. Par la suite, ce sont les conditions environnementales qui sont étudiées. Les données sur ce thème sont surtout recueillies en 1985, soit cinquante contre trente en 1986.

La relecture des fiches, classifiées selon la grille de Miller, amène à constater une progression vers une co-gestion de l'environnement de la classe avec les élèves. Par exemple, en 1986, 17 fiches proviennent ou font état de discussions ou suggestions des élèves alors qu'en 1984, on n'en compte aucune.

La troisième composante, soit celle des buts poursuivis, apparaît sur 84 fiches. Parmi celles-ci, 56 fiches ont été recueillies en 1985. La réflexion sur les buts poursuivis semble émerger de l'analyse des stratégies d'enseignement, des conditions environnementales. Le niveau de réflexion est plus personnel, plus intérieur qu'extérieur à la pratique éducative.

La quatrième composante, le rôle du professeur, comporte 76 fiches sur un total de 435. Cette catégorie comprend presque autant de fiches datant de 1985 et de 1986 : 44 fiches en 1985 et 32 fiches en 1986. La relecture de cette série de fiches permet de constater l'adoption d'une vision plus globale du problème avant de trouver une solution. Il y a

acceptation du fait d'avoir des problèmes, de les étudier. L'enseignante essaie davantage de les comprendre, de les analyser plutôt que de trouver au plus vite une solution. De plus, elle apporte souvent des commentaires suite à certaines discussions sur des problèmes pédagogiques avec d'autres collègues enseignantes.

La cinquième composante est la conception de l'apprenant. Cette catégorie se constitue surtout en 1985 : 32 fiches sur un total de 42. Les données recueillies sur la conception de l'apprenant suivent souvent, dans l'ordre chronologique, les données sur le rôle du professeur. En se questionnant sur son rôle, l'enseignante remet aussi en question celui de ses élèves pour arriver à une communication idéale entre elles et eux.

La sixième composante est la conception de l'apprentissage, qui comprend 24 fiches sur 435. L'analyse des dates nous permet de constater qu'il y a 2 fiches en 1984, 9 fiches en 1985 et 13 fiches en 1986. Donc, sans vraiment représenter une situation conflictuelle, la conception de l'apprentissage demeure une composante sans cesse et de plus en plus présente car sous-jacente dans de nombreuses catégories. Plusieurs des fiches de 1986 sont des réflexions suite à des lectures que l'enseignante a effectuées sur le sujet.

Finalement la dernière composante de la grille est constituée de 18 fiches et porte sur l'évaluation. Ce n'est manifestement pas un sujet

qui lui crée beaucoup de dilemmes dans la pratique. On retrouve 15 fiches en 1985 et 3 en 1986.

La relecture de l'ensemble des fiches dans le temps permet de visualiser le rythme de la cueillette des données. Le départ est lent; il y a bien peu de fiches sur les dilemmes de sa pratique de septembre à décembre 1984. En octobre 1984, l'enseignante revient d'un congé de maternité. Elle prend beaucoup de notes dans son journal de bord : observations sur le comportement des élèves, celui des enseignantes et sur les règlements dans l'école. Par la suite, de janvier à décembre 1985, elle écrit beaucoup sur ses problèmes, ses difficultés dans la pratique et ses tentatives pour les résoudre. Puis, durant 1986, le journal fait davantage état de réflexions sur des lectures, sur ce qu'elle entend, sur ce qu'elle pense, sur ce qu'elle fait, que sur des faits problématiques comme tels, qui semblent moins présents dans la pratique. L'enseignante semble agir moins et réfléchir davantage. Elle semble avoir pris goût à l'analyse et à la réflexion que lui aurait donné la rédaction quotidienne et assidue de son journal de bord durant deux ans.

L'interprétation des données à partir de la grille de Miller nous conduit à constater une lacune importante, soit l'absence de la composante relation maître-élèves. Quelques fiches en relation avec cette dimension se retrouvent implicitement dans chacune des catégories; elle semble donc une catégorie importante mais dans la grille d'analyse de Miller cette dimension prioritaire dans le quotidien d'une enseignante titulaire à l'élémentaire ne constitue pas une catégorie. Cette

dimension ne ressort pas dans l'analyse de la problématique, car c'est un point fort dans la pratique de l'enseignante et ne semble pas représenter une situation conflictuelle. La relation maître-élève demeure néanmoins présente implicitement dans chacune des catégories de la problématique. Mais nous souhaitons arriver à une analyse plus rigoureuse et détaillée de cette composante qui paraît avoir des répercussions sur tous les aspects de la pratique puisqu'elle est présente partout.

La grille de Miller met à jour des informations principalement sur l'évolution de la démarche et sur le niveau de réflexion abordé, ce qui ne nous satisfait pas pleinement. L'utilisation de la grille permet d'accéder à ce que René L'Ecuyer appelle "le sens général" du matériel permettant : "d'orienter l'ensemble de l'analyse subséquente pour atteindre les objectifs visés".⁹ Il y a alors prise de décision à l'effet de redéfinir les critères de classification et d'analyse des données recueillies pour en arriver à une meilleure compréhension de la pratique.

La relation maître-élèves semble être une "idée force" déjà sans cesse présente dans la problématique que nous souhaitons analyser de façon particulière en tant que composante propre.

9. Deslauriers, Jean-Pierre, Les méthodes de la recherche qualitative, Québec, P.U.Q., 1987, p. 55.

Le fait que la grille de Miller se soit avérée un outil si précieux pour l'analyse de la problématique et moins pertinent pour l'analyse des données peut s'expliquer par l'aspect dynamique de la recherche.

Il y a donc diversité dans les techniques d'analyse puisqu'elles appartiennent à ce que l'on dénomme traditionnellement analyse de contenu et analyse de discours. Le choix doit s'effectuer là encore, en regard de la problématique qui à ce moment précis de la recherche, a déjà subi de nombreuses modifications.¹⁰

La grille de Miller semble donc convenir à une analyse de contenu mais moins à une analyse de discours. Ce type d'analyse nécessite la recherche d'une autre grille d'analyse.

C. L'émergence d'une grille d'analyse

L'émergence d'une grille d'analyse origine donc par la catégorisation du matériel à partir du regroupement successif de chacune des fiches selon leurs similitudes et les liens des unes par rapport aux autres. Cette classification permet d'obtenir des dénominateurs communs qui deviennent les grands thèmes de la grille d'analyse. Des sous-catégories se développent à partir du sens de chacun selon les grands pôles du processus de résolution de problèmes, soit la situation réelle, la situation idéale et la recherche de solution. Cette sous-division s'impose d'elle-même et elle est très apparente à la relecture des données de chacune des catégories.

10. Deslauriers, Jean-Pierre, Les méthodes de la recherche qualitative, Québec, P.U.Q., 1987. p. 45.

L'émergence de cette grille apporte beaucoup de satisfaction à la chercheuse. C'est une découverte, un aboutissement heureux. L'émergence de cette grille clarifie presque spontanément de nombreuses données jusque là demeurées obscures. Et dans ce type de recherche, il y a fréquemment des temps "passifs", où rien ne semble "aboutir". Ces périodes dites "d'incubation" selon Reboul¹¹ sont aussi importantes que les temps actifs. Pour nous, ces temps passifs étaient vécus comme des "pertes de temps" nuisibles à la conduite de notre recherche. Plus nous tentions d'ignorer ces temps de réflexion, plus nous éprouvions des difficultés et plus les choses s'entremêlaient, retardant davantage la bonne marche du projet. La démarche impose un rythme de recherche donné qui émerge du projet lui-même et sur lequel la chercheuse semble avoir peu d'impact.

Cette situation peut créer un sentiment d'impuissance sur le contrôle de notre environnement et une certaine détresse devant le manque de ressources pour se sortir de ces impasses. La situation devient un défi personnel à résoudre et amène une croissance personnelle de l'individu dans la démarche de recherche. La chercheuse demeure motivée malgré les difficultés, car il s'agit d'un problème personnel à résoudre. Nous sommes d'accord avec Olivier Reboul lorsqu'il dit de la recherche-action "[...] elle comporte une forte motivation puisqu'il s'agit d'une situation signifiante pour l'apprenant."¹²

11. Reboul, Olivier, Qu'est-ce qu'on apprend?, P.U.F., 1980, p. 139.

12. Idem.

Suite à notre expérience, nous pouvons affirmer que si nous avions travaillé avec des rats, ils seraient probablement tous morts!

Donc le fait que l'objet de recherche et la démarche soient personnels crée des difficultés supplémentaires, mais assurent aussi une plus grande motivation, une plus grande implication du chercheur. Lorsque le chercheur atteint l'objectif visé, c'est une étape très intense pour lui. La grille d'analyse permet à l'enseignante d'effectuer une activité de structuration de sa perception des choses très stimulante et valorisante qui semble apporter un certain pouvoir, une appropriation de son vécu. Franco Ferrarotti l'exprime de la manière suivante :

"Toute pratique individuelle humaine est une activité synthétique en totalisation active de tout le contexte social. Une vie est une pratique qui s'approprie les rapports sociaux (les structures sociales), les intériorise et les retransforme en structures psychologiques par son activité de déstructuration/restructuration."¹³

Cette activité de restructuration amène le sujet à une meilleure compréhension de son vécu. En fait, l'analyse des données à partir de la grille qui en a émergée a permis l'atteinte des résultats espérés lors des débuts de la démarche de recherche.

13. Ferrarotti, F., Histoire et histoires de vie : la méthode biographique dans les sciences sociales, Paris, Librairie des Méridiens, 1983, p. 50.

III. Les résultats obtenus

Notre situation, sujet de la pratique et chercheure sur cette pratique, nous a fait choisir le journal de bord pour la collecte des données. Là encore, la relative nouveauté de l'utilisation de l'autobiographie et du récit de vie comme approche de recherche a apporté des difficultés par rapport à la documentation et plus précisément, à l'étape de l'analyse de contenu. Nous réussissons toujours à trouver des références pertinentes sur le journal de bord et la collecte des données dans une approche qualitative, malgré le nombre réduit d'auteurs. Cependant, l'analyse du contenu elle-même nous semble peu documentée. Nos affirmations sont confirmées par René L'Ecuyer lorsqu'il dit :

"La détermination des différentes étapes à suivre pour effectuer une bonne analyse de contenu souffre régulièrement d'un bon nombre d'ambiguïtés. Ainsi, les auteurs qui en traitent, tendent malheureusement souvent à les tenir pour acquises et une fois expliqués, les divers principes de base, ils demeurent plutôt vagues."¹⁴

A. L'analyse de la problématique

Les résultats obtenus sont nombreux à chacune des étapes de la recherche. D'abord la recherche d'une grille d'analyse pour cerner la problématique apporte une connaissance plus approfondie de la pratique éducative dans son contexte culturel, social et politique.

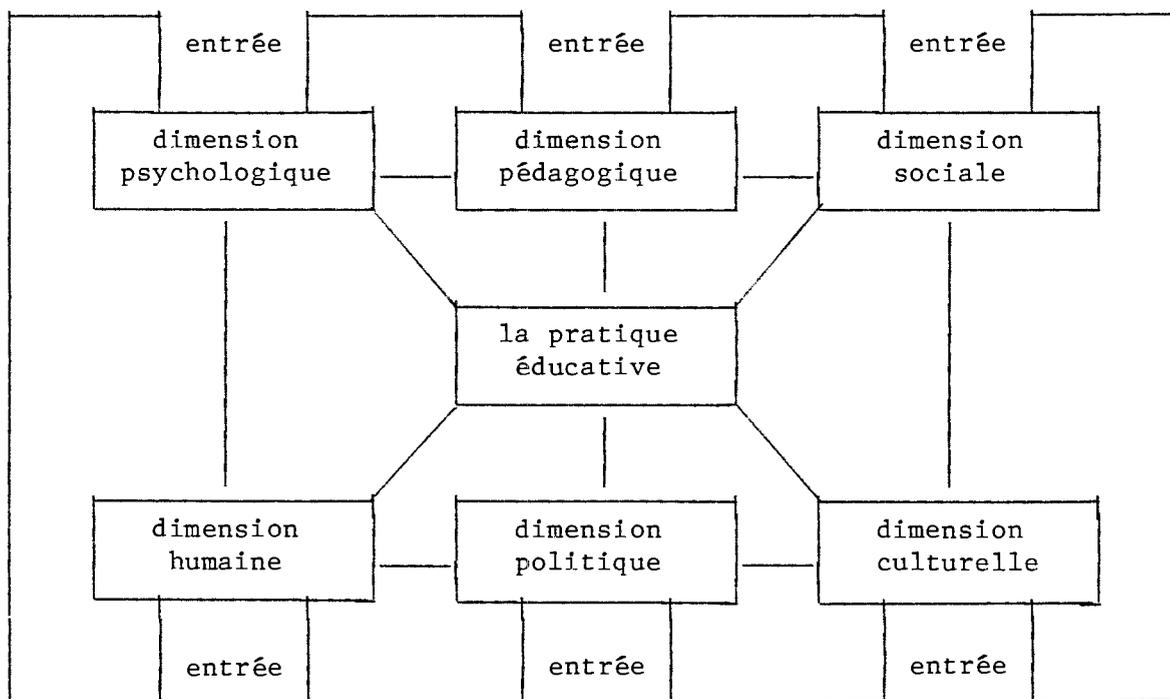
14. Deslauriers, Jean-Pierre, Les méthodes de la recherche qualitative, Québec, P.U.Q., 1987, p. 54.

Cette première démarche peut être importante pour découvrir la complexité d'une situation. L'utilisation des différentes grilles nous permet de percevoir la pratique éducative de différents points de vue : d'un point de vue humanitaire par celle de Bertrand et Valois, d'un point de vue sociologique par celle de Lépine, d'un point de vue psychologique par celle de St-Arnaud et finalement, d'un point de vue plus pédagogique par celle de Miller.

Cette vision globale a permis l'étude d'un système selon des entrées différentes afin d'en saisir toutes les facettes. Cette démarche pourrait se modéliser ainsi.

FIGURE 3

MODÉLISATION DE L'ANALYSE DE LA PROBLÉMATIQUE DE LA PRATIQUE ÉDUCATIVE.



Cette connaissance globale semble sans cesse indispensable dans une recherche qualitative ou toutes les qualités de la problématique et du cadre conceptuel doivent demeurer présentes.

Par la suite, la tenue du journal de bord contribue au développement de plusieurs habiletés.

B. La tenue du journal de bord

La tenue du journal de bord n'est pas étrangère à notre statut de femme, de chercheure. En effet, Keohane et Gelpi considèrent: "qu'une théorie féministe basée sur nos vies de femmes est nécessaire pour saper les construits masculins du savoir."¹⁵ Margaret Beattie poursuit:

"Ainsi utilisera-t-on des méthodes particulièrement proches de ces expériences comme les récits de vie, les analyses de textes, une ethnologie engagée, des études qualitatives, l'analyse systématique des situations ou plus simplement, une observation des gens à laquelle se mêle le contact humain."¹⁶

Il est rassurant pour une chercheure de voir que la méthode de travail et l'outil de recherche utilisés ne sont pas nécessairement non

-
15. Keohane, N.O., Gelpi, B.C., Feminist theory : a critique of ideology, Chicago: The University of Chicago Press, 1982, p. vii.
 16. Deslauriers, Jean-Pierre, Les méthodes de la recherche qualitative, Québec, P.U.Q., 1987, p. 135.

conventionnels, mais que c'est davantage la recherche effectuée par les femmes qui l'est.

Cela nous permet de prendre conscience que l'utilisation du journal fut un choix pertinent et judicieux pour mener notre recherche. De plus, la tenue du journal de bord en elle-même a suscité des apprentissages certains et transférables. Nous constatons que ces apprentissages opèrent principalement sous quatre aspects : l'écoute, l'analyse, la capacité d'intervention, et la conceptualisation et l'actualisation de sa pratique et que ce processus est récurrent.

L'écoute est le premier aspect développé par cette technique. L'utilisatrice du journal de bord doit être à l'écoute de ce qui se vit dans son milieu, des paroles et réactions des différentes personnes et finalement, à l'écoute d'elle-même. Dans un premier temps, c'est surtout une écoute extérieure qui est perçue dans les données du journal de bord. Effectivement, de septembre 1984 à décembre 1984, l'enseignante relate les règlements de cette nouvelle école, les comportements des collègues, des élèves. Par la suite, à compter de janvier 1985, ce sont plus des sentiments, des émotions face aux objets ou aux personnes, que l'on peut lire. Cette plus grande capacité d'écouter ce que les autres ont à dire est facilement observable dans les autres domaines de sa vie. Par la suite, une analyse ou une interprétation des faits suivent souvent la description de ceux-ci.

L'interprétation des observations se fait au début de la démarche de façon immédiate et impulsive. Par exemple, on lira souvent des expressions telles que "La prochaine fois je..., j'aurais dû..., je pense que ce qui l'a motivé c'est..." qui suivent immédiatement une observation dans le journal de bord. Il y a une interprétation des faits sans prendre le temps d'établir une véritable analyse. L'enseignante a développé une capacité d'intervention rapide devant les différents problèmes à survenir dans la classe, ce qui lui est fort utile. Par contre, elle semble vouloir intervenir aussi rapidement dans des domaines où une analyse approfondie de la situation serait plus appropriée. Le goût de participer dans l'action l'emporte sur le temps accordé à la réflexion et l'analyse de la situation.

Graduellement il y a apprentissage à l'effet de prendre le temps d'analyser les observations avant d'intervenir directement dans l'action. On peut alors observer, dans le journal de bord, des données telles que: "J'y ai repensé et je crois bien que... ou c'est un problème qu'il n'est pas facile de résoudre..." Il y a un temps accordé pour solutionner une situation insatisfaisante dans la pratique. Ce temps permet une meilleure connaissance du problème et semble faciliter la résolution. Par la suite, l'intervention dans l'action est plus appropriée. L'intervention étant définie par Gagnon comme "un ensemble d'impératifs de la recherche compréhensive qui l'emporte sur l'urgence de l'action en

vue du changement."¹⁷ Cette affirmation de Gagnon explique bien l'état atteint à ce moment de la recherche.

L'intervention peut se définir comme un choix pour les possibles plutôt que pour les contraintes. Le choix implique la reconnaissance des deux options possibles. Il faut prendre connaissance des contraintes existantes dans le milieu et des possibles dans la réalité. Vient ensuite la sélection du possible qui semble le plus pertinent. Pour intervenir, il faut donner foi au discours et s'intéresser à la pratique et au développement d'une certaine autonomie dans la pratique.

L'intervention indispensable dans l'action pour solutionner la problématique de départ est donc rendue possible en grande partie par la tenue du journal de bord. Celui-ci permet d'accorder de l'importance et de donner foi au discours dans un premier temps. Il permet de s'intéresser aux moindres aspects de la pratique. Ces deux étapes demeurent essentielles pour atteindre l'adéquation espérée entre l'intervention et la conceptualisation de son modèle d'intervention.

La démarche de recherche amenée par l'utilisation du journal de bord pourrait elle-même être finalement résumée en sept grands points :

17. Deslauriers, Jean-Pierre, Les méthodes de la recherche qualitative, Québec, P.U.Q., 1987, p. 121.

Il s'agit dans un premier temps d'observer ce qui se passe dans son environnement.

Dans un deuxième temps, l'écriture de cette compréhension de son environnement permet de prendre contact avec celui-ci d'une façon plus intime, plus personnelle. L'écriture et la compréhension de sa réalité qui s'ensuit amènent l'émergence de ses sentiments, ses émotions et ses observations dans un discours communicable. On découvre un langage pour mettre des mots sur ce que l'on vit et ressent. On arrive à rationaliser ces discours implicites.

Il faut réussir à donner une crédibilité à ce discours qui est nôtre et l'accepter comme une compréhension d'une réalité donnée. Ce discours doit ensuite être confronté au discours du milieu, il faut tenter de discriminer les possibles et les contraintes afin de le rendre opérationnel dans la pratique ; c'est alors la mise en pratique de son discours personnel.

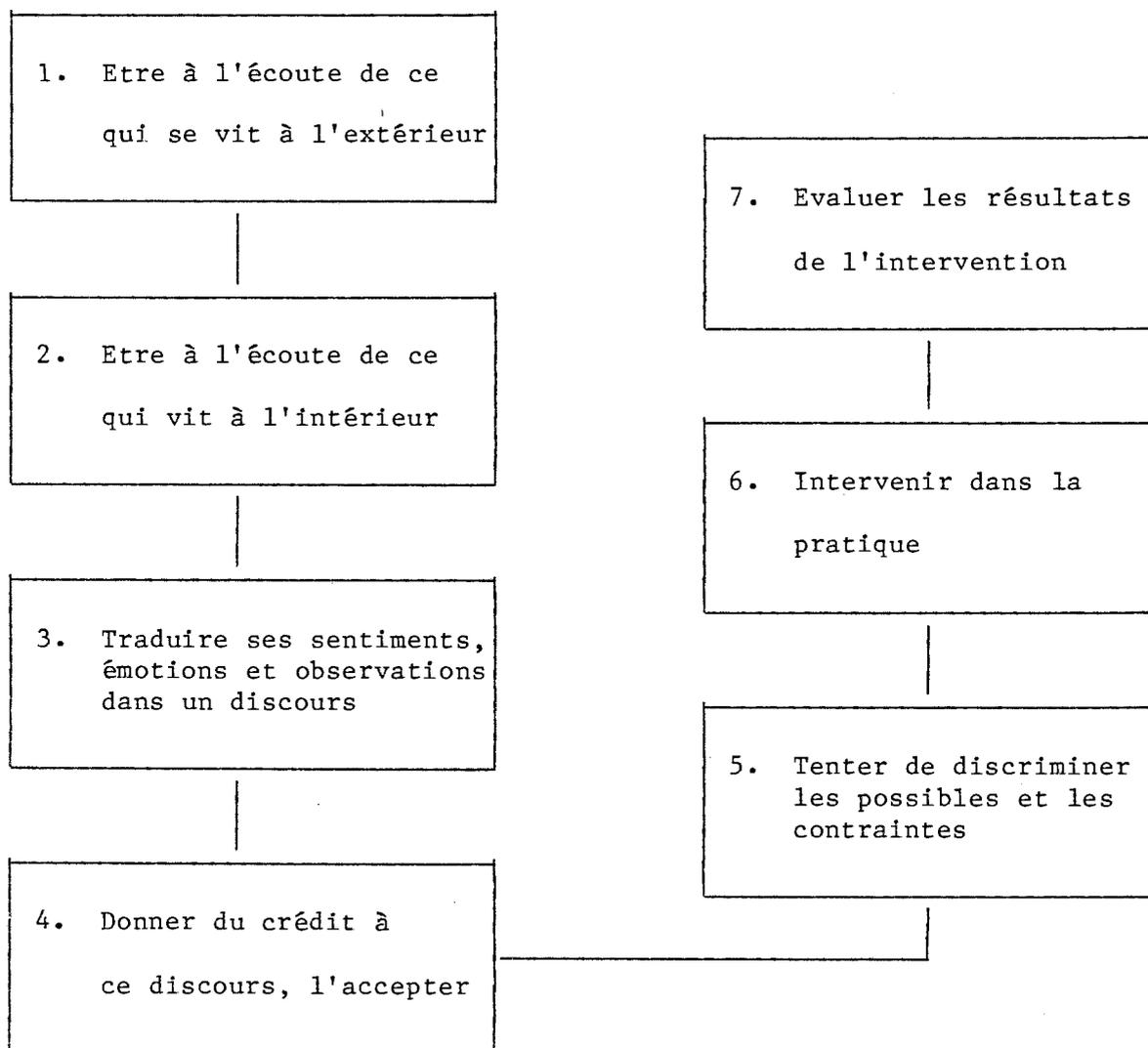
Il reste à évaluer les résultats de notre intervention dans la pratique. Cette évaluation sera suivie d'une écoute sur le nouvel aménagement produit par notre action et ainsi de suite.

Cette démarche n'est pas répétitive, car chaque action posée dans la pratique amène un nouvel environnement, une nouvelle compréhension des choses, un nouveau discours du milieu, une nouvelle intervention et une nouvelle évaluation. Si la démarche demeure la même, le contenu est sans cesse modifié, raffiné.

FIGURE 4

LA DÉMARCHE DE RECHERCHE EFFECTUÉE

AU MOYEN DU JOURNAL DE BORD



IV. L'interprétation de l'analyse des données

"L'interprétation des résultats obtenus par l'analyse des données permet de visualiser cette catalysation de l'imaginaire pour la promotion de l'autonomie dans la pratique!"¹⁸ En effet, à chaque situation réelle décrite une situation souhaitée (imaginaire) est aussi décrite. Finalement une conjonction des deux aspects permet généralement d'en arriver à une prise de décision qui aspire à plus d'autonomie dans la pratique.

Pour les stratégies d'enseignement, on obtient la conclusion suivante:

"Il devient donc évident à ce temps du cheminement qu'il faut éviter des stratégies d'enseignement uniformes sur une longue période. Il faut savoir modifier sa stratégie (en y ajoutant un élément nouveau par exemple) ou en changeant complètement pour une autre."¹⁹

Un sentiment de compétence naît de la capacité d'intervenir de façon adéquate dans les stratégies d'enseignement. Ce même sentiment de compétence dans l'intervention se retrouve en conclusion du thème, des styles d'apprentissage.

18. Deslauriers, Jean-Pierre, Les méthodes de la recherche qualitative, Québec, P.U.Q., 1987, p. 129.

19. Idem.

La prise de conscience du style particulier de chacun des élèves amène un souci constant de répondre à leurs besoins particuliers. Cet acquis dans la pratique permet d'être plus attentive aux difficultés de chacun et permet d'y répondre adéquatement.

La catalysation est très apparente dans la gestion des activités d'enseignement-apprentissage. Une orientation semble se dessiner vers une planification plus précise des activités d'enseignement-apprentissage de façon à favoriser autant le développement des habiletés que celui des connaissances.

Le sentiment d'effectuer une intervention adéquate est aussi exprimé au point élaboration et planification des activités d'enseignement-apprentissage. Une décision est prise à l'effet de planifier davantage chaque semaine de façon à bien prendre conscience des objectifs précis du programme qui sont réalisés lors des activités d'enseignement-apprentissage vécues en classe. Cette connaissance des objectifs poursuivis par l'enseignante est aussi transmise aux élèves et aux parents.

Ce sentiment de compétence lors de l'intervention dans la pratique éducative est confirmé par les élèves en conclusion du thème de l'évaluation dans une pédagogie de la réussite. L'évaluation des élèves révèle que ce qui semble avoir le plus aidé ses élèves à réussir leur apprentissage soit le type d'évaluation pratiqué par l'enseignante.

Cette compétence à intervenir dans les relations avec ses élèves est aussi décrite en ces termes. Il y a prise de conscience que la meilleure façon de garder un certain contrôle et des relations harmonieuses avec ses élèves réside dans l'expression honnête de ses sentiments et ses limites et la recherche conjointe d'une solution satisfaisante.

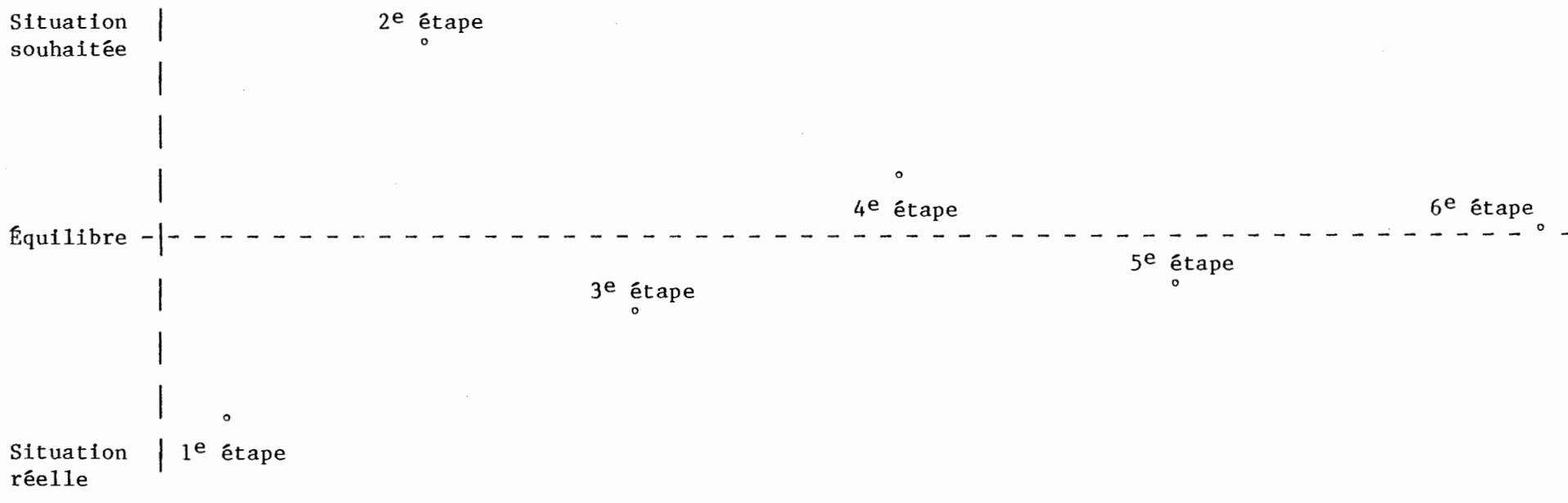
Ce sentiment de compétence à intervenir d'une façon harmonieuse avec ses élèves s'étend à ses relations avec ses collègues. Il y a une orientation générale vers une négociation dans les relations avec les autres pour atteindre une plus grande harmonie.

L'autonomie dans le travail pédagogique s'étend à l'ensemble des activités de notre vie personnelle. Il s'installe graduellement une capacité de vivre l'acte pédagogique personnel sans laisser ce travail envahir tous les autres domaines de sa vie."

Au début de la recherche, les interventions dans la pratique sont hâtives, rapides. Il y a sans cesse un sentiment d'urgence dans l'action.

A la fin du cheminement, il y a une capacité d'intervention efficace, adéquate dans la pratique éducative. Ce n'est plus un sentiment d'urgence dans l'action qui prévaut mais d'autonomie dans l'action. La figure 5 illustre ce cheminement.

ÉTAPES CONSTITUÉES LORS DU CHEMINEMENT DE RECHERCHE



1^e étape : prise de conscience et acceptation de la situation réelle dans un contexte donné.

2^e étape : utilisation de l'imaginaire pour relater ce que pourrait être la situation idéale et telle qu'elle peut se représenter occasionnellement dans la pratique.

3^e étape : Laisser le temps permettre la catalysation de ces deux données. Garder un temps d'incubation indispensable.

4^e étape : Catalysation des données qui s'exprime par une intervention dans l'action.

5^e étape : Analyse des résultats de l'intervention.

6^e étape : Conceptualisation de son modèle de référence pour l'intervention.

V. Le réinvestissement des résultats

A. Le réinvestissement au niveau personnel

Le réinvestissement des résultats comme l'ensemble de la recherche est plus qualitatif que quantitatif.

Au niveau qualitatif, nous pouvons parler de l'acquisition d'un sentiment de compétence dans sa pratique. Ce sentiment de compétence a d'ailleurs contribué à ce que l'enseignante accepte d'intervenir dans les activités d'un programme de formation initiale des maîtres à l'université régionale au cours de l'année scolaire 1987-1988. Cette offre s'était déjà présentée dans le passé, mais avait été refusée. Selon les données de l'évaluation des enseignements par des étudiants et étudiantes du baccalauréat, elle s'est acquittée de son travail avec succès. Elle est elle-même très satisfaite de sa performance lors de cette expérience. Le sentiment de compétence semble entraîner de plus en plus de compétences effectives dans différents domaines et différents milieux.

L'acquisition de la capacité d'analyse lui permet de mieux s'adapter en général aux différents aléas de la vie. Elle prend assez rapidement connaissance des contraintes et des possibles d'une situation donnée. Cette capacité d'analyse s'est d'ailleurs avérée fort utile lors d'un travail de consultation en relation avec la formation pratique des enseignants et enseignantes à l'hiver 1988. La capacité d'écoute demeure l'acquis essentiel. Cette capacité permet de s'adapter aux individus différents, aux milieux différents. Elle semble souvent être la clé du

succès dans les relations avec les autres. La capacité d'être à l'écoute de soi permet de garder une autonomie dans sa vie d'une façon générale. Cependant, un réinvestissement moins personnel à caractère plus social est prévisible.

B. Le réinvestissement au niveau social

Le réinvestissement au niveau social est souhaité au plan de la formation initiale des enseignantes et également des enseignantes en exercice dans notre milieu. Nous espérons que cette recherche permette aux futur-e-s enseignant-e-s une prise de conscience de l'exercice de la pratique quotidienne d'un-e enseignant-e. Pour les enseignant-e-s, elle peut s'avérer un stimulus pour se questionner ou découvrir sa propre pratique. De plus, nous croyons que la démarche effectuée pourrait être utilisée par un-e enseignant-e qui désire conduire une recherche semblable. La communication de notre démarche et des résultats de notre recherche se veut aussi une incitation à toutes les enseignantes de l'élémentaire à diffuser leurs productions, à partager et à échanger leur vécu entre elles.

Finalement, ce travail se veut une humble contribution à la recherche en éducation et d'une façon plus spécifique, en enseignement à l'élémentaire. Peu d'écrits sont actuellement disponibles et il y a beaucoup d'investigation à faire à ce niveau.

CONCLUSION

Le rythme rapide du déroulement des interactions dans la pratique quotidienne de l'enseignement rend difficile l'analyse objective et l'évaluation de celle-ci. Pour pallier cette difficulté, nous tentons de théoriser notre pratique. Daniel Hameline explique comment on construit une théorisation "[...] en misant sur l'intelligence de la pratique, il devient possible de s'extraire provisoirement d'une implication trop forte dans le quotidien et alors, de mieux le comprendre et le transformer".¹

C'est le défi que nous avons réussi à relever par cette recherche. Mais, se dégager de son quotidien et l'observer pour mieux le comprendre et mieux le transformer, n'est pas une démarche qui s'effectue de façon linéaire.

Il ne s'agit pas ici d'échafauder une théorie sur son expérience. Il faut plutôt: "de cette matière opaque, faite d'hésitation, de recherche et redéploiements, tenter de dégager l'intelligible, le communicable."²

-
1. Gillet, Pierre, Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien, P.U.F., Paris, 1987, p. 7.
 2. Idem, p.7.

Donc d'une situation diffuse et complexe au départ, la chercheuse par ses recherches, ses réflexions, en arrive à réorganiser la situation de façon claire et précise.

Nous sommes en mesure de constater que cette nouvelle structuration de la réalité permet une maîtrise de la situation et une plus grande compétence dans l'action.

Cette compétence dans l'action s'exerce comme ce qu'Olivier Reboul appelle la compétence à être: "celle qui fait de l'homme un adulte au sens plein du terme, un être responsable et autonome, capable dans tous les domaines qui le concernent, de juger par lui-même."³

C'est comme si l'enseignante qui accepte d'être responsable de sa pratique pédagogique acceptait d'être responsable des autres domaines de sa vie.

Nous pouvons nous demander si cette autonomie assumée est particulière à la personnalité de la chercheuse ou si la démarche utilisée apporte nécessairement le même résultat chez toutes les utilisatrices ou utilisateurs? De plus, on peut se questionner à savoir si les difficultés vécues par l'enseignante dans sa pratique éducative représentent la réalité sociale contemporaine?

3. Reboul, Olivier, Qu'est-ce qu'apprendre?, Payot, Paris, p. 197.

"Si on arrive dans une analyse stricte et minutieuse à bien circonscrire dans un cas concret, la question du changement social, on ne peut faire autrement qu'éclairer automatiquement toute la réalité sociale contemporaine."⁴

Est-ce que le vécu de l'enseignante est particulier ou s'il correspond à celui de plusieurs enseignantes?

Nous souhaitons que les recherches futures menées par d'autres enseignantes permettent de répondre à ces questions. Plus les enseignantes s'engageront dans l'actualisation de leur pratique, plus le discours de l'éducation leur appartiendra. Car, suite à cette recherche, et à l'instar de Piaget, nous nous posons cette question: "Pourquoi la pédagogie est-elle si peu l'oeuvre des pédagogues?"

4. Morin, Louis, La méthodologie de l'histoire de sa vie, sa spécificité, son analyse, Ottawa, Institut supérieur des sciences humaines, 1973, p. 11

ANNEXE

EXTRAITS REPRÉSENTATIFS DU JOURNAL DE BORD

Octobre 1984

J'ai fait une réunion de parents au début d'octobre. C'est trop tôt et certains parents mêlent les difficultés d'adaptation de leur enfant et la méthode utilisée dans la classe. Un parent m'a dit: "Je comprends que ça doit être bruyant placés en équipe à 27. Il est difficile de demander à une personne d'avoir le contrôle sur son groupe, certains parents ont deux enfants et n'ont pas le contrôle. Il me semble qu'ils apprendront ça plus tard de travailler en équipe. Là le plus important c'est d'être chacun à leur affaire pour apprendre à lire, à écrire et à compter."

Plusieurs ont demandé pourquoi on ne fonctionne pas pareil les deux 4^e année? Je trouvais tout ça bien délicat. Je pense qu'il y a autant de façon de voir l'instruction et l'éducation reçues à l'école que d'opinions sur la façon d'élever les enfants.

Mais finalement, il y avait des parents dont j'avais eu leurs enfants l'an dernier en 5^e année qui ont rassuré les autres parents sur mes "nouvelles méthodes" et en ont vanté le mérite. C'était gênant mais ouf que ça tombait bien!

Novembre 1984

Je me suis décidée et j'ai demandé la permission de descendre au sous-sol. J'haïs ça être au premier plancher. Il y a un va-et-vient continu pour aller boire, aller aux récréations. Faut faire la police dans le corridor à peu près une heure par jour. Je suis en train de capoter, c'est ben simple!

J'en vois certaines qui semblent prendre plaisir à jouer ce rôle. J'imagine qu'elles doivent se trouver bonnes là-dedans et qu'elles se valorisent avec ça. Moi je me dis que je suis pas allée à l'école 18 ans pour jouer à la police avec des enfants dans les grands corridors d'une école trop petite, où tout le monde est collé sur tout le monde. Au secours! De l'air! De l'espace! De la liberté d'action, oui c'est de ça dont j'ai besoin, de plus d'espace, d'autonomie pour vivre heureuse. J'étouffe dans ce petit trou-là, je me sens coincée!

Décembre 1984

Sébastien m'a bien fait rire aujourd'hui. Il a un sens de l'humour extraordinaire cet enfant-là. Il a fait un sketch où il figurait comme danseuse. C'était tellement drôle, j'en pleurais.

On a bien ri et il m'a dit: "C'est donc l'fun d'être dans ta classe Johanne, on fait des choses intéressantes." J'étais fière pour lui, car il est gros et il a des complexes; être valorisé dans quelque chose, ça va beaucoup l'aider.

Alors tous les élèves se sont mis à dire ce qu'ils aimaient dans la classe; ils m'ont presque fait pleurer.

Janvier 1985

Ce soir, je suis allée souper avec des enseignantes avec qui j'enseignais à l'école St-Joseph. On a placoté d'école et : "Je te dis que c'est un tue-monde l'enseignement". Surtout les plus vieilles, elles qui sont près de la retraite, elles trouvent difficile les derniers milles.

La plupart affirmait qu'il faut aimer beaucoup les enfants pour enseigner, il faut être patiente, douce et ferme.

Personnellement, je me rends compte que je ne peux pas dire que j'aime les enfants comme si le fait qu'ils aient 9 ans, me les rende automatiquement sympathiques. Non, j'aime certains enfants, j'en admire d'autres, j'aime moins certains autres et parfois je n'aime pas certains, comme le reste du monde.

Pour ce qui est d'être patiente, je ne le suis pas du tout quand il s'agit de répéter les mêmes affaires plusieurs fois ou les mêmes explications plusieurs fois.

Mais je suis tolérante au bruit, à la non-motivation de certains, au désintérêt de d'autres. Si ce que j'ai à dire est intéressant d'après moi, je me dis qu'il ne l'est pas automatiquement pour tous.

Je ne suis pas douce, je suis même colérique. Je ne suis pas ferme, je suis plutôt paresseuse. Si je maintiens fermement aujourd'hui, ça veut pas dire que demain je serai prête à le soutenir avec la même énergie. Ça dépend du degré d'énergie que j'aurai ce jour-là.

Finalement, je me demande si j'ai les qualités requises du professeur idéal et je ne crois pas. Je suis plutôt une personne ordinaire pas idéale, mais j'aime ce que je fais et ça, ça paraît. Je réussis à développer un certain enthousiasme chez les élèves.

12 février 1985

Aujourd'hui, la journée d'ateliers était aux confidences. Marie-Pierre et Isabelle avaient apporté leurs collections de timbres. On a pris contact avec une personne-ressource, Madame Paquette pour qu'elle vienne nous parler de philatélie.

Fanny m'a raconté que Cédrik avait cassé avec sa blonde et qu'il la suivait partout en lui donnant des becs dans les cheveux parce qu'il voulait prendre avec elle. Elle a dit être bien tannée et que si ça continuait, elle voulait pas venir à l'école.

Nicole (une nouvelle) est venue me raconter pour la 10^e fois, comment ça marchait dans son autre école.

Richard m'a raconté les chicanes que ça faisait avec son père quand il avait pas des bonnes notes. Enfin, Jean-Marc est venu se faire câliner, il lui faut ça, ça le calme, car les ateliers ça manque de structure pour lui et ça le stress.

Bof! c'est pas une prof que j'aurais dû faire, mais une psychologue, car là j'aurais pas eu à enseigner en plus! Nous autres on fait tout.

11 mars 1985

Aujourd'hui, la journée a commencé par une période d'éducation physique. Je suis allée leur faire des photocopies sur des personnes célèbres en Abitibi-Témiscamingue pour faire suite aux biographies d'hier.

Ensuite, j'ai jasé avec eux, les élèves ont pris leur collation et j'ai installé des lapins de Pâques pour décorer la classe avec André (un grand timide, il faut toujours que j'aïlles le chercher). On s'est bien amusé tous les deux.

Après, à la bibliothèque, je leur ai spécifié mes attentes et ça a bien été. Je vais leur dire demain que je suis bien contente de leur comportement. Ensuite je leur ai présenté des diapositives sur des ponts couverts en Abitibi-Témiscamingue puis certains ont fait des personnages avec des jeux d'ombres et leurs mains sur l'écran. On a parlé d'un livre à la biblio qui parlait des ombres.

Durant l'après-midi, à une heure, on a fait des maths, je leur ai remis un test de maths et certains avaient eu des erreurs, alors on a travaillé les multiplications.

J'ai donné quelques explications générales et plusieurs éprouvaient des appréhensions parce qu'on multiplie avec des centaines et que ça semblait un gros chiffre à calculer. Alors je leur ai raconté une histoire vécue, lue dans le Sélection. Il s'agit de l'histoire d'un petit garçon pris au sommet d'une haute montagne escarpée, incapable de redescendre. Son père arrive et le guide avec sa lampe de poche pas à pas. Mets ton pied gauche ici. Bon maintenant le droit sur cette roche-là, etc. Il faut donc, devant une difficulté, y aller lentement, une chose à la fois.

La même chose avec les multiplications à 3 chiffres. On multiplie les unités, ensuite les dizaines, ensuite les centaines. Ils ont trouvé que ça avait bien du bon sens et Karina, une élève qui manque beaucoup de confiance en elle et qui se décourage souvent avant d'essayer, a tout réussi 100% et la plupart de ceux qui avaient échoué la première fois

ont vaincu leur blocage psychologique, soit la peur d'affronter une difficulté et ils ont réussi! Pas pire hein!

Ensuite on a reçu de l'imprimerie de la commission scolaire, notre journal de classe. On l'a examiné et ils étaient bien satisfaits de leur travail.

Je suis partie rencontrer le psychologue durant la période de musique. Je dois continuer le maternage et les renforçateurs avec Jean-Marc tout en essayant que la mère s'occupe de son enfant et le perçoive positivement.

Pour Cédrik, je continue de lui apprendre à apprécier le moment présent sans se préoccuper sans cesse du but et de ses performances.

Louis, tel que je l'avais prévu, est surdoué. Je dois tenter de parvenir à ce que le père s'occupe de Louis sans que je l'y oblige. Par la correspondance que j'ai entreprise avec lui et arriver à ce qu'il s'occupe de lui pour lui, sans avoir sans cesse des attentes face à lui.

Donc, 3 réunions avec des parents en perspective, plus une autre avec le psychologue le 21, ouf! Mais je trouve que ces enfants ont fait des gros progrès. Mes efforts sont récompensés.

Mercredi 23 avril 1985

Aujourd'hui ça bien été à l'école. En arrivant, j'ai fait des équipes de deux et de trois. je trouve que c'est comme ça que ça travaille le mieux avec ce groupe-là.

Ensuite, on a lu la page de catéchèse et je leur ai demandé de me dessiner et d'écrire ce en quoi ils étaient "experts" et comment ils pouvaient en faire bénéficier les autres.

Demain, chacun viendra présenter son expertise et je leur demanderai de trouver une situation hypothétique dans laquelle cette qualité serait profitable à quelqu'un.

On fera un titre avec et ils devront construire un conte à partir de ce titre. Par exemple, "Richard le grimpeur", "Karina la gardienne".

Ils ont travaillé leur conte et y avait des erreurs avec les verbes avec la 3^e personne du pluriel. On a travaillé cette règle ensemble au tableau.

20 mai 1985

Ah! que c'est plaisant de voir mes élèves travailler à ce temps-ci de l'année. Un vrai charme. Les enfants s'organisent et planifient rapidement leur temps. Ils sont calmes et productifs.

Je m'aperçois qu'ils sont beaucoup plus autonomes qu'au début de l'année. (Dommage qu'on évalue pas ça sur le bulletin!) Il reste Marie qui vient me demander si elle doit prendre une feuille bleue ou une feuille rose, où sont les stylos feutre, au lieu d'les chercher etc... Mais en général, ils sont très autonomes et tolérants les uns avec les autres.

Ils sont productifs et ils font du beau travail. De plus, leurs réalisations dépassent souvent mes espérances, surtout à l'ordinateur.

2 juin 1985

Aujourd'hui les élèves avaient un test de lecture. C'était long et difficile. Durant le test, j'ai eu le temps de faire du classement et de la correction.

A une heure, j'ai tenté d'expliquer les fractions, $\frac{3}{4}$ de 12 etc... Ca allait mal, ils ne comprenaient rien. Je devais sans cesse donner de nouvelles explications. Je me suis tannée, je leur ai dit de m'excuser, je ne savais pas pourquoi, peut-être à cause de ma surveillance dehors, mais je n'avais pas de patience. Ils ont trouvé ça drôle.

J'ai dit, on va le faire ensemble et c'est un de vous autres qui va l'expliquer. Ca mieux été. Lorsqu'ils avaient fini, ils allaient aux jeux d'ordinateurs.

Ensuite, on a fait des ateliers pour permettre à ceux qui n'avaient pas fini leur travail à l'ordinateur de le finir. Les autres travaillaient en équipe à inventer un personnage bizarre. Un avait les oreilles, l'autre le chapeau, etc... Ensuite, ils assemblaient les parties. Ca faisait des personnages bien comiques.

Lundi 26 août 1985

On a eu un déjeuner ensemble au motel Alpin. C'était bien agréable! On a eu une réunion sur les horaires, la paperasse du début de l'année.

J'ai reçu du nouveau matériel pour travailler en français. "Les mots endimanchés". Je suis bien contente, je trouve cela très bien, des beaux thèmes intéressants.

J'ai discuté avec une autre enseignante de l'idée de travailler avec l'approche thématique. Elle a l'air bien d'accord. Enfin on verra. Car elle dit souvent oui quand elle pense non, elle est incapable de dire non. On s'en rend compte après dans son comportement que c'est non. Elle dit oui mais pense non et fait non.

Je ferai aussi 4 heures/semaine de français "connaissances". Beaucoup de français sera fait lors de la rédaction des recherches, comptes rendus de lecture, journal aux parents, remise des travaux. Mais les principales difficultés retenues seront étudiées par tout le groupe avec la même démarche de confrontation exploitée en mathématiques. Lorsque l'on aura trouvé la règle, on s'exercera à la maîtriser en l'appliquant dans des situations différentes.

De plus, 2 périodes/semaine pour l'anglais, une pour la musique, une pour l'éducation physique, seront assurées par les spécialistes. Une période de lecture en bibliothèque, d'arts plastiques et d'arts dramatiques seront vues avec moi.

La période de bibliothèque vise à favoriser le goût de la détente par la lecture. Ce sera donc une période de calme mais de détente où l'on pourrait échanger.

La période d'arts plastiques vise à se valoriser par un travail fait de ses mains, par soi-même.

La période d'arts dramatiques vise à augmenter sa capacité à s'exprimer oralement.

Maintenant que nous savons ce que nous avons à faire, reste à définir comment nous le ferons.

Pour les leçons à la maison, nous enverrons aux parents une feuille de route chaque semaine.

LEÇONS : FEUILLE DE ROUTE SEMAINE DU ____ AU _____

- Catéchèse : sujet :
livre de l'élève p.
- Lecture : - livre de biblio - 1 jour de la biblio
- journal - 2
- duo-tang (recherches, jeux) 3
- lecture - libre 10 minutes - 4 jeudi
- Ecriture : - Faire écrire des phrases pour travailler le pluriel - s
- Apprendre par coeur les exceptions x.
- Cahier de loi de grammaire.
- Vocabulaire : - lundi no 1
- mardi no 2
- marcredi no 3
- jeudi no 4
- test de révision le vendredi matin

Histoire et : Les Indiens
Géographie

Ecologie : Les roches

Lettre aux parents

Toute la documentation que vous trouvez sur les roches et les Indiens pourrait nous être bien utile. Si quelqu'un d'entre vous ou de vos relations connaît bien l'un de ces deux sujets, nous serions très heureux de le recevoir comme conférencier(ère).

Merci, bonne semaine!
Johanne

Tél.: Chez moi 764-3017.
Ecole 762-8161 Ext. 298.

Pour l'activité des best-sellers de la semaine, la période précédant celle de bibliothèque sera précédée de compte rendu de livre et de l'appréciation. Chacun inscrit le titre de son livre sur une fiche et son appréciation d'après un cercle de couleur.

- Mon carnet de lecture - petit cahier jaune.

Tant d'étés perdus (0) Johanne Gaudet.

J'ai aimé l'histoire, le personnage est attachant et l'intrigue est bonne.

3 (fameux) (au hasard) viennent présenter leur critique.

- Textes (1) - textes écrits dans le cartable.

Tous les textes écrits le sont sur une feuille de cartable et gardés dans son cartable bien identifié avec la date. Avec son appréciation personnelle et celle du professeur.

- Cahier - loi de grammaire.

Les lois de grammaire sont inscrites dans un cahier approprié. Une loi par page avec une table des matières au début.

Pages d'évaluation collées sur la page opposée.

Appréciation au bas.

1 thème/semaine quitte à revenir.

10 octobre 1985

Je me sens débordée. Louis-Philippe niaise et joue tout le temps. Jean-Marc brise tout ce qu'il peut (punaises, brocheuses, stylos feutre etc...).

Avec Louis-Philippe et Jean-Marc je vais continuer les messages dans les cahiers de leçons; ça donnait de bons résultats. Ils ne semblent pas prêts à laisser ce moyen.

Valérie arrête pas de contester tout que je fais et la manière dont je le fais. Elle n'est jamais contente.

Je ne suis pas capable de m'imposer suffisamment au groupe. Je sens que je n'ai pas le goût de m'imposer, de travailler fort, de dépenser beaucoup d'énergie dans la discipline, l'ordre de la classe, je me sens fatiguée, tannée. J'aurais tellement le goût de faire autre chose.

10 novembre 1985

Tous mes ateliers sont bien préparés pour la semaine prochaine. J'ai mis 10 heures de travail aujourd'hui, par ce beau dimanche ensoleillé! Mais je suis certaine que ça va être un vrai charme de travailler avec cette formule.

J'espère ainsi que ça va me donner du temps pour aider ceux qui en ont le plus besoin.

Je réalise que les petits détails d'organisation dans la routine m'agacent au plus haut point et me font perdre patience. Je dois les éliminer le plus possible. Ce sont des désagréments comme "Johanne y a plus de disquettes de livres, y manque de papier construction, où est l'encyclopédie sur les animaux? etc..."

Dans le fond, j'ai beaucoup de plaisir à organiser et planifier mes ateliers, j'espère que les enfants en auront autant à les faire. J'ai hâte de voir la réaction des enfants. Bon ben, bonne semaine!

28 novembre 1985

J'ai donné des explications orales avant le début des ateliers mais tout était sur des fiches pour les visuels (j'ai remarqué que ça leur facilite la tâche).

J'ai permis des changements d'équipe au début de la journée et ça a désorganisé le groupe. Ça a permis de réaliser que j'ai affaire à un groupe qui a besoin de beaucoup de structures. Ça a quand même été assez bien sauf mes deux équipes composées de nouvelles personnes. Établir leurs règlements et négocier les compromis, ça leur a pris la majorité de la journée.

Certaines activités n'ont pas tellement été appréciées. Les sciences et l'anagramme entre autres n'ont pas été populaires. Je remarque que ce sont deux activités qui ne faisaient pas appel à la créativité. Les activités les plus populaires sont celles qui demandent de la créativité ou le remuement physique, c'est-à-dire des choses à peser, mesurer, découper, coller, etc... Je vais observer si certains types d'enfants font exception à cette règle.

10 décembre 1985

Quelle journée!

Ils parlent sans arrêter, pas moyen de les avoir tous attentifs 5 minutes. Avec eux autres, il faut sans cesse que je me fâche, que je menace. J'aimerais bien mieux dépenser mes énergies à autre chose.

De plus, je ne comprends pas ce qui se passe. C'est peut-être la pratique de leur conte pour la radio ou Noël ou la tempête dehors ou moi qui m'impose pas assez. Avant je ramenaïs toujours ça à moi, là je trouve qu'il y a bien d'autres facteurs qui entrent en ligne de compte. De plus, les mauvaises journées sont exceptionnelles! Au moins ça!

Là je les ai placés en rang d'oignons. J'ai l'air d'avoir de l'ordre et de la discipline, puis effectivement, cette disposition physique aide au contrôle. Mais franchement, c'est pas ça enseigner, apprendre, donner le goût de développer des aptitudes et attitudes chez l'enfant, l'amener à plus d'autonomie, de confiance en lui. Pis j'haïs ça une classe placée comme ça. Je trouve que ça prend toute l'espace.

Mardi 21 janvier 1986

Aujourd'hui ça a bien été dans les ateliers. Je réalise que certains élèves vont beaucoup plus loin en atelier que ce qu'ils auraient fait si on avait réalisé l'activité tout le monde ensemble. Ils devaient préparer des questions pour une interview. Une équipe a formulé 60 questions alors que j'en demandais au moins 10.

Par contre, certains élèves ne travaillent presque pas, surtout ceux qui ne sont pas motivés et pas compétitifs. Ils passent beaucoup de temps à préparer leur matériel, jaser, bricoler mais passent vite les activités trop académiques. Ce sont des élèves qui ne fournissent pas beaucoup de toute façon. Mais j'aurais aimé réussir à les accrocher davantage par les ateliers.

Ce n'était pas trop bruyant et tout le monde était à son affaire.

J'ai pu aider André et Tommy en maths. Normalement, je n'ai jamais le temps. Les maths, l'ordinateur, les sciences et le bricolage ça va super bien en atelier. Le problème ce sont les activités "plus

tranquilles", la lecture, l'écriture, ça je trouve pas que ça va bien en ateliers.

Peut-être à cause du va-et-vient qu'occasionne le fonctionnement en ateliers. Il me faudrait une petite section isolée pour ces activités-là. Mais dans un petit local de 6 mètres par 9 mètres 56 cm et 29 élèves, c'est difficile.

10 février 1986

C'est bizarre! Je réalise que de lire "Québec Français" me "stresse" énormément durant la lecture. (Je me ronge les ongles) Je me demande bien pourquoi. Je trouve cela bien intéressant mais dès qu'il s'agit d'un dossier qui touche un point de l'enseignement au primaire, Vlan! me voilà stressée! J'ai hâte d'avoir fini de lire l'article. J'ai l'impression que c'est un autre professeur qui me parle, qui me dit ce que de devrais faire, pis j'aime pas ça me faire dire quoi faire. J'ai toujours un peu peur de ne pas être correcte. Ça va tellement vite dans l'enseignement, je pense que c'est ça qui me stress.

Bon là je me sens mieux d'avoir verbalisé ce malaise-là. Enfin de compte, ils disent ce qu'ils pensent et malheureusement c'est souvent loin de ce qui est applicable dans la pratique, dans une classe. Avant je croyais que tout ce qui s'écrivait et se pensait pouvait s'appliquer dans la réalité. Là je pense que c'est ma réalité que je devrais arriver à traduire en théorie pour comparer à celles des autres. Pourquoi je l'écrirais pas la mienne?

12 mars 1986

En arrivant, on a fait la catéchèse, je leur ai demandé s'ils connaissent un héros. On a discuté. Ça a bien été sauf que j'ai dû ramener Richard et Dominic à l'ordre mais ça c'est dans "game" avec eux.

Ensuite, on a lu dans le livre de catéchèse et ils ont dessiné un exploit qu'ils avaient fait eux-mêmes.

Ensuite, après la récréation, on a travaillé les maths, chacun à son rythme, les pages sur la notion de la semaine. J'ai travaillé avec ceux qui étaient le moins avancés aujourd'hui.

En après-midi, on a discuté de la fête de Pâques qui s'en vient. En équipe de deux, ils devaient faire des interviews et venir nous raconter comment ça se passait Pâques chez l'ami qu'ils avaient interviewé.

On a ensuite écouté une interview sur cassette et ils ont noté s'il y avait des différences avec la leur. On préparait ensuite des questions pour vérifier auprès des personnes âgées de sa connaissance,

comment se déroulait Pâques quand ils étaient petits. Vers 2:30 heures, je leur ai passé une feuille qui représentait un résumé de ce que nous avions appris de la région de La Sarre. C'était signé par le capitaine Bonhomme et ils devaient rectifier certaines données. Ils ont bien aimé ça.

Bonne journée finalement et quel temps superbe! Je surveillais la récréation, j'ai pris l'initiative de la rallonger, c'est inhumain faire manquer ça aux enfants après un dur hiver! Ca fait du bien à tout le monde, mes élèves passaient près de moi, m'indiquaient l'heure et on se faisait des clins d'oeil de connivence! C'était bien chaleureux!

22 avril 1986

Franchement, j'ai mon voyage. Une grosse grippe, mon mari occupé par des dîners d'affaire.

Ca je comprends pas ça qu'une femme qui travaille à plein temps avec trois enfants, n'a pas le temps d'avoir ses activités sociales pis les maris eux autres pas de problème!!

Les études, la marmaille, la maison, me prennent trop d'énergies. C'est rendu que je me chicane même plus durant les réunions de professeurs! Va falloir que j'y vois. D'ailleurs des défis dans l'enseignement je n'en vois plus tellement. C'est plate à constater mais je pense que c'est devenu trop facile pour moi. Franchement, je suis rendue à demander qu'on me donne les enfants difficiles dans ma classe. Ils représentent mon plus grand défi dans mon travail.

Puis plus mes enfants vieillissent, moins j'ai tendance à essayer de nouvelles méthodes. Parce qu'en tant que parent j'aime mieux la sécurité qu'apporte le statut quo. Ca tellement bien réussi avec moi. Non j'aime pas trop les maîtresses "essayeuses" de nouvelles méthodes.

Pourtant, en tant qu'enseignante, j'ai tendance à innover car je me dis que l'on peut toujours faire mieux. En tout cas, mon chum va avoir un souper-causerie particulier demain!

Jeudi 5 juin 1986

Aujourd'hui, j'ai eu des problèmes de discipline semblables à ceux d'un mois de septembre! J'en revenais pas. Mais il faisait "archi-chaud" dans la classe et les enfants ne sont plus tellement intéressés. Je crois que beaucoup de problèmes de discipline viennent du fait que ce que l'on fait en classe n'intéresse pas les enfants.

Tant qu'on a été occupé par les tests, ça allait. Ils étaient motivés mais la période de lecture à la bibliothèque ne leur disait rien. Ils se voyaient bien plus dehors à l'ombre en train de manger un

popsicle, moi aussi d'ailleurs! Mais ça fait partie de la vie ces contraintes-là et il faut apprendre à vivre avec. Je vais leur parler de ça demain. Avec les enfants, pour que ça fonctionne bien, il faut dire la vérité, toute la vérité, rien que la vérité!