

Le climat de classe :

La clé d'entrée pour apprendre ?

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : Elisa Mangia

Sous la direction de : François Joliat

Porrentruy, mars 2015

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mon directeur de mémoire, Monsieur François Joliat, pour son engagement, ses conseils, son écoute et son encouragement durant toute la période de mémoire et surtout durant les moments de doutes.

Ensuite, j'aimerais remercier les enseignantes et les étudiantes qui m'ont accordé du temps pour répondre à mes interrogations.

Je remercie également les personnes qui ont accepté de lire mon mémoire et qui m'ont donné un avis extérieur à propos de ce travail.

Enfin, j'adresse un merci tout particulier à ma famille qui m'a épaulée, soutenue et supportée durant cette année et demie de travail.

Avant-propos

Résumé

Dans l'enseignement, la question du climat de classe est un point sensible. En effet, il n'est pas évident de définir précisément de quoi il se compose. Toutefois, ce concept fait partie intégrante de l'enseignement ainsi que des préoccupations des enseignants. Son aspect évolutif et en constant changement demande à l'enseignant de mettre en place des stratégies afin d'éviter sa détérioration. Afin que les élèves puissent continuer de progresser tant sur le plan scolaire que humain.

La présente étude a donc pour objectif de montrer les éléments indispensables à la mise en place d'un climat de classe ainsi que de mettre en exergue les différences et les similitudes observables entre des étudiantes en formation à la HEP-BEJUNE et des enseignantes sur le terrain. Pour y parvenir, la méthode du Q-Sort a été utilisée.

À travers ce travail, j'ai pu constater toute l'importance d'effectuer une bonne préparation au préalable tant au niveau de son enseignement que de sa classe. Ensuite, lors de la construction du climat avec les élèves, les aspects sociaux et les représentations des enfants face à l'école sont les éléments clé de la relation. Finalement, afin de maintenir un bon climat et d'éviter sa détérioration, il est nécessaire de le travailler toute l'année.

Cinq mots clés :

- Gestion de classe
- Climat de classe
- Relation pédagogique
- Posture enseignante
- Besoins fondamentaux de l'enfant

Liste des figures

Figure 1 : Triangle pédagogique de Houssaye	5
Figure 2 : Schéma de la gestion de classe selon Caron (1994)	7
Figure 3 : Outil de recherche	21
Figure 4 : Plan de jeu de Cynthia (étudiante)	23
Figure 5 : Plan de jeu de Coralie (étudiante)	24
Figure 6 : Plan de jeu de Magalie (étudiante)	25
Figure 7 : Plan de jeu de Jenna (enseignante)	26
Figure 8 : Plan de jeu de Gaëlle (enseignante)	27
Figure 9 : Plan de jeu de Léna (enseignante)	28
Figure 10 : Pyramide du climat de classe des étudiantes	32
Figure 11 : Pyramide du climat de classe des enseignantes	32
Figure 12 : Pyramide du climat de classe par items	33
Figure 13 : Catégorie des savoirs professionnels	35
Figure 14 : Résultats pour la catégorie des savoirs professionnels	35
Figure 15 : Catégorie des savoir-faire professionnels	37
Figure 16 : Résultats de la catégorie des savoir-faire professionnels	37
Figure 17 : Catégorie des savoir-être professionnels	39
Figure 18 : Résultats de la catégorie des savoir-être professionnels	39
Figure 19 : Catégorie savoirs	41
Figure 20 : Résultats de la catégorie savoirs	41
Figure 21 : Catégorie des savoir-faire	43
Figure 22 : Résultats de la catégorie des savoir-faire	43
Figure 23 : Catégorie des savoir-être	44
Figure 24 : Résultats de la catégorie des savoir-être	44
Figure 25 : Catégorie cadre de travail et supports	46
Figure 26 : Résultats de la catégorie cadre de travail et supports	46

Liste des tableaux

Tableau 1: Schéma conceptuel relatif à l'axe enseignant.....	19
Tableau 2 : Schéma conceptuel relatif à l'axe élève.....	19
Tableau 3 : Schéma conceptuel relatif à l'axe matériel	19
Tableau 4: Comparaison des contenus justificatifs d'une enseignante et d'une étudiante ...	31
Tableau 5: Synthèse des réponses des enseignantes	47
Tableau 6: Synthèse des réponses des étudiantes	47
Tableau 7 : Propositions pour la catégorie autre.....	50

Sommaire

Introduction	1
Chapitre 1. L'importance du climat de classe dans l'enseignement	3
1.1 Rétrospective des modèles d'enseignement	3
1.1.1 Apparition de la tradition pédagogique	3
1.1.2 L'enseignement mutuel	4
1.1.3 Un tournant vers la démocratie	4
1.1.4 L'impact de la pédagogie nouvelle dans l'enseignement du XXIe siècle	4
1.2 La relation pédagogique	5
1.3 Gestion de classe	6
1.4 Le climat de la classe	7
1.4.1 Les composantes du climat de classe	8
1.5 L'enseignant dans sa classe	9
1.5.1 Les compétences à acquérir en formation	9
1.6 Les besoins des enfants dans la relation pédagogique	11
1.7 Les besoins d'affiliation	12
1.7.1 L'attachement	12
1.7.2 L'acceptation	12
1.8 Les besoins cognitifs	13
1.8.1 Le besoin de stimulation	13
1.8.2 Le besoin d'expérimentation	13
1.8.3 Le besoin de renforcement	14
1.9 Les besoins sociaux	14
1.9.1 Le besoin de communication	14
1.9.2 Le besoin de considération	15
1.9.3 Le besoin de structures	15
1.10 Question et hypothèse de recherche	16
Chapitre 2. Méthodologie	17
2.1 L'utilisation du Q-Sort	17
2.2 Les particularités de la recherche	17
2.3 Les choix effectués pour l'échantillon et le degré scolaire	17
2.4 Création de l'outil de recherche	18
2.5 Présentation de l'outil de recherche	20
2.6 Les règles du jeu	21
2.7 La récolte de données	22

Chapitre 3. Présentation, analyse et interprétation	23
3.1 Présentation des participantes à la recherche	23
3.1.1 Les étudiantes de la HEP-BEJUNE	23
3.1.2 Les enseignantes	26
3.2 Constats généraux sur le déroulement des entretiens	29
3.2.1 Comment les participantes abordent le jeu?	29
3.2.2 Perception du rôle de l'enseignant en classe.....	30
3.2.3 Approche comparative des commentaires des publics cible.....	30
3.3 Les pyramides du climat de classe par catégorie	32
3.4 Pyramide du climat de classe par items	33
3.5 Les similitudes et différences intergroupes	34
3.6 Axe enseignant	35
3.6.1 Savoirs professionnels de l'enseignant	35
3.6.2 Savoir-faire professionnels.....	37
3.6.3 Savoir-être professionnel	39
3.7 Axe élève	41
3.7.1 Savoirs, donner du sens aux savoirs	41
3.7.2 Savoir-faire	43
3.7.3 Savoir-être, donner du sens à ses comportements.....	44
3.8 Axe matériel	46
3.8.1 Cadre de travail et supports	46
3.9 Catégorie Autre	50
Conclusion	53
Bibliographie	57

Introduction

Dans les classes d'aujourd'hui, les enseignants sont confrontés à une hétérogénéité croissante chez les élèves. Ce phénomène est d'une grande richesse et un plus pour les classes. Toutefois, cela implique pour l'enseignant de réussir à faire cohabiter des personnes différentes dans le but d'acquérir de nouvelles connaissances. Aujourd'hui, le dialogue en classe revêt une plus grande importance qu'auparavant. La communication nécessite des règles de socialisation et de respect de l'autre que l'enseignant doit s'attacher à transmettre à ses élèves. Ces éléments font partie de ce que l'on nomme le climat de classe. Ce concept est pour moi essentiel dans un environnement scolaire. Il permet d'instaurer une base de travail agréable et de créer des liens entre les personnes qui grandissent ensemble. J'ai donc envie d'améliorer mes connaissances autour de ce thème afin de pouvoir gérer plus sereinement cette partie de l'enseignement.

À travers cette étude, j'aborderai la question de la mise en place du climat en début d'année. En effet, je considère le climat de classe comme un équilibre entre différents agents. Je suis consciente que la vie de la classe varie de jour en jour et que l'équilibre constant n'est quasiment pas possible. Cependant, je pense qu'il y a certains points clés dans l'instauration de ce climat de classe qui sont alors essentiels afin de poser les bases de cet équilibre. Cette réflexion a évolué avec le temps et l'avancement du travail, mais ma question initiale était la suivante : Comment l'enseignant recrée-t-il un lien d'attachement avec ses élèves afin de pouvoir travailler avec eux en classe ?

Dans un premier temps, je présente différents concepts permettant une meilleure compréhension du climat de classe. Ensuite, j'expose la méthode du Q-Sort qui se trouve être l'outil de recherche utilisé lors des entretiens. Puis, je mets en évidence les résultats sous différentes formes et finalement, je les analyse afin de montrer les éléments significatifs dans la mise en place du climat de classe.

Chapitre 1. L'importance du climat de classe dans l'enseignement

À travers cette recherche, je m'intéresse à la gestion de la classe et plus particulièrement à la notion de climat de classe. La raison pour laquelle ce thème a une grande importance dans ma vision de l'enseignement réside dans le souci de réussir à gérer au mieux une classe le jour où je serai titulaire dans une école. En effet, j'ai constaté lors des moments de pratique qu'il s'agit d'un mécanisme complexe sur lequel il est utile de s'arrêter et prendre le temps d'y réfléchir.

Sans vouloir paraître réductrice, l'enseignant face à sa classe doit être attentif à deux éléments qui me semblent essentiels dans les interactions entre enseignant et apprenant. Ce sont, d'une part, la matière à enseigner et d'autre part, la gestion de la classe. Ma vision de l'enseignement est similaire à celle de Doyle (1986, cité par Caron, 1994, p.9). En effet, il voit dans l'enseignement deux fonctions principales. La première est celle d'enseigner. Il s'agit ici de favoriser les comportements positifs face aux contenus. Et la seconde fonction est celle de gérer la classe. L'enseignant doit assurer une organisation du groupe-classe, l'établissement de règles de vie et d'interventions correctives, dans le but de favoriser la coopération entre les différents acteurs. L'enseignement et la gestion de classe deviennent deux éléments indissociables l'un de l'autre. Si je ne suis pas au clair avec les savoirs, je peux à tout moment me replonger dans les livres afin de rattraper mes lacunes. En revanche, il est plus compliqué de trouver un manuel donnant des solutions infaillibles à la mise en place du climat de classe. C'est pourquoi il me semble primordial de ne pas négliger cette partie de l'enseignement.

La gestion de classe est un terme vaste qui pourrait donner lieu à de nombreux travaux comme celui-ci. Ainsi, j'ai décidé de me centrer sur la question du climat de classe. Mon idéal professionnel est de pouvoir faire progresser le plus possible mes élèves dans un environnement propice aux apprentissages. Dans le même ordre d'idées, il me paraît impensable de parvenir à ce but si l'ambiance de travail dans la classe n'est pas favorable. C'est la raison pour laquelle je pense qu'il faut s'y atteler dès le début de l'année.

1.1 *Rétrospective des modèles d'enseignement*

L'école n'a pas toujours été telle qu'on la connaît aujourd'hui. Pour mettre en place la pédagogie qu'on lui attribue actuellement, il a fallu opérer un changement des mentalités et des pratiques. Cette évolution s'est effectuée non seulement au niveau de la façon d'enseigner, mais surtout dans la relation que l'enseignant et l'élève entretiennent. Je vais donc retracer un historique explicitant les majeurs changements que le monde de l'école a subis durant ces quatre derniers siècles.

1.1.1 Apparition de la tradition pédagogique

L'instruction et les traditions d'enseignement apparaissent très tôt dans l'histoire des sociétés. Cependant, il faut attendre le XVIIe siècle pour voir naître la tradition pédagogique.

Elle est apparue grâce aux grands changements survenus dans la manière d'enseigner à cette période. Effectivement, le contexte scolaire change et les enseignements en vigueur voient leur contenu se modifier. Peu à peu, le nombre d'écoles et d'élèves se voit augmenter. Les maîtres, quant à eux, créent un nouveau savoir-faire pour régler les problèmes quotidiens. Celui-ci touche non seulement les savoirs enseignés, mais prend également en compte tous les aspects de la vie de la classe. Les savoir-faire sont légués d'une génération d'enseignant à l'autre. Cette pratique a finalement donné naissance à la tradition pédagogique. Cette dernière se caractérise par son caractère à la fois conservateur et évolutif selon le contexte dans lequel elle évolue. De plus, elle renferme un côté prescriptif donnant des réponses, mais ne favorisant pas le questionnement. Finalement, la ritualisation des comportements lui donne un statut presque sacré. Cette période sans grands changements dure environ deux siècles et atteint son apogée avec l'enseignement mutuel (Gauthier & Tardif, 2005).

1.1.2 L'enseignement mutuel

Ce courant, défini comme « un formidable excès de contrôle », apparaît à la fin du XVIIIe siècle en Angleterre. Son but est d'alphabétiser le plus grand nombre d'enfants dans les meilleurs délais et au meilleur coût (Lesage, 1981, cité par Gauthier & Tardif, 2005, p.134). L'école s'organise à l'image d'une hiérarchie militaire où discipline est le mot d'ordre. Les bons élèves gradent au poste de moniteur et enseignent eux-mêmes à leurs pairs. Il apparaît alors un principe d'efficacité qui découle des nécessités économiques. L'enseignement se « taylorise » et les maîtres peuvent avoir plus de 250 élèves à leur charge

Le succès de cet enseignement réside dans le fait que toutes les matières sont apprises simultanément et qu'il ne faut plus savoir lire avant d'écrire, comme auparavant. Toutefois, des conflits se créent entre le clergé catholique (conservateur) et les partisans de l'enseignement mutuel (révolutionnaires). Finalement, le clergé va l'emporter et entraîner la fermeture de la moitié des écoles mutuelles. Puis, en 1883, l'application de la loi de Guizot, obligeant chaque commune à mettre sur pied des établissements scolaires, a provoqué la fin de ces écoles. Néanmoins, cette période a permis de se rendre compte de l'importance de la fonction économique de l'école (Gauthier & Tardif, 2005).

1.1.3 Un tournant vers la démocratie

Le XIXe siècle n'est pas considéré comme une période de grandes innovations des méthodes pédagogiques. Cependant, des changements s'opèrent aux niveaux politique, économique et social. Après la Révolution française, le monde s'engage vers la voie de la démocratie. Il est donc nécessaire d'instruire le peuple afin qu'il puisse exercer son pouvoir. De plus, sur le plan législatif, l'instruction devient obligatoire, gratuite et laïque.

1.1.4 L'impact de la pédagogie nouvelle dans l'enseignement du XXIe siècle

À la fin du XIXe siècle, les partisans de la pédagogie nouvelle commencent à remettre en cause la tradition pédagogique et essaient de la transformer en une pédagogie abandonnant les pratiques ancestrales. La science occupe une grande importance dans les esprits et des acteurs se mobilisent afin de créer une pédagogie de la science dépassant la tradition. C'est Charbonnel (1988, cité par Gauthier & Tardif, 2005, p.142) qui va prôner la nécessité de faire

de la pédagogie, la Science de l'éducation. Dans cette optique, elle va gentiment se lier à la psychologie jusqu'à en devenir inséparable. C'est pourquoi, par la suite, les nouvelles approches pédagogiques seront fortement influencées par celle-ci. Selon le contexte national de chaque pays, des courants de pensée différents apparaissent. Toutefois, ils ont tous un point commun : la volonté de centrer l'éducation sur l'enfant.

Il s'agit donc d'un vrai changement de pensée où l'enfant devient un être à part entière. Le rôle de l'enseignant se modifie et consiste maintenant à répondre aux besoins de l'enfant en le mettant au centre de ses préoccupations.

Selon Chatelain et Cousinet (1966, cité par Gauthier & Tardiff, 2005, p.149), l'enseignant crée un cadre dans sa classe permettant une ambiance favorable. L'organisation de la classe, la disposition des meubles scolaires, le soin et le souci de beauté invitent les élèves à travailler activement. Face à la classe, l'enseignant adopte une attitude inspirant le calme, la compréhension et la confiance. Il joue un rôle d'éveilleur, un guide présent et effacé à la fois. Il base son activité scolaire sur les champs d'intérêt de l'élève afin qu'il puisse s'épanouir. Cette vision de l'enseignement privilégie l'ouverture au monde et les activités ayant du sens pour l'élève. Le monde de l'élève entre dans l'école. On travaille de préférence selon la méthode des projets et le programme scolaire s'établit au fil de l'année selon les intérêts des élèves. La discipline en classe n'est plus autoritaire et policière, mais vient de l'intérieur et se reflète dans l'atmosphère générale de la classe.

1.2 La relation pédagogique

Après avoir constaté les différents changements survenus dans l'enseignement, il est possible de dire que le rôle de l'enseignant ne se résume plus simplement à délivrer un savoir aux élèves comme dans un modèle d'enseignement transmissif. Cette pratique nécessite une réorganisation des relations que l'on trouve en classe. Jean Houssaye, professeur en Sciences de l'éducation, a développé un modèle appelé triangle pédagogique (voir figure 1, p.5), permettant de penser la relation pédagogique selon trois pôles : l'élève, l'enseignant et le savoir (Alexandre, 2010).

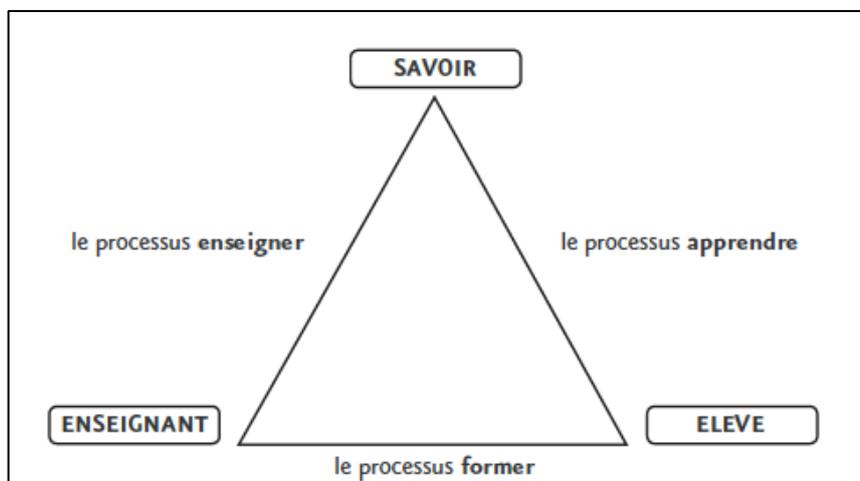


Figure 1 : Triangle pédagogique de Houssaye

Les pôles « enseignant et élève » renvoient aux acteurs dans la classe alors que le savoir désigne les contenus, les programmes et les acquisitions. Selon Houssaye (1993), les interactions se font toujours entre deux pôles représentant les sujets et le troisième qui doit accepter d'avoir la place du mort ou doit se mettre à faire le fou. Le sujet représente celui avec qui je crée un lien privilégié et qui me permet d'exister de façon réciproque. Le mort est celui qui établit un trou dans la relation. Il devient un acteur mineur de la situation, mais duquel il est impossible de se passer. Et finalement, si le mort se transforme en fou, cela signifie qu'il refuse les termes du langage et du fonctionnement commun et cela engendre des situations délicates à contrôler.

Selon la situation pédagogique privilégiée, le processus sera différent. Le premier, le « processus enseigner », favorise une relation entre l'enseignant et le savoir. À l'inverse, s'il s'agit du « processus former », une relation particulière s'installe entre l'élève et l'enseignant. Finalement, le dernier cas de figure, le « processus apprendre » met en relation l'élève et le savoir.

1.3 Gestion de classe

Ces trois acteurs de la classe (enseignant, élève et savoir) sont en interaction les uns avec les autres et forment un ensemble que l'on nomme la gestion de classe. Afin de mieux comprendre de quoi il s'agit lorsque l'on évoque ce concept, je propose une définition d'Archambault et de Chouinard (1996) : « La gestion de classe consiste à instaurer, à maintenir ou à restaurer dans la classe des conditions propices à l'enseignement et à l'apprentissage » (cité par Chouinard, 2001, p.25). L'enseignant est donc au cœur de ce concept et doit mettre en place des pratiques éducatives avec les élèves afin de pouvoir instaurer une gestion de classe propice aux apprentissages. De plus, à travers cette définition, il est possible de constater qu'il s'agit d'un concept en constant changement, d'où l'importance de pouvoir gérer sa classe avant que les débordements se fassent trop importants. En effet, Richoz (2013) explique que les situations d'enseignement se compliquent lorsque le cadre est trop peu présent, voire laxiste. Il ajoute que lorsque des débordements ont eu lieu, il est difficile de revenir en arrière.

Lorsque l'on parle de gestion de classe, chacun a sa propre idée de ce qu'elle représente. Toutefois, il est difficile de définir précisément de quoi il s'agit. Caron (1994) classe les éléments constitutifs de ce phénomène en deux dimensions et quatre composantes (voir figure 2, p.7). D'un côté, se trouve la dimension pédagogique comportant tout ce qui a trait à la gestion des apprentissages (planification, animation et médiation, démarches, procédures, stratégies d'apprentissage, méthodologie du travail intellectuel, évaluation, réinvestissement et transfert). De l'autre côté, se trouve la dimension organisationnelle qui contient tous les aspects liés à l'organisation de la classe et à son fonctionnement concret (gestion du temps, aménagement de l'espace, gestion des groupes de travail, utilisation des moyens d'enseignement et utilisation du matériel pédagogique et didactique). Ces deux dernières composantes sont communes aux deux dimensions. Il s'agit du climat et du contenu organisationnels. Le climat organisationnel se rapporte à l'ambiance éducative de la vie de la classe (attitudes, relations, motivation, discipline et résolution de conflits), alors que le contenu organisationnel regroupe tout ce qui touche à l'enseignement (philosophie des programmes et les orientations, conceptions de l'apprentissage, objectif du ou des

programmes, démarches procédures, stratégies d'enseignement et méthodologie du travail intellectuel)

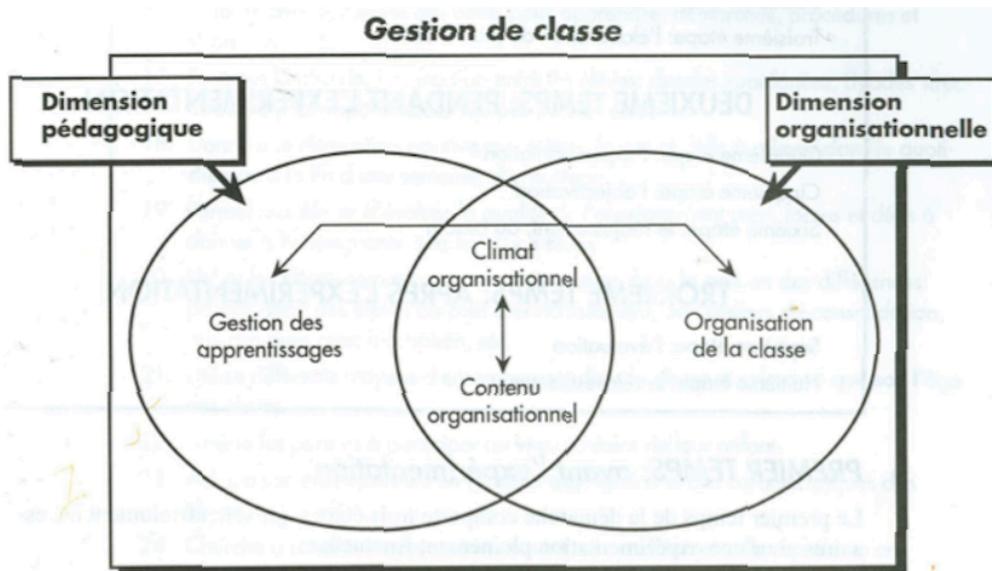


Figure 2 : Schéma de la gestion de classe selon Caron (1994)

Cette classification de Caron donne des pistes quant aux concepts gravitant autour de la gestion de classe. Cependant, différents auteurs relèvent le fait que l'on ne trouve pas une seule façon de gérer une classe (Caron, 1994 ; Weber 1986, cité par Chouinard, 2001, p.25). En effet, cela dépend de nombreux facteurs comme les représentations, les valeurs, les croyances, la manière de voir l'enseignement et la personnalité de l'enseignant. Cette notion est bien plus complexe que ce que l'on peut penser au premier abord et qu'il serait donc difficile de définir une seule manière de gérer une classe.

1.4 Le climat de la classe

La gestion de la classe, comme il a été vu précédemment, englobe un grand nombre d'aspects dans le déroulement de la vie de la classe. Parmi ces différents aspects, Caron (1994) affirme que la composante la plus importante à gérer est bien le climat de classe. En effet, les comportements des élèves en classe et la réussite dans les apprentissages sont directement liés à ce concept. Toutefois, cela vaut aussi pour l'enseignant. C'est lui qui donne le ton à la classe et s'il n'y est pas bien, les élèves vont certainement le ressentir et créer des situations qui mèneront à une dégradation de l'ambiance dans la classe.

Pour tenter de définir le climat de classe, je citerai encore une fois Jacqueline Caron (1994) qui fait remarquer que le climat serait équivalent à « l'ensemble de phénomènes (relations, conflits, discipline, motivation) qui caractérisent l'atmosphère et qui donnent le goût d'enseigner et d'apprendre » (p.100). Cette définition permet de réaliser l'impact que peut revêtir cette notion dans la vie la classe, autant du côté de l'enseignant que du côté de l'élève. De plus, il semblerait, selon différents auteurs (Reinker & Herman, 2002 ; Dorman, Fraser & McRobbie, 1997, cités par Filiault & Fortin, 2011, p.5), qu'un climat de classe positif favoriserait les bons comportements et une meilleure réussite scolaire.

1.4.1 Les composantes du climat de classe

Selon Caron (1994), le climat de classe est le résultat de différents éléments mis ensemble. Les composantes ci-dessous ont une influence directe sur la qualité de travail au sein de la classe:

- L'attitude personnelle de l'enseignant.

Ici Caron parle du climat intérieur de la personne responsable de la classe. En effet, les élèves ressentent très bien tous les signes non verbaux que l'enseignant renvoie (ton de la voix, les gestes, les décisions, etc.) et ils y répondent avec leur propre climat intérieur. C'est pourquoi, afin de favoriser un bon climat en classe, il est primordial que le titulaire de la classe connaisse bien son profil. Cela implique donc une remise en question et un travail personnel dans le but d'améliorer la base même de son climat de classe.

- Le style de relation avec les parents et leurs enfants.

Il s'agit ici des processus de connaissance et de reconnaissance. Premièrement, afin d'instaurer une véritable relation avec les enfants, il est nécessaire d'apprendre à les connaître. D'abord en ayant des informations sur leur situation familiale et, par la suite, en s'intéressant personnellement à chacun d'eux. De cette façon, l'enseignant voit les forces, les lacunes, les intérêts de chacun. La relation est considérée comme authentique lorsque les élèves sont reconnus comme des personnes à part entière. De surcroît, dans l'enseignement, la relation mise en place entre les parents et les enseignants est significative. En effet, les parents-partenaires permettent de travailler ensemble à la réussite de l'élève. De plus, l'enfant sentira une solidarité entre ces acteurs qui sera sécurisante pour lui et cela lui permettra de travailler encore mieux à son développement (Caron, 1994).

- La capacité de favoriser la motivation, d'instaurer une saine discipline et de gérer les conflits.

Premièrement, la motivation est un ensemble de forces qui poussent une personne à agir. Elle peut être intrinsèque lorsqu'elle se caractérise par la satisfaction d'effectuer une tâche, ou alors extrinsèque lorsqu'à l'inverse, un travail est effectué dans le but d'en retirer un avantage (une récompense extérieure à la tâche) ou afin d'éviter un désagrément (Vianin, 2006). L'enseignant doit permettre à l'élève de découvrir sa motivation intrinsèque. Paul Hersey a consacré une grille donnant un aperçu des gestes de base pour favoriser la motivation chez l'enfant. De plus, le fait de renvoyer une image positive de l'élève, de ses capacités et de ses perceptions lui donne la force de s'engager dans le processus de développement. La motivation est donc directement liée au concept d'estime de soi (Caron, 1994).

Deuxièmement, la capacité d'instaurer une saine discipline aide l'élève « à organiser sa vie et ses actions de façon à en tirer le maximum de plaisir, en tenant compte des autres et du monde dans lequel il vit » (Caron, 1994, p.107). Il s'agit donc d'un apprentissage en soi qui prend fin avec l'apparition de l'autodiscipline chez l'apprenant. Toutefois, pour en arriver là, l'élève doit suivre une formation au niveau des savoirs (connaître le fonctionnement de la classe), des savoir-faire (vivre les règlements de l'école, élaborer certaines règles de classe

et les conséquences liées à celles-ci) et au niveau des savoir-être (développer des valeurs, des attitudes d'engagement et de responsabilité).

Troisièmement, il faut être conscient que toute relation humaine doit faire face à des conflits à un moment ou un autre. Les enseignants doivent donc pouvoir être en mesure de les gérer au mieux. En effet, les conflits non ou mal résolus peuvent aboutir à une détérioration du climat en classe et des relations. Il faut donc vivre les conflits afin qu'ils deviennent des expériences de vie pour les élèves (Caron, 1994).

1.5 L'enseignant dans sa classe

Il y a dans la société d'aujourd'hui comme une idée préconçue que le métier d'enseignant est chose facile, qu'il suffit d'un peu de bon sens et d'expérience pour réussir à gérer une classe. Les enseignants sont las d'entendre ces phrases ! L'enseignement est bien un métier dont il faut apprendre les bases et où il ne suffit pas de recevoir des recettes ou des secrets du métier pour être efficace dans son travail. En effet, ces affirmations représentent, selon Méard et Bruno (2009), « le principal obstacle à l'efficacité des enseignants, à leur santé et à l'éducation des enfants et adolescents » (p.17). Enseigner est donc bien quelque chose qui s'apprend et qui se construit au fil du temps. Il est nécessaire d'intérioriser des éléments culturels et des savoirs afin de délivrer un enseignement efficace.

Toutefois, la littérature distingue différents profils d'enseignants. Ces profils sont établis en fonction de l'approche utilisée par celui-ci dans sa gestion de classe (autoritaire, socio-émotive, pédagogique, etc.). Ces approches dépendent elles-mêmes de nombreux facteurs tels que la personnalité, le tempérament, le sexe, l'âge, l'expérience de l'enseignant et d'autres caractéristiques relatives aux élèves. (Reynolds, 1992, cité par Chouinard, 2001, p.26). Il n'existe donc pas de profil idéal. Cependant, un de ses facteurs liés à l'enseignant évolue grandement avec les années de pratiques. Il s'agit de la question de l'expérience professionnelle.

De manière générale, il est dit que les enseignants experts occupent mieux l'espace que les novices dans la classe (Jean-François Moulin, 2004, p.146). De plus, la gestion de classe, représente une des majeures préoccupations chez les enseignants en début de carrière et engendre de nombreuses difficultés (Johnson, 1993, 1994; Neale & Johnson, 1994; Reynolds, 1995, cité par Chouinard, 1999, p.498). Cela serait dû à des représentations inopérantes qu'ont les débutants à propos des élèves et de l'enseignement (Brophy, 1988; Kagan, 1992; Reynolds, 1992, cité par Chouinard, 1999, p.498). Ces représentations vont donc disparaître ou diminuer à force de pratique et permettront aux enseignants de mieux anticiper ou du moins, de gérer la classe de façon plus décontractée.

1.5.1 Les compétences à acquérir en formation

Afin que l'enseignant ne soit pas totalement démuni face à sa classe, la HEP-BEJUNE (2011) a édité un référentiel de compétences comprenant un certain nombre d'aptitudes à acquérir durant la formation en HEP. L'intérêt d'avoir un texte comme celui-ci est de pouvoir mettre des mots sur ce que l'on appelle l'intelligence professionnelle. En effet, un praticien

compétent est capable de mobiliser des ressources (savoir, savoir-faire et attitudes) adéquates et spécifiques à un moment opportun. Le Comité programme (CoP) propose d'organiser ces compétences par priorité. Le référentiel est composé de onze compétences séparées elles-mêmes en trois niveaux. Toutefois, le CoP a choisi de mettre l'accent sur cinq compétences durant la formation et de laisser les autres compétences pour la formation continue. Les trois niveaux soumis par Tardif (2007, cité par HEP-BEJUNE, 2011, p.3) sont les suivants :

Le premier niveau comporte tout ce qui est lié à l'enseignement au quotidien dans la classe. Ce niveau se compose des six premières compétences.

- La première se nomme « concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves et du plan d'études ». Cette compétence englobe tout ce qui est en lien avec la mise en œuvre de situations d'enseignement dans le but de permettre à l'élève de progresser tout en prenant en compte ses particularités.
- La seconde compétence vise à communiquer de manière claire et appropriée dans les divers contextes liés à la profession enseignante. L'enseignant doit pouvoir échanger de façon adéquate selon les situations qui se présentent avec les élèves, les parents, les collègues, etc. Il représente un modèle et doit donc être capable de juger de la pertinence de ses propos par lui-même.
- La troisième compétence parle de « savoir planifier, organiser et assurer un mode de fonctionnement de la classe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves ». Ici, il s'agit de l'aspect de la gestion de classe qui entre en considération. Un bon fonctionnement permet de bons apprentissages.
- La quatrième compétence concerne l'évaluation des acquis des élèves et la collaboration avec les parents en cas de difficultés d'apprentissage de l'enfant.
- La cinquième compétence regroupe le travail de l'enseignant face à un élève à besoins particuliers. Il doit être capable d'adapter ses interventions, de s'informer des difficultés de l'enfant et de travailler avec les différents intervenants pour lui venir en aide.
- La dernière compétence de ce premier niveau est en lien direct avec les TICE. L'enseignant doit faire découvrir le fonctionnement des médias aux élèves, tout en ayant effectué des choix didactiques réfléchis auparavant.

Dans le second niveau de compétence l'enseignant doit être capable d'œuvrer avec les autres acteurs du système.

- La première compétence de ce niveau demande une coopération de l'enseignant avec les membres de l'équipe pédagogique de l'établissement dans lequel il se trouve. Ensemble, ils s'entendent sur les progressions des apprentissages ou sur les exigences des évaluations pour les élèves.
- La deuxième compétence stipule que l'enseignant doit travailler à la réalisation d'objectifs éducatifs de l'école avec tous les partenaires concernés. L'enseignant doit

prendre part à la vie de l'école et non seulement à celle de sa classe. Il doit s'impliquer dans des projets élaborés avec d'autres acteurs de l'école et doit également faire participer les élèves à la vie de la classe et de l'établissement.

Le troisième niveau met en évidence la capacité d'engagement de l'enseignant en tant que professionnel. Il comprend les trois dernières compétences du référentiel.

- Cette première compétence concerne « l'agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions ». Il faut donc que l'enseignant réfléchisse à ses actions, porte de l'attention à tous les élèves ou encore qu'il se plie au secret professionnel.
- L'avant-dernière compétence veut que l'enseignant agisse en professionnel porteur de connaissance et de culture. Il endosse donc le rôle de passeur culturel et doit questionner cet aspect autant chez lui que chez ses élèves sans jamais porter atteinte à leur personne.
- Dans la dernière compétence l'enseignant s'engage dans une démarche de formation permanente, que ce soit de façon personnelle ou collective. Il est important qu'il puisse être un maximum à jour car les changements dans la société et dans le monde scientifique s'opèrent toujours plus rapidement.

On peut donc dire que le métier d'enseignant n'est pas des plus simples au vu des compétences à acquérir durant la formation et par la suite. De plus, afin de maîtriser au mieux sa profession, il est bon d'avoir également quelques connaissances aux élèves.

1.6 Les besoins des enfants dans la relation pédagogique

En classe, l'enseignant revêt un rôle qui n'est pas des moindres. Outre le fait d'aider les élèves dans l'acquisition de nouveaux savoirs, il est également présent pour les accompagner dans leur développement identitaire. Des études ont montré que les enseignants jouent un rôle très important sur le plan de l'adaptation sociale et scolaire des élèves à l'école. Ainsi, la relation entre l'élève et l'enseignant aurait un impact à de multiples niveaux, comme son rendement scolaire et son bien-être psychosocial (Fortin, Plante & Bradley, 2011).

De même, Pourtois et Desmet (1997) qui se sont intéressés à l'éducation familiale, en concluent que la notion d'identité est fondamentale dans le développement de la personne. Afin de se construire une identité, l'enfant a besoin de nourrir douze besoins fondamentaux répartis dans quatre axes :

- L'axe affectif d'affiliation (l'attachement, l'acceptation et l'investissement)
- L'axe cognitif ou besoin d'accomplissement (la stimulation, l'expérience et le renforcement)
- L'axe des valeurs (la communication, la considération et les structures)
- L'axe social (le bien/bon, le vrai et le beau)

Tous ces besoins devraient être remplis par les parents, mais certains d'entre eux tiennent également une grande place dans l'enseignement et dans la relation que l'enseignant essaie de créer avec l'enfant. Ces adultes vont lui permettre de pouvoir se créer sa propre identité

et d'évoluer dans le monde en tant que personne à part entière. Il est donc primordial que l'enfant se sente appuyé autant à la maison qu'à l'école. De plus, ces différents besoins ne peuvent être considérés comme des unités détachées les unes des autres, mais doivent être vues comme un ensemble qui évolue simultanément. On comprend donc toute la complexité de la construction de l'identité humaine. En outre, si un des besoins n'est pas satisfait, alors cela risque de bousculer et de fragiliser toute la construction identitaire d'une personne (Pourtois & Desmet, 1997). C'est pourquoi l'enseignant doit être conscient de tous les mécanismes existant et de son impact sur le développement d'une personne cela afin d'accompagner au mieux les élèves dans leur parcours scolaire.

1.7 Les besoins d'affiliation

Les besoins affectifs d'affiliation permettent à une personne de faire partie d'un groupe. Pour ce faire, il faut que les besoins d'attachement, d'acceptation et d'investissement soient garantis par les parents.

1.7.1 L'attachement

Cette la notion est primordiale dans les relations sociales. En effet, la relation que l'élève entretient avec l'enseignant est conceptualisée comme une extension des liens d'attachement présents avec ses figures parentales. L'image que l'élève a des adultes en général et de leurs interactions va influencer la relation avec l'enseignant (Fortin, Plante & Bradley, 2011). Cette théorie a été introduite par le psychanalyste britannique John Bowlby vers la fin de la Deuxième Guerre mondiale. Nous savons aujourd'hui que dès l'âge de deux mois, l'enfant entre en relation avec le monde qui l'entoure et s'y intéresse (Dugravier, 2009). Il crée des liens appelés liens d'attachement avec les personnes de son entourage et en particulier avec la personne qui s'occupe majoritairement de lui (Goldbeter-Merinfeld, 2005). Lorsque l'enfant grandit, cet attachement se fait moins important, ce qui lui permet de s'ouvrir au monde extérieur. Il va créer des liens avec d'autres enfants, ainsi qu'avec d'autres adultes. Parmi eux, se trouvent les enseignants qui peuvent devenir une figure sécurisante lorsqu'il se sent en danger (Mintz & Pérouse de Montclos, 2009).

1.7.2 L'acceptation

Le second besoin que l'on retrouve à l'école est celui de l'acceptation. Il a été défini de la manière suivante par Pourtois (1978) : il s'agit de « la propension de l'adulte à accepter l'activité de l'enfant, à lui attribuer une place » (p.93). L'adulte l'accueille, lui consacre une partie de son temps et lui permet de devenir de plus en plus autonome et capable de prendre des décisions. L'acceptation est un besoin capital tout au long de la vie. Les liens d'attachement qui se créent entre un enfant et un adulte façonnent un environnement émotionnel, affectif et sécurisant permettant à l'enfant de se sentir à sa place grâce aux signaux de tendresse qu'il reçoit de ses proches (Jeammet, 1989, cité par Pourtois & Desmet, 1997, p.93). Ce besoin renferme un autre concept qui est celui de l'identification. Les parents représentent un modèle auquel les enfants vont s'identifier. Il ne s'agit pas simplement de l'imitation des comportements de l'adulte, mais bien d'une assimilation et d'une appropriation des qualités et des fonctions qui sont extérieures à soi. Au même titre

que les parents à la maison, l'enseignant à l'école peut représenter un modèle auquel l'enfant s'identifie.

1.8 Les besoins cognitifs

Ce type de besoin est également nommé besoin d'accomplissement. Il exprime l'importance du domaine cognitif dans le développement de l'enfant. La possibilité d'agir sur son environnement, d'apprendre à le connaître et à le comprendre semble inévitable. (Pourtois & Desmet, 2009).

1.8.1 Le besoin de stimulation

Le concept de stimulation apparaît dans de nombreux courants comme l'éthologie, la psychologie cognitive, les neurosciences, la perspective comportementaliste ou encore la psychanalyse. Tous insistent sur l'intérêt de ce besoin dans l'acte d'apprendre chez l'enfant. En effet, l'enfant est curieux par nature et, de ce fait, il est important que l'adulte nourrisse et stimule cette curiosité. En répondant à cette demande de l'enfant, il le mène sur la voie de la croissance en facilitant les apprentissages ou en permettant l'apparition de comportements nouveaux et multiples. Selon Osterrieth (1964, cité par Pourtois & Desmet, 1997 p.112), les démarches effectuées par les adultes pour éveiller ou soutenir la motivation naturelle de l'enfant sont appelées « stimulations » ou « motivations artificielles ». L'adulte doit jauger la fréquence et la quantité de stimulations qu'il propose à l'enfant. En effet, trop de sollicitations sensorielles pourraient avoir des conséquences néfastes, comme le stress et l'angoisse. À l'inverse, trop peu de stimulations provoquent des déficits affectifs, cognitifs et sociaux chez l'enfant. Il est primordial de stimuler l'enfant dès sa naissance et durant ses premières années. De même, dans les apprentissages, ce besoin est également très présent et représente un réel défi pour tout enseignant.

1.8.2 Le besoin d'expérimentation

Au début, ce besoin n'était pas reconnu comme un processus essentiel à l'appropriation des connaissances. Toutefois, des philosophes tels que Bacon ou encore Locke se sont affirmés afin de modifier ces représentations. Par la suite, de nombreux chercheurs et courants ont accordé une grande place à l'expérimentation. En effet, ce besoin est très présent chez l'enfant et il est primordial de le maintenir et de le stimuler. Selon Piaget, l'expérience se trouve à la base même de l'acte intelligent. La vision de l'apprentissage change et l'on considère la connaissance comme un processus actif. Il faut essayer de favoriser l'ancrage de nouvelles expériences dans les acquis faits précédemment chez le nourrisson. Ce besoin est directement en lien avec le besoin d'attachement explicité précédemment. L'exploration peut advenir dès le moment où existe chez l'apprenant une base de sécurité représentée par la figure d'attachement (Pourtois & Desmet, 2009). En dressant un parallèle avec la vie de la classe, l'enseignant cherche à passer le plus possible par la manipulation d'objets plutôt que de donner des réponses aux élèves. De cette manière, ils ont donc la possibilité d'explorer, de se questionner et de répondre à leurs interrogations.

1.8.3 Le besoin de renforcement

Ce besoin est très présent dans les Sciences de l'éducation et prend sa source dans la théorie behavioriste. Il est également présent dans la théorie de l'apprentissage social et de la psychologie du contrôle. Il se définit comme le sentiment que l'enfant ressent après avoir effectué une tâche. Il est nécessaire pour son développement que l'enfant puisse avoir un retour sur la qualité de son action. Selon Skinner, chacune de nos conduites serait régie par la réaction qu'elle engendre. Le lien entre un acte et ses conséquences est appelé un « conditionnement opérant ». Alors que la réponse opérante représente le renforcement qui suit l'action (Pourtois & Desmet, 1997). Cette information va permettre à l'enfant de donner un sens à son comportement. Il prend conscience de sa conduite et le renforcement l'aide à corriger ses erreurs. Elle a donc un impact direct sur son apprentissage. Bandura insiste sur les deux visées principales du renforcement qui sont l'information et la motivation. L'information renforçante favorise donc chez l'enfant l'apparition de l'autorenforcement. Il est primordial en tant qu'éducateur d'exploiter l'influence de l'information et l'apport de sens dans les activités liées aux apprentissages de l'enfant (Pourtois & Desmet, 1997, 2009). Pour Skinner, les renforcements positifs favorisent la motivation. De cette façon, lorsque l'enfant est félicité, il reçoit des stimuli qui renforcent son action. De cette manière, il est possible de provoquer des comportements attendus chez lui. Toutefois, d'autres écoles de pensée se basent sur les facteurs intrinsèques à la motivation plutôt que ceux extrinsèques. À ce sujet, Caron (1994) évoque le fait que toute forme motivation mène à des apprentissages et que plus la motivation est intrinsèque, plus l'apprentissage est riche et bien ancré. C'est pourquoi il est préférable de favoriser la motivation intrinsèque de l'élève à l'école.

1.9 Les besoins sociaux

Au début de sa vie, l'enfant est grandement dépendant de son milieu. Puis, lorsqu'il grandit et se construit, il ressent un besoin d'autonomie sociale. Le phénomène qui gère ce passage de la dépendance à l'autonomie est la socialisation. Elle met en jeu la nécessité de se différencier de son groupe d'origine, mais également de s'identifier à autrui. Ce double mécanisme permet la construction de l'identité personnelle. Pour ce faire, il faut répondre à trois besoins sous-jacents qui sont le besoin de communication, de considération et de structures (Pourtois & Desmet, 1997, 2009).

1.9.1 Le besoin de communication

Dans le besoin de communication, nous retrouvons le mot communiquer qui, étymologiquement, signifie « mettre en commun ». Dès lors, le langage devient un instrument de communication permettant des actes sociaux. Ce besoin communicationnel est fondamental chez tout être humain. Il apparaît très tôt dans les interactions entre l'enfant et la mère sous forme de sons, de protolangage et finalement de langage. Puis il accompagne l'enfant durant toute l'enfance et l'adolescence. Il permet de mettre des mots sur les événements vécus en prenant du recul. Il donne la possibilité de dédramatiser et de prendre une décision en étant moins influencé par les émotions (Pourtois & Desmet, 2009). Pourtant, nous ne sommes pas toujours conscients que nous communiquons. Parfois, nous ne faisons plus attention aux éléments familiers et nous nous rendons compte de

l'importance de ce besoin lorsque nous en sommes coupés (Myers & Myers, 1984, cité par Pourtois & Desmet, 1997, p.142).

Dans une étude menée par Masclet (1992, Pourtois & Desmet, 1997, p.146) sur les liens entre les types de rapports familiaux et la construction de l'aptitude à communiquer chez des enfants de 6 à 11 ans, il est évoquée que selon l'éducation et la place de la communication dans la famille, l'enfant développe des comportements et des habiletés communicatives différentes. Cependant, bien que ces modes dialogiques soient mis en place vers 8-9 ans, ils ne restent pas figés et peuvent évoluer si l'environnement change (Pourtois & Desmet, 1997). L'enseignant devient un acteur qui aide l'enfant à communiquer ou à modifier son mode de communication afin qu'il puisse s'épanouir dans son développement.

1.9.2 Le besoin de considération

Il est appelé également besoin de reconnaissance. Ce besoin est directement en lien avec les termes d'égard ou d'estime. Chaque personne vivant en société a besoin d'être reconnue en tant que personne avec des mérites, des compétences spécifiques et une dignité. Pour exister en société, il est important de représenter une valeur dans celle-ci. Le regard de l'autre va créer chez l'être humain l'image qu'il se fait de lui-même. Cette représentation influence le développement de projets et d'attentes chez l'enfant. En ce qui concerne la reconnaissance, il s'agit d'un « organisateur de la dynamique identitaire ». Elle est directement liée à l'idée de concept de soi. L'Ecuyer (1978) le décrit comme « un ensemble de traits, d'images, de sentiments que l'individu reconnaît comme faisant partie de lui-même, influencé par l'environnement et organisé de façon plus ou moins constante » (Pourtois & Desmet, 1997, p.154).

Il a été constaté dans une étude que les pratiques éducatives des parents avaient une influence sur le concept d'estime de soi de leur enfant. Il s'agit plus précisément du jugement que le parent porte à l'enfant. Les enfants ayant une bonne estime d'eux-mêmes grandissent dans des familles où l'on valorise la communication sur la différence et non pas où l'on insiste sur la conformité. De même, les enfants à faible estime de soi évoluent dans des familles dont les pratiques sont centrées autour du contrôle et de l'accommodation (Kellerhals, Montandon *et al.*, 1992, cité par Pourtois & Desmet, 1997, p. 157). En milieu scolaire, l'échec a un impact considérable sur le développement de l'estime de l'élève. Il se sent dévalorisé et souffre. Le sentiment d'infériorité sociale et intellectuelle qui se développe est en décalage avec les attentes de la société. Il est donc essentiel en tant qu'enseignant d'être attentif à cet aspect afin que les élèves puissent développer une image positive d'eux-mêmes.

1.9.3 Le besoin de structures

Ce terme désigne des modes de régulation à la base des fonctions des personnes composant le système familial. Il renvoie à des notions comme la discipline, l'autorité, le pouvoir, l'influence ou encore la domination. Une des conditions pour le bon développement de l'enfant réside dans leur régularité tant sur le plan affectif, cognitif que social. Lorsqu'apparaissent chez l'enfant les premiers sentiments d'appartenance au monde, il cherche à mettre à l'épreuve ses limites. Cette réaction se manifeste d'abord sur soi et

ensuite sur des objets. Puis, plus tard apparaît la mise à l'épreuve des interdits des parents. À cette période, les actions des parents doivent être cohérentes et non démesurées afin de permettre le développement de l'enfant. L'enseignant en classe doit également instaurer des modes de régulation afin de créer un cadre bénéfique à l'élève.

1.10 Question et hypothèse de recherche

Tous ces éléments m'amènent renforcer mon idée que le climat de classe est un facteur non négligeable dans la vie de la classe. De plus, je crois qu'il permet, lorsqu'il est positif, de développer des compétences autant sociales que scolaires chez les enfants. C'est pourquoi ma question de recherche est la suivante :

De quelle manière instaurer un climat de classe favorable aux apprentissages en début d'année scolaire?

Mon objectif de recherche est donc de mieux comprendre quels sont les éléments clé dans l'instauration d'un bon climat de vie en début d'année dans une classe. J'émet l'hypothèse que l'ancienneté professionnelle influence la manière d'organiser le début de l'année et la mise en place du climat. Je souhaite mettre en évidence la différence entre les deux groupes étudiés et l'influence de ce facteur sur l'instauration d'un bon climat de classe.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 L'utilisation du Q-Sort

Afin de répondre à mes interrogations et afin de mieux comprendre les facteurs qui interviennent dans la gestion de la classe, j'ai décidé d'utiliser la méthodologie Q élaborée par William Stephenson (1935), psychologue et physicien anglais. La particularité de cette technique réside dans le fait qu'elle permet de récolter les impressions et les points de vue semblables ou non chez les participants à la recherche. L'outil de recherche lié à cette méthode se nomme le Q-sort. La technique du Q-sort consiste essentiellement à faire classer à un individu un nombre d'items (le Q-sample ou le Q-set, l'échantillon Q) prédéfinis à l'avance par le chercheur. Le nombre d'items par catégorie peut varier selon les visées et les attentes du chercheur. Au total, le nombre de propositions oscille entre 20 et 100 (Kuhne *et al.*, 2008).

2.2 Les particularités de la recherche

Cette recherche fait partie des approches inductives. La particularité de celles-ci se trouve dans le fait que l'objet de recherche se construit à partir du terrain investigué (Benelli, 2011). C'est pour cela que le chercheur observe d'une part des situations quotidiennes desquelles il tirera, par la suite, ses hypothèses de travail.

La visée compréhensive de cette recherche se justifie par le fait que je cherche à comprendre quels sont les aspects indispensables à la construction d'un climat de classe en début d'année scolaire. Et cela en récoltant les points de vue et les représentations d'une population cible. De plus, cette démarche me permet de porter une réflexion sur ma pratique et me donne la possibilité d'améliorer mes réflexes professionnels. C'est également dans ce but que j'ai travaillé sur cette étude.

En plus d'être compréhensive, cette recherche est de type qualitatif car je vais me concentrer sur un échantillon restreint de personnes. Cela me permet de récolter des représentations, des ressentis ainsi que des expériences de vies. En ce qui concerne le nombre de participants, la méthodologie Q ne nécessite pas un grand échantillon de sujets. Il s'agit donc plus d'une étude de cas que d'un échantillon représentatif de population.

2.3 Les choix effectués pour l'échantillon et le degré scolaire

Dans cette étude, l'échantillonnage s'est fait par stratification. J'ai rencontré trois enseignantes de classes de 5^{ème} ou 6^{ème} HarmoS ayant entre 7 et 10 ans d'expérience professionnelle (experts) et trois étudiantes en deuxième année à la HEP (novices). D'une part, ce choix de population permet de constater si les stratégies de mise en place d'un climat de classe changent avec les années de pratique et d'autre part, si l'on retrouve des similitudes entre les deux groupes.

Quant à la question du degré sélectionné, les classes de 5^{ème} et 6^{ème} HarmoS me paraissaient les plus appropriées pour cette étude. En effet, dans ce degré scolaire, la relation entre l'enseignant et l'élève tient encore une place importante. Les élèves ont déjà acquis un certain degré d'autonomie, mais se tournent encore beaucoup vers l'enseignant. De plus, il n'y a pas encore le stress des épreuves communes où les enseignants doivent revoir des notions et où ils se concentrent peut-être plus sur la matière que sur l'aspect social.

2.4 Création de l'outil de recherche

Après avoir défini toutes les variables de la recherche, j'ai commencé par effectuer un schéma heuristique de toutes les dimensions qui gravitent autour de la notion de gestion de classe et qui pouvaient de proche ou de loin l'influencer. Puis, je me suis tournée vers la littérature afin de vérifier et compléter mes hypothèses. J'ai donc repris les dimensions évoquées dans le chapitre gestion de classe (voir 1.3 Gestion de classe, pp.4-5). En effet, la vision de la gestion de classe chez Caron (1994), m'a été d'une grande utilité comme base de recherche. En plus de cela, je me suis également inspirée des éléments développés dans le référentiel de compétences de la HEP-BEJUNE (2011).

Ensuite, afin de définir mes axes de recherche, je me suis basée sur le triangle pédagogique de Houssaye (1993) (voir figure 1, p.4). Les deux axes principaux sont évidemment l'enseignant et l'élève. Le dernier axe représente le matériel au sens large. En effet, je pense que le cadre de travail et les supports proposés aux élèves ont également une influence sur l'ambiance dans la classe bien qu'ils n'aient pas le même poids que les deux premiers.

Puis, j'ai défini trois types de savoirs relatifs aux deux axes principaux. Il s'agit donc des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Cependant, lorsqu'il s'agit de l'enseignant, on parle de savoirs professionnels. Ces trois catégories sont également présentes dans le référentiel de compétence de la HEP-BEJUNE (2011). L'étape suivante a été de placer toutes les dimensions dans ces catégories et de les réduire afin d'obtenir au final 21 propositions, c'est-à-dire trois items par catégorie. Cette démarche a donné naissance au schéma conceptuel suivant :

Quelle est la recette gagnante pour instaurer un climat de classe en début d'année ?

Tableau 1: Schéma conceptuel relatif à l'axe enseignant

Axe enseignant	
Savoirs professionnels	<ul style="list-style-type: none"> Planifier son enseignement et savoir évaluer les élèves Maîtriser le fonctionnement institutionnel Maîtriser la matière à enseigner ainsi que les moyens d'enseignement et savoir les adapter aux situations pédagogiques
Savoir-faire professionnels	<ul style="list-style-type: none"> Assumer son rôle d'enseignant-référent et savoir le faire respecter auprès des élèves Être capable de faire progresser ses élèves en diversifiant son enseignement pour répondre à leurs besoins Instaurer des règles de travail et de fonctionnement de la classe et les faire respecter
Savoir-être professionnels	<ul style="list-style-type: none"> Connaître la personnalité et les besoins de chacun de ses élèves Aider le groupe à vivre ensemble dans la classe S'impliquer dans la vie de la classe

Tableau 2 : Schéma conceptuel relatif à l'axe élève

Axe élève :	
Savoirs ; donner du sens aux savoirs	<ul style="list-style-type: none"> Être capable d'apprendre Avoir envie de progresser dans ses apprentissages Donner du sens à ses apprentissages
Savoir-faire	<ul style="list-style-type: none"> Apprendre de manière efficace Devenir autonome dans ses apprentissages Être capable d'évaluer les résultats de son travail
Savoir-être ; donner du sens à ses comportements	<ul style="list-style-type: none"> Apprendre à vivre avec soi-même (estime de soi) Apprendre à vivre avec le groupe-classe Respecter et appliquer les règles de fonctionnement de la classe

Tableau 3 : Schéma conceptuel relatif à l'axe matériel

Axe matériel	
Cadre de travail et supports	<ul style="list-style-type: none"> Organiser l'espace-classe et l'aménager pour que l'élève s'y identifie Proposer un grand éventail de supports à l'élève Proposer des supports pratiques pour favoriser l'apprentissage

2.5 Présentation de l'outil de recherche

La construction de l'outil a demandé certains ajustements afin d'arriver à un résultat final satisfaisant. En effet, je souhaitais que l'outil présenté aux participantes soit clair et pratique à utiliser. De plus, je cherchais à obtenir un résultat visuel intéressant où les réponses données par les enseignantes étaient clairement mises en relief. J'ai donc décidé d'élaborer mon outil de recherche sous la forme d'un plan de jeu semblable à celui du Trivial Pursuit. Avant de rencontrer les participantes, j'ai testé le plan de jeu auprès d'enseignants afin de m'assurer de la clarté des items et de contrôler que toutes les dimensions étaient présentes. Lorsque ces pré-tests ont été effectués, il a été possible de finaliser la version officielle du plateau de jeu.

Ce plateau de jeu en forme d'étoile comporte six branches (voir figure 3, p.21). Le centre en forme d'hexagone est divisé en deux axes. Trois de ses côtés sont consacrés à l'axe de l'enseignant (bleu) et les trois autres à l'axe de l'élève (rouge). Chaque côté de l'hexagone représente un type de savoir qu'enseignants et élèves utilisent au sein de la classe. Chacune de ces catégories sont représentées par trois items. Il y a donc 18 items autour de cet hexagone. En plus de cela, le plan de jeu comporte encore trois items relatifs à l'axe du matériel qui regroupe le cadre de travail et les supports. J'ai également ajouté un espace pour les éventuels oublis que les enseignantes et les étudiantes auraient envie d'ajouter durant leur entretien.

De plus, le centre du plan de jeu et chaque item sont reliés par un trait comportant trois étages de couleurs (vert, orange et jaune). Chaque couleur a une signification bien précise :

-  Le vert, rond le plus proche du centre signifie : « il s'agit d'un item primordial dans la mise en place du climat de classe en début d'année».
-  L'orange, qui se trouve au milieu indique : «il s'agit d'un élément secondaire dans la mise en place du climat de classe».
-  Le rond de couleur jaune équivaut à l'affirmation suivante : « cet aspect n'influence pas la mise en place du climat de classe».

Le plan de jeu est placé sur une plaque aimantée et un socle mobile afin de permettre aux participantes de manipuler plus facilement l'outil à leur guise. De plus, afin de m'assurer de la clarté des items et contrôler que toutes les dimensions étaient présentes, j'ai effectué des pré-tests auprès d'enseignants. Ce n'est qu'après la réalisation de ceux-ci qu'il a été possible de finaliser la version officielle du plateau de jeu.

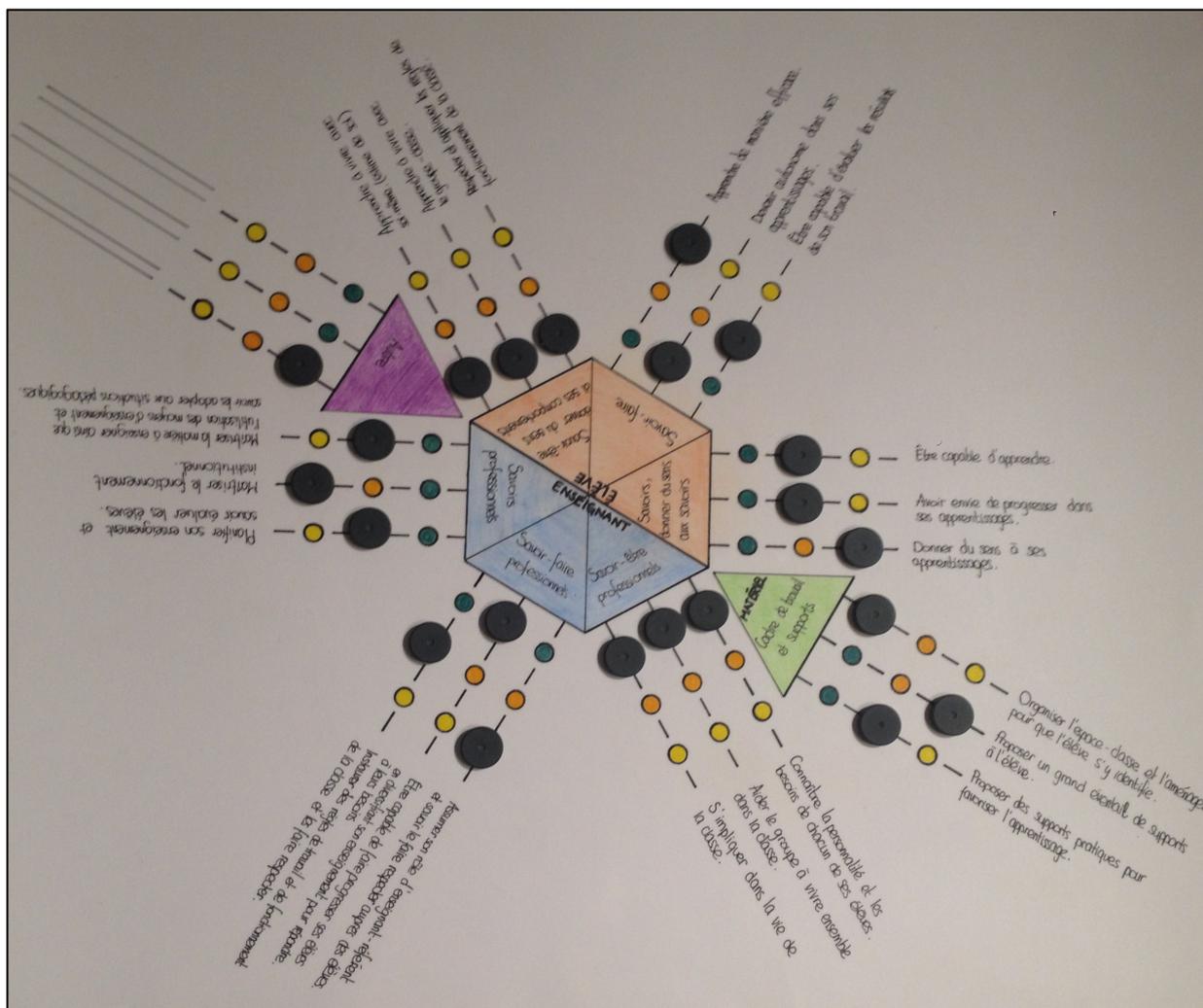


Figure 3 : Outil de recherche

2.6 Les règles du jeu

Le but de ce jeu est de récolter les avis des participantes quant aux différents items proposés. Elles doivent répondre à la question suivante : Quelle est l'importance de cet item dans l'instauration du climat de classe en début d'année ?

Pour ce faire, le sujet doit placer des aimants sur le rond de couleur correspondant à sa représentation de l'instauration du climat de classe en début d'année. Ensuite, lorsqu'un aimant est placé, le participant donne la raison pour laquelle il l'a placé sur une couleur plutôt qu'une autre. Un item ne peut comporter qu'un seul aimant.

Le participant a un temps pour prendre connaissance du plan de jeu et pour poser des questions en cas d'incompréhensions. Lorsqu'il est prêt, il peut remplir le plateau en commençant par l'axe qu'il préfère. À la fin de la partie, le sujet a la possibilité d'ajouter au feutre un aspect qui aurait pu être oublié lors de la confection du plan de jeu et qui lui semble important dans l'instauration du climat de classe.

2.7 La récolte de données

Finally, for the data collection, I met each participant individually during a recorded interview of about 30 minutes. I proceeded in this way because I had to have direct contact with them and with the field. These meetings allow to create a link and instill a climate of discussion and sharing between the two people present. In addition, in order to keep a visual trace of the interviews of each participant, I took the game plan in photo (see figures 4-9, pp.23-28). After the interviews, I transcribed the recordings by taking the liberty to modify the phrasing of the sentences so that the statements are clearer.

Chapitre 3. Présentation, analyse et interprétation

3.1 Présentation des participantes à la recherche

Avant de passer à l'analyse en tant que telle, je vais brièvement présenter les différentes participantes à la recherche et montrer les résultats obtenus lors des entretiens. J'ai utilisé des prénoms d'emprunt afin de garantir leur anonymat.

3.1.1 Les étudiantes de la HEP-BEJUNE

Cynthia est une étudiante de la HEP-BEJUNE en seconde année de formation. Avant la HEP-BEJUNE. Il s'agit de sa première formation et donc de ces premières expériences dans le monde de l'enseignement. Après avoir obtenu une maturité gymnasiale, Cynthia a pris une année sabbatique durant laquelle elle a voyagé en Angleterre et en Allemagne. Elle a également fait 5 mois de stage dans une crèche entre les deux voyages.

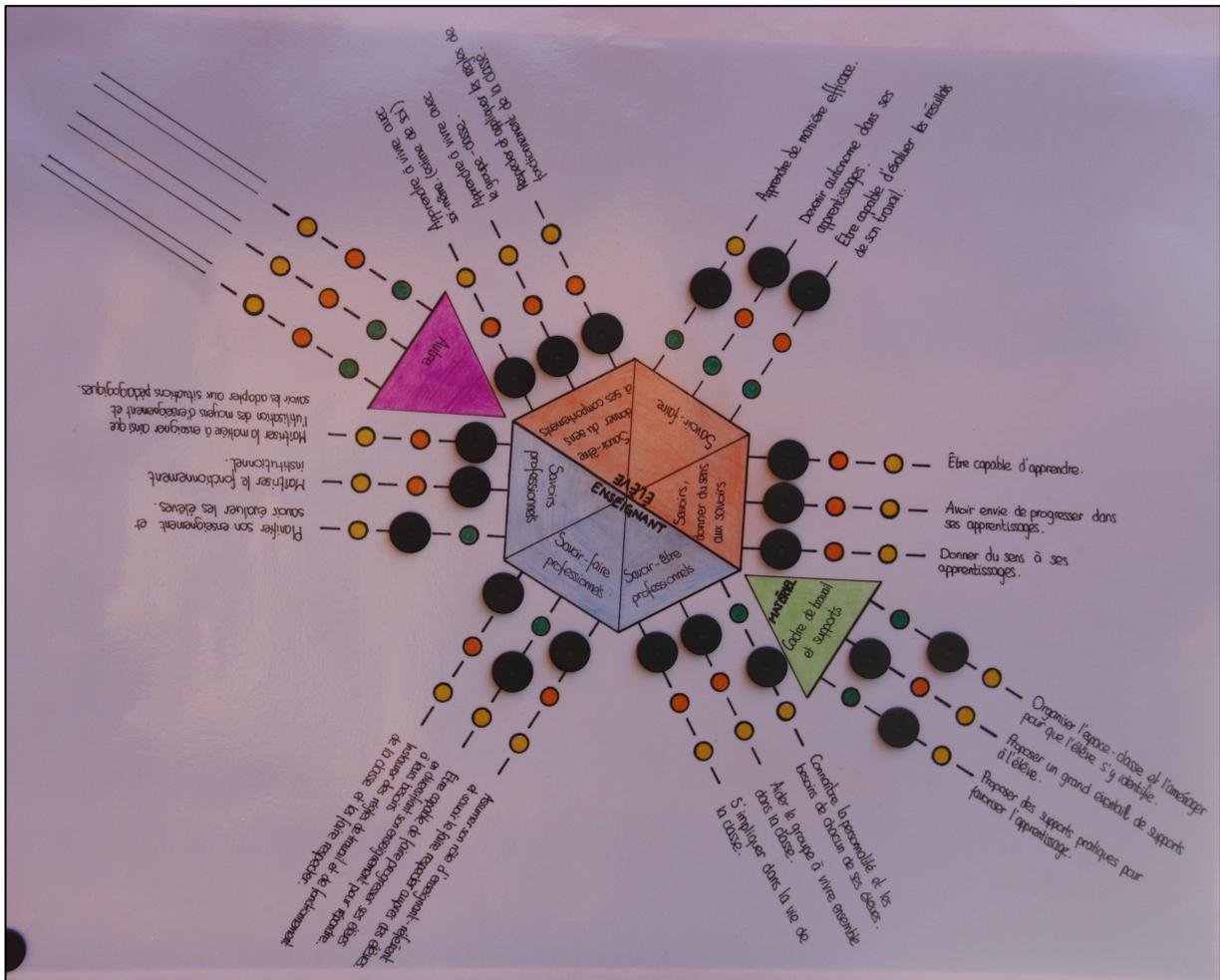


Figure 4 : Plan de jeu de Cynthia (étudiante)

La seconde étudiante se nomme Coralie. Elle est également à la HEP-BEJUNE en deuxième année de formation. Coralie a obtenu ses papiers pour entrer à la HEP en effectuant la passerelle DUBS après avoir obtenu une maturité professionnelle commerciale. Elle a ensuite accompli une année de stage dans le domaine du social avant d'intégrer la HEP en 2013.

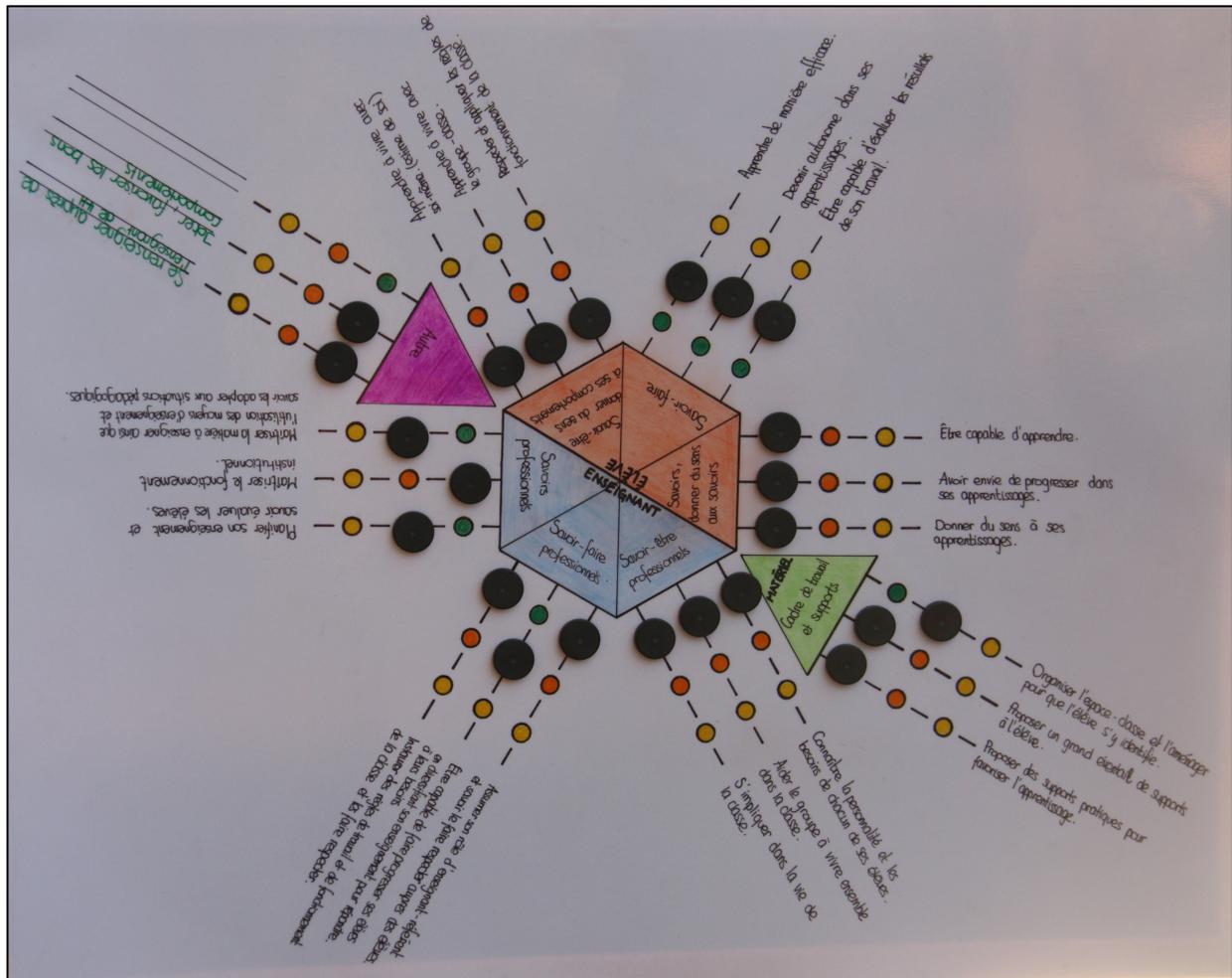


Figure 5 : Plan de jeu de Coralie (étudiante)

La dernière étudiante se prénomme Magalie, elle est également en deuxième année de formation à la HEP-BEJUNE. Après l'école obligatoire, elle a effectué des études au Lycée pour l'obtention de sa maturité gymnasiale. Par la suite, elle a directement commencé la formation d'enseignante primaire à la HEP-BEJUNE.

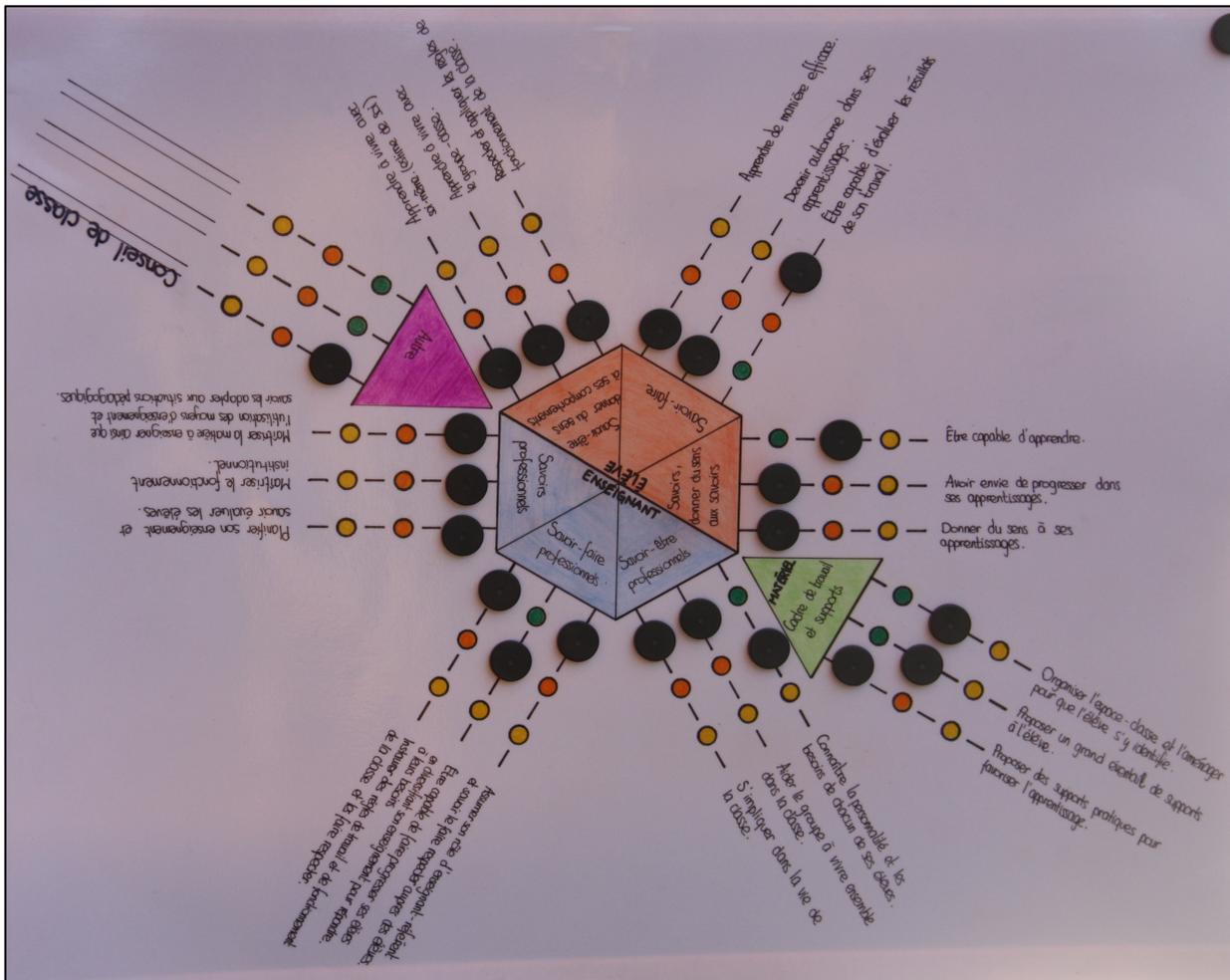


Figure 6 : Plan de jeu de Magalie (étudiante)

La seconde enseignante se prénomme Gaëlle. Cela fait 8 ans qu'elle enseigne. Elle a un bagage très riche dans l'enseignement. En effet, elle a beaucoup navigué dans différentes écoles des régions jurassienne et bernoise, la plupart du temps en tant qu'auxiliaire. Elle a également enseigné dans un centre d'enseignement spécialisé. Cela fait maintenant trois ans qu'elle est titulaire d'une classe à plein temps ou en duo. Cette année Gaëlle a des élèves de 4H et de 5H en cours.

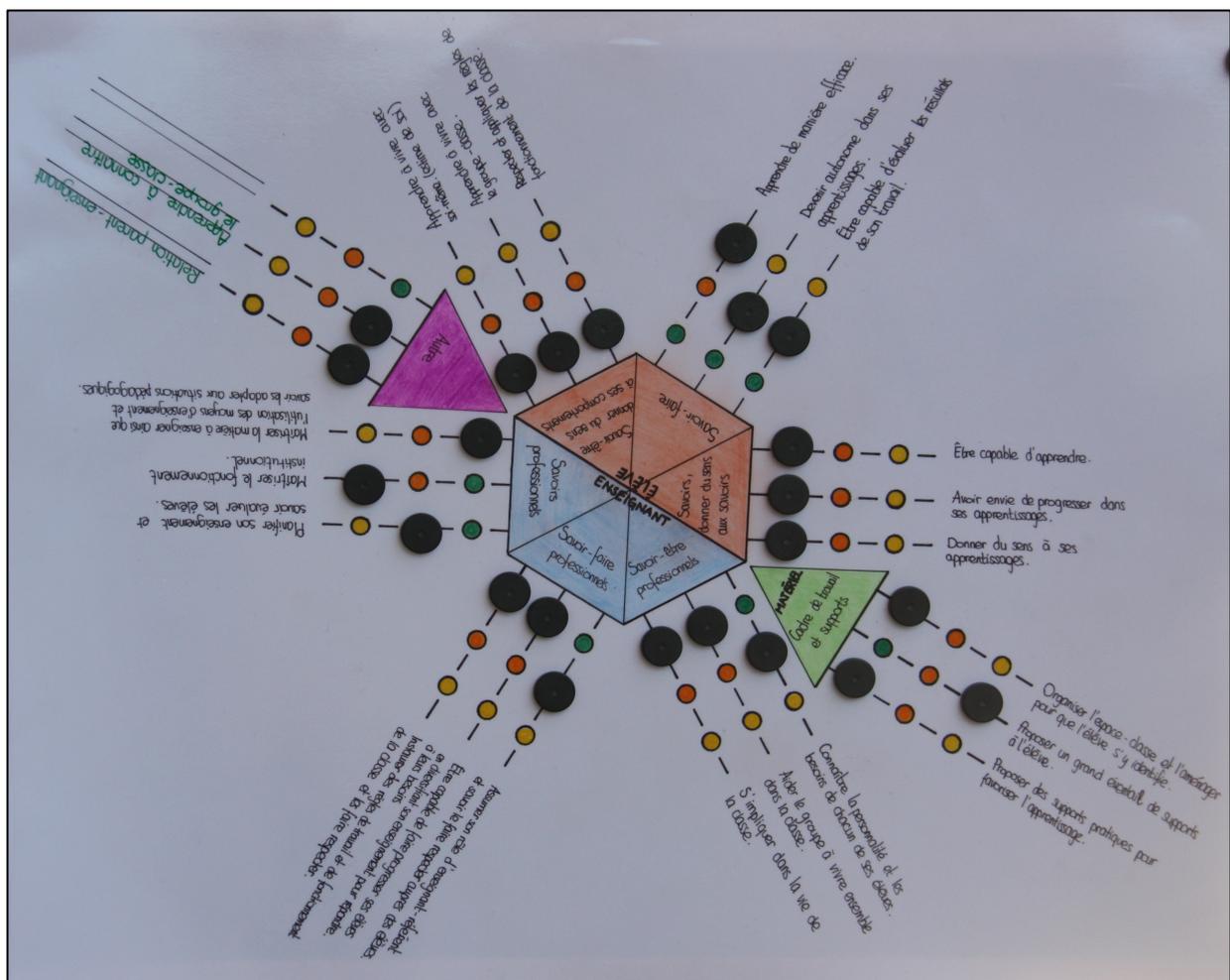


Figure 8 : Plan de jeu de Gaëlle (enseignante)

La dernière personne interviewée dans cette recherche se nomme Léna. Elle est sortie de l'Institut pédagogique en 1997, puis a effectué des remplacements durant deux ans. De 1999 à 2006, elle a fait de l'enseignement itinérant dans différentes classes. Ce n'est qu'à partir de 2006 qu'elle obtient une classe de 5H et 6H en tant que titulaire à 50%. Cette année Léna enseigne à des élèves de 6H.

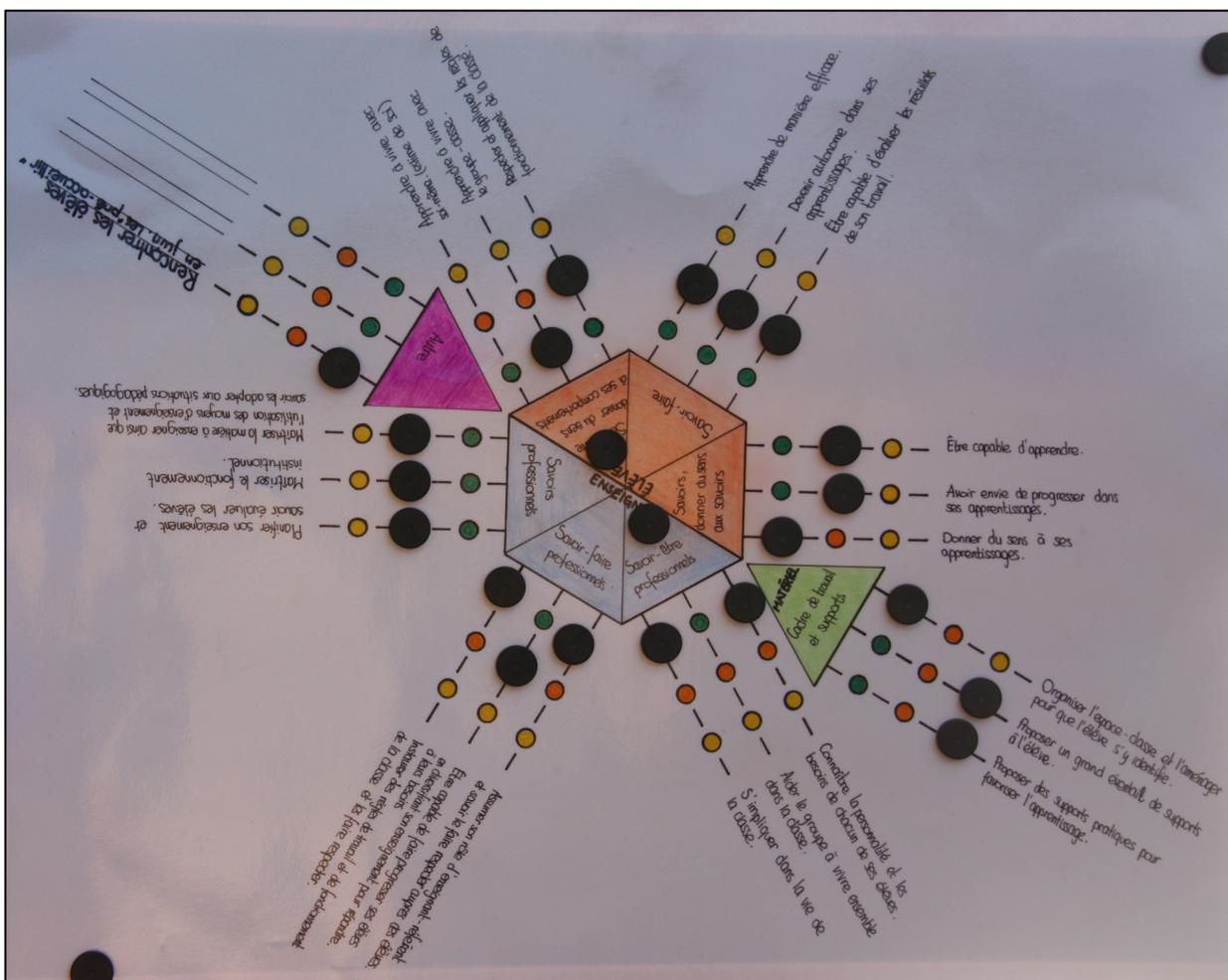


Figure 9 : Plan de jeu de Léna (enseignante)

3.2 Constats généraux sur le déroulement des entretiens

De manière générale, les entretiens se sont tous très bien déroulés. Les enseignantes et les étudiantes ont pris du plaisir à remplir le Q-sort. Les entretiens n'étaient pas trop longs, ce qui a contribué à ne pas lasser les participantes. En plus d'avoir récolté les informations pour la recherche, les entretiens ont également permis de mettre en évidence certaines caractéristiques propres à la personnalité de chaque personne questionnée. Les différents points évoqués dans ce chapitre sont d'une grande richesse et il serait très intéressant de les traiter. Toutefois, j'ai décidé de ne pas effectuer une analyse approfondie de ces caractéristiques dans cette recherche.

3.2.1 Comment les participantes abordent le jeu?

Ce premier aspect concerne les différentes stratégies utilisées pour entrer dans le jeu. En effet, le premier contact avec l'outil de recherche n'a pas été similaire dans tous les cas. J'ai pu observer deux types de comportements durant les entretiens. Trois des participantes ont pris connaissance du plan de jeu en le manipulant avant de commencer à le remplir, alors que les trois autres participantes se sont lancées directement dans le placement des aimants. Cette caractéristique n'est pas liée à un public particulier, mais représente un trait de la personnalité de chacun et peut témoigner de la présence de différentes stratégies d'organisation de la pensée.

En ce qui concerne le remplissage du plan de jeu, j'observe également des pratiques différentes. Dans la majorité des cas, les participantes ont pris les items les uns après les autres et dans l'ordre dont ils sont disposés sur le plan de jeu. Toutefois, dans deux cas, les participantes ont fait des liens entre les diverses catégories ou entre certains items sans suivre un ordre précis défini. Ce mode de fonctionnement reste relativement peu représenté dans cette recherche.

De plus, j'ai remarqué trois façons de placer les aimants sur le plan de jeu. La première est de poser tous les aimants d'un même axe et de les commenter par la suite. La seconde technique est de placer un aimant et de donner une justification tout de suite. Ces deux premières stratégies sont celles qui ont été le plus utilisées durant les entretiens. La troisième manière de faire a été employée par Léna. Elle a procédé par étapes en plaçant et justifiant d'abord tous les items primordiaux, puis en positionnant le reste des items dans les deux autres catégories.

Finalement, j'ai pu remarquer de grandes différences au niveau de l'expression orale et de la fluidité dans les discours des participantes. Dans certains cas, le discours était très fluide et très structuré alors que d'autres fois, la personne cherchait ses mots ou recommençait ses phrases à plusieurs reprises. La production orale n'est pas un exercice évident surtout lorsqu'il est question de répondre à une enquête. Toutefois, il s'agit d'un exercice quotidien dans la profession enseignante et il me paraît important d'avoir une bonne expression orale afin de montrer le bon exemple à nos élèves.

3.2.2 Perception du rôle de l'enseignant en classe

Une autre tendance que l'on retrouve dans les entretiens se situe dans la vision que les participantes ont de leur rôle d'enseignant. En effet, dans les réponses des participantes, j'observe que, souvent, au lieu de répondre du point de vue de l'élève (axe élève), elles ont tendance à donner une réponse du point de vue de l'enseignant.

Les enseignantes débutantes et expertes ont l'impression de devoir absolument mettre des choses en place afin que tout se passe pour le mieux en classe et dans les apprentissages des élèves. En effet, il est possible de le constater ici à travers une remarque faite par Jenna lors de l'entretien. Elle concerne l'item « avoir envie de progresser dans ses apprentissages » :

« Avoir envie ou donner envie. Je suis tellement convaincue que tout part quand même tout le temps de l'enseignant. C'est peut-être faux et on se charge peut-être trop en pensant de cette façon. De cette manière, on déresponsabilise totalement les enfants. ».

3.2.3 Approche comparative des commentaires des publics cible

Le point abordé à présent, me paraît significatif et révélateur. Il s'agit de la façon dont les participantes à l'enquête justifient leurs choix. Tout d'abord, en observant les différents plans de jeu, je constate qu'un certain nombre d'items sont communs aux novices et un certain nombre aux experts. Cependant, les étudiantes ont plus de réponses identiques entre elles que les enseignantes. En effet, chez les étudiantes, ces similitudes représentent 12 items sur 21, alors que les enseignantes n'en ont que 9/21 identiques. Cela porte à penser que les étudiantes ont des représentations plutôt similaires car elles sont en formation dans le même établissement et suivent donc les mêmes cours. À l'inverse, les enseignantes ont un regard plus vaste car elles ont des expériences de vie et professionnelles différentes. Elles ont donc eu la possibilité de se faire leur propre idée à travers la pratique.

En se penchant plus attentivement sur les contenus des réponses apportées, je constate que les novices ont parfois des difficultés à exprimer clairement la raison pour laquelle l'item est considéré comme primordial. Leurs argumentaires sont de plusieurs types :

- La première variante rencontrée durant les entretiens comporte des expressions telles que : « C'est logique » ou « parce que je pense que c'est bien ». Il n'est pas possible de retirer énormément d'informations à propos l'item. Cela suggère que les étudiantes ont encore une vision théorique de l'enseignement. La représentation qu'elles se font de l'item, paraît correcte. En revanche, il est plus difficile pour ces apprentis-enseignantes de réellement cerner l'enjeu de la mise en place d'un item particulier dans la classe.
- Des réponses de ce type sont également apparues : « On nous l'a assez dit qu'il fallait avoir un cadre dès le début et toujours s'y tenir ». Cette affirmation témoigne de l'encadrement et de l'aide apportés par l'institution. Je constate aussi que ces concepts sont intégrés, du moins cognitivement chez les étudiantes. Cependant, je sens des difficultés d'argumentation lorsqu'il s'agit de donner une raison concrète. Cela témoigne d'un manque d'imprégnation pratique de la situation.
- Enfin, il y a des argumentaires d'étudiantes où il est impossible de dégager une justification. Ce manque est souvent remplacé par une piste d'action. Dans ce cas, il s'agit d'une réponse à la question du comment mettre cela en place et non au pourquoi

le faire. En effet, les étudiantes sont capables de donner des façons d'agir, soit sur la base de souvenirs personnels de l'école, soit d'expériences vécues dans la pratique professionnelle.

A contrario, chez les enseignantes, les entretiens sont beaucoup plus riches en détails. En effet, elles ont tendance à aller plus loin dans les réponses en exprimant le pourquoi, mais également comment. Leur justification est donc suivie d'exemples permettant d'imager leurs propos. Voilà ci-dessous (voir tableau 4, p.31) deux contenus de réponses condensés, le premier est tiré de l'entretien de Léna (enseignante) et le second est tiré de celui de Cynthia (étudiante) :

Tableau 4: Comparaison des contenus justificatifs d'une enseignante et d'une étudiante

Être capable de faire progresser ses élèves en diversifiant son enseignement pour répondre à leurs besoins
<p><u>Réponse de Léna (enseignante):</u></p> <p>Pourquoi ?</p> <p>C'est en diversifiant et en répondant aux besoins des enfants que l'apprentissage est le plus adapté à leurs capacités et donc que l'on évite toute apparition d'ennui. Cela permet aux élèves de se sentir bien et de garder le plaisir à effectuer les exercices demandés. L'ennui est une des causes de la dégradation du climat de la classe. Cependant, cet item est en orange car il n'aide pas à instaurer un climat de classe, mais à le maintenir durant toute l'année.</p> <p>Comment ?</p> <p>Varier les formes de travail (individuel, travail de groupe, mises en commun). Réduire la quantité de travail pour certains élèves ou alors au contraire ajouter des exercices à d'autres.</p> <p><u>Réponse de Cynthia (étudiante):</u></p> <p>Pourquoi ?</p> <p>Le début de l'année est une phase d'apprentissage des caractéristiques de chaque élève et de ses acquis pour l'enseignant. L'enseignement sera plutôt semblable pour tout le monde et la différenciation se fera par la suite, selon les besoins de chacun.</p>

En conclusion de cette introduction, je fais l'hypothèse que les différences entre les deux groupes viennent principalement du manque de pratique professionnelle. À travers les réponses des enseignantes, je constate que le vécu les aide à avoir une vision très claire des concepts évoqués dans le jeu. Elles arrivent à identifier les enjeux et répondent rapidement aux questions à l'aide d'un discours tout à fait cohérent. En revanche, chez les novices certaines notions restent encore peu concrètes. De ce fait, elles posent des questions afin d'avoir des compléments d'informations à propos des items. Tous les

éléments évoqués précédemment me font dire qu'il est impératif d'avoir des connaissances théoriques, mais qu'il faut en parallèle pouvoir appliquer ces éléments afin de transformer les représentations en situations concrètes.

3.3 Les pyramides du climat de classe par catégorie

Les pyramides présentent les résultats généraux obtenus. J'ai attribué une pondération à chaque étage du plan de jeu. Le premier étage (vert) vaut 2 points, l'orange 1 point et l'étage jaune ne vaut aucun point. Cela m'a permis en additionnant les totaux de chaque catégorie, de construire ces pyramides (voir figures 10 et 11, p.32 ; Annexes 7 et 8) qui montrent quel poids chaque population donne à chaque catégorie.

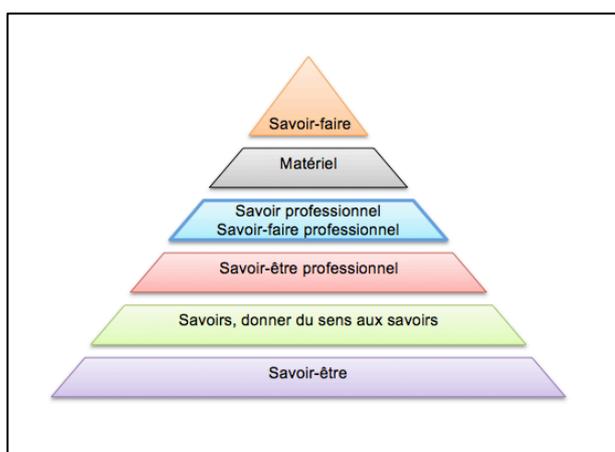


Figure 10 : Pyramide du climat de classe des étudiantes

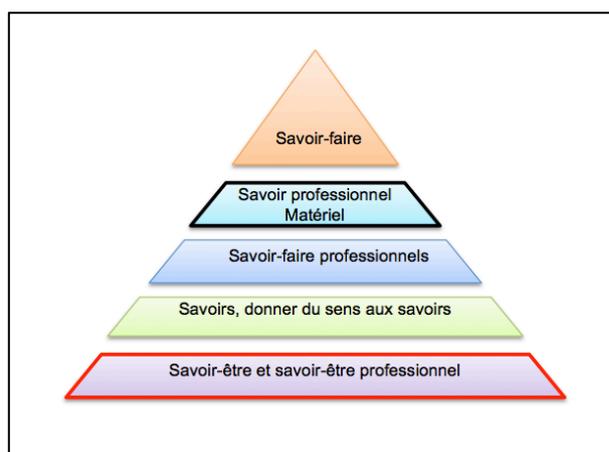


Figure 11 : Pyramide du climat de classe des enseignantes

À travers cette première présentation générale de résultats, je constate qu'il n'y pas de différence significative entre les deux publics cible. En effet, l'ordre d'importance des catégories est, à deux exceptions près, le même. Les savoir-être et les savoir-être professionnels se trouvent dans le bas de la pyramide. Ils revêtent donc une importance significative pour le climat de classe. Toutefois, chez les étudiantes, les savoirs ont une plus

grande importance que les savoir-être professionnels. Cela suggère que les étudiantes sont focalisées principalement sur l'élève et que leur propre rôle dans la relation n'intervient que plus tard.

À l'inverse, le matériel et les savoir-faire se trouvent plutôt dans le haut de la pyramide. De manière générale, le matériel n'est pas non plus considéré comme une catégorie prioritaire dans l'instauration du climat de classe. Il est possible de dégager comme tendance générale que les enseignants novices et experts devant mettre en place un climat de classe, se concentrent prioritairement sur les élèves. Ils apprennent tout d'abord à vivre ensemble, puis ils s'intéressent à leur vision de l'école pour finalement se pencher sur leurs savoir-faire.

3.4 Pyramide du climat de classe par items

Cette pyramide montre la façon dont les participantes considèrent les différents items présents sur le plan de jeu. Dans le bas de la pyramide se trouvent les items indispensables à la mise en place d'un climat de classe en début d'année. Plus l'item se trouve dans le haut de la pyramide, moins il est significatif pour obtenir un environnement de travail favorable. La classification s'est opérée de la même façon que précédemment (voir Annexe 9).



Figure 12 : Pyramide du climat de classe par items

3.5 Les similitudes et différences intergroupes

En analysant les données, je me suis rendue compte que certains items faisaient l'unanimité chez tout le monde (voir Annexe 9). De plus, ce sont tous des items considérés comme primordiaux. Il y en a sept et sont listés ci-dessous:

- Instaurer des règles de travail et de fonctionnement de la classe et les faire respecter
- Aider le groupe à vivre ensemble dans la classe
- S'impliquer dans la vie de la classe
- Donner du sens à ses apprentissages
- Apprendre à vivre avec soi-même (estime de soi)
- Apprendre à vivre avec le groupe-classe
- Planifier son enseignement

En plus de cela, il est amusant de constater que sur ces sept items, les six premiers occupent tous la base de la pyramide (voir figure 12, p.33). Je constate donc que la base de l'instauration du climat de classe semble évidente autant chez les enseignants que chez les étudiants. En ce qui concerne le dernier item mentionné plus haut, il n'apparaît qu'au cinquième étage de la pyramide. En effet, sur le plan de jeu, il était regroupé avec le fait de savoir évaluer les élèves. Toutefois, cette seconde partie d'item n'est pas considérée autant importante que la première.

À l'inverse, il y a également quatre items où les avis entre les deux groupes divergent (voir Annexe 9). Il s'agit de:

- Maîtriser le fonctionnement institutionnel
- Apprendre de manière efficace
- Proposer un grand éventail de supports à l'élève
- Organiser l'espace-classe et l'aménager pour que l'élève s'y identifie

Dans les trois premiers cas, les étudiantes donnent une plus grande importance à ces items que les enseignantes. Alors que dans le dernier cas, c'est le contraire. Il y a une nette différence entre les totaux de ces différentes propositions. Elles se situent donc plutôt dans la moitié supérieure de la pyramide (voir figure 12, p.33). Ces différences et similitudes sont reprises et développées dans les chapitres suivants.

3.6 Axe enseignant

Dans ce chapitre sont présentés les différentes catégories et les résultats obtenus durant les entretiens. Ce premier axe se base sur l'enseignant et son influence sur la mise en place du climat de classe.

3.6.1 Savoirs professionnels de l'enseignant

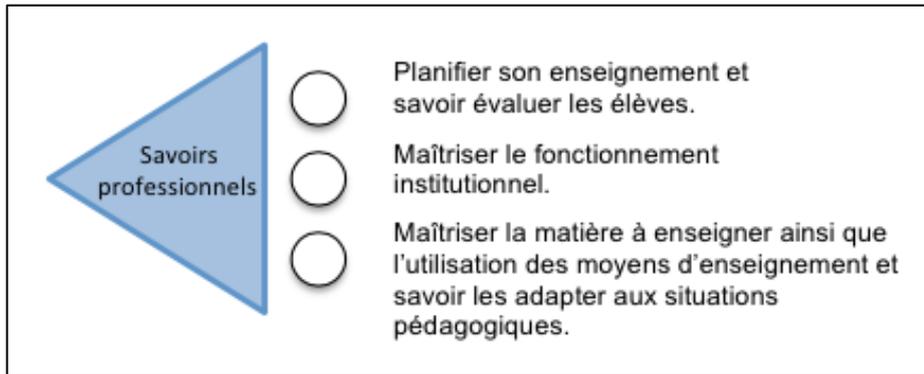


Figure 13 : Catégorie des savoirs professionnels

Dans cette catégorie, se trouve tout ce qui se rapporte à la planification et à la maîtrise des différents savoirs de la part de l'enseignant. Ce sont des savoirs présents également dans la compétence 1 du référentiel de la HEP-BEJUNE (2011). Il s'agit donc d'une des premières compétences à acquérir pour un enseignant en formation. Voilà les résultats des participantes :

	Enseignantes :	Etudiantes :	
Jenna			Magalie
Gaëlle			Cynthia
Léna			Coralie

Figure 14 : Résultats pour la catégorie des savoirs professionnels

Lors des entretiens, les participants ont, la plupart du temps, fait une différence entre les deux parties du premier item, « planifier son enseignement » et « savoir évaluer les élèves ». Je constate une tendance générale à dire qu'il est primordial de planifier son enseignement, cela afin de ne pas être pris de cours et de pouvoir réagir aux imprévus. En revanche pour la seconde partie, la compétence reste importante aux yeux des participantes avec la nuance qu'il faut d'abord apprendre à connaître les élèves avant de pouvoir les évaluer. Il y a donc ici le facteur temps qui a un poids dans la mise en place du climat de classe.

Le deuxième item, à savoir « la maîtrise du fonctionnement institutionnel », a suscité comme dit précédemment, plus de désaccord entre les deux publics cibles de notre recherche. En effet, les étudiantes considèrent ce point comme primordial en début d'année afin de créer un bon climat en classe. L'enseignant et sa classe se trouvent dans un établissement plus vaste régi par d'autres règles, il faut les connaître, les appliquer afin de se faire une place dans l'école. Les enseignantes, au contraire, ne le considère que comme étant secondaire voire non influençable au climat de classe. J'ai eu le sentiment durant les entretiens avec les novices que ce concept de fonctionnement institutionnel n'était pas clair pour elles. En effet, la partie administrative n'entre pas ou très peu dans la réalité des stages. Il est donc abstrait de savoir exactement de quoi il en retourne. Je pense que le fait de connaître ce point donne une certaine sécurité à l'enseignant dans sa classe, la sécurité qui semble indispensables aux étudiantes.

Le dernier item de la catégorie concerne « la maîtrise de la matière à enseigner ainsi que l'utilisation des moyens d'enseignement et le fait de savoir les adapter aux situations pédagogiques ». Il est en général considéré comme primordial. Il semblerait que savoir manier les moyens soit l'une des bases de la profession. Comme pour l'item précédent, cela permet d'être prêt face à la classe et donc d'être à l'aise. Toutefois, deux personnes, Léna (ens.) et Coralie (étu.), mettent en avant le fait que pour connaître les élèves et s'intéresser à eux, il n'est pas primordial d'avoir une très bonne connaissance des moyens. Léna (ens.) donne l'exemple très concret: « Les remplaçants qui viennent dans nos classes, parfois, ont un super feeling avec la classe et il ne connaissent peut-être aucun de nos moyens d'enseignement. ».

3.6.2 Savoir-faire professionnels

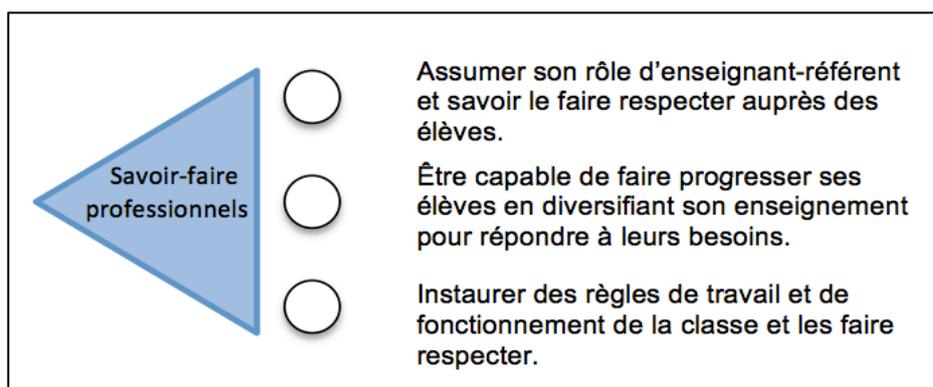


Figure 15 : Catégorie des savoir-faire professionnels

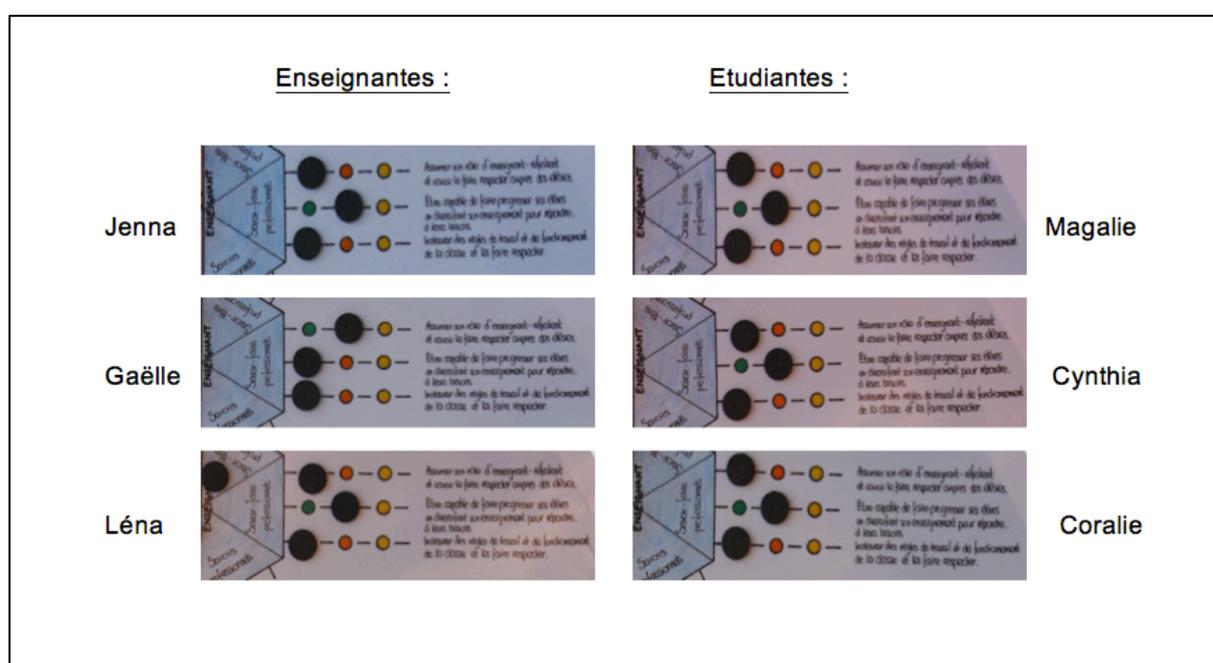


Figure 16 : Résultats de la catégorie des savoir-faire professionnels

Ma première constatation est que, mis à part pour Gaëlle, tous les participants ont répondu de la même façon à cette catégorie. Les items concernant le rôle de l'enseignant ainsi que l'instauration des règles de travail et de fonctionnement sont considérées comme primordiales. Le troisième item parlant de la capacité de faire progresser les élèves est jugé comme secondaire de la part des 5 participantes.

Les arguments évoqués afin de justifier l'importance de la figure d'enseignant-référent en classe sont de deux sortes. Dans un premier temps, l'item est considéré du point de vue de l'enseignant et cela permet à l'enseignant de poser un cadre stable afin de gérer les éventuels débordements. Toutefois, cela a également un impact sur les élèves. En effet, comme le mentionnent Mintz et Pérouse de Montclos (2009), les enfants créent des liens d'attachement avec leur enseignant ce qui leur permet de se sentir en sécurité et en confiance à l'école, et de savoir vers qui se tourner en cas de problèmes.

Gaëlle, en revanche, a placé son aimant sur secondaire pour cet item. À travers sa justification, je comprends qu'elle considère l'enseignant comme une personne qui partage son savoir et qui reçoit également du savoir des élèves. Il ne s'agit plus de simplement transmettre des savoirs aux élèves. Gaëlle se trouve vraiment dans le courant de pensée de la pédagogie nouvelle où l'enfant devient un être à part entière et où l'enseignant est là pour répondre aux besoins de l'élève en le mettant au centre de ses préoccupations (Gauthier & Tardiff, 2005). Voilà comment elle exprime son choix :

« Moi j'aime beaucoup construire avec les enfants, j'aime bien que les enfants m'apportent aussi leurs connaissances. Donc c'est plutôt un échange. Ça leur donne aussi une place, ils sont là, ils ont droit à la parole, et ça je trouve que pour le climat de classe c'est très important. »

Concernant la capacité de « faire progresser les élèves en différenciant son enseignement », les avis divergent également. En effet, la question de la temporalité est présente chez plusieurs participantes. Cet item n'apparaît que plus tard dans l'instauration du climat de classe. Elles privilégient le fait d'apprendre à connaître les élèves avant de pouvoir diversifier son enseignement. Léna pense qu'il s'agit d'un moyen pour maintenir le climat en classe afin d'éviter l'ennui chez les élèves. D'autre part, cet item représente une caractéristique de l'apprentissage personnel de l'élève et non pas du climat de classe. Voilà pourquoi l'item est majoritairement considéré comme étant secondaire.

L'instauration de règles de travail et de fonctionnement dans une classe, fait l'unanimité chez les participantes. En effet, comme pour le premier item de la catégorie, instaurer des règles de classe permet de poser un cadre afin de rassurer les élèves et de pouvoir gérer les situations délicates. Elles donnent la chance de mettre en place une discipline saine en classe afin de permettre au groupe de vivre ensemble (Caron, 1994). Il y a différentes façons de procéder pour instaurer ces règles. Léna en discute avec les élèves à la fin de la première semaine de cours, Gaëlle en parle également avec les élèves, mais cela se fait dès la rentrée. Alors que Jenna dit qu'il faut être très au clair soi-même avec les règles à instaurer en classe. Il n'y a donc pas une seule façon de faire, mais dans tous les cas les règles de vie semblent être un point important de la mise en place du climat. De plus, ce point est également présent dans le référentiel des compétences de la HEP (niveau 1, compétence 3). Cet aspect est significatif, car un bon fonctionnement de la classe permet de bons apprentissages (HEP-BEJUNE, 2011). Cynthia a bien compris cela et pense que cet item est le plus important dans l'instauration du climat de classe.

3.6.3 Savoir-être professionnel

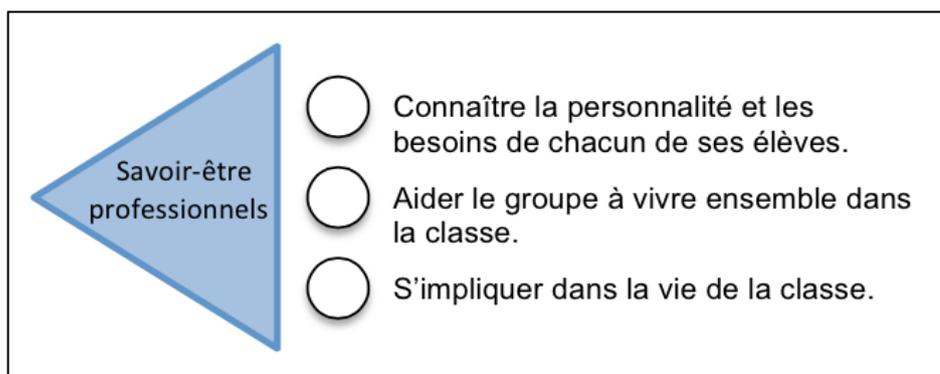


Figure 17: Catégorie des savoir-être professionnels

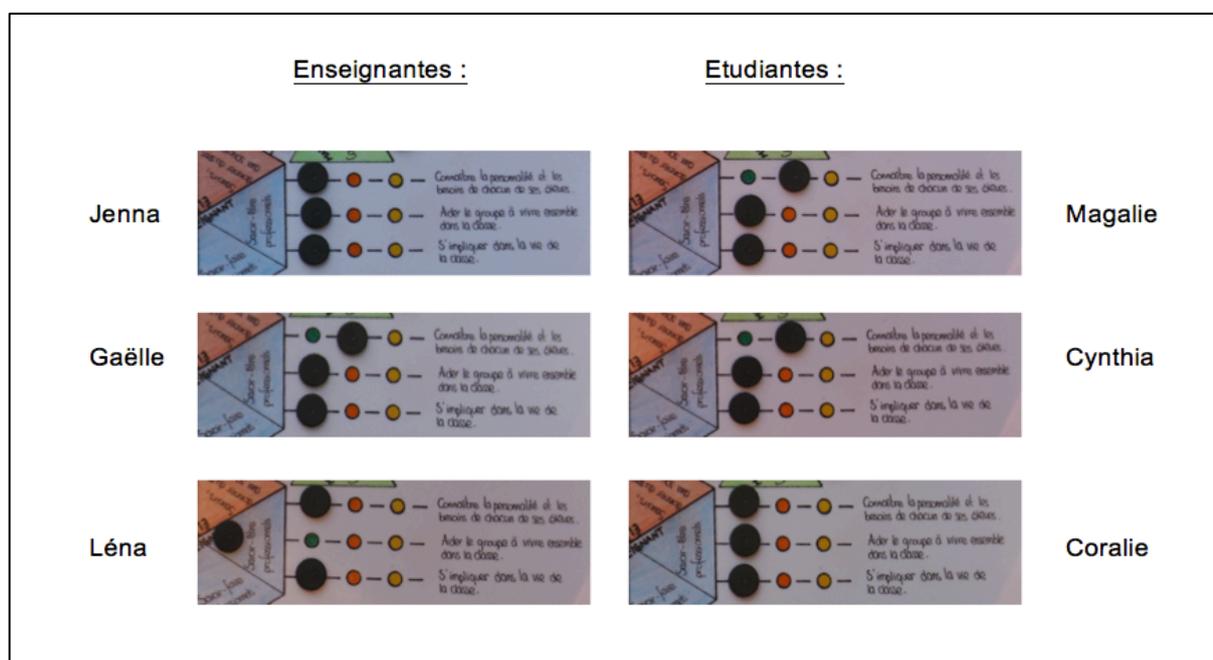


Figure 18: Résultats de la catégorie des savoir-être professionnels

Les savoir-être professionnels tiennent une place importante autant chez les étudiantes que chez les enseignantes. La place de la personne ainsi que son bien-être font partie de leurs priorités. Il est intéressant de voir que ce point est très bien perçu par les étudiantes. En effet, l'enseignement est un métier social où la relation humaine est au cœur du processus d'apprentissage. Aujourd'hui, il paraît inimaginable que le rôle de l'enseignant ne se résume simplement qu'à délivrer un savoir. Dès le début de la formation, les formateurs insistent sur cet aspect relationnel entre le stagiaire et les élèves. De plus, il fait également partie de l'évaluation des stages. Il est important de garder en tête que la prise en charge d'une classe implique de devoir vivre dans un environnement avec un groupe de personnes inconnu et où tout le monde est différent. Il faut donc que réussir à créer une bonne

ambiance dans la classe afin que le temps de vie commune se passe au mieux. Toutefois, pour créer un bon climat, il faut être conscient de l'importance du rôle de l'enseignant. En effet, les élèves perçoivent très vite l'attitude personnelle du maître et cela a une implication sur le groupe-classe (Caron, 1994). C'est pourquoi afin d'aider les élèves à vivre ensemble l'enseignant doit en premier lieu se connaître lui-même.

À travers ces compétences relationnelles (« apprendre à vivre avec les autres », « apprendre à vivre avec soi-même », « respecter et appliquer les règles de fonctionnement ») l'enseignant permet à l'élève de développer des compétences qui lui seront utiles durant toute sa vie. L'enseignant, en plus de former des personnes cultivées, forme de futurs citoyens capables raisonner et de vivre en société. Comme le mentionne Maulini (1999), « Ce qui compte, à l'école, ce n'est pas de produire des pages d'écriture ou de calcul dans la paix et la bonne humeur. C'est de construire les savoirs et les compétences nécessaires à l'exercice de la citoyenneté. » (para. 9). Pour atteindre cet objectif, l'enseignant s'aide des trois items de cette catégorie.

3.7 Axe élève

3.7.1 Savoirs, donner du sens aux savoirs

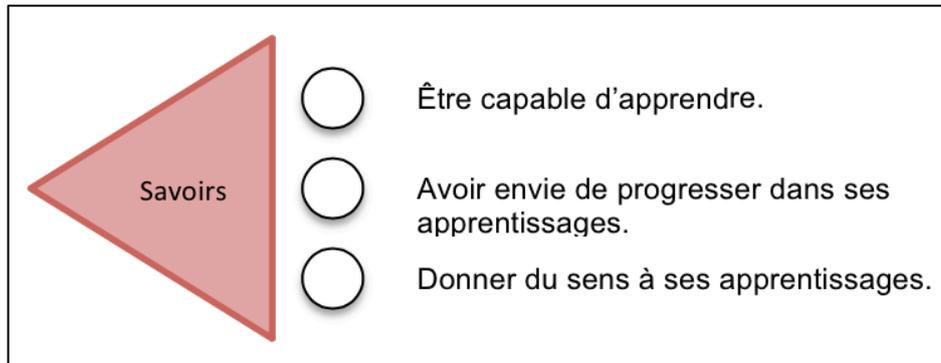


Figure 19 : Catégorie savoirs

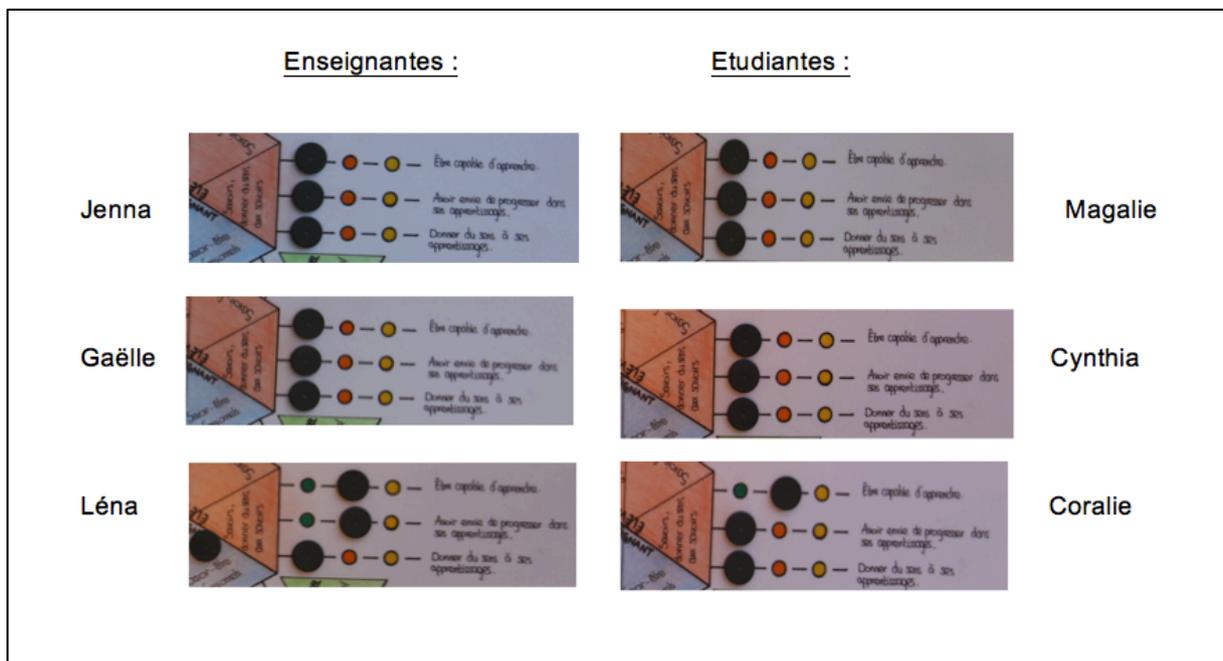


Figure 20 : Résultats de la catégorie savoirs

Cette catégorie comporte des savoirs qui sont propres à l'élève. Encore une fois, les réponses ont été plutôt similaires par rapport à ces items. Je constate un consensus pour l'item « donner du sens à ses apprentissages ». À travers cet item apparaît la notion de motivation. En effet, il est primordial que l'élève donne du sens à ce qu'il fait de telle sorte à pouvoir s'épanouir, avoir envie d'apprendre et progresser.

Cela me mène donc au second item qui est « avoir envie de progresser dans ses apprentissages ». Cette fois, toutes les participantes, sauf Léna, ont mis la priorité sur cet item. Elles évoquent toutes, à nouveau, la notion de motivation comme une chose permettant d'aller plus loin dans les apprentissages. La motivation semble donc être un élément ayant un certain poids dans les mécanismes d'apprentissages et il est important que les enseignants en soient conscients. Dans l'Emile, Rousseau évoque également cette idée:

« Donnez à l'enfant le désir d'apprendre et toute méthode lui sera bonne. » (Cité par Vianin, 2006, p.21). D'autre part, Léna fait une distinction. Selon elle, les savoirs des élèves ne vont pas avoir une incidence sur l'instauration du climat de classe. Ce qui aura une réelle incidence sont les items liés au savoir-être de l'enseignant et de l'élève.

La dernière compétence proposée dans cette catégorie est « être capable d'apprendre ». Il s'agit d'un terme qui paraît très vaste et qui a suscité différentes réactions chez les participantes. Il y a 4 réponses primordiales et 2 secondaires dans les résultats. Dans les éléments primordiaux, les participantes pensent qu'il est important que l'élève sache quelle est la manière la plus adéquate pour lui permettre de retenir des notions. Gaëlle le souligne également dans son entretien : « Être capable d'apprendre c'est avoir des techniques pour savoir comment apprendre, c'est se mettre aussi dans une situation d'apprentissage. »

Je constate également chez les étudiantes qu'elles le considèrent comme une des finalités de l'école. Cynthia, par exemple, dit : « La base de l'école c'est quand même d'apprendre des choses, donc on doit en être capable. ». Enfin, Magalie qui a placé son aimant sur secondaire, ne nie pas son importance, mais elle estime que l'élève doit d'abord apprendre à vivre dans sa nouvelle classe. De plus, l'enseignant aide les élèves tout au long de l'année à développer cette capacité. Il s'agit donc d'une progression.

3.7.2 Savoir-faire

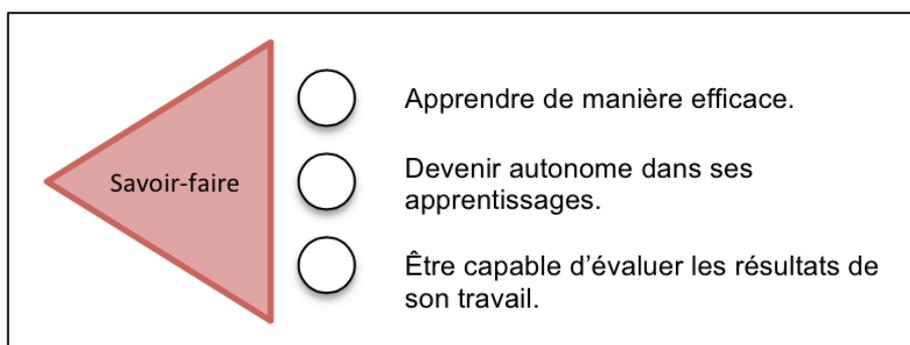


Figure 21 : Catégorie des savoir-faire

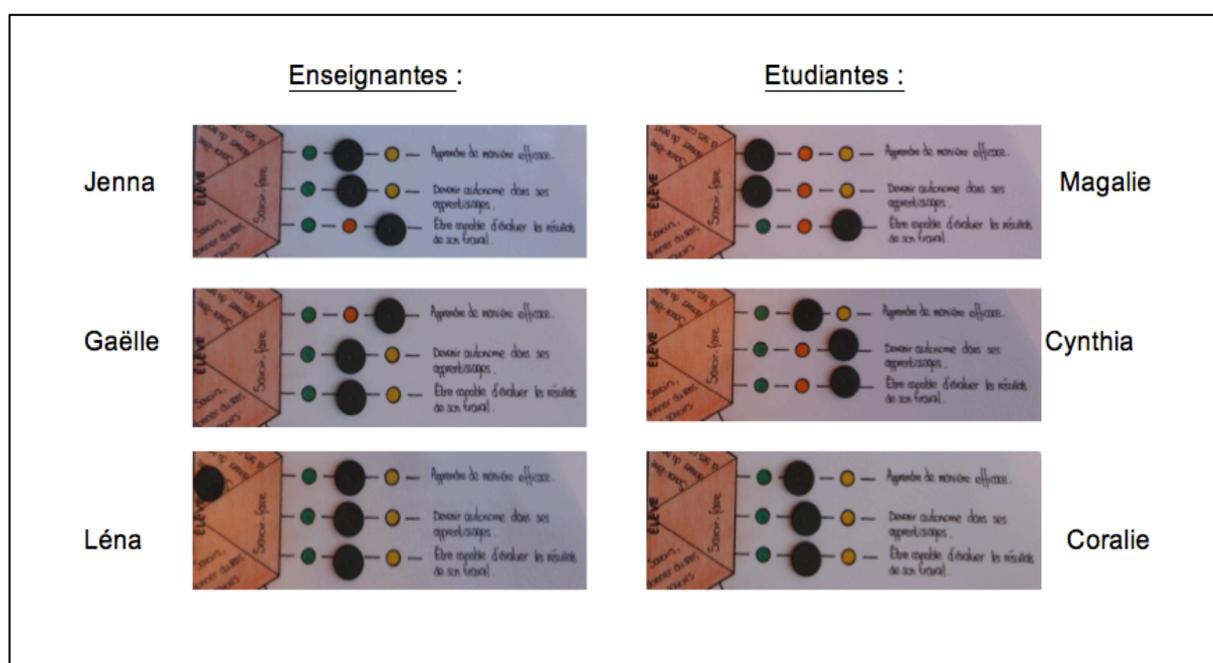


Figure 22 : Résultats de la catégorie des savoir-faire

De manière générale, cette catégorie ne fait pas partie des choses les plus importantes afin de mettre en place un climat de classe. En effet, il s'agit ici de compétences qui permettent à l'élève de progresser et de se développer personnellement. Les trois items représentent des compétences qui s'apprennent et se développent sur le long terme. Le seul item qui a plus de poids dans l'instauration du climat de classe est celui évoquant l'autonomie de l'élève. Il est donc intéressant de se questionner sur son impact dans une classe. D'un côté, les élèves peu autonomes demanderont beaucoup d'attention à l'enseignant et cela pourrait nuire à un bon climat de travail. Mais d'un autre côté, des élèves très autonomes n'ont plus besoin de l'enseignant ou de leurs camarades pour avoir de l'aide. Cela pourrait donc interrompre les interactions qui se produisent entre les pairs et avec l'enseignant. Finalement, comme constat général, il est possible d'affirmer que les participantes voient la question de l'autonomie comme quelque chose de progressif à viser

dans les apprentissages. Toutefois, le climat de classe peut être très bon, même si les élèves ne sont pas autonomes.

3.7.3 Savoir-être, donner du sens à ses comportements

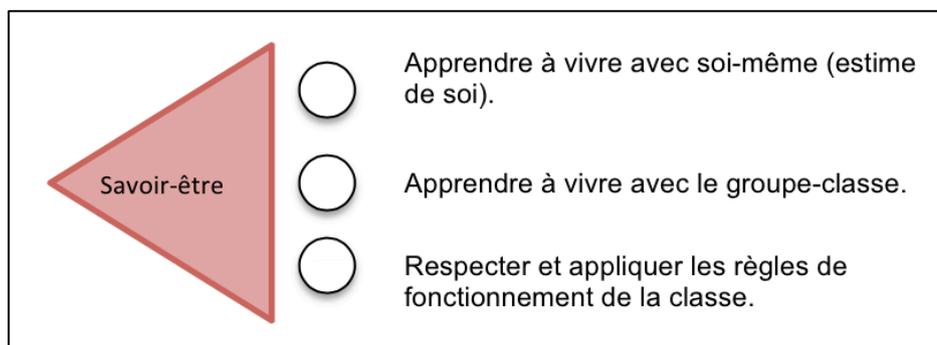


Figure 23 : Catégorie des savoir-être

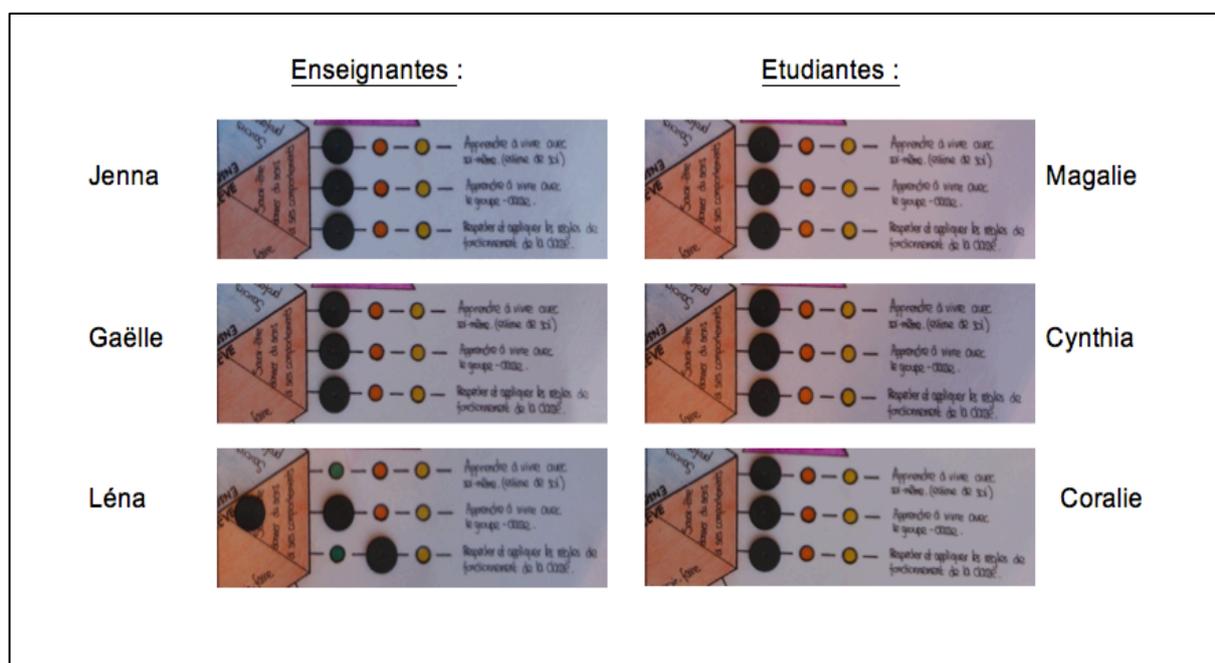


Figure 24 : Résultats de la catégorie des savoir-être

Cette catégorie est certainement celle qui revêt le plus d'importance dans l'instauration du climat de classe. Tout le monde s'accorde à dire que les savoir-être sont au centre de toute forme de vie en communauté. De plus, il faut être capable de vivre autant avec les autres dans un environnement normé que de vivre avec soi-même en étant bien dans sa peau.

Les participantes évoquent l'importance d'être bien avec soi-même et d'être conscient de ce que chacun est capable de faire. Cela pour pouvoir progresser dans ses apprentissages et avoir envie d'apprendre de nouvelles choses, mais également pour faire partie du groupe et se sentir partie intégrante de celui-ci. La question de l'estime de soi apparaît donc comme quelque chose de fondamental autant pour les élèves que pour les adultes. Effectivement, Caron (1994) évoque également le terme d'estime de soi dans son ouvrage. Elle met en

évidence le fait que l'élève construit sa représentation de lui-même à travers les relations sociales qu'il entretient. Plus on lui renvoie une image positive de ses actions, plus son estime de lui-même sera positive. Et si un élève a une bonne estime de lui, il aura la force de s'engager dans un processus de croissance.

En ce qui concerne la vie de groupe, cela paraît également essentiel afin de créer un groupe uni qui s'entraide et où chacun a sa place. En effet, il arrive que des conflits naissent au sein du groupe, mais si l'enseignant réussit à les gérer et à faire vivre un groupe ensemble malgré les différences de chacun, le climat de classe en est influencé positivement. Le début de l'année est un moment clé et si l'instauration de ce fonctionnement se fait dès la rentrée, il sera plus facile de construire des choses. De la même manière, il sera plus compliqué de changer les choses si elles n'ont pas été bien bâties au début.

Le dernier item parlant du « respect et de l'application des règles de classe » apparaît comme indispensable au fonctionnement d'une classe. En effet, je constate que les règles sont des outils permettant à l'enseignant de poser un cadre dans la classe et une discipline qui sera bénéfique à l'élève afin d'organiser sa vie et ses actions en ayant pensé aux autres et au monde dans lequel il se trouve auparavant (Caron, 1994). En effet, pour pouvoir vivre à 20 dans un espace restreint, il faut qu'il y ait des fonctionnements communs à tous. Sinon le climat en classe devient invivable. Chez Léna, le respect et l'application des règles n'apparaissent que dans un second temps. En effet, elle considère que les élèves doivent dans un premier temps apprendre à connaître l'enseignante et ses limites. Lorsque cette étape est remplie, elle peut instaurer des règles avec les élèves. Selon elle, les deux choses qui ont une réelle incidence dans l'instauration du climat de classe sont de la part de l'enseignant, aider les élèves à vivre ensemble dans la classe et du côté de l'élève qu'il ait une bonne estime de lui-même.

3.8 Axe matériel

3.8.1 Cadre de travail et supports

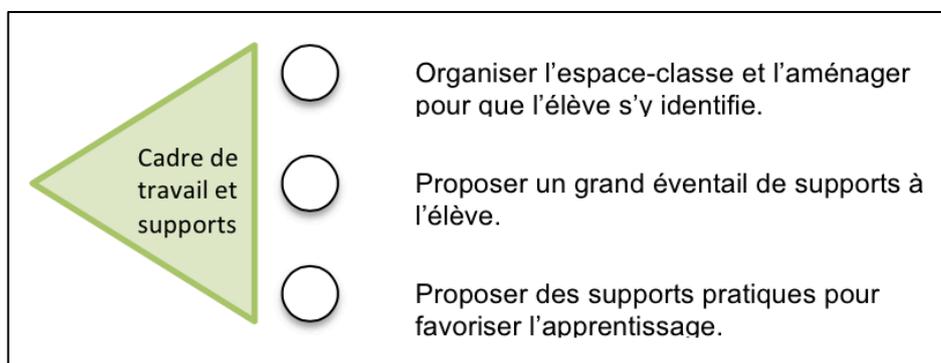


Figure 25: Catégorie cadre de travail et supports

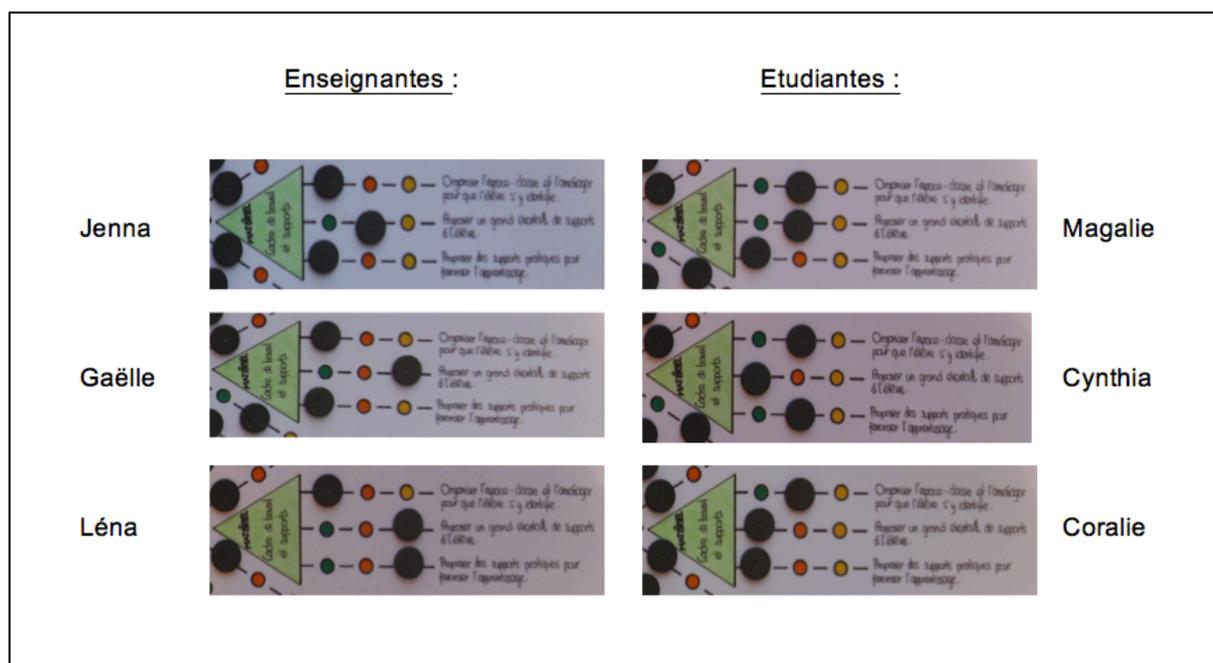


Figure 26 : Résultats de la catégorie cadre de travail et supports

Concernant cette catégorie, il est possible de constater que les combinaisons de réponse des participantes sont les 6 différentes. Il est intéressant de mettre en évidence certaines particularités.

Premièrement, j'aimerais parler d'un aspect qui est unanimement primordial pour les enseignants et qui au contraire a été mis au second plan chez les étudiantes. Il s'agit de la question de l'organisation de l'espace. Je constate que les étudiantes ne considèrent pas cet aspect comme essentiel à la mise en place d'un climat de classe. Voyons à présent, les différentes idées qui ressortent des entretiens :

Tableau 5: Synthèse des réponses des enseignantes

Enseignantes	
Jenna	Pendant les vacances, l'enseignant réfléchit à comment organiser l'espace de manière fonctionnelle et pratique afin que l'élève ait l'impression d'y appartenir. Si l'élève se sent comme chez lui, on va favoriser les comportements positifs.
Léna	L'école doit être un endroit de vie agréable à l'élève et accueillant où il s'y sent bien. La classe doit être un endroit unique et différent des autres vécus précédemment. Il est nécessaire que l'élève soit impliqué dans l'aménagement de sa nouvelle classe.
Gaëlle	La visée principale est de rendre l'espace agréable et chaleureux à l'élève. Il faut trouver un juste milieu dans l'aménagement, ni trop chargé, ni trop vide. Ces choix opérés avant le début des cours, peuvent avoir des répercussions directement sur le climat de classe si l'élève ne s'y sent pas bien.

Tableau 6: Synthèse des réponses des étudiantes

Etudiantes	
Magalie	L'enseignement n'est pas directement lié à l'organisation que l'on a en classe.
Cynthia	Il est essentiel que l'élève se sente bien en classe, toutefois cet item n'est pas ce qui importe le plus dans l'instauration du climat de classe et dans les apprentissages.
Coralie	On va un peu au feeling en début d'année et par la suite, on adapte selon les formes de travail et les besoins des élèves.

Je remarque que pour les enseignantes, cet item a une réelle influence sur le climat de la classe et surtout sur le bien-être de l'élève. Il suscite des réflexions et des choix à opérer avant la rentrée scolaire. Il y a une volonté de faire agir l'élève dans l'aménagement de la classe, pour qu'il se sente un peu comme à la maison. Voilà les verbatim de deux enseignantes qui illustrent nos propos :

« Parce que quand tu entres en classe et que tu te rends compte que tu y as participé, eh bien ! c'est aussi plus agréable, tu te sens chez toi. » (Jenna)

« On essaie de donner déjà un cadre de vie agréable. Si on a envie de venir à l'école et qu'on s'y sent bien forcément c'est plus facile. » (Léna)

Pour Caron (1994), l'aménagement de l'espace crée une atmosphère. Il peut traduire beaucoup d'implicites sur l'enseignant (sa pédagogie, son attitude dans la relation avec les

enfants, ou encore sa conception de l'apprentissage). Par ailleurs, l'espace n'est jamais neutre, il suscite des comportements, des sentiments et des attitudes. On comprend bien l'importance que peut revêtir cet item dans la mise en place du climat de classe. Cela explique donc pourquoi les enseignantes sont autant attachées à la préparation de l'espace dans leur classe.

En revanche, les étudiantes ne voient pas un lien de cause à effet entre l'aménagement et le climat de classe. Il est intéressant de voir cette différence surtout en sachant qu'elles avaient déjà eu 14 semaines de pratique professionnelle au moment de l'entretien. Ce temps de pratique professionnelle se compose notamment, pour tous les étudiants, d'une rentrée à l'école enfantine. Alors comment se fait-il qu'elles ne mesurent pas l'importance de cet item ?

Je pense que les étudiantes voient encore l'aménagement de la classe comme un décor, quelque chose étant détaché de l'enseignement. Il a été constaté, à travers les entretiens, la conception suivante. En effet, la possibilité d'aménager l'espace avec beaucoup de matériel représente un plus selon elles. Toutefois, l'idée que l'enseignement peut être très bon indépendamment du matériel mis à disposition ou de l'aménagement effectué est également présente. Le souci du bien-être de l'élève n'est pas clairement mis en évidence dans les commentaires apportés par les étudiantes.

Comme il a été mentionné auparavant, les étudiantes ont vécu une rentrée à l'école enfantine. Elles pourraient donc avoir senti cette importance de l'aménagement de l'espace surtout dans des classes où tout est organisé en coins. Les étudiantes ne se rendent peut-être pas compte de cela, car elles ont toujours vu les classes d'EE organisées de cette façon. Cependant, je pense qu'il reste compliqué de se rendre compte de l'impact que peut avoir l'agencement de l'environnement en deux ou trois semaines de stages. Il y a tellement d'autres facteurs qui passent avant comme comprendre le fonctionnement de la classe ou se faire une place en tant que stagiaire-enseignant qu'il me paraît difficile de se rendre réellement compte de l'importance du milieu sur le climat de classe. De plus, lorsque les étudiants arrivent en stage, le climat est déjà bien instauré. Je pense donc qu'il s'agit d'un item dont la représentation se fait difficile avant d'avoir pu mettre soi-même en place un climat de classe.

Par ailleurs, j'aimerais rebondir sur ce qu'affirme Coralie. Elle pense qu'il faut aménager la classe au feeling et au fur et à mesure de l'année. Toutefois, il a été vu avec les enseignantes toute l'importance d'être prêt et au clair dans cette profession. En effet, cette préparation effectuée au préalable facilite la gestion des imprévus qui se passent avec les élèves. Jenna évoque cela dans son entretien :

« Si tu es prêt au niveau de ton matériel, de ton espace-classe, de ta planification, de ta matière. Si tu es prête et si tu es très au clair aussi sur les règles, tu arrives à maintenir ce cadre. Je pense que c'est déjà tous les moyens que tu peux mettre de ton côté pour favoriser ton climat de classe. S'intéresser à ses élèves, être au point et avoir envie. » (Jenna)

On constate donc que, comme le mentionnait Méard et Bruno (2009), le métier d'enseignant ne s'invente pas et il ne suffit pas simplement d'avoir une recette magique à suivre pour pouvoir gérer une classe.

Concernant les deux autres items, les avis restent partagés. Le fait de proposer un grand éventail de supports, n'est pas quelque chose qui influence le climat de classe selon les enseignantes. En effet, les enseignantes le font plus par plaisir que pour son effet sur le climat. Elles rendent tout de même attentifs au fait que trop de supports différents troublent les élèves et n'est donc pas bénéfique au fonctionnement de la classe. En revanche, les étudiantes considèrent plutôt cet item comme primordial. Elles pensent que les supports aident à différencier son enseignement en motivant les élèves et donc en évitant l'ennui à l'école. Magalie n'est pas du même avis et dit « qu'il faut c'est la qualité, pas la quantité. Il faut vraiment que ça fasse sens pour les élèves. »

Finalement, pour le dernier item « proposer des supports pratiques pour favoriser les apprentissages », la majorité des sujets le considère comme primordial. Plus les supports sont adaptés à l'élève et fonctionnels, plus l'élève trouvera du plaisir à effectuer la tâche. De plus, dans certains témoignages, il est apparu l'idée que les supports utilisés permettent d'aller à l'essentiel, donc de se concentrer sur la notion à apprendre.

Il y a toutefois Léna qui pense, comme pour l'item précédent, que cela tient du bon vouloir de l'enseignant de proposer des supports pratiques ou encore de diversifier les supports, mais cela n'influence pas le climat de la classe. Il est intéressant de s'arrêter un moment sur cette justification. Est-ce que contrairement à l'avis de la majorité des sujets, cet item influence vraiment le climat de la classe ? Est-ce que ce n'est pas plutôt l'enseignant qui est face à la classe qui va influencer le climat selon ses pratiques ? À ce propos, Léna dit la chose suivante : « Il y a des gens qui ont un super climat de classe et qui font du fichier et ça va aussi. C'est plus la manière d'être que la manière de faire qui fait le climat. »

3.9 Catégorie Autre

Dans le jeu, j'avais laissé une catégorie « autre » afin de permettre aux participants d'ajouter un aspect qui n'aurait peut-être pas figuré dans le jeu et qui leur semblait primordial dans l'instauration du climat de classe. Il y a eu de nombreux ajouts, tous différents. Cependant, il est possible de dégager une constatation intéressante entre les deux groupes. Voilà ce que chaque personne a proposé :

Tableau 7 : Propositions pour la catégorie autre

Enseignantes :

Jenna : Relation avec chaque élève, relation avec les parents, respect mutuel, franchise, savoir accorder sa confiance, enseignant souriant, dynamique et motivé, plusieurs enseignants.

Léna : Rencontrer les élèves en juin → « Les pré-accueillir »

Gaëlle : Relation parents-enseignants, apprendre à connaître le groupe-classe.

Étudiantes :

Magalie : Conseil de classe (discussion)

Cynthia : -

Coralie : Se renseigner auprès des enseignants de 4H, système de joker (favoriser les bons comportements)

On peut voir que les éléments mis en avant par les enseignantes sont tous de l'ordre de la relation avec les élèves et avec les parents également. Il s'agit d'éléments étant en lien avec une vision dynamique de la classe. En effet, ce sont les processus favorisant la création du climat de classe. Alors qu'avec les étudiantes, il est plutôt question de l'utilisation d'outils visant à gérer les comportements désagréables. Encore une fois, ces éléments en lien avec les règles et l'ordre sont assez primordiaux chez les étudiants en formation. Je me questionne donc sur le pourquoi de ce phénomène. Selon Chouinard (1999), la gestion de classe est l'élément qui se trouve au centre des préoccupations des jeunes enseignants. De plus, Baldwin et Martin (1996, cité par Chouinard, 1999, p.501) ont constaté que les enseignants débutants sont plus directifs que les experts dans la gestion des activités d'apprentissage, mais le seraient moins dans la gestion des interactions sociales entre élèves. Ce résultat pourrait donc montrer que les débutants sont plus préoccupés par les contenus à enseigner que par les élèves à qui ces contenus sont destinés.

De manière générale, je constate que les étudiantes ont une vision relativement bonne de la classe. Dans certains cas, leurs réponses et leurs justifications sont similaires à celles des enseignantes. Toutefois, pour certains items, leur représentation reste encore peu claire. Cela me porte à me poser les questions suivantes :

Est-ce que la formation en enseignement primaire peut réellement former un enseignant à la gestion de classe ? La pratique n'est-elle pas indispensable pour acquérir des compétences dans ce domaine-là ?

Conclusion

À travers cette recherche, j'ai pu constater que certains éléments ont un réel impact sur le climat de la classe. En effet, il ressort que les savoir-être et savoir-faire professionnels tiennent un rôle important dans ce processus chez les deux publics. Je constate que le bien-être social des élèves est une préoccupation présente déjà pendant la formation. Ensuite, les éléments concernant l'organisation de la vie de la classe et des savoirs sont également très significatifs. En effet, pour pouvoir vivre en harmonie, il est nécessaire de mettre en place un code comportemental commun. De plus, l'enseignant organise également son enseignement, cela afin d'être le plus efficace possible lors de ses leçons et d'être réceptif à tout ce que l'on peut qualifier d'imprévu en classe. De même, l'élève doit pouvoir donner un sens à ce qu'il fait. Cela entraîne chez lui un comportement propice à l'apprentissage et favorise la motivation intrinsèque. L'hypothèse portant sur l'ancienneté professionnelle, ne s'est pas révélée autant prononcée que ce que je pensais. Effectivement, il est possible de constater quelques différences plus spécifiques entre les deux publics. Elles sont, selon moi, assez révélatrices d'un manque de vécu dans le domaine professionnel. Toutefois, j'ai également pu observer que les étudiantes ont une bonne vision générale de ce qui influence la mise en place d'un climat.

Cette étude comporte toutefois quelques limites qui pourraient être revues lors d'un autre travail autour de ce thème. En effet, vu le faible échantillon de personnes interrogées, il est difficile de voir apparaître à travers les résultats de grandes généralités à propos du climat de classe. Dans ce travail, il s'agit plutôt d'études de cas que d'un échantillon représentatif. Toutefois, il m'a permis d'avoir une meilleure idée de tout ce qui gravite autour de ce concept. En revanche, il ne serait pas pertinent de dresser la liste des choses à mettre en place en début d'année. D'une part, car le travail avec l'humain ne permet pas d'anticiper exactement ses réactions. En effet, il se peut que des mesures mises en place une année, ne soient pas autant efficaces l'année suivante. Et d'autre part, car le climat est un concept évolutif qu'il est nécessaire de toujours alimenter afin qu'il perdure dans le temps sans se dégrader.

En outre, mon choix de n'interviewer que des personnes de sexe féminin ne donne pas un aspect exhaustif à cette recherche. En effet, comme l'échantillon est restreint, il aurait été difficile de prendre en compte ce facteur dans les analyses. Toutefois, je pense que la vision d'un homme concernant l'instauration du climat de classe apporterait des éléments significativement différents de ceux émis par des femmes.

La troisième limite qui a été perçue concerne l'expérience professionnelle. En effet, initialement, j'avais planifié de questionner des enseignantes ayant entre 7 et 10 ans d'expérience professionnelle. Toutefois, je me suis rendue compte durant la recherche de participants que les parcours professionnels de chacun sont tellement différents qu'il est difficile de se tenir exactement aux critères définis au préalable. Voilà pourquoi il y a quelques différences au niveau des profils des enseignantes.

De même, pour ce qui est du degré scolaire choisi pour les entretiens, j'ai constaté que les enseignants naviguent beaucoup entre les différents degrés surtout en début de carrière. Dès lors, ils n'ont pas tous l'opportunité d'avoir une classe fixe dès la fin de leurs études et commencent par assurer des remplacements ou des postes en tant qu'auxiliaires dans une

école. Il n'est donc pas aisé de trouver un enseignant ayant 7 ans d'expérience professionnelle dans un degré précis.

Finalement, il n'est pas possible de faire des généralités sur l'instauration du climat de classe pour tous les degrés, car les items proposés dans la méthodologie se centrent sur le contexte scolaire de 5H et 6H. Si la recherche s'était effectuée dans un autre degré, certains items de base auraient été différents, mais les résultats du travail n'auraient pas du tout été similaires à ceux-ci.

Après avoir énoncé les limites de cette recherche, j'aimerais énoncer quelques perspectives et recommandations futures. Il serait intéressant de reprendre cette recherche en trouvant cette fois-ci des sujets de sexe masculin pour répondre au Q-Sort. Cela permettrait de voir s'il y a des différences significatives entre les hommes et les femmes. En effet, il y a des croyances disant que les maîtres renvoient une autre image que les enseignantes aux élèves. Il serait intéressant de constater si du côté de l'enseignant, il y a effectivement de grandes différences où s'il s'agit d'une croyance sociale.

Dans cette recherche, un début de réflexion autour de l'expérience professionnelle a été mis en avant. Les résultats obtenus dans les deux groupes cibles ont soulevé des interrogations quant à savoir si la formation primaire peut apporter les connaissances nécessaires aux étudiants pour réussir à gérer une classe à la fin de leurs études. Cette réflexion prend sa source dans ma propre expérience, d'où la raison de ce mémoire. Cependant, cette idée s'est renforcée après avoir effectué cette recherche. Les différences constatées à travers les justifications des deux groupes cibles, m'ont fait prendre du recul face à cette situation et suscitent des questionnements chez moi.

Dans le travail, différentes figures montrent les positionnements des deux groupes interrogés face à la question du climat de classe. Comme mentionné plus haut, on rencontre des points communs entre les groupes, mais également des différences. Les résultats de ma recherche encouragent les enseignants qui ont des difficultés à instaurer un bon climat de classe à prendre en compte les points suivants :

Le climat de classe est composé de trois temps fondamentaux. Le premier pourrait se nommer les prémices au climat de classe. Cette étape n'implique pas encore les élèves dans le processus, mais seulement l'enseignant. Il s'agit ici de la préparation et de l'élaboration de son année scolaire. Cela se passe donc avant la rentrée. Il est primordial que l'enseignant soit au clair avec les limites tolérées en classe, avec sa planification et qu'il ait aménagé l'espace de vie de manière réfléchi. Ces éléments contribuent à ce que l'enseignant soit à l'aise dans sa classe et dès le moment où cela est mis en place, il pourra mettre les élèves à l'aise. Une bonne préparation permet d'être réceptif à leurs besoins et donc d'être prêt à les accueillir en classe.

Le deuxième temps représente la mise en place du climat de classe avec les élèves. C'est durant cette période que l'enseignant doit agir afin de favoriser l'apparition d'un climat sain et agréable dans la classe. Pour ce faire, il est important de travailler prioritairement sur des aspects sociaux tels que s'accepter soi-même, créer un groupe soudé dans la classe, respecter les autres et l'environnement de vie. L'instauration d'une relation de confiance et sincère entre les élèves et l'enseignant forme une base permettant de vivre ensemble et de

s'accepter mutuellement avec ses différences. La représentation que se fait l'élève de l'école est également significative. En effet, un élève qui n'attribue pas de sens à ce qu'il apprend, pourrait commencer à s'ennuyer. Alors que si l'élève donne un but à ses apprentissages, même si utopique, cela pourrait favoriser sa motivation et son envie de progresser toujours plus. Ces éléments représentent les points clé dans pour la mise en place du climat.

Le dernier temps de ce phénomène est celui du maintien du climat de classe. En effet, il ne suffit pas simplement de mettre en place tout cela, mais il faut également pouvoir entretenir un climat favorable en faisant face aux situations de vie qui pourraient apparaître au sein de la classe. Ce travail ne s'est pas intéressé à ce dernier temps, toutefois, certains des items peuvent devenir des outils pour alimenter le climat. Effectivement, le fait de diversifier son enseignement ou encore de varier les supports permet de dynamiser les cours et d'apporter une touche de fraîcheur en classe.

Si l'enseignant arrive à être attentif à ces différents points, je pense que le climat de classe ne pourra qu'être favorable. Dès le moment où l'enfant se sent bien dans un endroit, qu'il est accepté avec ses différences et qu'il sait qu'il peut compter sur ses camarades et sur son enseignant en cas de problèmes, je pense qu'il s'agit d'une bonne base pour instaurer un bon climat.

Au début de ce travail, je pensais que le climat avait un certain poids dans le fonctionnement de la classe. Aujourd'hui, je suis intimement convaincue qu'il définit grandement la qualité de vie et d'apprentissage d'une classe. C'est pourquoi il est important de rendre attentifs les enseignants à ce sujet.

Bibliographie

- Alexandre, D. (2010). *Anthologie des textes clés en pédagogie. Des idées pour enseigner.* Lavis : ESF.
- Benelli, N. (2011). Rendre compte de la méthodologie dans une approche inductive : les défis d'une construction a posteriori. *Recherches qualitatives*, 11, 40-50.
- Caron, J. (1994). *Quand revient septembre...Guide sur la gestion de classe participative*, volume1. Montréal : La Chenelière.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 3, 497-514.
- Chouinard, R. (2001). Les pratiques en gestion de classe : une affaire de profil personnel et de réflexivité. *Vie pédagogique*, 119, 25-27.
- Dugravier, R. (2009). Attachement et système affiliatif : les liens d'amitié. In N. Guédeney & A. Guédeney (3^e.), *L'attachement : approche théorique. Du bébé à la personne âgée* (pp. 25-35). Pays-Bas : Elsevier-Masson.
- Filiault, M. & Fortin, L. (2011). Recension des écrits sur le climat de classe et la réussite scolaire au secondaire. Consulté le 12 janvier 2015 dans le site de l'Université de Sherbrooke :
http://www.csrqs.qc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Climatclasse.pdf
- Fortin, L. & Plante, A. & Bradley, M.-F. (2011). Recension des écrits sur la relation enseignant-élève. Consulté le 12 janvier 2015 dans le site Google Scholar:
<http://patrickjdaganaud.com/4.5-EHDAA/x/BESOIN%20D'ATTENTION/RELATION%20MA%20CETRE-%20C9L%20C8VE.pdf>
- Gauthier, C. & Tardif, M. (2005). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours.* Québec : Gaëtan Morin.
- Goldbeter-Merinfeld, E. (2005). Théorie de l'attachement et approche systémique. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 35,13-28. Consulté le 11 août 2014 dans
<http://www.cairn.info/revue-cahiers-critiques-de-therapie-familiale-2005-2-page-13.htm>
- HEP-BEJUNE. (2011). Référentiel de compétences pour la formation initiale des enseignants du niveau primaire de la HEP-BEJUNE et son utilisation pour la conception de programme de formation. *Document interne.*
- Houssaye, J. (1993). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. In J. Houssaye, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 13-24). Paris : ESF
- Kuhne, N. et al. (2008). Le Q-sort, un outil pour la recherche en soins le cas des représentations chez les infirmiers en psychiatrie de l'âge avancé. *Recherche en soins infirmiers*, 95, 46-56.
- Maulini, O. (1999). *La gestion de classe. Considérations théoriques autour d'une notion bien (trop ?) pratique.* Consulté le 20 février dans le site de l'Université de Genève :
<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/aulini/classe.html>

Méard, J. & Bruno, F. (2009). *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants*. Toulouse : Octares.

Mintz, A.-S. & Pérouse de Montclos, M.-O. (2009). L'attachement entre 4 et 12 ans. In N. Guédeney & A. Guédeney (3^e.), *L'attachement : approche théorique. Du bébé à la personne âgée* (pp.103-112). Pays-Bas : Elsevier-Masson.

Moulin, J.-F. (2004). Le discours silencieux du corps enseignant, la communication non verbale du maître dans les pratiques de classe. *Carrefours de l'éducation*, 17, 142-159. Consulté le 28 mars 2014 dans

<http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2004-1-page-142.htm>

Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (1997). *L'éducation postmoderne*. Paris : PUF.

Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (2009). *L'éducation implicite*. Paris : PUF.

Richoz, J.-C. (2013). *Gestion de classe et d'élèves difficiles*. Lausanne: Favre.

Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles : DeBoeck.

