

# La mise en place d'une gestion de classe efficace :

**Une étape cruciale dans le début de carrière  
des enseignants**

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Kim Widmer**  
Sous la direction de : **Stéphanie Boéchat-Heer**  
Delémont, le 24 avril 2023

## Remerciements

Je tiens tout d'abord à adresser mes sincères remerciements à ma directrice de mémoire, Madame Stéphanie Boéchat-Heer, qui m'a accompagnée tout au long de la réalisation de ce travail. Elle a su me conseiller et me guider de manière pertinente, tout en restant à disposition lorsque j'en avais besoin. Merci pour vos précieux conseils, ainsi que pour le respect de mon rythme de travail.

Ensuite, je tiens à remercier les quatre enseignants qui ont acceptés de participer à ma recherche et qui m'ont consacré leur précieux temps à travers les entretiens en me partageant leur riche expérience du métier d'enseignant.

Enfin, je suis aussi énormément reconnaissante envers ma famille pour leur soutien et leurs encouragements tout au long de ce travail.

## Résumé

Ce mémoire traite la thématique de la gestion de classe en long et en large. Je cherche à comprendre pourquoi elle est si importante dans le métier de l'enseignement et de quoi elle résulte. Je souhaite également recueillir des pistes d'actions et des outils pour apprendre à construire une gestion de classe efficace qui répond adéquatement aux comportements déviants des élèves, mais aussi, connaître quelles peuvent en être les failles, et que mettre en œuvre pour y remédier.

Depuis quelques années, les scientifiques constatent une rupture de l'autorité dans le domaine de l'enseignement. L'entrée dans la carrière enseignante peut alors s'avérer plus difficile qu'attendu si la gestion de classe n'est pas gérée efficacement et cela peut conduire à de réels impacts au niveau de l'enseignant<sup>1</sup> et de son groupe-classe.

Ma recherche consiste alors à s'intéresser au vécu et aux expériences des enseignants afin de rassembler les éléments qu'ils considèrent comme étant indispensables à une bonne gestion de classe et ainsi, de mettre en relation ces informations en tissant des liens avec les différentes notions tirées de la littérature. J'utiliserai alors la méthode des entretiens individuels semi-directifs afin d'obtenir des explications. Ce qui me permettra alors d'analyser leurs réponses de manière qualitative.

## Cinq mots-clés

- Gestion de classe
- Autorité
- Présence en classe
- Règles et sanctions
- Sentiment d'efficacité personnelle (SEP)

---

<sup>1</sup> Je n'utiliserai pas le langage épïcène, bien que je mesure son importance et que je suis consciente des notions d'égalité en lien ; pour des raisons de lisibilité, j'ai choisi de privilégier la règle du masculin l'emportant sur le féminin.

## Liste des figures

Figure 1: Le cycle de vie des enseignants (Huberman, 1989, p.8) .....	10
Figure 2: Composantes de la relation d'autorité (Richoz, 2013, p.140) .....	15

## Liste des tableaux

Tableau 1: Profile de l'échantillonnage.....	32
Tableau 2: Définition de la gestion de classe idéale .....	36
Tableau 3: La gestion de classe en début de carrière.....	38
Tableau 4: Évolution de la gestion de classe chez les enseignants.....	40
Tableau 5: "Crise de l'autorité" .....	44
Tableau 6: Résolution de la gestion de classe avec des élèves difficiles .....	46
Tableau 7: Construction de l'autorité .....	50
Tableau 8: Compétence à gérer les comportements difficiles.....	53
Tableau 9: Facilités et difficultés des enseignants à gérer les comportements difficiles.....	55
Tableau 10: Conseils des enseignants du terrain .....	58

## Liste des annexes

Annexe 1: Contrat de recherche.....	I
Annexe 2: Guide d'entretien .....	II
Annexe 3: Extrait d'une transcription : entretien de Marianne (E3) .....	IV

# Sommaire

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE</b> .....	<b>4</b>
1.1 DÉFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE .....	4
1.1.1. <i>Raison d'être de l'étude</i> .....	4
1.1.2. <i>Présentation du problème</i> .....	4
1.1.3. <i>Intérêt de l'objet de recherche</i> .....	6
1.2 ÉTAT DES CONNAISSANCES THÉORIQUES .....	8
1.2.1 <i>Définitions</i> .....	8
1.2.2 <i>Les phases de la carrière enseignante</i> .....	9
1.2.3 <i>La gestion de classe en début de carrière et crise de l'autorité</i> .....	12
1.2.4 <i>Autorité, présence en classe et sentiment d'efficacité personnelle</i> .....	15
1.2.5 <i>Règles et sanctions éducatives</i> .....	19
1.3 OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE.....	23
1.3.1 <i>Objectifs de recherche</i> .....	23
1.3.2 <i>Identification des questions de recherche</i> .....	23
<b>CHAPITRE 2. MÉTHODOLOGIE</b> .....	<b>25</b>
2.1 FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES .....	25
2.1.1 <i>Recherche qualitative</i> .....	25
2.1.2 <i>Approche à visée heuristique</i> .....	26
2.1.3 <i>Enjeu ontogénétique</i> .....	26
2.1.4 <i>Démarche descriptive et compréhensive</i> .....	27
2.1.5 <i>Processus d'analyse déductif</i> .....	27
2.2 NATURE DU CORPUS .....	29
2.2.1 <i>Récolte des données : l'entretien semi-directif</i> .....	29
2.2.2 <i>Le guide d'entretien</i> .....	30
2.2.3 <i>Procédure et protocole de recherche</i> .....	30
2.2.4 <i>Échantillonnage</i> .....	31
2.3 MÉTHODE ET TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNÉES .....	33
2.3.1 <i>Transcription</i> .....	33
2.3.2 <i>Traitement des données</i> .....	34
2.3.3 <i>Méthode et analyse</i> .....	34
<b>CHAPITRE 3. PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS</b> .....	<b>36</b>
3.1 UNE « BONNE » GESTION DE CLASSE.....	36
3.1.1 <i>La gestion de classe idéale</i> .....	36

3.1.2	<i>La gestion de classe en début de carrière.....</i>	38
3.1.3	<i>Évolution de la gestion de classe depuis leur début.....</i>	40
3.2	L'AUTORITÉ .....	44
3.2.1	<i>La crise de l'autorité chez les enseignants.....</i>	44
3.2.2	<i>Résoudre la gestion de classe avec des élèves difficiles .....</i>	46
3.2.3	<i>La construction de l'autorité chez les enseignants.....</i>	49
3.3	LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE .....	53
3.3.1	<i>La compétence des enseignants à gérer les comportements difficiles.....</i>	53
3.3.2	<i>Explications des enseignants au sujet de leur facilité ou difficulté à gérer les comportements difficiles.....</i>	55
3.4	CONSEILS DES ENSEIGNANTS ENVERS MA FUTURE PRATIQUE PROFESSIONNELLE .....	58
	<b>CONCLUSION .....</b>	<b>60</b>
	<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>63</b>
	<b>ANNEXES .....</b>	<b>I</b>

## Introduction

Pour ce mémoire de Bachelor, référencé dans le champ des Sciences de l'éducation, j'ai choisi d'aborder la notion de gestion de classe en m'intéressant aux différents éléments qui la constituent et en mettant un accent particulier sur la gestion des comportements difficiles.

Depuis quelques années, les scientifiques remarquent que l'autorité des enseignants est mise à rude épreuve avec l'avènement d'une nouvelle pédagogie et l'augmentation de comportements difficiles au sein des classes. Les enseignants doivent s'affirmer, poser des limites et s'organiser pour faire preuve d'autorité.

La thématique de la gestion de classe étant omniprésente à l'école, celle-ci relève d'une importance capitale pour la réussite scolaire des élèves.

Cet aspect de la tâche de l'enseignant est crucial [...] puisque la gestion de classe est une des variables qui influe le plus sur la réussite scolaire. En effet, une gestion efficace de la classe permet d'utiliser de façon optimale le temps consacré à l'apprentissage et assure le bon déroulement des activités pédagogiques (McKee et Witt, 1990). (Chouinard, 1999, p.497)

Pour qu'elle soit efficace, la gestion de classe nécessite d'être suffisamment réfléchie avant de la mettre en place. En effet, l'enseignant doit être au clair avec celle-ci pour en tirer tous ces bénéfices.

La principale raison m'ayant menée à choisir ce thème, se base sur un constat effectué auprès de collègues du terrain, ainsi que ma propre pratique sur le terrain et mes observations au cours de différents stages.

En effet, actuellement en dernière année de formation à la Haute École Pédagogique de Berne, du Jura et de Neuchâtel (HEP-BEJUNE), j'ai eu l'opportunité d'effectuer plusieurs stages dans différents cercles scolaires et degrés de scolarité. J'ai également eu la chance de travailler durant une période de six mois au sein d'une école en tant qu'auxiliaire et ce, dans trois classes différentes de 7<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup> Harnos. Ces diverses immersions dans des classes durant ma pratique professionnelle m'ont fait prendre conscience qu'une bonne gestion de classe est nécessaire pour que l'année scolaire se passe bien et pour que les objectifs fixés soient atteints, mais surtout pour préserver la santé psychologique des enseignants. Cependant, j'ai pu observer un fossé entre la facilité de gérer une classe en stage,

accompagnée de l'enseignante ou sous sa surveillance et être seule pour la première fois face à une classe qui ne cesse de tester mes limites.

En effet, mes différents stages dans le canton du Jura, m'ont permis de constater que chacune de mes Formatrices en Établissement (FEEs), suffisamment formées ainsi que bien expérimentées, a une manière bien à elle de gérer sa classe et que chacune entretient une relation de confiance et de bienveillance avec ses élèves. Et ce, malgré le fait qu'elles emploient des procédés de gestion de classe différents. Cependant, lors de mon mandat de six mois, j'ai pu également observer que la gestion de classe n'est pas aussi facile pour tous les enseignants et particulièrement pour ceux qui débutent leur carrière après avoir terminé leur formation au sein d'une HEP. Il me semble alors, que la gestion de classe dépend aussi de l'expérience acquise au cours des années d'enseignement.

Ces observations m'ont donc poussées à entreprendre des recherches pour appréhender ce qui se trame derrière le concept de gestion de classe. Après avoir effectué diverses lectures d'articles périodiques et d'ouvrages scientifiques, j'ai décidé de consacrer cette recherche aux pratiques utilisées par les enseignants pour construire une bonne gestion de classe de manière durable et de qualité. Et ainsi, de collecter leurs conseils applicables dès mon début de carrière enseignante. Bien que j'aie pu déjà essayer et observer diverses techniques lors de mon expérience personnelle, je suis convaincue que la liste n'est pas exhaustive et qu'il existe d'autres pratiques permettant de mettre en place une bonne gestion de classe qui respecte autant les élèves que l'enseignant lui-même.

En espérant que cette recherche me permettra d'obtenir différentes clés pour faciliter mon entrée dans ma carrière d'enseignante en m'offrant des pistes applicables à la gestion de ma future classe. Ce concept évocateur, est pour ma part incontournable et essentiel dans le contexte scolaire, car c'est un élément indéniable de la réussite scolaire et du bien-être de tous les acteurs de la classe.

D'après-moi, plus la classe est bien gérée, plus les enfants sont disposés à entrer dans leur métier d'élève et moins l'enseignant est amené à faire la police quotidiennement. Je pense que cela facilite également les interactions élèves-enseignant(s).

Ce qui m'intéresse alors, est de comprendre ce phénomène tout en étant consciente, qu'au sein de celui-ci, il y a des moments où ça se passe très bien, et souvent on ne s'en rend pas compte, sans non plus écarter l'idée qu'il y a parfois également des moments où la situation est plus compliquée. Je suis donc animée par la volonté d'en apprendre plus sur le sujet afin



de parvenir à maîtriser du mieux possible cette composante de l'enseignement. À partir de ces réflexions, un questionnement émerge :

- Qu'est-ce qu'une bonne gestion de classe ?

Concernant le plan de travail, cette recherche est organisée en trois parties.

La première partie s'intéresse à la problématique comprenant plusieurs rubriques : la définition et l'importance de l'objet de recherche qui mettent en évidence les différentes facettes du problème, ainsi que l'intérêt et la pertinence de cette recherche. Cette partie permet également au lecteur de saisir les différentes notions théoriques abordées dans ce travail. Ainsi, elle se termine en exposant les questionnements et objectifs de recherche fondés sur la théorie.

La deuxième partie se penche sur la méthodologie de ce travail. Elle se compose tout d'abord des fondements méthodologiques expliquant le type de recherche sélectionné en adéquation avec l'intention du travail. Ensuite, je détermine la nature du corpus qui réunit la démarche de recherche, la récolte des données et l'échantillonnage choisis. Ce chapitre se termine par l'explication de la méthode d'analyse de données. En effet, il s'agit-là de présenter la manière dont je vais procéder pour traiter et analyser les informations récoltées.

La troisième partie aborde la présentation et l'interprétation des données. C'est là où sont révélés les résultats significatifs obtenus dans cette recherche qui sont mis en relation avec le cadre théorique pour leur donner du sens.

Enfin, ce travail se termine par une phase conclusive où sont exposés les principaux résultats en les mettant en lien avec les questions et objectifs de la recherche. Ainsi, elle inclue une auto-évaluation permettant de cerner les limites, les difficultés rencontrées, les apports personnels et les perspectives d'avenir de ce travail.

# Chapitre 1. Problématique

## 1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

### 1.1.1. Raison d'être de l'étude

Il est primordial de s'interroger sur la pertinence de la composante de la gestion de classe. À l'école primaire, élèves et enseignants, vivent en moyenne deux années consécutives dans la même classe et doivent apprendre à vivre ensemble afin de progresser en unité à travers les différents apprentissages attendus. Or, la gestion de classe nécessite un grand travail de réflexion pour chaque enseignant, car elle apparaît comme omniprésente dans la vie de la classe et détermine le bon déroulement des activités pédagogiques. Si celle-ci est bancal, elle peut avoir de lourdes conséquences sur tous les acteurs de la classe.

Cette thématique, reprise par de nombreux auteurs des sciences de l'éducation, apparaît comme incontournable et non-négligeable pour tous les enseignants lors de la construction de leur enseignement, car jusque-là les enseignants novices n'ont eu que très rarement l'occasion de gérer une classe seule.

Cependant, les enseignants débutants comme expérimentés, manquent de pistes et d'outils à ce sujet. Une bonne gestion de classe nécessite d'être suffisamment réfléchi pour être efficace. Celle-ci englobe différentes composantes où l'enseignant est amené à travailler sur lui-même, car la qualité des apprentissages dépend de la santé des acteurs de la classe.

### 1.1.2. Présentation du problème

Actuellement, la société revendique l'importance de la scolarisation des enfants. En effet, l'école permet à ces futurs adultes de grandir, de s'épanouir personnellement et d'entrer progressivement dans la vie professionnelle. Ceci souligne donc l'ampleur et la nécessité de la fonction du métier d'enseignant qui s'avère selon Meirieu (s. d.), être une profession aussi essentielle que difficile. Effectivement, l'enseignant a beaucoup de responsabilités à tenir au sein du contexte scolaire. Malgré la complexité et l'étendue de son métier, il ne peut se soustraire à l'obligation de gérer sa classe.

Selon Richoz (2009), nous traversons une phase de crise de l'autorité qui implique parents et enseignants culpabilisant de faire preuve d'autorité. Cette peur éprouvée a des répercussions sur leur gestion de classe. En effet, plus fréquemment confrontés à des classes difficiles, ils

manquent d'outils pour récupérer leur autorité. Ils dépensent alors « [...] beaucoup de temps et d'énergie à gérer des problèmes de discipline [...] » (Jean-Claude Richoz, 2009, p.137). Si l'enseignant ne se fait pas respecter par ses élèves, il est fort probable qu'un climat d'indiscipline s'installe dans la classe et qu'il ne permette plus une atmosphère favorable aux apprentissages. Une situation devenue ingérable, peut avoir d'énormes répercussions sur l'efficacité et la santé des enseignants. C'est pourquoi, dans ce travail, je vais également m'intéresser à l'enseignant et à ce qu'il peut mettre en place pour y remédier. Richoz (2009) met alors en avant, une autre composante indéniable de la gestion de classe : la nécessité d'un travail sur soi-même. Effectivement, d'après-lui, « [a]vant d'espérer pouvoir rétablir certaines situations, il faut parfois commencer par se changer soi-même, soigner un fonctionnement mental et émotionnel perturbé pour retrouver son plein potentiel » (Jean-Claude Richoz, 2009, p.430).

Comme constaté, il n'est pas aisé de gérer sa classe lorsqu'on a déjà quelques années d'expériences dans l'enseignement, mais qu'en est-il pour les enseignants débutants ?

D'après Nault et Fijalkow (1999), « la compétence à gérer une classe s'acquiert par l'expérience, c'est-à-dire par essais et erreurs ou par imitation » (p.458). Cependant, les enseignants sortant tout juste de leur formation n'ont souvent que très peu de pistes pour mettre en place, dès leur première année d'enseignement, une gestion de classe solide et efficace. Lors de la formation enseignante, les périodes de pratique professionnelle ne sont pas suffisamment longues pour se concentrer de manière accrue sur tous les éléments de la gestion de classe.

De plus, Huberman (1989), cité par Berger et Girardet (2016), considère l'entrée dans la carrière enseignante comme une étape de survie et de confrontation à la réalité. En effet, « l'enseignant est focalisé sur lui-même et doit gérer le décalage qui existe entre l'idéal qu'il a construit et les réalités quotidiennes de la classe souvent bien plus difficiles qu'attendu » (Berger & Girardet, 2016, p.142). Selon les recherches de De Lièvre, Braun et Lahaye (2013) dans l'ouvrage « *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues* » de Pianta (2006) :

Le processus relationnel entre l'enseignant et les élèves est au cœur de la gestion de classe. Les attentes réciproques quant à la discipline, l'enseignement et l'apprentissage sont socialement reliées ainsi que les émotions, les comportements et les croyances, y compris le sentiment d'efficacité des enseignants. (p.54)

De plus, Roch Chouinard explique lors d'une rencontre avec le Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante (2006), que les étudiants perçoivent la gestion de classe comme une véritable crainte et difficulté en début de carrière. Alors non seulement, « la gestion de classe apparaît [...] comme une compétence professionnelle qui conditionne souvent la réussite d'une carrière d'enseignant. » (Nault & Fijalkow, 1999, p.457), mais aussi, d'après Nault et Fijalkow (1999), la compétence de gestion de classe est si importante que si elle n'est pas maîtrisée, l'acquisition des autres compétences attendues pour enseigner pourrait s'avérer difficile pour les enseignants novices.

Si l'acquisition de la compétence à gérer sa classe est si importante et est presque déterminante pour la carrière professionnelle des futurs enseignants, comment se l'approprier et de quoi dépend-t-elle ?

### **1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche**

Étant encore étudiante et déterminée à enseigner dès l'obtention de mon diplôme, je dois être suffisamment préparée à cette nouvelle expérience. Comme mentionné précédemment, le concept de gestion de classe est omniprésent et est décisif pour tous ses acteurs. D'après mon expérience et mes observations au cours de différents stages, cette thématique concerne les enseignants expérimentés comme débutants. Elle me paraît encore plus essentielle pour les nouveaux enseignants, car nous devons enseigner seuls et sans formateur représentant le cadre de la classe. Effectivement, la plupart des étudiants n'ont jusqu'alors, pas encore eu la chance d'enseigner dans ces conditions et certains d'entre eux, moi y compris, découvrent par la suite l'importance de cette composante de l'enseignement.

C'est pourquoi, je souhaite particulièrement développer ma conscience professionnelle dans ce domaine et obtenir des éclaircissements, concernant les stratégies à mettre en place afin d'obtenir une gestion de classe efficace incluant un cadre précis.

Je désire approfondir mes connaissances concernant le rôle fondamental que joue l'enseignant dans la mise en place d'une bonne gestion de classe, afin de :

- Progresser dans ma pratique professionnelle.

- Collecter des outils et des stratégies permettant d'acquérir une bonne gestion de classe incluant un cadre précis qui permet une ambiance favorable aux apprentissages, où l'enseignant conserve son identité et son autorité.

## 1.2 État des connaissances théoriques

### 1.2.1 Définitions

Afin d'assurer la compréhension de cette étude, il me paraît évident de définir quelques termes et concepts importants qui en constituent le noyau.

#### **La gestion de classe**

Pour Gaudreau, Frenette & Thibodeau (2015), la gestion de classe « [...] se définit comme étant 'l'ensemble des pratiques éducatives auxquelles les enseignants ont recours afin d'établir, de maintenir et de restaurer des conditions propices au développement des compétences des élèves en classe' (Archambault & Chouinard, 2009, p. 15) » (p. 36). D'autres auteurs comme Girouard-Gagné (2015), Berger & Girardet (2016), soutiennent cette définition.

Selon Gaudreau *et al.* (2015), elle « consiste à organiser et à diriger les activités du groupe, ainsi qu'à réguler les interactions sociales qui s'y déroulent » (p.15). D'après eux, la gestion de classe est alors un ensemble d'actions comprenant cinq dimensions de natures diverses : « 1) gérer les ressources, 2) établir des attentes claires, 3) capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage, 4) développer des relations sociales positives, et 5) gérer les comportements difficiles des élèves » (Gaudreau *et al.*, 2015, p.36).

De plus, Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette (2012), soulignent que « [l]a gestion efficace des comportements difficiles en classe exige avant tout la mise en place de mesures permettant de prévenir l'indiscipline » (p.86).

Aux vues de ces définitions, je considère, dans ce travail, une définition de la gestion de classe qui tend à prévenir et gérer les comportements difficiles, à établir des attentes claires et établir un climat favorable aux apprentissages.

#### **L'autorité**

Robbes (2020) décrit que « [l]'autorité se définit selon une triple signification indissociable : être l'autorité (autorité légale, statuaire – potestas), avoir de l'autorité (autorité de l'auteur - auctor - qui s'autorise et autorise l'autre - augere) et faire autorité (autorité de capacité et de compétence) » (p.111)

Selon Blin & Gallais (2001) « l'autorité n'est pas innée, [...] elle ne se réduit pas à quelque charisme, mais se décompose en comportements observables qu'il est possible d'acquérir par un travail permanent sur soi-même » (p.145). Pour eux, « avoir de l'autorité c'est :

devenir auteur de soi-même et de sa propre vie (s'autoriser à...) ; permettre aux autres d'être auteurs d'eux-mêmes (acquérir la responsabilité de ses actes) ; exercer une relation d'influence supposant l'estime et le respect, visant l'adhésion sans le recours à la force ; établir son autorité par une manière d'être, un « être présent » à la classe (posture, tonicité, ancrage, regard, voix,...) ; avoir une bonne estime de soi pour se faire confiance, oser être soi-même (authenticité) ; prendre le risque de la confiance dans l'élève ; vaincre ses peurs ; être à l'écoute de ses sentiments, émotions, attentes ; s'outiller par l'acquisition d'un ensemble de moyens d'intervention (verbaux et non verbaux) pour gérer les perturbations ; être garant des règles collectives et juste de leur application ; savoir repérer les enjeux de pouvoir et les stratégies personnelles ; avoir une bonne perception d'autrui (filtrage régulé) ; reconnaître explicitement la souffrance de l'élève (écoute empathique) ; apprendre à s'excuser en tant qu'adulte lorsque des propos non respectueux (voir méprisants) nous échappent ; être vigilant, attentif aux différentes manifestations de la classe ; accepter les conflits et apprendre à les réguler ».  
(Blin & Gallais, 2001, p.145)

### **L'élève difficile**

Selon Strauss-Raffy (2007), l'élève difficile rend la vie scolaire compliquée autant aux enseignants, qu'aux autres élèves de par sa manière d'être, exprimée par le refus voire l'impossibilité d'adhérer au cadre scolaire. Cette opposition est liée à leur vécu dont les causes peuvent être diverses et se traduisent souvent par un parcours de vie difficile (p.1).

### **1.2.2 Les phases de la carrière enseignante**

Selon les recherches menées par Huberman (1989) au sujet de la carrière des enseignants, celui-ci propose une séquence-type de leur carrière (p.6). En effet, d'après-lui, il est possible d'établir une séquence normative retraçant le cycle de vie professionnelle de l'enseignant (p.8). Selon Huberman (1989), « [i]l y aurait ainsi des phases, des transitions, des 'crises', etc., traversant la carrière de l'enseignement et touchant de ce fait un grand nombre, parfois la majorité, de ses praticiens » (p.8).

D'après ses recherches auprès des études empiriques, il met en évidence sept phases bien distinctes : l'entrée dans la carrière, la stabilisation ; l'expérimentation ou la diversification ; la remise en question ; la sérénité et la distance affective ; le conservatisme et les plaintes ; le désengagement (p.7-8).

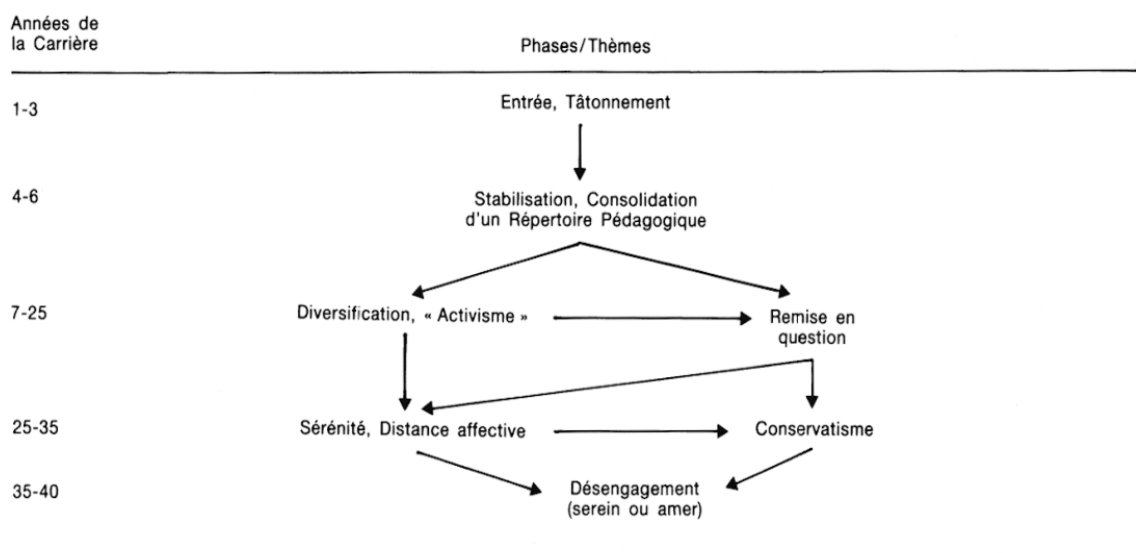


Figure 1: Le cycle de vie des enseignants (Huberman, 1989, p.8)

1<sup>ère</sup> Phase : L'entrée dans la carrière est une phase d'exploration. Elle concerne les premières années d'enseignement (de 1 à 3 ans) et est marquée par un stade de « survie » et de « découverte ».

Le stade de « survie » signifie plus communément le « choc du réel » où l'enseignant procède par tâtonnement, a la préoccupation de soi-même et cela se traduit par un décalage entre les idéaux que l'enseignant s'est construit avant d'entrer dans le métier et les réalités quotidiennes de la classe auxquelles il est confronté.

L'aspect « découverte » regroupe chez l'enseignant, l'enthousiasme des débuts, son habileté à expérimenter, la fierté d'avoir enfin sa propre classe, ses élèves, son programme et de faire partie d'un corps de métier constitué.

2<sup>ème</sup> Phase : La stabilisation peut concerner la 4<sup>ème</sup> à la 6<sup>ème</sup> année d'enseignement et se traduit par un engagement définitif, autant du côté de l'enseignant que de l'institution. De ce fait, celui-ci est sûr du choix de son métier et décide de rester dans ce domaine. Cette phase est aussi déterminée par l'appartenance à un groupe de pairs, à une plus forte consolidation pédagogique au sein de sa classe, au sentiment d'une plus grande autonomie et d'une plus grande liberté par rapport aux choix qu'il effectue au sein de sa classe. Étant plus à l'aise et



détendu, ce sentiment ressenti par l'enseignant résulte d'un confort psychologique plus important.

3<sup>ème</sup> Phase : *L'expérimentation ou la diversification* peut concerner la 7<sup>ème</sup> à la 25<sup>ème</sup> année d'enseignement. Durant cette phase équivoque, certains enseignants, après avoir établis la consolidation pédagogique de la phase « stabilisation », ont tendance à augmenter leur apport et leur impact au sein de la classe.

En revanche, pour d'autres, l'enjeu n'est pas personnel, mais est institutionnel. En effet, une fois qu'ils sont « stabilisés », certains enseignants auraient plutôt tendance à s'attaquer aux aberrations du système et cela a pour conséquence de réduire l'impact de l'enseignant en classe. Cette phase peut alors déclencher chez l'enseignant une forte envie de rechercher activement des responsabilités administratives. Une problématique d'ambition personnelle ou de recherche de nouveaux défis apparaît et s'explique par la peur de l'enseignant à être confronté à la routine.

4<sup>ème</sup> Phase : *La remise en question* peut également concerner la 7<sup>ème</sup> à la 25<sup>ème</sup> année d'enseignement. Étant donné que les origines et les caractéristiques de cette phase restent floues, les caractères perceptibles de celles-ci peuvent être plus ou moins extrêmes. En effet, certains enseignants peuvent ressentir un léger sentiment de routine et d'autres peuvent traverser une véritable crise existentielle face à la poursuite de leur carrière. Cependant, il n'est pas certifié que la majorité des enseignants passent par cette étape.

5<sup>ème</sup> Phase : *La sérénité et la distance affective* peut concerner la 25<sup>ème</sup> à la 35<sup>ème</sup> année d'enseignement. Cette étape présuppose que les problèmes rencontrés lors de la phase « remise en question » ont été surmontés chez la plupart des enseignants et que ceux-ci ont progressivement changé « d'état d'âme ». En effet, les enseignants peuvent se sentir moins énergiques, voire moins investis, mais ils se sentent plus détendus et surtout moins soucieux face aux problèmes habituels qu'ils peuvent rencontrer en classe. De plus, une distance affective croissante s'installe vis-à-vis des élèves (distance surtout créée par les élèves eux-mêmes).

6<sup>ème</sup> Phase : *Le conservatisme et les plaintes* résulte d'une relation entre l'âge et le conservatisme et peut également concerner la 25<sup>ème</sup> à la 35<sup>ème</sup> année d'enseignement. Selon des études, les enseignants entre 50 et 60 ans traversent une phase dans laquelle ils deviennent « râleurs ». En effet, ils peuvent se plaindre de l'évolution des élèves, de l'attitude publique, de la politique éducationnelle ou encore de leurs plus jeunes collègues. Il est donc

fort probable qu'au sein de ce groupe, les changements ne soient pas toujours perçus d'un bon œil et que ceux-ci aboutissent rarement à des améliorations du système.

7<sup>ème</sup> Phase : *Le désengagement* peut concerner la 35<sup>ème</sup> à la 40<sup>ème</sup> année d'enseignement. Au cours de cette ultime phase, l'enseignant vit un processus de repli progressif, accompagné d'une intériorisation prononcée vers la fin de sa carrière. Cette étape est plutôt positive bien qu'elle ne soit pas univoque, car l'enseignant serait capable de se détacher progressivement de son engagement professionnel. Le but étant de consacrer plus de temps à sa vie privée, à ses loisirs et à sa vie sociale.

Cependant, Hubermann (1989), met en évidence que la séquence normative susmentionnée n'est pas toujours vécue dans le même ordre et ne concerne pas forcément l'ensemble des enseignants (p.6).

Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres et Durand (2008), expliquent leur point de vue au sujet de la différence entre les enseignants débutants et expérimentés :

[...] le monde d'un enseignant débutant dans le métier ne coïncide que partiellement avec celui d'un enseignant expérimenté : par exemple un enseignant débutant va en permanence devoir s'adapter à des situations nouvelles fortement anxiogènes et un enseignant expérimenté va reconnaître régulièrement des situations déjà vécues à partir d'indices typiques. (p.64)

### **1.2.3 La gestion de classe en début de carrière et crise de l'autorité**

#### **Les enjeux de la gestion de classe en début de carrière**

Selon Chouinard (1999), la gestion de classe représente un énorme facteur de stress chez les enseignants en début de carrière et apparaît comme leur principale source de difficulté (p.498). Pour Girouard-Gagné (2015), c'est la gestion des comportements des élèves qui représente leur plus gros stress (p.13).

Pourtant, Gaudreau *et al.* (2012) explique que :

Pour faire œuvre d'éducation auprès des élèves présentant des comportements difficiles, l'enseignant doit d'abord maîtriser les ficelles d'une bonne gestion de classe (mesures

universelles), puis connaître la meilleure façon de composer efficacement avec des élèves ayant des difficultés de comportement à l'aide de pratiques exemplaires. (p.87)

Selon Johnson (1994) cité par Chouinard (1999), « [l]e manque d'habileté des enseignants débutants à gérer la classe se solde parfois par une perte de contrôle qui engendre à son tour des problèmes de discipline et une diminution du temps consacré à l'apprentissage » (p.498). Selon Chouinard (1999), leur difficulté à gérer une classe serait également due au fait que les enseignants débutants auraient un certain nombre de représentations inopérantes à l'égard des élèves et de l'enseignement (p.498). Ainsi, « [...] [c]es représentations erronées et le manque de connaissances peuvent avoir un impact négatif important sur le choix et l'application des actions à mener en classe (Johnson, 1993, 1994; Neale et Johnson, 1994; Reynolds, 1995) » (Chouinard, 1999, p.498).

D'ailleurs, Chouinard (1999) explique ce phénomène et les problèmes qui peuvent en découler :

[...] certains débutants se perçoivent avant tout comme des amis des élèves et croient que l'affection qu'ils leur portent engendrera nécessairement le développement de relations harmonieuses. Cette idée préconçue les porte à être trop optimistes en ce qui concerne leurs expériences en classe. [...] (Brophy, 1988; Kagan, 1992). Les enseignants qui abordent la profession avec des préjugés fondés sur l'établissement de relations d'amitié avec les élèves sont peu portés sur les règles et les procédures de classe, ils ont tendance à être permissifs et à faire de leur classe un environnement composé d'attentes vagues et d'inconstances. Or, la mise en place d'un système cohérent de règles et de procédures constitue un élément essentiel d'une gestion de classe efficace (Archambault et Chouinard, 1996; Doyle, 1986). (p.499-500)

Chouinard (1999) soulève l'importance des règles à établir. Cet élément sera plus approfondi dans les prochains chapitres.

Bien que les enseignants débutants possèdent diverses qualités comme l'enthousiasme et l'esprit d'initiative, la gestion de classe reste alors pour eux, un défi de taille (Chouinard, 1999, p.498). D'autant plus que selon Girouard-Gagné (2015), une étude de Sauvé (2012) a démontré « que la gestion de classe serait le facteur le plus important de l'abandon prématuré de la profession enseignante » (p. 13).

## La crise de l'autorité

Selon Richoz (2009), « [u]n des principaux facteurs à l'origine des situations difficiles que l'on observe actuellement dans les écoles est la crise de l'autorité dans laquelle sont plongés les enseignants et les parents depuis deux ou trois décennies » (p.137).

D'après lui, cette tendance découle de la société actuelle rejetant l'éducation autoritaire d'antan et préférant valoriser l'ascension de l'éducation nouvelle basée sur la relation affective, le respect et l'autodiscipline de l'enfant.

Cette nouvelle vision de l'éducation impacte conséquemment la profession et l'estime de soi des enseignants. Ceux-ci culpabilisent « [...] de faire preuve d'autorité et ont désappris à le faire de manière adaptée à l'âge et au développement des élèves » (Richoz, 2009, p.137). En effet, il explique que cette nouvelle conception de l'éducation oublie un élément important : l'enfant n'est pas une grande personne. De par leur âge et leur stade de développement les élèves ne sont pas encore capables de gérer l'autodiscipline. C'est également ce que soutient Jeffrey (2002) :

Tant qu'un enfant n'a pas atteint l'âge de la majorité, il apprend la liberté, les arts de la vie et la démocratie sous la tutelle d'un adulte. Il ne peut se soustraire à l'autorité des parents à la maison, ni de celle de l'enseignant dans la classe. Dépouillé de son autorité, un enseignant ne peut plus pratiquer sa profession. (p.134)

Ce qui prime à leur âge, est qu'ils apprennent à gérer et supporter leurs frustrations, à intégrer la notion d'interdit, ainsi que l'apprentissage des règles de vie qui sont essentielles à l'élève (Richoz, 2009, p.137). Jeffrey (2002) rappelle que « [...] l'enfant est un être en devenir qui, pour prendre la mesure des possibilités d'exercice de sa liberté, doit en connaître les limites et pour effectuer des choix dans le monde des savoirs, doit en connaître les fondements » (p.132). En effet, il ne faut pas oublier que celui-ci grandit et se développe en franchissant différentes étapes « [...] et qu'[il] doit les franchir l'une après l'autre sous peine de n'accéder qu'à une autonomie immature et irresponsable » (Richoz, 2009, p.137)

Jeffrey (2002) termine en expliquant que « [l]a crise de l'autorité, dans le monde scolaire, ne suscite pas uniquement des problèmes pour les enseignants, mais également pour les élèves » (p.134).

## 1.2.4 Autorité, présence en classe et sentiment d'efficacité personnelle

### L'autorité

Comme vu précédemment, la notion d'autorité n'est pas innée, mais « [...] une personne peut apprendre à mieux l'exercer en travaillant sur les différents aspects qui la constituent » (Richoz, 2009, p.139). L'idée d'une autorité naturelle doit être écartée, car Blin et Gallais (2001) soulignent que l'autorité relève de comportements observables. Ils mettent en avant que l'autorité relève d'un statut et d'un savoir-être. Il s'agit alors d'adopter de bonnes attitudes et d'en assumer le rôle qui en découle (p.145). Afin que l'autorité soit reconnue comme légitime et profitable à tous, Richoz (2009) explique la nécessité de mobiliser conjointement quatre aspects différents de l'autorité des enseignants : l'autorité de statut ; l'autorité de compétence ; l'autorité relationnelle ; l'autorité intérieure (p.139-140).

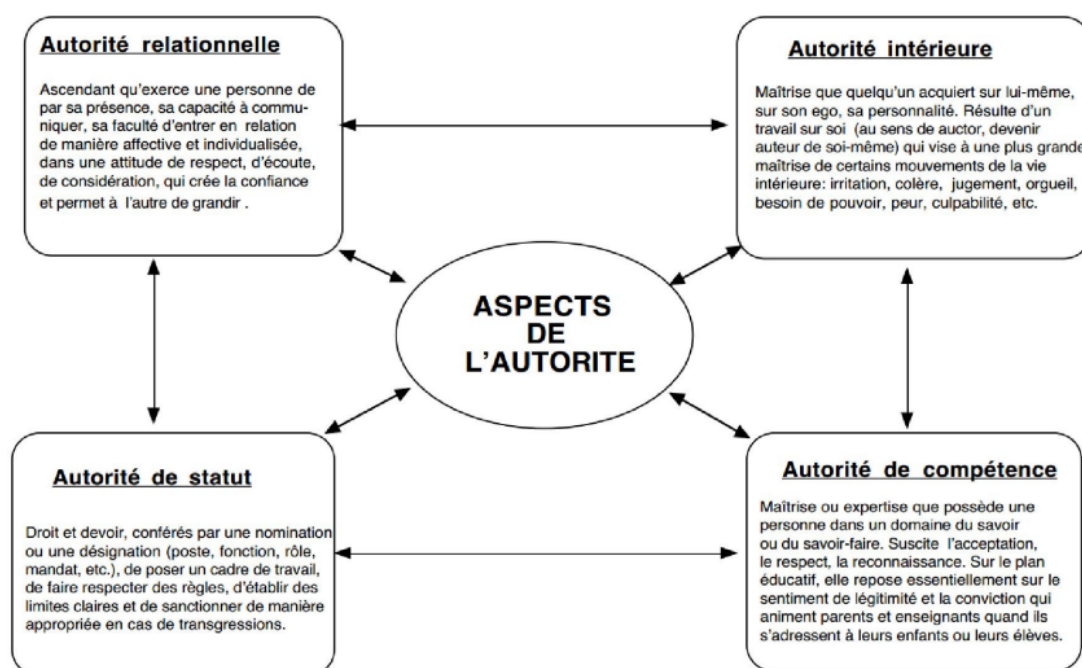


Figure 2: Composantes de la relation d'autorité (Richoz, 2013, p.140)

L'*autorité de statut* est la composante fondamentale pour exercer une relation d'autorité dans la classe. C'est une autorité de droit, car elle confère à l'enseignant un pouvoir légalement reconnu d'exercer une fonction. C'est une autorisation à agir et un droit institutionnalisé de formuler des exigences, de veiller à ce qu'elles se fassent respecter et de sanctionner lorsque celles-ci ne sont pas respectées. En fait, c'est le pouvoir qui est directement conféré à l'enseignant, dès l'obtention de son poste. Celui-ci doit être convaincu qu'il a une place hiérarchiquement plus élevée que ses élèves et que sa responsabilité est de faire respecter les règles en s'imposant et s'appuyant uniquement sur la légitimité de la loi.

L'*autorité de compétence* relève elle, du savoir-faire de l'enseignant en fonction de ses compétences professionnelles, comprenant notamment la maîtrise de différents contenus : La capacité à motiver les élèves, partager son savoir, adapter et différencier ainsi qu'observer et évaluer. Cette autorité suscite le respect, l'estime et la reconnaissance. En effet, selon Richoz (2009), « un enseignant reconnu pour sa compétence a habituellement peu de difficultés à faire respecter un cadre de discipline » (p.145).

L'*autorité relationnelle* repose sur le savoir-être de l'enseignant. Elle émane de sa personne et s'acquiert principalement par l'éducation et le travail. C'est l'influence que l'enseignant exerce par sa présence, c'est sa capacité à être un leader avec une résonance affective particulière.

« [...] [L]'autorité relationnelle doit s'accompagner d'une série d'attitudes sans lesquelles elle ne serait pas autorité : en particulier, le respect, l'empathie, l'écoute, la bienveillance, la considération positive, l'authenticité, autant d'attitudes qui 'élèvent' les élèves, leur permettant de grandir et de devenir ce qu'ils sont capables d'être » (Richoz, 2009, p.146).

L'*autorité intérieure* permet de créer un réel équilibre entre toutes les composantes de l'autorité. Elle requiert de la maîtrise acquise par l'enseignant durant sa vie antérieure à travers un travail sur soi. Notamment au sujet de la maîtrise de ses émotions, dans le but de devenir maître de soi.

### **La présence en classe**

Étant donné que la majorité des enseignants n'osent plus s'imposer devant leur classe par peur d'être trop autoritaires, cela devient problématique, car « pour réussir plus facilement à recadrer une classe difficile, l'enseignant doit entreprendre d'intensifier au plus vite, et parallèlement à tout le reste, sa présence en classe » (Richoz, 2009, p.325). Mais qu'est-ce que la présence en classe ?

Selon Richoz (2009), la présence en classe « [...] est une manière d'être, d'exister devant la classe [...], qui s'impose par la force intérieure d'être là » (p.327). Selon lui, elle découle de différents aspects, qui sont des comportements observables sur lesquels on peut travailler : la nécessité de s'imposer, la détermination et le plaisir d'enseigner, la conscience de la classe,

la présence à soi et présence à l'autre, la verticalité et l'enracinement, le regard, l'art de la parole, l'art du silence, la gestuelle et l'occupation de l'espace.

Richoz (2009) soulève que, « [p]our poser un cadre et créer un climat de travail satisfaisant dans une classe, il est légitime et nécessaire de s'imposer » (p.323). C'est pourquoi, l'enseignant est « [...] vivement conseillé de s'imposer dès le premier jour de la rentrée scolaire, en adressant un message verbal clair aux élèves, en même temps qu'on leur explique les règles » (p.323). De ce fait, « une détermination inébranlable et tranquille à garantir un espace de travail est le premier ingrédient constitutif et indispensable à une bonne présence en classe » (p.323).

### **Le sentiment d'efficacité personnelle**

Comme vu précédemment, la gestion des comportements difficiles apparaît souvent comme un facteur de stress chez les enseignants. Bien qu'acquérir de l'autorité et établir un cadre de travail soient des éléments essentiels à une bonne gestion de classe, le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) ou sentiment de compétence de l'enseignant a lui aussi un rôle déterminant.

Afin de bien saisir ce qu'est le SEP, il convient d'abord de le définir. Selon les recherches effectuées par Gaudreau *et al.* (2015) reprises dans « *L'auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* », livre écrit par Bandura (2007), « [...] le SEP réfère à la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (p.35). Dans le même ouvrage, le SEP « [...] régule alors les choix, la motivation, l'effort et la persévérance de l'individu dans un contexte donné » (p.35). Selon leur lecture de « *Exercice of personal agency through the self-efficacy mechanism* » de Bandura (1992), le SEP contribue énormément aux performances de la personne, quelles que soient les aptitudes réelles de celle-ci. D'après leurs recherches auprès de Bandura (2007), Gaudreau *et al.* (2015) expliquent que le SEP est une croyance qui tend à se développer en fonction des expériences vécues, des tâches, ainsi que de leur contexte de réalisation.

Selon Perrault, Brassart et Dubus (2010), c'est « [l]a croyance de pouvoir atteindre un but [qui] détermine non seulement la mobilisation de la personne dans cette perspective mais encore prédit l'atteinte de ce but. » (p.2). Effectivement, d'après Gaudreau *et al.* (2015) :

[...] plus l'enseignant présente un fort SEP à gérer les comportements difficiles des élèves, moins il vit de stress, plus ses pratiques de gestion de classe sont éducatives et adaptées aux besoins des élèves, et plus ces derniers adoptent une conduite favorable à l'apprentissage. (p.33)

C'est pourquoi, il est essentiel que les enseignants débutants renforcent leur SEP. Dans ce but, Gaudreau *et al.* (2012) mettent en évidence Bandura (2003) et sa théorie sociocognitive de l'auto-efficacité, qui identifie quatre sources spécifiques contribuant à façonner et renforcer le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants : l'expérience de maîtrise, l'expérience vicariante, la persuasion verbale et les états émotionnels et physiologiques (p.94-96).

*L'expérience de maîtrise* est la source la plus puissante d'efficacité, car elle fait référence au fait de vivre une expérience de succès dans un contexte donné. En effet, plus un individu vit des expériences positives de maîtrise, plus ses croyances d'efficacité dans le même champ d'activités augmenteront. À l'inverse, plus l'individu vit des expériences d'échec, plus le SEP de celui-ci en sera affecté négativement. Dans l'intention de « favoriser les opportunités d'expériences de maîtrise » (Gaudreau *et al.*, 2012, p.94), la mise en place d'activités de modelage de stratégies efficaces, d'opportunités de réflexion sur sa pratique et sur la mise en pratique en contexte réel et de rétroaction, apparaissent comme des moyens efficaces de développement professionnel. Ainsi, la planification d'objectifs précis et réalisables à court terme contribue à l'augmentation du SEP de l'enseignant.

*L'expérience vicariante* se met en place « lorsqu'un pair jugé équivalent (de même statut ou ayant des aptitudes similaires) vit une réussite » (Gaudreau *et al.*, 2012, p.94). C'est par l'observation de l'expérience réussie d'un pair que l'individu reprend confiance en ses capacités, car il apprend en observant. Lors d'expériences comme celles-ci, le SEP de l'observateur est renforcé, notamment lors d'activités où celui-ci n'a que peu d'expériences. En revanche, s'il participe à une expérience d'échec d'un de ses pairs, cela risque de baisser son SEP. C'est pourquoi, les échanges d'expériences et les activités de résolutions de problèmes entre enseignants sont grandement recommandés. Ainsi, ces échanges constructifs constituent de nouvelles expériences vicariantes pour les enseignants.

*La persuasion verbale* fait référence aux effets positifs de renforcer le SEP de l'individu à travers le fait d'être entouré, soutenu, encouragé à poursuivre ses objectifs et surmonter les difficultés qu'il rencontre. C'est l'impact qu'ont les opinions persuasives sur la croyance qui dépend de la confiance qu'à l'enseignant en la personne qui s'exprime. Cette confiance



dépend de la crédibilité et de l'expertise de l'individu qui le persuade. Du fait que les gens tendent souvent à croire les personnes qui ont énormément de connaissances par expérience et qui sont douées dans le même domaine, l'individu aura plus de chance de produire un effort supplémentaire face à une situation difficile lorsqu'un individu qu'il considère comme « expert » le persuade dans ses capacités à maîtriser certaines activités.

*L'état psychologique et physiologique* fait référence à la capacité à contrôler ses pensées. En effet, si l'individu est en mesure de les contrôler, il peut aussi exercer une influence sur son aptitude à gérer ses émotions et à se comporter. Les enseignants qui peinent à se contenir et qui se laissent envahir par leurs émotions, réagissent passivement et sont souvent victimes de la situation. En perte de contrôle total, ils vont éprouver des émotions négatives (stress, nervosité) et cela va exercer une influence négative sur leur SEP. Si les enseignants mettent en place une planification de scénarios efficaces d'intervention, des activités régulières de réflexion sur leur pratique et établissent des stratégies personnelles, ils seront plus à même de réguler leurs émotions négatives.

## **1.2.5 Règles et sanctions éducatives**

### **Établir des règles**

Richoz (2009) considère que les règles sont primordiales pour une bonne gestion de classe et leur repère quatre fonctions. Elles permettent « à une activité d'exister et de se dérouler dans des conditions satisfaisantes, en l'occurrence [...] permettre aux enseignants d'accomplir leur travail et par conséquent [...] d'assumer [leur] tâche d'instruction et d'éducation » (p.207). Elles servent à sécuriser, car « [t]out élève a besoin de se sentir en sécurité pour pouvoir apprendre » (p.207). Elles permettent « [...] aux élèves de se structurer par la confrontation avec des adultes qui se positionnent clairement, donnent des repères, posent des limites et sanctionnent quand elles sont transgressées » (p.208). Elles favorisent « [...] la sociabilisation des élèves » (p.208).

Selon Richoz (2009), il vaut mieux ne pas établir les règles de classe avec les élèves, car au primaire, « [...] les élèves en sont au stade de la morale hétéronome et ils s'attendent à ce que les règles soient posées et expliquées par les adultes » (p.209). Ce qui importe avant tout, selon Archambault et Chouinard (2003) cité par Richoz (2009), « ' [...] c'est que la classe dispose de règles claires, perçues comme étant raisonnables et ayant une logique évidente' » (p.209).

Dans cette optique, Richoz (2009) explique l'importance des « règles légales » qui sont en fait « [...] des règles essentielles et non discutables qu'il faut mettre en place pour assurer et maintenir un cadre de travail dans une classe » (p.210). Elles « [...] relèvent de la seule compétence et autorité de l'enseignant » (p.210). En effet, pour que celles-ci soient respectées, l'enseignant doit se montrer déterminé et doit « [...] incarner les règles dans toute sa personne » (p.210). L'enseignant doit alors assumer sa responsabilité d'être le garant des règles. Selon Richoz (2009), il est important de « [...] donner accès [aux élèves] à la loi, de leur faire lire les règles, [...] de les rappeler et de les expliquer à chaque fois que c'est nécessaire » (p.211). L'essentiel est alors « [...] qu'ils acceptent de les respecter, car l'enseignant a réussi à les persuader qu'elles étaient indispensables à l'activité d'enseignement et à la réussite de leur travail d'élèves » (p.211).

Selon Richoz (2009), si l'on veut réussir à poser un cadre, il ne faut pas seulement établir des règles essentielles, mais aussi mettre en place des règles pratiques qui relèvent du fonctionnement pratique de la classe (règles concernant la vie de la classe, les déplacements, le matériel, le rangement, etc.) et qui peuvent être établies en concertant le groupe-classe. Dans le but d'établir un cadre de travail sécurisant et structuré, l'insertion de rituels à différents moments de la journée (début et fin de leçon, retour de la récréation, etc.) par l'enseignant est essentielle (p.212).

Ainsi, selon Ginet (s. d.), le cadre scolaire se définit par un ensemble de règles, d'attitudes et d'interdits permettant une atmosphère favorable aux apprentissages et « ne se justifie que d'être au service des changements chez celui qui a à changer, en l'occurrence à grandir » (p.4).

### **La sanction éducative**

Tout d'abord, il faut bien distinguer la sanction de la punition. En effet, selon Blin et Gallais-Deulofeu (2004), alors que la punition « [...] cherche à faire souffrir le coupable pour qu'il expie par la douleur sa faute. » (p.86), la sanction s'inscrit dans une tout autre logique, car « [e]lle se fonde sur la transgression d'une loi [...] et a pour finalité de la réhabilité » (p.86). De plus selon Richoz (2009), la sanction est nécessaire lors d'une transgression des règles (p.289). Elle a comme objectif de « [...] réconcilier le fautif avec lui-même, de réunifier un sujet qui est divisé dans sa conscience » (p.296). Elle apparaît alors comme fondamentale pour la construction psychique de l'élève.

« *Le mal est peut-être moins la transgression en elle-même que l'ignorance de la transgression.* »

(Prairat, 2004, p.33)

Pour Halmos (2008) cité par Richoz (2009) :

[L]'autorité n'a de sens que si elle inclut la sanction [...]. Un enfant ne peut pas comprendre qu'un acte est interdit si on lui permet, répétitivement, de l'accomplir sans que rien d'autre que quelques bonnes paroles ou quelques vagues réprimandes lui arrive[nt]. [...] [E]n ne sanctionnant pas les transgressions de l'enfant, l'adulte vide rétroactivement de tout sens les paroles qu'il lui a dite[s] pour énoncer l'interdit. (p.298)

Alors que beaucoup d'enseignants préféreraient enseigner sans devoir sanctionner, cet idéal n'est pas concevable (Richoz, 2009, p.299). En effet, selon Richoz (2009), « [l]'enfant a besoin de repères. Pour se construire, il doit apprendre qu'il existe des limites et des interdits absolus. Il a besoin de les rencontrer, de les transgresser et d'être sanctionné pour comprendre qu'ils existent vraiment » (p.299). De ce fait, « [u]ne règle qui n'est pas assortie à une sanction est une plaisanterie » (p.299-300). C'est pourquoi, l'enseignant « [...] [doit] se persuader que la sanction n'est pas un échec, mais la condition indispensable [...] pour restaurer un cadre de travail acceptable pour tous [et] pour apprendre aux élèves à être responsables de leurs actes » (p.300)

Dans le but que la sanction soit *éducative*, Blin et Gallais-Deulofeu (2004), ainsi que Richoz (2009), s'accordent sur le fait qu'elle doit être *respectueuse*, car elle doit porter sur le comportement et non la personne et ne doit jamais être humiliante.

Elle doit être *juste, bienveillante, individuelle, et exceptionnelle*. L'enseignant ne peut sanctionner de manière collective « [...] car nul ne peut être sanctionné pour une faute qu'il n'a pas commise » (Blin et Gallais-Deulofeu, 2004, p.87). Pour qu'elle soit juste, Richoz (2009) propose « qu'elle soit différée dans le temps et réfléchie, plutôt que donnée à chaud et sous l'emprise de la colère » (p.301). Blin et Gallais-Deulofeu (2004) soulignent également que pour que la sanction soit juste, « [...] elle doit être de même niveau d'exigence pour une perturbation identique commise par des élèves différents » (p.88). Afin qu'elle soit efficace, celle-ci doit rester exceptionnelle, car « [s]i l'enseignant doit sanctionner à répétition, cela signifie qu'il

existe un problème dans les mesures qui sont prises ou dans la façon dont elles sont prises » (Richoz, 2009, p.302).

Elle doit avoir du *sens*, « [l]a sanction doit aider l'auteur à comprendre la portée de ses actes et l'inciter à les regretter, afin de l'éduquer à la responsabilité et au respect des autres » (Richoz, 2009, p.304). Il s'agit de le rendre conscient de ses actes (Richoz, 2009).

Enfin, elle peut être *réparatrice*. Si l'élève a commis un dégât matériel, sa sanction est de le réparer si cela est possible. En revanche, si les dégâts sont d'une autre nature, l'élève peut « [...] effectuer de petites réparations symboliques, comme le fait de réaliser un dessin, un bricolage, d'apporter un petit cadeau ou une aide particulière à la personne lésée par le comportement répréhensible » (Richoz, 2009, p.302).

## **1.3 Objectifs et questions de recherche**

### **1.3.1 Objectifs de recherche**

D'après tous les éléments référencés jusqu'ici, je conforte l'idée qu'une bonne gestion de classe et la gestion des comportements difficiles, sont des facteurs non négligeables pour favoriser un climat propice aux apprentissages, mais aussi pour mieux appréhender son début de carrière dans l'enseignement.

D'après moi, la mise en place d'une gestion de classe efficace et réfléchie dès le premier jour de la rentrée scolaire, est plus qu'essentielle si l'on veut faire profiter ses élèves d'un cadre de travail agréable et si les enseignants souhaitent exercer leur profession dans les meilleures conditions possibles au niveau psychologique et physique.

Lors de mes recherches, j'ai pu constater qu'il existe différents moyens de mettre en place une gestion de classe efficace et que ce concept n'est pas figé dans la théorie. À mon avis, les enseignants peuvent adapter leurs exigences à ce sujet en fonction de leur groupe classe. Il existe des pratiques de base offrant aux enseignants novices des moyens pour maîtriser les comportements difficiles des élèves dès leur début de carrière et leur permettant de gérer au mieux les écarts de comportements.

Je déduis deux objectifs de recherche. Grâce aux divers entretiens, je souhaite pouvoir :

- Identifier ce que les enseignants débutants et expérimentés mettent en place afin d'établir un cadre précis qui permet une bonne gestion des comportements en classe.
- Identifier les mesures prises par les enseignants lorsque le cadre établi n'est pas respecté.

### **1.3.2 Identification des questions de recherche**

Pour pouvoir répondre à mes objectifs de la manière la plus complète possible, je vais guider ma recherche à travers ces quatre sous-questions concernant autant les enseignants débutants que les plus expérimentés :

- Quelles sont les stratégies que les enseignants mettent en place pour imposer leur autorité ?
- Quelles sont les stratégies que les enseignants mettent en place pour gérer les comportements difficiles des élèves ?

- Quel est le sentiment de compétence des enseignants, en termes d'autorité ?
- Quel est le sentiment de compétence des enseignants, en termes de gestion des comportements ?

Directement concernée par ce sujet, ces questions me tiennent particulièrement à cœur. En effet, étant en dernière année d'étude, je suis particulièrement sensible à l'instauration et au maintien d'une gestion de classe efficace pour mon enseignement futur. Dans cette perspective, je suis très intéressée à comprendre le regard porté par les enseignants débutants et expérimentés au sujet d'une « bonne gestion de classe » et de l'acquisition des attitudes qui l'accompagnent.

# Chapitre 2. Méthodologie

## 2.1 Fondements méthodologiques

Les fondements méthodologiques de ma recherche se veulent être de type qualitatif. En adoptant une approche à visée heuristique, dont les enjeux sont ontogénétiques, où la démarche adoptée est de nature descriptive et compréhensive, je procéderai à un processus d'analyse inductif et déductif. Toutes ces notions sont explicitées ci-dessous.

### 2.1.1 Recherche qualitative

Pour récolter les données, j'ai retenu une recherche dont le critère de prélèvement est de type qualitatif. Selon Poisson (1991), « la recherche qualitative en sciences humaines a comme but premier de comprendre des phénomènes sociaux, soit des groupes d'individus ou des situations sociales » (p.12). De plus, pour Pinar, Potvin & Rousseau (2004), la recherche est de type qualitatif lorsqu'elle « met l'accent sur l'expérience subjective des individus dans leurs transactions avec leur environnement. La compréhension de ce qui est vécu et la recherche de sens au vécu individuel sont prioritaires à tout autre objectif » (p.61).

En effet, au travers des informations récoltées lors des entretiens, j'ai l'ambition de comprendre ce qu'est une « bonne » gestion de classe et de quoi elle dépend. Je découvrirais les pratiques et les compétences enseignantes agissant favorablement sur la gestion des comportements des élèves.

Paillé et Mucchielli (2012) mettent aussi en évidence la pertinence de privilégier un contact direct avec les sujets sur le terrain. D'après-eux, la recherche est de type qualitatif lorsqu'elle « implique un contact personnel avec les sujets de la recherche, principalement par le biais d'entretiens [...] dans les milieux mêmes où évoluent les acteurs » (p. 13). En effet, je souhaite guider les enseignants à travers une discussion afin d'obtenir des données personnelles indispensables me permettant de comprendre et d'analyser leurs représentations d'une bonne gestion de classe et des dimensions qu'elle implique.

Enfin, comme le précisent Bairbeau et Royer (2012), « [e]n recherche qualitative, il est en effet reconnu que la qualité de l'échantillon est moins liée à sa taille et à sa représentativité qu'au fait qu'il produit des informations nouvelles (p.35). En privilégiant une telle recherche, je favorise l'humain aux chiffres.

### 2.1.2 Approche à visée heuristique

Comme mentionné précédemment, mon travail de recherche tend à comprendre ce qu'est une « bonne » gestion de classe et des comportements difficiles. Ce travail est à visée heuristique, car « il est question de décrire les pratiques enseignantes dans le but de pouvoir, dans un premier temps, les comprendre et, dans un temps ultérieur, les expliquer » (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet & Morin, 2010, p. 165). Ma recherche tend également à découvrir et développer des connaissances sur la gestion des comportements difficiles, mais aussi sur les stratégies mises en place par les enseignants débutants et expérimentés, ainsi que les composantes sur lesquelles ils doivent travailler. Ainsi, mes sous-questions et mes objectifs de recherche ont une visée de type heuristique. En effet, Tupin (2003), cité par Dupin de St-André *et al.* (2010), relève que « les approches méthodologiques à visée heuristique permettent au chercheur de saisir la richesse des pratiques enseignantes et ainsi d'en développer une meilleure connaissance sans chercher à les évaluer » (p.170).

### 2.1.3 Enjeu ontogénétique

À travers cette recherche, je souhaite me perfectionner et me développer à travers une réflexion sur la manière dont on peut personnellement agir pour construire son autorité donc, son habileté à gérer une classe. De plus, il me tient à cœur de récolter des outils et des stratégies, afin d'obtenir un certain bagage d'éléments directement applicables lors de mon insertion professionnelle. Van der Maren (2004) expose de manière détaillée ce qu'est l'enjeu ontogénétique :

Dans un domaine comme l'éducation où l'instrument principal d'intervention est le praticien à travers ses actions, ses gestes et ses discours, un enjeu de plus en plus fréquent de la recherche réside dans le perfectionnement du praticien : le développement de ses connaissances et de ses habiletés. [...] l'objectif est de se développer, de s'épanouir professionnellement, de se ré-assurer comme acteur efficace, grâce à une recherche reliée directement à la pratique (p.66).

Cet extrait démontre la nécessité pour les enseignants, de poursuivre leurs questionnements et de chercher des réponses à leurs interrogations, afin de perfectionner et/ou améliorer leurs compétences professionnelles et de prendre plaisir à exercer leur métier.



#### **2.1.4 Démarche descriptive et compréhensive**

Au cours de cette recherche, la démarche adoptée est à la fois descriptive et compréhensive. Dans ce travail, je souhaite non seulement décrire les composantes de la gestion de classe et les stratégies utilisées pour construire l'autorité, jugées essentielles par les « enseignants du terrain », mais je désire également comprendre de quelle manière ils les développent et les mettent en place. Pour Fortin (2010), « cette méthode vise la compréhension et la description de l'expérience humaine, telle qu'elle est vécue par la personne » (p. 257).

Selon Dumez (2011) la recherche qualitative affiche une visée compréhensive et « [c]ette dernière se caractérise par deux choses : elle cherche à comprendre comment les acteurs pensent, parlent et agissent, et elle le fait en rapport avec un contexte ou une situation » (p.48). Dans une démarche compréhensive qui se veut être centrée sur les acteurs, Charmillot & Dayer (2007) relève « que chacun d'entre nous produit du sens autour de ce qu'il fait et autour de ce que font les autres » (p. 126). Dans cette même optique, Fortin (2010) parle de « démarche phénoménologique » et explique que cette méthode « vise à comprendre un phénomène, à en saisir l'essence du point de vue des personnes qui en font ou en ont fait l'expérience » (p. 35).

À travers cette double démarche centrée sur les enseignants et leurs expériences, j'espère saisir et mettre en évidence les pratiques enseignantes ayant une influence sur la manière dont ils agissent pour gérer les comportements difficiles. L'analyse de leurs propos en termes de vécus et d'expériences me permettra de compléter mon bagage de connaissances, pour l'heure exclusivement théoriques.

#### **2.1.5 Processus d'analyse déductif**

Balslev et Saada-Robert (2006) souligne la différence de deux processus d'analyse : le déductif et l'inductif. En effet, selon eux, « [l]e mouvement déductif se fonde sur les connaissances théoriques préexistantes alors que le mouvement inductif consiste à tirer un sens des données observables, exigeant un abandon des cadres théoriques par le chercheur et une ouverture empathique vers les acteurs » (Baslev & Saada-Robert, 2006, p.85).

Pasche Gossin (2020-2021), explique que le processus d'analyse déductif se résume à « partir des théories et aller chercher dans les données ». De plus, Blais et Martineau (2006) ajoutent que le processus d'analyse déductif est « un type de raisonnement qui consiste à passer du spécifique vers le général » (p.4).

En somme, pour cette recherche, je retiens le processus d'analyse déductif, car grâce aux entretiens effectués et aux témoignages récoltés, je pourrai généraliser les données obtenues avec la base théorique de ce travail. Ainsi, à partir de mes observations au cas par cas, je pourrai tirer une conclusion générale des informations récoltées.

## 2.2 Nature du Corpus

### 2.2.1 Récolte des données : l'entretien semi-directif

Parmi différents outils de collecte de données, c'est l'entretien que j'ai sélectionné, car il me paraît pertinent pour la recherche que je souhaite mener. Selon Bairbeau et Royer (2012) :

L'entretien individuel, plus que tout autre dispositif, permet de saisir, au travers de l'interaction entre un chercheur et un sujet, le point de vue des individus, leur compréhension d'une expérience particulière, leur vision du monde, en vue de les rendre explicites, de les comprendre en profondeur ou encore d'en apprendre davantage sur un objet donné. Comme la parole est donnée à l'individu, l'entretien s'avère un instrument privilégié pour mettre au jour sa représentation du monde. (p.26)

De plus, l'entretien permet d'établir un contact direct entre le chercheur et les sujets (Fortin, 2010). Afin d'établir une relation de confiance, « [...] il est nécessaire de fournir à l'enseignant préalablement à la rencontre, un document qui lui donnera des explications quant au déroulement de l'entrevue, à sa durée et aux informations qui lui seront demandées » (Bairbeau et Royer, 2012, p.166). De plus, « [u]n deuxième avantage de l'entretien concerne la compréhension des questions, puisque l'enseignant peut obtenir des clarifications en cas d'incompréhension » (Bairbeau et Royer, 2012, p.166).

En outre, Blanchet, Ghiglione, Massonat et Trognon (2013) relèvent que cet outil de collecte de données « donne aux représentations véhiculées par la parole une importance majeure pour comprendre les faits psychologiques et sociaux » (p.86).

Cependant, il comprend également certaines limites. En effet, selon Bairbeau et Royer le phénomène de « désirabilité sociale » mentionné par (Allaire, 1988) « risque d'amener l'enseignant à donner la réponse qu'il pense adéquate en fonction des attentes du chercheur, afin que celui-ci génère une image positive de lui » (p.166). C'est pourquoi, comme Paillé et Mucchielli (2012) le suggérait plus haut, effectuer l'entretien dans l'espace où les sujets exercent leur métier pourrait également m'aider à diminuer le phénomène de la « désirabilité sociale ». En effet, en étant sur place, je pourrai au terme de l'entretien, leur demander de me montrer ce qu'ils ont éventuellement mis en place.

Concernant le type d'entretien, j'ai opté pour l'entretien semi-directif qui par sa richesse, s'emprunte bien à ma recherche. Van Campenhoudt et Quivy (2011), nous en donnent une précise définition :

L'entretien semi-directif, ou semi-dirigé, est certainement le plus utilisé en sciences sociales. Il est semi-directif en ce sens qu'il n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises. Généralement, le chercheur dispose d'une série de questions-guides, relativement ouvertes [...]. Autant que possible, il « laissera venir » l'interviewé afin que celui-ci puisse parler ouvertement [...]. Le chercheur s'efforcera simplement de recentrer l'entretien sur les objectifs chaque fois qu'il s'en écarte [...] (p.171).

Imbert (2010), en accord avec la définition ci-dessus, ajoute que l'entretien semi-directif est avant tout un dialogue dont le fondement est le respect et la bienveillance (p.25).

Selon Dupin de Saint-André *et al.* (2010), « [u]n des avantages de l'entretien semi-dirigé, ou non dirigé, est qu'il permet d'obtenir des données détaillées sur les pratiques enseignantes » (p.168)

### **2.2.2 Le guide d'entretien**

Comme déjà mentionné précédemment, l'entretien semi-directif nécessite la création d'un guide d'entretien qui, selon Combessie (2003), doit être « [...] rédigé avant l'entretien et comporte la liste des thèmes ou des aspects du thème qui devront avoir été abordés avant la fin de l'entretien » (p. 25). Cet auteur, tient alors à rendre attentif au fait que la rédaction d'un guide, préalablement à l'entrevue, est essentielle. Imbert (2010) confirme cela et ajoute que « [l']entretien est structuré par le chercheur qui construit un guide d'entretien à partir d'éléments issus d'une enquête exploratoire ; les questions sont ouvertes et les thèmes sont proposés » (p.26).

De plus, Jovic (s. d.) mentionne qu'au cours de l'entretien, il est nécessaire de « relancer afin que le sujet approfondisse et explore le(s) thème(s) du guide d'entretien » (p.79).

### **2.2.3 Procédure et protocole de recherche**

Étant donné que ma recherche se porte sur la base des entretiens semi-directifs, il convient de contacter les personnes souhaitées afin que l'entrevue puisse avoir lieu. Pour cela j'ai, d'une part, procédé par des appels téléphoniques, en contactant quelques-unes de mes connaissances travaillant dans le domaine de l'enseignement primaire. D'autre part, j'ai profité du réseau de collègues que j'ai pu construire lors de mes stages, en demandant directement à la personne concernée si elle était intéressée à répondre à mes questions. Une fois avoir

trouvé des enseignants disponibles, nous avons convenu de la date, du lieu et de l'heure de l'entretien.

#### 2.2.4 Échantillonnage

Selon Blanchet & Gotman (2014), « définir la population, c'est sélectionner les catégories de personnes que l'on veut interroger, et à quel titre ; déterminer les acteurs dont on estime qu'ils sont en position de produire des réponses aux questions que l'on se pose » (p. 46). Le concept de gestion de classe étant un sujet abordable pour l'ensemble de l'école primaire (cycle 1 et 2), j'ai tout de même choisi de cibler la population des enseignants primaires jurassiens en interviewant quatre enseignants travaillant tous dans un degré du cycle 2 et titulaires d'une classe. Je décide de me focaliser sur le cycle 2, car par mon expérience, j'ai pu observer que c'est à partir de là que les élèves deviennent de plus en plus difficiles à gérer. Parmi mes quatre sujets, deux d'entre eux, sont des enseignants débutants et les deux autres sont des enseignants expérimentés. Étant donné qu'Huberman (1991) considère que les enseignants sont stabilisés dans leur pratique dès leur septième année d'expérience dans le milieu, je me suis basée sur cela pour définir quels enseignants sont considérés comme débutants ou expérimentés. En bref, les enseignants novices interviewés ont une expérience d'une à six années dans ce domaine et les enseignants expérimentés concernent ceux qui en ont plus de six.

Ensuite, j'ai choisi d'avoir au moins une personne du sexe masculin parmi mes interviewés, car je pense que l'avis d'un homme, notamment en termes d'autorité, peut être un élément intéressant à analyser en comparaison avec l'expérience de la gent féminine. De plus, deux de mes interrogées sont issues du même cercle scolaire et ont suivi la formation « Richoz »<sup>2</sup>. Cette spécificité ne faisait pas partie de mes attentes, néanmoins cela peut enrichir les réponses que j'obtiendrai.

C'est donc en partant de ma problématique, de ma question de recherche et de mes objectifs que j'ai sélectionné une population de personne que je qualifie comme susceptible de m'apporter des réponses à mes interrogations et une richesse dans les résultats. D'ailleurs, Huberman & Miles (1984/1991) l'explique bien, « le cadre conceptuel et les questions de recherches déterminent les centres d'intérêt et les frontières à l'intérieur desquelles sont choisis les échantillons » (p. 64).

---

<sup>2</sup> Jean-Claude Richoz est l'auteur du livre « *Gestion de classes et d'élèves difficiles : des exemples concrets et des méthodes d'intervention efficaces pour prévenir et résoudre les problèmes de discipline à l'école* » écrit en 2009 et est professeur formateur à la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Il partage son expérience sur les pratiques d'enseignement dans la formation continue des enseignants.

Lors de l'élaboration de l'échantillonnage, je n'ai pas souhaité accorder de l'importance à l'âge des personnes interviewées. En effet, je ne suis pas convaincue de la pertinence de ce critère dans ma recherche. Mon choix délibéré de solliciter d'une part des enseignants débutants et expérimentés du cycle 2, d'autre part me semble plus adéquat. Voici ci-dessous, un tableau contenant les profils d'enseignants interviewés. Les prénoms qui sont utilisés sont fictifs afin de préserver l'anonymat de chacun d'entre eux.

*Tableau 1: Profile de l'échantillonnage*

<b>Prénoms</b>	<b>Indicateur d'analyse</b>	<b>Années d'enseignement</b>	<b>Degré scolaire</b>	<b>Formation « Richoz » en établissement</b>
<b>Nadia</b>	E1	3	5-6H	Non
<b>Paula</b>	E2	5	6H	Oui
<b>Miguel</b>	E3	41	5-6H	Non
<b>Marianne</b>	E4	15	8H	Oui

## 2.3 Méthode et technique d'analyse des données

### 2.3.1 Transcription

Selon Letrilliart, Bourgeois, Vega, Cittée et Lutsman (2009), la transcription constitue la « première étape de l'analyse des données qualitatives, consistant à représenter sous forme écrite des données orales ou visuelles, et permettant de s'approprier progressivement les propos de l'interviewé » (p.110) De plus, Rioufreyt (2016) indique que l'essentiel dans la transcription des données est de restituer les propos des sujets de manière fidèle, compréhensive et respectueuse pour le sujet lui-même (p.3).

Effectivement, afin de respecter l'authenticité des propos des enseignants que j'interrogerai, j'opte pour une transcription intégrale, à savoir :

- Mes questions sont rédigées en caractères gras et précédées de l'abréviation « K » représentant mon prénom.
- Les réponses de l'enseignant interviewé sont rédigées en caractères habituels (droit) et précédées de l'abréviation de leur nom d'emprunt (ex. : J = Jennie).
- Certains raccourcis de l'oral ont été restaurés à l'écrit en conformité avec les règles usuelles grammaticales, tels que la négation « pas » en « ne... pas », les « pis » en « puis », etc.
- Certaines interjections comme « eh ben » sont ramenées à leur forme écrite et deviennent « eh bien ».
- Les « nan » ainsi que les « ouais » ont été remplacés par « non » et « oui ».
- Tous les mots parasites, tels que « heu », « hein », « hmm », « ah », « ben », etc. ne sont pas retranscrits, car ces derniers sont en abondance et n'apportent rien à l'analyse.
- Les propos sans grande valeur pour mon analyse ont été raccourcis et sont indiqués par « XXX ».
- Les propos incompréhensibles ont été annotés par trois points d'interrogation entre parenthèses doubles « (???) ».
- Les pauses sont marquées par une virgule « , », tandis qu'une baisse d'intonation est signalée par le point « . ».
- Les intonations significatives se terminent par un point d'exclamation « ! » et sont décrites entre parenthèses doubles « ((...)) ». Par exemple, « Je n'en ai aucune idée ! ((surprise)) »
- Les intonations interrogatives sont marquées par un point d'interrogation « ? ».
- Les phrases non terminées et laissées en suspens, sont signalées par des points de suspension «...».

- Chaque paragraphe de reprise de parole est numéroté afin de citer plus aisément un verbatim.

Il me semble important de rappeler que les quatre entretiens seront retranscrits le plus fidèlement possible et de manière respectueuse envers les propos des sujets. De ce fait, les silences, les fautes de langages et les répétitions y figureront.

### **2.3.2 Traitement des données**

Selon L'Ecuyer (1990), une fois avoir recueilli l'entièreté du matériel, il est fortement conseillé d'effectuer quelques relectures consécutives de l'ensemble de celui-ci afin d'obtenir une vue d'ensemble de ce matériel, de découper les types d'unités informationnelles en énoncés spécifiques et d'appréhender certaines grandes particularités qui se traduiront par la création de catégories significatives de ce matériel (p. 57-58). Étant donné que ma recherche se veut être qualitative, j'opterai pour une unité de classification de mes données se basant sur le sens. En effet, l'unité de sens est « [...] liée à l'identification des éléments du texte possédant un 'sens complet' en eux-mêmes » (L'Ecuyer, 1990, p.61). C'est pourquoi, une fois les entretiens retranscrits, je vais imprimer mes transcriptions, les relire et mettre en évidence, à l'aide de couleurs, les éléments significatifs en lien avec mes questions et mes objectifs de recherche. Ceci me permettra de faire émerger des catégories communes aux propos des sujets interviewés.

### **2.3.3 Méthode et analyse**

Après avoir effectué le découpage de mes données en unités de sens, je vais procéder à une analyse de contenu qui, selon Fortin (2010), se rapporte au « traitement des données qualitatives afin d'en dégager les thèmes saillants et les tendances » (p. 467). C'est donc, à partir des propos des sujets interviewés, que je pourrai créer des catégories permettant des liens avec mon cadre théorique. De plus, l'outil d'analyse que j'utiliserai sera le verbatim, qui comme mentionné précédemment, s'appuiera sur le sens. En effet, celui-ci me permettra de garder l'authenticité des propos des enseignants questionnés.

En somme, cette étape de catégorisation et de classification a pour but une :

[...] réorganisation du matériel, par laquelle sont regroupés ensemble en catégories (d'Unrug, 1974, pp.10-11) ou en thèmes (Muchielli, 1979, p.34) plus larges, tous les énoncés dont le sens se ressemble, pour arriver à mettre en évidence les



caractéristiques et la signification du phénomène ou du document analysé. (L'Ecuyer, 1990, p.63)

Afin d'interpréter mes résultats sur le choix d'une recherche basée sur la qualité des propos des enseignants, je procéderai à une analyse qualitative, qui « [...] consiste à décrire les particularités spécifiques des différents éléments regroupés sous chacune des catégories et qui se dégagent en *sus* des seules significations quantitatives » (L'Ecuyer, 1990, p.107).

# Chapitre 3. Présentation et interprétation des résultats

La visée de ce chapitre a une double fonction. Dans un premier temps, il s'agit de présenter les différents résultats provenant de l'analyse des entretiens. Dans un second temps, cette section tend également à interpréter ces résultats tout en tissant des liens avec le cadre théorique établi dans la problématique de la recherche.

## 3.1 Une « bonne » gestion de classe

### 3.1.1 La gestion de classe idéale

La gestion de classe représente l'élément central du questionnement de cette recherche, il est alors primordial de s'intéresser à la perception des enseignants à ce sujet. J'introduis alors, dans ce sous-chapitre, leurs définitions indiquées lors des entretiens. Le but étant de mettre en relation les différences et les similitudes de ces perceptions.

Tableau 2: Définition de la gestion de classe idéale

Tableau 2 : définition de la gestion de classe idéale <i>Qu'est-ce que pour vous, une gestion de classe idéale ?</i>	
E1	<p>« Pour moi, une gestion de classe idéale, ce serait... L'enseignant et les élèves, doivent <u>être à l'aise</u> et dans <u>le bien-être dans leur classe</u>. » (2)</p> <p>« Pour être déjà à l'aise, en tant qu'enseignant, il faut déjà être cadré... Enfin organiser soi-même dans ce qu'on souhaite de la part des élèves, de... D'une part dans les règles de vie de la classe... Il faut déjà bien poser les bases avec eux et puis comme ça, eux ils savent aussi où nous on veut en venir... Que ce soit je trouve... Des deux sens. [...] Comme ça, on les connaît bien, les élèves les connaissent bien... Et puis après, pour tout ce qui est bien-être... C'est une fois, je trouve, qu'on est à l'aise... Le bien-être ça suit... Je trouve des fois, ça vient tout seul... Par rapport à <u>l'aisance</u>. » (4)</p>
E2	<p>« Pour moi, ce serait que les élèves aient un cadre de travail qui soit adéquat donc... Calme, sécurisant, qui permette à tous de se concentrer et de pouvoir travailler de manière efficace, mais aussi pour l'enseignant ! Pour que l'enseignant puisse dispenser son cours de la manière la plus efficace possible, en ayant des élèves à l'écoute et qui respectent les règles qui sont mises en place. » (2)</p> <p>« Pour qu'il y ait un bon cadre de travail, il faut qu'il y ait <u>une bonne relation</u> donc... Ça passe par les sanctions pour faire vraiment respecter les règles, mais ça passe aussi par des moments où tu dois savoir les écouter... [...] Qu'ils puissent se confier, qu'ils aient confiance, que tu puisses les aider quand ils ont besoin d'aide... Et puis avoir des moments où on fait des jeux ou on lit des histoires, des choses aussi qui sont justes un petit peu récréatives pour soigner la relation justement... » (4)</p>
E3	<p>« C'est que tout le monde y retrouve son compte. Aussi bien l'enseignant que les élèves, c'est important. Quand il y a, on va dire, <u>une synergie entre</u>... Et bien que ça soit un binôme... <u>Un parfait binôme</u>. (2)</p>

	« Ça peut être dans le sens, déjà, du partage... <u>De l'écoute...</u> [...] Dans le sens du <u>respect</u> , enfin.... C'est vague. C'est large, mais c'est ça. » (4)
E4	« La gestion de classe, c'est ce qui permet de créer un climat favorable à l'enseignement et aux apprentissages. » (2)  « On a suivi une formation d'établissement avec Jean-Claude Richoz, et puis je suis à fond convaincu parce [...] qu'il nous a enseigné, proposé, démontré. Donc, c'est basé sur quatre piliers qui sont les... règles d'or, le cadre, donc fixé par dix règles [...]. On ne peut pas les transgresser, elles sont obligatoires. Il y en a cinq encore plus forte que... Parmi les dix. Il y a du coup des sanctions, liées à ces règles qui ne seraient pas respectées... En contrepartie, il y a des récompenses, soit collectives, soit individuelles... [...] Je mets aussi un fort accent sur <u>le développement du lien du cœur</u> . <u>La relation du cœur</u> avec mes élèves. » (4)

En ce qui concerne la vision des enseignants quant à une gestion de classe idéale, je peux remarquer que la relation enseignant-élève est une caractéristique essentielle pour tous les interviewés.

Cette affirmation rejoint non seulement celle de De Lièvre *et al.* (2013) qui soutiennent que le processus relationnel est au cœur de la gestion de classe, mais également celle de Gaudreau *et al.* (2015) qui relèvent que le développement des relations sociales positives est une des cinq composantes inhérentes à la gestion de classe. Dans ce sens, E2, souligne l'importance des activités récréatives.

Pour E3, une gestion de classe idéale est régie par ce parfait binôme (élève - enseignant) étant construit à travers le partage, le respect et l'écoute, engageant la réciprocité.

Selon Richoz (2009), ces attitudes à visée bienveillantes résultent d'une forte autorité relationnelle.

Pour E1, il est primordial que les acteurs de la classe soient à l'aise et dans le bien-être au sein de la classe. D'après elle, cette aisance est induite par l'organisation de l'enseignant lui-même ainsi que sa capacité à communiquer ses attentes au niveau des règles de vie de la classe et s'assurer qu'elles soient comprises de tous.

E4 et E2 ayant une vision assez similaire de la gestion de classe, soutiennent également la nécessité d'un climat favorable à l'enseignement et aux apprentissages. Comme pour E1, E4 et E2 mentionnent la nécessité de règles, mais aussi de sanctions pour créer ce cadre de travail adéquat pour l'enseignant et les élèves.

Contrairement aux autres, E3 ne mentionne pas la nécessité de règles.

La capacité à capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves, l'établissement d'attentes claires et la gestion des comportements difficiles sont également d'autres composantes de la gestion de classe relevée par Gaudreau *et al.* (2015). De plus, pour

prévenir cette indiscipline, Gaudreau et al. (2012) rappellent qu'il est indispensable de mettre en place des mesures pour y répondre.

En somme, les enseignants débutants et expérimentés ont un discours plutôt semblable sur leur vision d'une « gestion de classe idéale ». On remarque cependant, que les enseignantes insistent sur un cadre régi par des règles, contrairement à l'enseignant masculin.

### 3.1.2 La gestion de classe en début de carrière

Dans ce sous-chapitre, je m'intéresse à la manière dont les enseignants ont vécu leur début de carrière afin de retracer leur ressenti à travers la séquence normative du cycle de vie des enseignants d'Huberman (1989).

Tableau 3: La gestion de classe en début de carrière

Tableau 3 : la gestion de classe en début de carrière	
<i>Lorsque vous avez commencé à enseigner, à quoi ressemblait votre gestion de classe et sur quoi se basait-elle ?</i>	
E1	<p>« Alors quand j'ai commencé à enseigner, j'étais en duo, mais je n'étais pas titulaire principale. C'est ma collègue qu'avait mis en place un système de joker... » (8)</p> <p>« Et puis moi, peut-être au début, je laissais trop aller. Et puis... Voilà, si tu laisses trop aller... Au bout d'un moment... Ils testent et puis ils savent... Jusqu'où tu vas. Alors... Ce n'était pas forcément la gestion que je voulais moi... Et puis après voilà ! C'est le début de ma carrière, je me suis dit « Teste les choses » ... » (10)</p>
E2	<p>« La première année je n'avais pas de classe à moi... Donc je me suis basée sur les... Ce qui était mis en place dans les classes où je travaillais. [...] Donc je me suis surtout adaptée à ce qui était déjà mis en place. Après je trouve, quand j'y pense après coup, que je n'étais pas forcément assez sévère pour certaines choses [...] Et puis je donnais des leçons aussi qui sont peut-être un peu plus récréatives [...] Où on se permettrait peut-être de laisser plus de bruit... » (6)</p> <p>« Après je pense que quand on arrive, et bien on a déjà une petite pression par rapport aux collègues avec qui on travaille parce qu'on ne les connaît pas forcément... On est dans leur classe, avec leurs règles, donc on essaye de faire quand même ce qu'ils nous demandent... On aimerait aussi quand même que les élèves nous apprécient... [...] Donc pour avoir ce bon lien des fois on ne s'y prend pas forcément de la bonne façon, ou on n'est peut-être pas assez stricte parce que... Voilà, on se dit qu'ils vont se dire que c'est la cata, qu'on est hyper sévère, mais en fait je le vois maintenant en étant très stricte... Si on est juste, ça n'influe pas forcément le lien que t'as avec l'élève. » (6)</p> <p>« Après, c'était aussi des moments où moi je les avais peut-être deux heures une matinée, ou deux heures l'après-midi, je ne les avais pas sans arrêt. Ça, ça change aussi. » (8)</p>

E3	<p>« Oui, alors vraiment tout à mes débuts... J'ai commencé par des sortants d'école [...] J'avais 5-6 ans de plus qu'eux... Ça n'a pas été forcément de... De tout repos... Parce que beaucoup me considéraient comme leur grand-frère... [...] C'était l'époque, on va dire les seules premières années, où j'ai dû quand même mettre un petit peu [...] des limites. » (10)</p> <p>« Mais quand on est jeune, c'est peut-être plus difficile de commencer par des sortants d'école... Que maintenant des petits mioches ou des petites têtes blondes qui ont 10 ans et puis qui sont encore tout respectueux... Quand on réclame le silence, on l'a quasiment immédiatement... » (12)</p>
E4	<p>« Ma gestion de classe ? Ça, c'était gérable ! Je pense aussi que les élèves étaient plus facilement gérables... Il y a dix-huit ans, que maintenant... Donc c'était plus simple... Beaucoup plus simple ! Je n'avais pas de problèmes de gestion de classe... » (12)</p>

Pour E1, E2 et E3, la gestion de classe fût parfois compliquée au début de leur carrière, bien qu'ils n'aient pas vécu cette étape comme un échec, car ils estiment dans l'ensemble, avoir été capable de gérer leur classe.

En effet, E1 et E2 n'étaient pas titulaires lorsqu'elles ont commencé à enseigner, ont dû s'adapter au système de gestion de classe mis en place par leur collègue et manquaient de sévérité.

E2 explique la pression qu'elle a ressenti au début de sa carrière pour s'intégrer non seulement avec ses collègues, mais aussi l'envie de se faire apprécier des élèves afin d'établir directement un bon lien avec eux. De plus, la faible fréquence de ses interventions hebdomadaires dans les classes influençait ce phénomène.

Pour E3, le début de sa carrière a été le seul moment de son parcours professionnel où il a dû imposer ses limites et mettre des sanctions. En effet, il a commencé avec des sortants d'école et avait très peu de différence d'âge avec eux. D'après lui, il est plus facile d'enseigner au primaire en étant jeune, qu'au secondaire. Malgré l'autorité qu'il imposait, la difficulté à laquelle il était confronté était plus portée sur le comportement des élèves hors de la classe qu'à l'intérieur de celle-ci. Comme E2, E3 a eu des moments de remise en question et à lui entrepris des discussions avec ses élèves qui se sont avérées fructueuses.

En cohésion avec la première étape du cycle de vie des enseignants d'Hubermann (1989), on peut constater que E1 et E2 sont passées par une phase de survie et de découverte lors de leur entrée dans leur carrière. En tant que non-titulaires, elles ont toutes deux eu ce choc du réel où elles ont dû s'adapter et procéder par tâtonnement notamment au niveau du système déjà établi au sein de la classe pour la gestion des comportements difficiles.

D'ailleurs, E1 a dû mettre de côté ses idéaux pour s'accorder avec la gestion de classe de sa collègue et a eu cet élan d'enthousiasme et d'ouverture des premières années à tester de nouvelles choses.

E1, tout comme E2, ont alors démontré leur habileté à expérimenter.

Dans cette phase de survie, E2 était très préoccupée à se faire apprécier de ses nouveaux collègues et de ses élèves. Comme le souligne Leblanc *et al* (2008), l'enseignant débutant est fréquemment amené à devoir s'adapter à des situations particulièrement anxiogènes. E2 reconnaît avoir été parfois trop laxiste pour favoriser une bonne relation avec ses élèves et selon Chouinard (1996), cette tendance à être trop permissif en début d'année pour privilégier des relations d'amitié avec les élèves, font de la classe un environnement composé d'attentes vagues et donc plus propices aux inconstances de comportement.

E3 a quant à lui, vécu une phase de survie à travers le choc du réel où il a pris conscience de la nécessité de s'imposer.

Contrairement aux autres enseignants, E4 a souvenir qu'elle maîtrisait sa classe à tel point qu'elle n'avait pas de problème de gestion de classe. D'après elle, les élèves étaient plus gérables quelques années en arrière qu'actuellement.

### 3.1.3 Évolution de la gestion de classe depuis leur début

Après avoir étudié le début de carrière des enseignants dans la gestion de classe, je m'intéresse ici aux éléments sur lesquels ils ont travaillé pour l'améliorer.

Tableau 4: Évolution de la gestion de classe chez les enseignants

Tableau 4 : évolution de la gestion de classe chez les enseignants <i>En quoi a-t-elle évolué depuis vos débuts ?</i>	
E1	« Et puis moi, c'est ce que j'ai voulu aussi cette année, c'est de faire un système où il y a le positif aussi... Et le négatif. Parce que le positif c'est aussi hyper important... Enfin la valorisation des élèves, c'est hyper important. Que ce soit au niveau d'un bon comportement, d'un bon travail... » (14)  « Il faut vraiment construire une base solide avec les élèves pour cette gestion de classe. Et puis leur montrer que voilà... <u>Il n'y a rien qui passe...</u> » (18)
E2	« Je pense que je tolère mieux le bruit que certaines autres personnes, mais du coup il faut penser aux élèves qui ne le tolèrent pas bien ! Donc c'est souvent là-dessus où je me dis... Il faut que j'insiste plus ! Encore aujourd'hui, même si je trouve que ça va mieux... » (10)  « Quand on met des remarques, on sait avec certains élèves, que les parents vont téléphoner derrière ou demander des explications, ou bien s'opposer à ce qu'on a dit... [...] Et puis au fur et à mesure et bien voilà, si c'est justifié pour moi, si j'arrive à... Expliquer

	clairement pourquoi j'ai fait ça... Et bien voilà ! <u>C'est comme ça et pas autrement ! C'est moi qui ai décidé !</u> [...] Ça c'est de l'assurance que j'ai pris au fil des années, en voyant aussi comment mes collègues faisaient. Donc je me suis beaucoup inspirée de ce que j'ai vu et puis après... [...] on a suivi une formation d'établissement... Qu'on a tous faite, ce qui a mis en place les règles que l'on a tous en commun, ces sanctions qu'on a en commun... [...] Mais ça, ça a donné une bonne base aussi et puis je me suis beaucoup inspirée de ça pour faire maintenant les règles, la gestion de classe que je... Que j'utilise. » (12)
E3	« Et bien je dirais qu'elle n'a pas évoluée... Parce que j'ai toujours cette autorité naturelle... Alors attention, de temps en temps j'aboie... C'est un petit peu comme ça que je m'exprime et puis ça suffit pour... En tout cas, au degré que j'ai ! [...] Peut-être que je n'arriverais plus du tout chez les plus âgés ou chez les plus petits ça ne va pas... Mais en tout cas, j'ai su... On va dire... Me... Me modeler ici, à ces élèves-là... Et puis... Jusqu'à ce que... Ce qu'ils me respectent. Oui, naturellement ! » (20)
E4	« Alors elle a évolué parce que déjà j'ai pris conscience de certaines choses... [...] crier sur des élèves, ça fait juste du mal à tout le monde... [...] Ça c'est quelque chose que je ne ferai plus jamais ! D'utiliser le mot punition, qui a quand même une connotation très... négative. Donc maintenant, c'est une sanction avec une visée éducative derrière [...], mais je mets vraiment l'accent sur... sanctionner avec bienveillance, gérer ma classe avec bienveillance... Soigner la relation de cœur avant... Et bien on dit qu'il faut être stricte tout au début... Non ! Je pense juste qu'il faut soigner sa gestion de classe dès le début... Définir un cadre clair... <u>Le cadre</u> , il est <u>non-négociable</u> parce que c'est moi qui l'impose... Ça je n'en discute même plus avec les élèves [...] ... Mais je pense que je suis beaucoup plus sûre de moi maintenant quant à ma gestion de classe. Je sais exactement où je vais, pourquoi je le fais... Enfin, j'y mets du sens ! » (16)

E2 a remarqué qu'avec les années, elle a mis en place un cadre plus stricte qu'à ses débuts. En effet, elle est devenue plus exigeante par rapport au volume sonore de la classe. Elle s'est rendu compte que le bruit pouvait déranger certains élèves et y est désormais davantage attentive. D'ailleurs, E2 explique que grâce à l'assurance acquise avec les années et par observation de ses collègues, elle s'est permise d'être plus stricte et de se faire confiance. Elle soulève également que la formation « Richoz » suivie au sein de son établissement a également participé à son évolution. En effet, depuis cet événement, une harmonisation des règles et des sanctions dans l'ensemble de l'établissement scolaire a été établie et l'a beaucoup inspirée pour sa gestion de classe actuelle.

E4, étant du même cercle scolaire que E2 et ayant participé, à cette même formation, affirme que celle-ci lui a apporté énormément d'outils utilisables au sein de sa gestion de classe, en plus de son expérience. Notamment, elle a pris conscience de divers éléments sur lesquels elle a travaillé : parler de sanction plutôt que de punitions et opter pour un regard bienveillant envers sa classe, opter pour un moyen de communication plus adapté en éradiquant les cris, définir un cadre clair dès le début, et soigner la relation de cœur dès la rentrée scolaire.

En effet, comme l'affirme Richoz (2009), il est important de ne pas établir les règles de classe avec ses élèves du primaire, car ceux-ci sont encore au stade de la morale hétéronome et attendent que le cadre soit posé par les adultes. De plus, Blin et Gallais-Deulofeu (2004) confirment qu'il est préférable d'employer le mot « sanction » plutôt que « punition », car celui-ci a une finalité de réhabilitation contrairement à la punition qui a une visée péjorative.

Comme E2, E4 a également pris de l'assurance par rapport à ses débuts.

Quant à E1, depuis sa titularité, elle est beaucoup plus à l'aise avec sa gestion de classe, en optant pour un système qui lui correspond. Contrairement à E4, E1 a décidé de coconstruire les règles de vie et les privilèges avec ses élèves afin de les impliquer au cœur de ce processus et dans l'optique de construire une base solide où ils se sentent pleinement concernés, mais aussi pour leur communiquer ses attentes.

Contrairement à ce que conseille Richoz (2009) au niveau de l'établissement des règles de classe avec ses élèves, celui-ci admet tout de même la possibilité de coconstruire des règles qui relèvent du fonctionnement pratique de la classe avec les élèves.

Quant à E3, depuis ses toutes premières années où il a dû mettre des limites, il n'a pas l'impression que sa gestion de classe a évolué, en jouissant d'une autorité naturelle suffisante lui permettant de gérer sa classe avec facilité.

E2 et E1, étant encore des enseignantes débutantes selon le cycle de vie des enseignants décrit par Hubermann (1989), sont actuellement en phase de stabilisation. En effet, on remarque chez elles, une forte consolidation pédagogique traduite par leurs soucis des élèves et de leur bien-être, ainsi qu'une plus forte aisance et un confort psychologique plus élevé qu'à leurs débuts. Je peux constater que cette aisance chez E2, a été développée par la formation en établissement, mais également par reproduction d'un système efficace mis en place par un pair. E4 étant au stade de l'expérimentation a augmenté son apport et son impact au sein de la classe, grâce à cette formation qui lui a permis de renforcer sa présence en classe. Comme le souligne Richoz (2009), on peut améliorer sa présence en classe, notamment par l'art de la parole.

E3 est actuellement dans le stade de la sérénité, son autorité et son sentiment d'efficacité personnelle étant suffisamment élevés, il n'a pas eu le besoin de changer sa manière de fonctionner. En effet, selon Gaudreau *et al.* (2015), le SEP d'un individu se mesure à la croyance qu'il a en sa capacité d'exécuter une ligne de conduite afin d'obtenir le résultat souhaité.

Je peux alors confirmer que la persuasion verbale, l'expérience de maîtrise, l'état psychologique et physiologique ainsi que l'expérience vicariante, identifiés par Bandura



(2003) formant les sources du sentiment d'efficacité, renforcent le sentiment de compétence des enseignants et leur permet d'évoluer dans leur pratique. De plus, tous ont pris conscience, depuis leurs débuts, de la nécessité de s'imposer. En effet, selon Richoz (2009), il est effectivement nécessaire de s'imposer dès la rentrée afin de garantir un cadre de travail suffisant.

## 3.2 L'autorité

### 3.2.1 La crise de l'autorité chez les enseignants

Comme l'ont souligné Richoz (2009) et Jeffrey (2020), le monde scolaire serait actuellement touché par une « crise de l'autorité ». C'est pourquoi, dans cette section je souhaite mettre en valeur l'avis des enseignants quant au ledit phénomène.

Tableau 5: "Crise de l'autorité"

Tableau 5 : « crise de l'autorité » <i>De nombreux chercheurs parlent de « crise de l'autorité ». Que vous évoque ce terme ?</i>	
E1	« Oui, c'est vrai que les élèves, ils testent. Enfin... Moi je vois une différence aussi, par rapport à... Rien qu'entre ville et village, je trouve que c'est hyper différent. Pour avoir été dans une ville à Delémont et en étant ici... C'est hyper différent ! Après, quand t'es jeune enseignant, ils testent les élèves ! C'est sûr ! [...] Mais il faut savoir, dès le départ, donner un cadre et puis... Être autoritaire pour leur montrer que voilà... [...] Mais je trouve presque un peu fort « crise » de l'autorité... » (30)
E2	« Je trouve... Qu'on utilise vite des mots pour qualifier des élèves où on se dit tout de suite « C'est cata » ... Et puis finalement, ça n'en concerne pas tant que ça ! » (18)  « Enfin le problème majeur que j'ai actuellement c'est un élève hyperactif et puis deux élèves qui ont des troubles de l'attention... [...] ils font quasiment quotidiennement des choses qui vont contre les règles de note classe. [...] Je les sanctionne mais en même temps, je sais qu'ils n'y peuvent pas grand-chose... C'est un peu difficile de réagir à ce niveau-là, mais ce ne sont pas des élèves qui me répondent, qui sont malhonnêtes, qui sont malpolis, pas du tout ! Entre eux non plus, j'ai très peu de problèmes. [...] C'est vraiment des petites choses du style « hyperactivité » qui me posent problème. » (22)
E3	« Mais maintenant, on arrive dans une société où... Où l'enfant [...] ... On devrait le mettre au centre de tout. Et bien oui, bien évidemment que c'est primordial... Mais il ne faut pas oublier que... D'abord, un enfant c'est... [...] C'est avant tout un être qui ne demande qu'à grandir... C'est un être qui a besoin de... De limites... [...] Je pense que si on le laisse en stabulation libre et puis livré à lui-même... Par manque de repères, je pense que l'enfant peine à se construire. [...] Toujours avec psychologie, avec tact, avec pédagogie et tout... Je pense que c'est quand même, à nous, parents, de montrer qu'on est les moteurs, qu'on assure quand même une certaine autorité [...]. » (22)  « Ce qui n'aide pas, c'est que... [...] Tout autour de nous, il y a aussi ces... Ces réseaux sociaux. [...] Bien souvent, on tourne en rond et puis on se perd... On se perd complètement ! [...] Dans cette société moi je trouve... » (24)  « Oui, je le ressens quand même, ils sont perdus... Oh oui ! C'est-à-dire que... On commence par leur apprendre à dire « Bonjour » ... Maintenant ils arrivent, alors que je suis grand-père, c'est « Salut ! » ... On leur apprend déjà le vouvoiement, on leur apprend des choses qui n'étaient pas nécessaires par la suite... Et puis même, leur faire une remontrance à ce sujet, je sais que ça heurte la susceptibilité de certains parents. Alors maintenant, il faut justifier le tout. » (28)

E4	<p>« Je pense qu'ils sont aussi moins présents pour leurs enfants, peut-être qu'il y a 20 ans ou il y a 30 ans... [...] Il y a des technologies qui dépassent les parents... Et puis, je pense qu'on doit faire front ensemble... [...] Et bien, les enseignants aussi ! On se retrouve face à des situations qui sont complètement inédites pour nous, et pour lesquelles on n'a pas été préparé à réagir parce que tout arrive trop vite ! Enfin... Que ça soit les réseaux sociaux... Tout d'un coup en l'espace de quelques semaines, on est envahis par des puffs (cigarettes électroniques jetables) ! [...] Donc je pense que cette crise de l'autorité... C'est plus qu'on est dépourvu. Ça va trop vite et on n'a pas les outils. On n'a pas les armes, on n'a pas les compétences... » (24)</p> <p>« Mais tu vois, je pense que ça dépend des volées... Il y a deux ans, et bien... [...] Il y avait déjà des écrans XXX, il y avait déjà une évolution dans notre société... Mais... J'ai eu une classe de 8<sup>ème</sup> Harmos... C'était facile ! Il me mangeait dans la main... Enfin, il y avait vraiment quelque chose de fort ! Je pouvais tout faire avec ces élèves... Et là, cette année... Et bien, il y a un élève qui cumule des troubles... Et puis, pour qui on n'a pas de réponse appropriée d'un point de vue... Et bien, de dotation en heures de soutien ou de structures spécialisées... Et bien clairement, il met à rude épreuve mon autorité... Ça c'est sûr... Et puis, c'est toute la classe qui paye ! » (28)</p>
----	---

Pour E3 et E4, le terme de « crise de l'autorité » prend tout son sens dans notre société actuelle. En effet, E3 tout comme E4 ont la forte impression qu'aujourd'hui, l'enfant est au centre de tout et que tout lui ait dû. Même s'ils reconnaissent qu'il est indispensable de lui accorder de l'importance, E3 rappelle qu'un enfant a besoin de limites pour se construire et soutient alors, que c'est notre devoir d'adultes (enseignants et famille), d'assurer une certaine autorité.

Richoz (2009) affirme que l'enfant doit passer par différentes étapes pour grandir et se construire et qu'il est nécessaire de les franchir les unes après les autres afin d'accéder à une autonomie mature et responsable en intégrant la notion d'interdit. Jeffrey (2002) affirme que l'enfant a besoin de limites pour se construire.

E3 soulève que les parents interviennent de plus en plus souvent pour des broutilles contrairement à autrefois.

En effet, selon Richoz (2009), l'ascension de l'éducation nouvelle a progressivement amené les enseignants à culpabiliser à faire preuve d'autorité. Cependant, Jeffrey (2020) affirme qu'un enseignant ne peut plus exercer sa profession s'il est dépouillé de son autorité.

Pour E3, la venue des réseaux sociaux fait qu'on se perd dans cette société, ce qui se ressent aussi chez les élèves. E4 souligne d'ailleurs l'émergence de plus de troubles comme l'hyperactivité ou d'autres, dus à la surconsommation d'écrans des élèves. En effet, elle met en évidence qu'actuellement, les enseignants doivent prendre en compte les particularités de chacun, ce qui devient compliqué face aux différentes pathologies, car le manque de

structures et d'outils accentuerait cette « crise de l'autorité ». E4 relève que les parents sont moins présents qu'il y a 20-30 ans et trouve qu'ils sont complètement dépassés par les technologies, tout comme les enseignants.

Pour E1 et E2, le terme « crise de l'autorité » serait exagéré. E2 n'a pas l'impression d'y être confrontée, même si certains élèves sont plus compliqués que d'autres, cela reste une minorité. Ses élèves « difficiles », en raison de leurs troubles (hyperactivité et troubles de l'attention), ne sont pas malpolis ou ne cherchent pas à s'opposer. Selon elle, leur pathologie fait qu'ils se déconcentrent plus facilement et qu'ils font des choses qu'ils ne maîtrisent pas eux-mêmes. Elle relève alors comme E4, la difficulté de travailler avec des enfants ayant des troubles.

E1 relève qu'il arrive à ses élèves de tester ses limites, cependant, ils le font, car elle est jeune. D'après elle, il suffit d'établir le cadre, être autoritaire et poser ses limites afin d'y remédier. Elle a tout de même constaté une grande différence entre les élèves vivants en ville et ceux des villages. E2 comme E4, que certaines volées sont plus gérables que d'autres.

### 3.2.2 Résoudre la gestion de classe avec des élèves difficiles

Dans ce chapitre, il s'agit de relever les différentes pratiques enseignantes utilisées pour remédier aux comportements déviants et ainsi, mettre en évidence leurs différences et similitudes.

Tableau 6: Résolution de la gestion de classe avec des élèves difficiles

Tableau 6 : résolution de la gestion de classe avec des élèves difficiles <i>Comment résolvez-vous la gestion de classe avec des élèves difficiles ?</i>	
E1	« Alors tout de suite... Je les avertis, enfin je les regarde. Et puis je leur dis aussi clairement... Je ne fais pas ça dans mon coin, et puis le lendemain ils voient que c'est descendu, et puis il ne sait pas pourquoi... [...] Après, si c'est plus conséquent... Je ne le dis pas forcément à toute la classe ! Je prends l'élève à côté... Je parle avec lui, mais... Ils doivent être intégrés dans ce processus « Je descends, je monte » ... » (34)  « Tu discutes de comment on peut mieux se comporter, comment on peut mieux s'appliquer... Ce genre de choses... Donc il y a vraiment aussi... Une implication par rapport à la discussion entre élève et enseignant. » (34)
E2	« Ça dépend ce que c'est. Si c'est des choses qu'ils peuvent réparer... Quand s'en est un qui peint sur un autre par exemple, on essaye de trouver une solution où il peut réparer sa faute... [...] Après quand c'est juste faire du bruit en classe, taper sur des choses, déranger ceux qu'il y a autour... J'essaye, si possible, de les isoler un petit peu. On met des classeurs... Je leur donne aussi des casques anti-bruit pour essayer de remettre cette

	<p>concentration... [...] Après, quand ils enfreignent une règle où c'est juste parler sans lever la main ou justement, discuter, se lever... Ils doivent se mettre debout derrière leur chaise pour essayer de se reconcentrer. [...] Et puis si je vois que la classe est agitée, on se dit « on arrête deux minutes ». On fait soit un petit exercice de yoga ou bien je leur dis « vous vous installez quelque part et vous faites quelques respirations pendant une minute, deux minutes ». Et puis comme ça, tout le monde se recalme et on peut se remettre au boulot après. [...] Ils ont droit là, à quatre règles non respectées pendant la semaine, donc ça englobe tout... [...] C'est assez raide [...]. Une fois qu'ils en ont 4, ils ont une sanction plus lourde... Ça a peut-être une fiche de réflexion, à la maison... [...] C'est arrivé aussi que ce soit des choses pas pédagogiques du tout, mais... ((rires)) Recopier une phrase... Parce que finalement, il y a certains élèves, ça ne leur fait pas grand-chose de donner une fiche de réflexion ou d'avoir d'autres sanctions. [...] C'est quand même une sanction, ce n'est pas là pour leur faire plaisir... Et puis si vraiment c'est catastrophique, ils viennent en retenue. Mais ça c'est rare ! » (26)</p>
E3	<p>« Ça marche relativement bien... Je leur demande de rester après la classe et puis [...] on papote. [...] J'avertis préalablement les parents que... Qu'un élève risque d'avoir quelques minutes, parce qu'on aura une discussion franche et sérieuse... [...] C'est tout bête, mais le fait d'avoir une discussion, de devoir rester quand les copains sortent... On investit très peu de sa personne et de son temps et souvent, on arrive bien à résoudre les problèmes. » (30)</p> <p>« Pour dire à quel point j'ai peut-être... [...] Cette chance là... Il arrive aussi régulièrement que des... Que des collègues qui sont bien en peine avec un élève, ils me les mettent ici dans la classe. [...] Et l'année passée, [...] il venait à raison de plusieurs heures par semaine... Le temps qu'elle reprenne le souffle... Il était ici, dans ma classe. Et ensuite et bien, l'élève en question, ne bronchait pas. Mais c'est ainsi... Voilà ! Je ne l'explique pas, j'ai... Je fonctionne comme ça ! » (38)</p>
E4	<p>« Tout dépend de ce qu'est un élève difficile... Si c'est un élève qui est réfractaire au travail scolaire et bien... Je soigne le reste, pour lui donner envie d'apprendre ou (???) je cherche des solutions avec peut-être, des thérapeutes ou alors avec les parents... Je pense à un élève justement [...] On a priorisé, on a enlevé les notes, on a proposé des objectifs personnels, des objectifs qu'il pouvait atteindre et puis à partir de là et bien, c'était bon... J'ai pu le prendre avec moi... Il y a une relation de confiance qui s'est installée entre lui et moi et puis ça a fonctionné. Et puis, comme là j'ai un élève qui est vraiment en grande difficulté à pleins de niveaux [...] Là j'essaye pleins de stratégies... J'ai tout essayé... Le lien du cœur... De lui montrer que j'étais là pour l'aider... La tolérance, la patience, l'empathie, la bienveillance et puis au bout d'un moment et bien voilà, c'est la sanction, c'est les menaces, c'est... C'est des recadrages très... Très musclés avec le directeur présent, enfin... Passer le flambeau à l'autorité... (???) Il faut toujours s'allier des parents bien sûr... » (30)</p> <p>« C'est défini avec les parents, avec la direction, que quand cet élève empêche le groupe de fonctionner, il est sorti du groupe. Et puis je lui ai bien fait comprendre que, tant qu'il ne veut pas faire partie du projet d'éducation, du projet « on apprend ensemble », il sort. Et ça fait trois semaines qu'il y a eu ce recadrage et pour l'instant... Il y met du sens. Ça fonctionne. Il a envie de rester dans le groupe. » (34)</p>

Pour rappel, E4 a une gestion de classe dont le cadre est formé sur cinq piliers (les règles d'or, les récompenses, les sanctions, les rituels et le développement du lien du cœur). C'est

sur ces cinq aspects qu'elle va interagir au sein de sa classe. Cependant, elle peine à définir un seul processus d'action face à un élève difficile. C'est pourquoi elle agit différemment en fonction de l'élève et de la raison de son comportement. D'après son expérience, elle distingue deux types d'élèves difficiles : l'élève réfractaire au travail scolaire où elle va chercher des solutions auprès des professionnels et des parents, qui vont prioriser les apprentissages en adaptant les objectifs, pour susciter son envie d'apprendre. Elle soulève donc également l'importance de cultiver une relation de confiance avec l'élève. Cependant il n'est pas évident de créer un lien avec chaque élève, malgré sa volonté et il faut parfois trouver d'autres stratégies, notamment avec un élève diagnostiqué (troubles d'hyperactivité). Pour E4, si développer une relation de confiance et communiquer de manière pédagogique est difficile, il faut le sanctionner : rester deux minutes derrière sa chaise ou rappeler les règles à l'élève durant la récréation.

Richoz (2009) confirme l'importance de donner accès aux règles et de les rappeler lorsqu'il est nécessaire afin que les élèves comprennent leur nécessité.

E4 reconnaît avoir utilisé les menaces et a fait appel au directeur, tant était sa difficulté. Elle soutient que dans ces cas extrêmes, s'allier aux parents et la direction est primordiale pour établir des accords. Sortir l'élève du groupe lorsqu'il dérangeait a été bénéfique, car celui-ci tenait à en faire partie et a trouvé un sens à cette sanction.

En effet, selon Richoz (2009), la sanction doit être porteuse de sens et ainsi, aider l'élève à prendre conscience de ses actes afin qu'il se responsabilise et qu'il intègre le respect d'autrui. E4 rappelle qu'il faut s'adapter et se renouveler sans cesse.

Lorsque E2 a un élève difficile au sein de sa classe, elle agira différemment en fonction de l'action et de l'endroit où elle est commise. Si l'élève peut réparer sa faute, cela sera suffisant. Richoz (2009) affirme que la sanction peut être réparatrice lors de dégâts matériels ou en cas de comportement malveillant envers un camarade en réparant l'action commise.

Si un élève fait trop de bruit en classe, il doit s'isoler un instant pour se recentrer. Lorsque la classe est agitée, tout le monde est amené à faire des exercices de yoga et de méditation pour se recentrer.

Si une règle est enfreinte, différents niveaux de sanction sont appliqués. D'abord, comme E4, il doit se tenir debout derrière sa chaise pendant deux minutes, s'il enfreint quatre règles durant la semaine, une sanction moyenne tombera et il devra effectuer une fiche de réflexion ou recopier une phrase. Enfin, la sanction lourde se traduit par une retenue, celle-ci étant rare dans la classe d'E2. Elle souligne que les sanctions doivent être contraignantes, afin qu'elles soient efficaces.

En effet, Richoz (2009) met en évidence la nécessité des sanctions en cas de transgression des règles afin que l'élève puisse se construire correctement au niveau psychique.

E1 utilise un système de couleur affiché au tableau pour évaluer le comportement de ses élèves. Il permet à l'élève de s'autoévaluer continuellement et d'être impliqué dans un processus de régulation de son comportement. Quand E1 est face à un comportement déviant, elle avertit d'abord l'élève par le regard, puis le verbalise. Si cela ne fonctionne pas, elle descend l'élève dans l'échelle de couleur. E1 prend du temps avec celui-ci pour discuter de la raison de cette sanction. Ensuite, s'il arrive jusqu'à la dernière couleur (rouge), il aura une sanction plus sévère, où il devra remplir une fiche de réflexion.

Comme E2, E1 affectionne les sanctions permettant de réparer ses erreurs et recherche une sanction adaptée et individuelle afin qu'elle soit formative et réparatrice, permettant ainsi un travail sur soi et les autres. Afin que les sanctions individualisées prennent tout leur sens, E1 mentionne la nécessité de bien y réfléchir.

Effectivement, Richoz (2009) conseille de bien étudier la sanction et de la différer dans le temps afin de s'assurer de sa justesse par rapport à l'action commise.

Enfin, pour E3, lorsqu'il y a un problème, il discute avec l'élève après la classe à propos de son comportement et avertit au préalable les parents de son retard. Cette méthode fonctionne bien au sein de sa classe, car cette situation est suffisamment désagréable pour qu'il corrige son comportement. Cependant, E3 souligne le bon fonctionnement de sa classe, la rareté de ces discussions et l'inexistence de punitions.

Richoz (2009) affirme que l'efficacité de la sanction est due à la rareté de son emploi et relève que l'autorité n'a de sens que si elle y est incluse.

Selon E3, le bon fonctionnement de sa classe découle de son autorité naturelle d'homme. D'ailleurs, ses collègues de sexe féminin lui envoient parfois leurs élèves difficiles dont il n'a aucune peine à gérer.

### **3.2.3 La construction de l'autorité chez les enseignants**

Dans cette section, je souhaite découvrir comment les enseignants ont construit leur autorité afin de rendre compte de leur(s) stratégie(s).

Tableau 7: Construction de l'autorité

Tableau 7 : construction de l'autorité	
Comment construisez-vous/ avez-vous construit votre autorité ?	
E1	<p>« Je dirais déjà, qu'il faut une certaine confiance en soi pour être autoritaire, parce que... Il faut déjà se connaître soi [...] Et puis après, ça se construit au fil des années. Moi, je ne dirais pas que mon autorité là, elle est à 100% construite... Je pense qu'elle évolue chaque année... [...] On a aussi beaucoup vu de choses en stage, en formation... Tu la construis aussi beaucoup dans ce parcours-là, ou quand t'es face au terrain... [...] Ça dépend... Comme j'ai dit avant, aussi des groupes-classe que tu as d'années en années... [...] Tu te remets en question en fait. » (56)</p> <p>« [...] quand je me lève et que je croise les bras, et puis que j'attends... Ils savent que ça, ce n'est déjà pas bon signe... [...] tout d'un coup, s'il y a un élève qui est en train de bavarder ou quoi, [...] je le fixe bien dans les yeux et puis ça, il sait que c'est un signe qui veut dire qu'il faut qu'il arrête. [...] Ce n'est pas des paroles, c'est plutôt des gestes. [...] Avec certains élèves, chez qui c'est beaucoup plus compliqué, je fais le « temps mort » (geste)... Ça, ils savent que c'est... Stop ! » (60)</p> <p>« Et puis, c'est important d'avoir l'avis des autres... » (62)</p>
E2	<p>« Je faisais vraiment beaucoup de discipline ! C'était pratiquement que ça ! Mais j'avais vu ça chez ma collègue et puis après j'ai vu que vraiment... Et bien ça roulait ! Qu'après ils savent... Qu'ils font comme on leur dit, il n'y a plus besoin de le répéter... Ils savent que si ce n'est pas fait et bien... Voilà ! Il y a quelque chose qui suit derrière... C'est comme ça, il faut suivre les règles et puis ils arrivent à s'y faire ! » (40)</p> <p>« Je leur fais aussi « Chut ! (Doigt sur la bouche) », quand ils arrivent et qu'ils sont limites, je leur fais avec la montre (geste)... [...] Des fois on peut leur faire comprendre sans déranger le reste de la classe... » (42)</p> <p>« Voilà, je posais la question, j'expliquais aux autres « qu'est-ce qu'il faut que je fasse ? Je ne sais plus quoi faire ! » ... Et puis là, il y en a qui ont toujours, l'un ou l'autre, qui a un peu des idées... ! Qui a déjà eu des situations similaires ou... Qui a déjà été dans des cas où tu ne sais plus trop quoi faire et puis t'essaye un petit peu tout ce que tu [...] peux... » (38)</p>
E3	<p>« On est... Comme on est d'obédience, gentil, méchant, sportif, etcétera... Et bien ma fois, on jouit d'une autorité naturelle. [...] Bon, j'utilise aussi comme arme, beaucoup l'humour. [...] Et ça je pense que... Ça plaît. [...] Même si je parle fort, je m'agite et tout... [...] Finalement je ne fais pas beaucoup peur. Ça incite peut-être au respect, mais [...] pas plus. » (52)</p> <p>« C'est une fois, tantôt des boucles d'oreilles... Elle me faisait penser à Mafalda et puis c'était « Mafalda » pendant une année [...] Et puis ils apprécient... Et puis, ils s'y retrouvent. [...] Enfin voilà, tout le monde en rit... [...] Je trouve que ça fait sens... [...] Ça nous rapproche, ça nous lie, ça nous soude ! » (60)</p>
E4	<p>« Je pense que c'est en essayant, en voyant ce qui fonctionne, ce qui ne fonctionne pas, avec des lectures, avec des conférences, avec des formations... Je pense que, c'est quand même beaucoup l'expérience qui fait... Après je pense qu'on a quand même quelque chose d'inné... Quand tu comprends que ton regard, ton... Ta position dans la classe... C'est déjà une forme d'autorité très forte... [...] Moi je pense que ça s'apprend sur le long terme » (36)</p>



« Moi j'ai beaucoup lu à ce sujet, je me suis formée... Et bien tu vois, j'ai découvert que la voix, c'est un outil de gestion de classe ! Et puis je n'avais jamais eu conscience à ce point-là que, t'as beaucoup plus de puissance de parler doucement que d'hurler ! Et puis voilà, l'autorité elle se construit comme ça je pense. » (40)

E1, est tout autant convaincue que l'autorité s'acquiert par une certaine confiance en soi, la connaissance de ses valeurs et compétences, mais que la formation enseignante et l'expérience participent également à cette construction en découvrant nos limites. Elle se remet en question régulièrement, car elle considère que son autorité est en évolution constante et affirme que la classe influence la construction et l'intensité de celle-ci. Elle emploie la gestuelle, le regard et le silence qu'elle privilégie aux excès de paroles.

E2 affirme que son autorité s'est surtout construite grâce au cadre strict annoncé et mis en place dès le début de l'année. En effet, sévère, elle a fait appliquer les règles à tous, dans toutes situations et en étant juste.

Effectivement, Richoz (2009) soutient que les règles ne sont respectées que lorsque l'enseignant est déterminé et les incarne dans toute sa personne. De plus, il soulève l'importance d'être juste envers ses élèves et d'avoir un niveau d'exigence similaire pour une perturbation identique.

Par l'observation de la réussite de cet état d'esprit d'une de ses collègues, E2 a choisi de reproduire cette stratégie. Ce choix d'action efficace lui a permis de diminuer progressivement son seuil de sévérité une fois que les élèves avaient compris ce qui était attendu d'eux. E2 use du regard et de sa gestuelle pour rendre un élève attentif à la déviance de son comportement. Lorsque l'autorité d'E2 est mise à rude épreuve, elle se documente à travers des lectures, mais en parle également à ses collègues et leur demande conseil.

E4 affirme que l'autorité s'apprend sur le long terme et qu'elle se construit par l'expérience à travers la pratique, mais aussi à travers les lectures, les formations et les conférences. E4 utilise le regard, la position et la maîtrise du volume sonore comme constituants de son autorité. C'est grâce à la formation en établissement qu'elle a découvert le pouvoir d'un bon usage de la voix.

E4, E2 et E1 insistent sur l'importance de se concerter entre collègues et de s'entourer lors de moments de doutes, car dans ces cas-là, il ne faut pas rester seul pour son bien-être personnel et celui de ses élèves. De plus ces discussions s'avèrent riches et formatrices.

Enfin, pour les quatre enseignants interviewés, l'autorité serait aussi en partie naturelle, notamment pour E3, étant persuadés qu'elle relève de l'inné, comme un trait de caractère. Alors que Blin et Gallais (2001) affirment que l'autorité n'est ni innée ni régie par quelques charismes, car elle se construit à travers des comportements observables, je constate que E3 utilise comme arme, son humour, sa gestuelle et cela fonctionne. En l'occurrence, E3 donne des surnoms à ses élèves en étant attentif à ce que ceux-ci leur conviennent. Convaincu que cette pratique renforce la cohésion du groupe, elle participe, selon lui, à la reconnaissance de son autorité.

Tout d'abord, je remarque que tous les enseignants du terrain construisent leur autorité à travers trois aspects de l'autorité : l'autorité relationnelle, l'autorité de compétence ; l'autorité de statut. L'autorité intérieure semble être l'aspect le plus difficile à intégrer, car il s'agit-là de maîtriser ses émotions. Bien que l'on puisse penser que cet aspect est plus facilement atteignable chez les enseignants référencés comme « expérimentés », on ne peut pas clairement établir ce constat, car E1 étant catégorisée comme une enseignante « débutante », semble avoir cette capacité à prendre du recul sur ses émotions, tout comme E3.

J'ai pu également observer que le sentiment d'efficacité personnelle joue un rôle essentiel à la construction de l'autorité. En effet, excepté E3, les autres enseignantes interviewées ont pu construire leur autorité en mobilisant une ou plusieurs sources du SEP (Gaudreau *et al.*, 2012) : l'expérience de maîtrise ; l'expérience vicariante ; la persuasion verbale ; l'état psychologique et physiologique. Ainsi, dans le cadre de ma recherche, je peux clairement constater que les femmes mobilisent davantage de stratégies pour forger leur autorité, contrairement à l'enseignant de type masculin.

Je constate également que chaque enseignant interviewé mobilise conjointement différents aspects observables de leur présence en classe pour imposer leur autorité, notamment la verticalité et l'enracinement, le regard, l'art de la parole, l'art du silence, la gestuelle et l'occupation de l'espace mentionnés par Richoz (2009).

### 3.3 Le sentiment d'efficacité personnelle

#### 3.3.1 La compétence des enseignants à gérer les comportements difficiles

Précédemment, les enseignants ont partagé leurs impressions sur leur capacité à gérer leur classe en début de carrière, qu'en est-il actuellement ?

Tableau 8: Compétence à gérer les comportements difficiles

Tableau 8 : compétence à gérer les comportements difficiles	
<i>Comment percevez-vous votre compétence à gérer les comportements difficiles des élèves ?</i>	
<i>Cela a-t-il toujours été le cas ?</i>	
E1	« Je la perçois en évolution, on va dire... [...] C'était difficile pour moi de... T'es là « Est-ce que tu fais juste avec cet élève-là ? » ... Et puis aussi, quand tu ne connais pas les enfants... [...] C'est au début d'une nouvelle année où t'as un nouveau groupe-classe... Tu débutes dans cette classe... Je trouve qu'il faut un moment d'adaptation, pour savoir finalement... Comment gérer ces élèves-là. » (66)
E2	« J'ai l'impression que j'arrive plutôt bien à gérer... j'arrive quand même à les tenir, à les cadrer... Il y en a un qui me pose un peu plus problème, où vraiment c'est « hyperactivité » et puis là, c'est quand même plus difficile à gérer... [...] Après, j'ai eu par le passé, des élèves très très compliqués... Où je me suis sentie des fois complètement sous l'eau... Où vraiment je ne savais plus quoi faire... [...] Il y a certains moments où quand même, on a l'impression d'avoir tout essayer et puis qu'il n'y a rien qui fonctionne [...] » (44)
E3	« Le seul petit bémol et bien, c'est encore une fois mes premières années... [...] Mon souci c'était des... Ce qui était un petit peu les activités extra-scolaires ! [...] Là j'étais soucieux quand même, mais... » (64)  « [...] Mais ça s'est toujours bien passé. Non, je n'ai pas eu autrement de [...] soucis ! » (66)  « [...] j'ai une fille qui est enseignante... Qui fonctionne un peu comme moi et puis... [...] Elle a eu plus de problèmes avec les collègues qu'avec les élèves... » (72)
E4	« [...] toujours mieux, mais avec des hauts et des bas, parce qu'avec une volée ça fonctionne super bien... Et puis après t'as une nouvelle classe et tu te dis « Ah ! avec ceux-là, ça ne fonctionne pas aussi bien... ». Donc voilà... Il faut s'adapter, mais... Je pense mieux, qu'il y a 5 ans, avant la formation. » (46)  « [...] Un handicap comportemental donc, des traits autistiques ou alors... Une hyperactivité... Là, j'ai l'impression que ça sort de mon domaine de compétence. Donc clairement, je ne me sens pas suffisamment outillée. [...] Mais après, si c'est un élève qui a de la frustration... ou à qui il manque des limites ou... Là, je me sens déjà beaucoup plus à l'aise. C'est vraiment quand c'est du domaine du médical en fait... » (52)  « Voilà, un élève lambda, comme on va l'appeler, qui a insulté de manière raciste une élève cette semaine... Je gère facile quoi ! » (54)

Pour commencer, E4 différencie son aptitude à gérer les comportements déviants des élèves en fonction de la définition d'un élève difficile. Selon elle, on ne peut généraliser les comportements difficiles, car il en existe plusieurs : ceux qui se traduisent par la frustration ou par un manque de limites. Dans ce cas, E4 estime avoir la compétence nécessaire pour y faire face. À l'inverse, elle se sent hors de son domaine de compétence lorsque l'élève est difficile de par sa pathologie ou son handicap comportemental (hyperactivité et traits autistiques). Ce manque de compétence se justifie par l'insuffisance d'outils mis à disposition pour répondre aux agissements de ces élèves-là. Malgré cela, elle pense que sa compétence est en évolution positive et qu'elle a une meilleure gestion des comportements qu'avant cette formation en établissement, même si elle rencontre des périodes moins évidentes. Elle souligne l'importance de s'adapter.

E2 se trouvant dans une situation similaire, explique que sa classe actuelle fonctionne relativement bien et précise qu'elle ne rencontre pas d'élèves difficiles ayant de gros problèmes de comportements (malpolis, malhonnêtes, violents). Elle estime donc avoir une bonne compétence en matière de gestion des comportements, sachant les recadrer quand cela est nécessaire. En revanche, elle rencontre une vraie difficulté à gérer les comportements déviants avec des élèves ayant un trouble d'hyperactivité.

En effet, tout comme E4, E2 a l'impression d'avoir tout essayé et qu'il est nécessaire de trouver une solution qui vient d'ailleurs. Elle reconnaît avoir eu dans le passé, des difficultés à gérer des comportements déviants malgré tous les efforts qu'elle a pu déployer, à tel point que ça la préoccupait également dans sa vie privée.

E1 estime que sa compétence à gérer les comportements difficiles des élèves était plus bancale en début d'année et la juge comme suffisante actuellement, soit assez pour ne pas en être préoccupée dans sa vie privée. En effet, elle la considère en évolution, car selon elle, dès que l'on connaît mieux ses élèves et leurs caractères, notre compétence à gérer leurs comportements déviants s'améliore. Elle souligne la nécessité de passer par une phase d'adaptation.

Au début de sa carrière, E3 était soucieux du déroulement des activités extrascolaires avec ses sortants d'école, mais cela c'est finalement toujours bien passé. Actuellement, il estime clairement avoir une compétence élevée à gérer les comportements difficiles.

Je constate que le sentiment de compétence des enseignants débutants comme expérimentés est plutôt élevé de manière générale. En effet, leur expérience de maîtrise décrite par Bandura (2003) augmente face à des situations qu'ils gèrent facilement. Cependant, il se produit l'effet

inverse lorsqu'ils font face à des élèves porteurs de pathologies comportementales. Ainsi, le manque de moyens accentue ce phénomène. Ce résultat a une influence négative sur les interviewées telles que E2 et E4 et cela leur provoque une source de stress.

Je continue de constater que les interviewées féminines rencontrent davantage de complications comportementales dans ce métier que l'enseignant masculin.

### 3.3.2 Explications des enseignants au sujet de leur facilité ou difficulté à gérer les comportements difficiles

Dans ce chapitre, je souhaite mettre en exergue les éléments ayant facilité ou rendu difficile la gestion des comportements déviants.

Tableau 9: Facilités et difficultés des enseignants à gérer les comportements difficiles

Tableau 9 : facilités et difficultés des enseignants à gérer les comportements difficiles <i>Comment expliquez-vous avoir de la facilité/difficulté à gérer ces comportements ?</i>	
E1	« [...] Mais tout ce qui gravite autour dans le bien-être, l'aisance, tout ça... Je trouve que c'est déjà ça, le pilier qu'il [...] faut déjà construire bien, de manière très solide... Et puis après, je trouve que grâce à ça... C'est facile finalement, de tenir ton groupe-classe et puis de... De bien le gérer. » (74)
E2	« Les élèves déjà ils arrivent dans les classes en connaissant les règles. Ce ne sont pas des nouvelles règles ou... On se dit voilà... Il faut quand même un temps d'adaptation, les règles ont un peu changé, les sanctions sont différentes... Là quand ils arrivent, le temps d'adaptation il est là quand même parce qu'on a de toute façon des spécificités personnelles, mais... Il est moindre je pense... Et puis en plus, c'est... Typiquement pour les profs qui traînent dans plusieurs classes, c'est beaucoup plus simple, parce que la gestion est la même partout. [...] Le fait qu'on ait suivi une formation, que tout le monde est plus ou moins cette même gestion... Voilà, ça renforce aussi la crédibilité des sanctions et des règles qu'on a. » (66)
E3	« Si je suis aussi à même d'endurer tout ça, c'est peut-être parce que, somme toute... J'essaie de... De relativiser un peu les choses... J'ai eu la chance, peut-être, de ne pas avoir trop de... De problèmes. Aussi bien familiaux... Physique et tout dans ma vie, parce que... Il est clair que, celui qui est en souffrance, d'une manière... N'importe quelle manière qui soit... C'est clair que, peut-être, il est aussi moins à même de... De donner, de recevoir, d'écouter, d'avoir une oreille attentive, de porter, de seconder et tout... » (74)  « Je pratique encore, en tout cas 4-5 fois le sport par semaine et tout... Ça permet de transpirer mes soucis... Je sors, je vais au restaurant, enfin... Des choses que j'aime faire ! [...] Je me réalise. » (76).
E4	« Et bien tout. Le regard, ta position... Si tu croise les bras, si tu es ouvert, si tu te mets devant la classe... [...] Si t'es bien ancrée dans le sol, ça se voit, ça se sent, ça se respire ! Si t'es souriante... Déjà, j'accueille mes élèves sur le pas de la porte ! Comme ça ils savent que, ça marque le passage. Il y a le corridor, il y a l'entrée en classe. Ah ! Et puis, dans mes piliers, en fait il [...] y a les liens du cœur et les rituels. Ça c'est juste essentiel, j'ai tellement de rituels, avec des grands élèves... Et bien ça, ce passage « Maintenant je suis dans la

classe, c'est les règles de la classe qui s'appliquent », et bien ça aussi, ma position elle est claire ! Et puis je les accueille toujours avec bienveillance, un grand sourire, un petit mot pour chacun, une petite salutation personnalisée pour chacun... Donc voilà, c'est hyper important, ça je soigne beaucoup ce moment-là ! » (64)

« Mais rectifier le tir après, c'est tellement compliqué. Et puis, même d'une année à l'autre, ça se dit ! C'est tellement compliqué, moi je suis tellement contente d'avoir une réputation de prof sévère ! Ça m'aide quoi ! Elle est gentille, mais elle est sévère ! Ça file droit. Et puis, ça c'est vraiment important et ça se joue les premiers jours. » (72)

« D'ailleurs, dans la boîte à outils, il nous a clairement dit que des élèves pour qui c'est pathologique, les problèmes de comportement... C'est beaucoup plus difficile dans le sens où... Ça sort du cadre ordinaire. » (62)

« Dans ma vie privée, je suis un peu le reflet de comment ça se passe à l'école. Je prends un peu tout ça avec moi... Donc quand ça va bien, ma vie va assez bien... » (72)

D'une part, E2 comme E4 explique leur facilité, par les pistes apportées avec la formation « Richoz ». L'homogénéité créée au niveau du cercle scolaire a renforcé la crédibilité des règles et sanctions mises en place à l'intérieur de celui-ci. Pour E2, bien que ce système facilite la gestion des comportements difficiles des enseignants itinérants, le fait d'être titulaire de classe aide à se faire respecter davantage.

D'autre part, faire appliquer les règles mises en place dès le début de l'année et obtenir des conseils de la part de ses collègues l'a aidée.

E4 relève l'importance d'entretenir les liens du cœur avec ses élèves à travers des rituels et la manière dont on s'exprime et s'affirme devant la classe. De même que E2, E4 soulève la richesse de la formation suivie en termes d'échanges de pratique entre collègues. Enfin, grâce à sa réputation sa tâche est grandement facilitée. Cependant, sa difficulté se traduit par le manque d'outils nécessaires pour répondre de manière adéquate aux comportements des élèves ayant un trouble. Selon elle, même Richoz, animateur de la formation, aurait reconnu que la gestion des comportements déviants d'élèves ayant une pathologie sort du domaine de compétence des enseignants. Une autre difficulté est qu'elle peine à différencier vie privée et travail et cela influence sa fatigue.

E1 explique, quant à elle, sa facilité à gérer les comportements déviants par la mise en place d'une bonne relation avec les élèves et par le fait de cultiver leur envie de venir à l'école à travers celle-ci. Comme le souligne également E2, être bien organisé et au clair sur ce que l'on met en place dans sa classe et adopter un système de gestion des comportements qui nous convient, est pour E1 un facteur de facilitation de la gestion de ces comportements.

De par sa chance d'avoir une vie exempte de problèmes magistraux, E3 explique sa facilité à gérer les comportements difficiles et d'assumer pleinement son rôle d'enseignant et où il peut y consacrer toute son énergie. Il prétend que se réaliser dans sa vie privée a une influence sur notre compétence au sein de la classe. Afin de maintenir un bon état psychologique, il pratique des activités sportives et des loisirs.

Les enseignants expliquent leur facilité à gérer les comportements difficiles grâce à la persuasion verbale recueillie au travers de formations et d'échanges entre collègues et d'une autre part grâce à un état psychologique et physiologique stable. En effet, l'organisation, l'épanouissement personnel et le recul permet d'atteindre ce résultat selon les enseignants. À l'inverse, les difficultés rencontrées peuvent être dues à un manque de distanciation avec sa vie professionnelle et ainsi engendrer un état psychologique et physiologique scabreux. De plus, le manque de moyens mis à disposition des enseignants ne facilite également pas la gestion des comportements déviants.

### 3.4 Conseils des enseignants envers ma future pratique professionnelle

J'expose ici, les précieux conseils que les enseignants du terrain ont bien voulu me partager afin que je réussisse mon entrée dans l'enseignement.

Tableau 10: Conseils des enseignants du terrain

Tableau 10 : conseils des enseignants du terrain	
<i>Avez-vous des conseils à me donner pour ma future pratique professionnelle ?</i>	
E1	« C'est ces gestes. De ne pas tout le temps hurler... Au bout d'un moment, on se fatigue [...] Je trouve que les gestes et les mimiques... Oui, franchement, c'est un conseil que je te donne... Changer... Au lieu de faire... Voilà... « Taisez-vous ! » ... Je ne sais pas, t'instaure un petit (clap) ... Ou bien tu tapes des mains, où tu fais un petit rythme. [...] Et puis je trouve cette implication des élèves dans le système de gestion de classe, il est méga important et puis ils adorent en fait. [...] Ils sont plus de temps en classe qu'à la maison la semaine... Oui, c'est leur endroit, c'est leur petit cocon. Ils doivent se sentir bien et puis... [...] Je trouve que quand ça vient d'eux, c'est aussi beaucoup plus parlant pour eux [...] Tester des nouvelles choses, ne pas hésiter... En tout cas... Et puis ma fois, si ça ne marche pas... Tu leur dis « On a testé, ça ne fonctionne pas. C'est une idée que j'avais, elle n'est pas bien, on l'enlève et puis voilà ! » [...] Ils aiment quand il y a des nouveautés... » (76)
E2	« [...] Pour moi, si tu te retrouves avec une classe... À toi toute seule, où même en duo... Même en étant itinérante... [...] En début d'année, être hyper au clair avec ton cadre, être vraiment juste, mais stricte... Pour qu'ils sachent exactement ce qu'ils ont le droit de faire ou non. » (64)
E3	« Le mieux, je pense... C'est que tu sois toi. [...] À force d'aller piocher des idées à gauche, à droite, au centre et puis au milieu, on se perd... Et dans cette société, bien souvent, on se perd... [...] On est plus dans le « paraître », que dans le « être » de... On ne sait plus trop qui... Où on va... Et qui on est. [...] Les enfants le sentent. [...] Eux, ils ne vivent pas encore dans ce monde de l'actif. Et puis s'il y a tout à coup le... Le prof, la maîtresse qui est tantôt un peu plus joviale un jour ou l'autre... Et bien c'est tout à fait humain. [...] Si t'es authentique, et bien ça ils le sentent. Voilà, quand t'es dans le monde artificiel, et bien ça transpire chez les enfants. » (80)
E4	« Et bien, je pense que c'est essentiel de soigner sa gestion de classe. Vraiment, dès le départ, de bien réfléchir au concept, de bien se renseigner, de bien... Savoir ce qu'on attend de sa gestion de classe aussi... [...] Et puis, je pense qu'il faut savoir dire « ça ne va pas ». Parce que quand on est débordé par la gestion de classe [...] Tout devient plus compliqué. Donc il faut savoir s'entourer aussi et puis dire « ça ne va pas ». C'est dure de le dire, mais il faut le dire. » (68)

Chaque enseignant interviewé m'a donné plusieurs conseils pour bien débiter l'entrée dans ma carrière d'enseignante. E2 et E4 me conseillent de soigner ma gestion de classe en établissant des attentes claires et un cadre précis :

E2 précise qu'il faut rester juste avec chaque élève. E4 me rend attentive au fait qu'il faut avertir lorsque ça ne va pas dans ma gestion de classe et m'entourer pour y remédier.



Ensuite, E1 me conseille de ne pas hurler afin de ne pas se fatiguer en instaurant des petits rituels qui permettent d'obtenir le silence sans trop perdre d'énergie. Selon elle, l'utilisation d'un signal sonore est plus efficace pour les rendre attentifs. Elle m'encourage à tester différents rituels en restant transparente sur leur efficacité. Enfin, elle me conseille fortement d'impliquer les élèves dans la gestion de classe afin qu'ils se sentent à l'aise avec le système établi.

Enfin, E3 me conseille, quant à lui, d'être authentique avec les enfants et de ne pas culpabiliser si on est moins bien un jour que l'autre. Pour lui, il est important de rester soi-même parce que les enfants le ressentent.

## Conclusion

### Synthèse des principaux résultats

Par ce mémoire, mon intention première était de démontrer qu'il existe des pratiques de base permettant aux enseignants novices de gérer et de répondre au mieux aux comportements déviants de certains élèves qu'ils vont inévitablement rencontrer un jour, mais plus particulièrement lors de leur début de carrière. Pour cela, je m'étais fixée deux objectifs de recherche :

1. Identifier ce que les enseignants débutants et expérimentés mettent en place afin d'établir un cadre précis qui permet une bonne gestion des comportements.
2. Identifier les mesures que prennent les enseignants lorsque le cadre n'est pas respecté.

Pour le premier objectif, je constate que les enseignants débutants et les plus expérimentés s'accordent sur le fait, qu'établir une relation de confiance avec l'élève et prendre soin de celle-ci, constitue le pilier central d'une gestion de classe efficace. La construction de l'autorité des enseignants par le soin apporté à leur confort psychologique et leur présence en classe fortifie cette relation. De plus, l'efficacité d'une bonne gestion de classe, découle nécessairement de l'instauration d'un climat favorable aux apprentissages. Pour cela, l'enseignant doit être au clair, et organisé dans sa façon de gérer sa classe. Pour ce faire, il doit définir et transmettre ses attentes clairement à ses élèves dès le début de l'année. Cela comprend notamment les règles et les sanctions. Il faut que les élèves soient à l'aise avec le fonctionnement choisi par l'enseignant.

Contrairement aux femmes exerçant le métier, il semble que les enseignants masculins ne nécessitent pas obligatoirement d'un cadre caractérisé par des règles et des sanctions pour maintenir un climat favorable aux apprentissages ; ils auraient besoin de moins de stratégies pour imposer leur autorité.

Pour le second objectif, je constate qu'une sanction individualisée et adaptée au degré de transgression est appliquée en cas de non-respect des règles. Les enseignants et la littérature scientifique s'accordent sur le fait qu'elle doit être porteuse de sens, formative et bienveillante pour être efficace, la sanction nécessite donc une réflexion préalable avant d'être appliquée. Cependant, il s'avère que chaque enseignant a son propre fonctionnement pour sanctionner. La plupart des enseignants partagent le sentiment de faire preuve de suffisamment d'autorité et estiment posséder ainsi une compétence plutôt élevée à gérer les comportements difficiles.

Cependant, en fonction de la déviance, certains contextes nécessitent la mobilisation d'autres acteurs (par ex. parents, directeurs) pour résoudre la situation et permettre l'application de diverses sanctions ou trouver celle qui fonctionne avec l'élève concerné. C'est notamment le cas lorsque l'on constate l'émergence d'élèves porteurs de troubles pathologiques au sein des classes. Certaines des enseignantes consultées expliquent avoir recours, lors de cas extrêmes, à des pratiques moins pédagogiques : menacer, recopier une phrase, retenir l'élève après l'école. Cependant, ces sanctions restent rares. D'autres, arrivent à régler le problème avec des sanctions applicables en classe : entretenir une discussion avec l'élève, l'élève se met debout devant sa chaise pendant deux minutes et lui rappeler les règles de vie, effectuer une fiche de réflexion, isoler l'élève pour recentrer son attention. Un autre constat est que la compréhension et l'application du système sont facilitées lorsqu'il y a une harmonisation de celui-ci dans l'ensemble de l'établissement scolaire et tous les acteurs (élèves et enseignants) en bénéficient. Encore une fois, je remarque que l'enseignant masculin use plutôt la discussion comme seule et rare sanction. J'en conclus, qu'être un homme dans le métier diminue la probabilité de se retrouver face à des comportements difficiles et, le cas échéant, cela peut faciliter leur résolution. Cela dit, je sais que mon échantillonnage de recherche était relativement restreint à ce sujet-là et je reste plutôt mesurée sur ce point.

En conclusion, ce travail m'a permis de réunir énormément d'éléments concernant la gestion de classe et de passer en revue de nombreuses notions qui s'y relatent. Avec les résultats obtenus et la juxtaposition des différentes informations recueillies, j'estime avoir apporté suffisamment de pistes à l'enseignant novice afin qu'il débute avec une plus grande aisance et sérénité dans sa carrière. Ainsi, pour ma part, je pense mieux cerner ce que représente une « bonne » gestion de classe. Mes objectifs sont atteints, je sais désormais ce qu'il faut mettre en place pour établir un cadre précis permettant une bonne gestion des comportements, quelles sont les premières mesures à prendre lorsque ledit cadre n'est pas respecté. Je me sens réconfortée pour mon entrée dans la carrière enseignante, car suffisamment outillée et préparée.

### **Autoévaluation, critiques et difficultés rencontrées**

Cette étude comporte toutefois quelques limites pouvant être révisées pour une prochaine recherche sur cette thématique. En effet, l'effectif des personnes interrogées étant faible, il est difficile de généraliser les résultats obtenus. Ce travail résulte plutôt d'études de cas, que d'un échantillon représentatif. Ainsi, élargir et égaliser le nombre et le genre de personnes interrogées permettrait certainement de généraliser avec plus d'assurance les résultats obtenus. Toutefois, les informations déjà récoltées lors de ces quelques entretiens m'ont permis une meilleure compréhension de ce qu'implique la notion de gestion de classe et de

réunir quelques propositions bénéfiques à la pratique. De plus, si je devais refaire un tel travail, je préciserais mon guide d'entretien, étant donné que pour certaines questions, j'ai obtenu les mêmes réponses explicitées ou résumées avec des mots différents, notamment pour les questions 6, 7 et 8 dont les éléments de réponses sont étroitement liés (annexe 2, p.III).

La présente recherche m'a confrontée à d'autres difficultés. En effet, au départ, il était difficile de ne pas s'égarer en choisissant les éléments que je voulais étudier tant la thématique de la gestion de classe est vaste. Bien que j'aie réussi à rédiger chaque étape de ce mémoire en accord avec le planning fixé, j'ai vécu des périodes vraiment stressantes. En effet, étant plutôt perfectionniste, je prends beaucoup d'intérêt à fournir un travail de qualité. De plus, les autres difficultés rencontrées étaient la transcription et le traitement des données récoltées lors des entretiens. En effet, ce long et rébarbatif processus m'a parfois découragée, toutefois il a été très enrichissant. Cela m'a permis de bien cerner la vision et le vécu des enseignants interrogés et ainsi, j'ai su pointer plus facilement les éléments liés à la théorie.

### **Perspectives et recherches futures**

Comme le montre cette recherche, il existe bien des pratiques pour mettre en place une gestion de classe efficace répondant favorablement aux comportements difficiles des élèves de classes dites « ordinaires ». Pour ma part, je souhaiterais élargir la réflexion à « Comment gérer efficacement sa classe et les déviances de comportements avec des élèves allophones ? » En effet, avec l'émergence de phénomènes actuels mondiaux, nous serons vraisemblablement bientôt amenés à accueillir de plus en plus d'élèves allophones au sein des classes et pour la plupart avec des parcours de vie difficiles. En tant qu'enseignants, nous devons nous préparer à cette probabilité et à agir pour gérer au mieux leur arrivée. Finalement, les pistes récoltées dans ce travail seront-elles suffisantes pour faire face à cette nouvelle population d'élèves ? Devrons-nous agir sur d'autres éléments de la gestion de classe pour gérer leurs possibles frustrations ?

## Références bibliographiques

### Bibliographie

- Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonat, J. et Trognon, A. (2013). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Blanchet, A. & Gotman A. (2014). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien (2<sup>e</sup> éd.)*. Paris : Armand Colin.
- Blin, J.-F., & Gallais-Deulofeu, C. (2001). *Classes difficiles : des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Paris : Delagrave Édition.
- Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante. (2006). La gestion de classe : contextes et perspectives. Quelques réflexions sur l'apport de la formation à distance à la préparation des maîtres en contexte africain. Enseignement : une norme pour la langue parlée. *Bulletin du CRIFPE*, 13(1)
- Combessie, J.-L. (2003). *La méthode en sociologie (4<sup>e</sup> éd.)*. Paris : la Découverte.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Education.
- Girouard - Gagné, M. (2015). Différencier les pratiques pédagogiques pour tenir compte de l'hétérogénéité : une question de compétence en gestion de classe ? *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, hors-série, 10-19.
- Huberman, M. A. & Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives*. Recueil de nouvelles méthodes (C. de Backer & V. Lamongie, trad.). Bruxelles : De Boeck Université. (Original publié 1984)
- L'Ecuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Meirieu, P. (s. d.). *Des hommes et des femmes de tradition et de liberté à la fois* (Sciences de l'éducation) [Article format papier]. Delémont : Haute École Pédagogique – BEJUNE.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pasche-Gossin, F. (2020-2021). *Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse*. Document de cours non publié. Delémont : Haute école pédagogique -BEJUNE.
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Québec : Les Presses de l'université du Québec.
- Richoz, J.-C. (2009). *Gestion de classes et d'élèves difficiles : des exemples concrets et des méthodes d'intervention efficaces pour prévenir et résoudre les problèmes de discipline à l'école*. Lausanne : Éditions Favre SA.
- Van Campenhoudt, L. et Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation (2<sup>e</sup> éd.)*. Méthodes en sciences humaines. Les Presses de l'Université de Montréal : De Boeck Université.

## Webographie

Baribeau, C. & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23–45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>

Balslev, K. & Saada-Robert, M. (2006). Les microgenèses situées. Unités et procédés d'analyse inductive - déductive. *Recherches qualitatives*, 26(2), 85–109. <https://doi.org/10.7202/1085373ar>

Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2). 1-18. Consulté le 21 octobre 2022 sur [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero26\(2\)/blais\\_et\\_martineau\\_final2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(2)/blais_et_martineau_final2.pdf)

Berger, J.-L., & Girardet, C. (2016). Les croyances des enseignants sur la gestion de la classe et la promotion de l'engagement des élèves : Articulations aux pratiques enseignantes et évolution par la formation pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 3(196), 129-154. Consulté le 21 octobre 2022 sur [Les croyances des enseignants sur la gestion de la classe et la promotion de l'engagement des élèves : articulations aux pratiques enseignantes et évolution par la formation pédagogique | Cairn.info](https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie/2016-3-129.htm)

Charmillot, M. & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques [version électronique]. *Recherches qualitatives*, 3, 126-139. Consulté le 21 octobre 2022 sur [http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v3/Charmillot\\_et\\_DayerFINAL2.pdf](http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Charmillot_et_DayerFINAL2.pdf)

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

De Lièvre, B., Braun, A., & Lahaye, W. (2013). Insertion professionnelle des enseignants débutants en francophonie. *Revue Éducation & Formation*, (e-299), 1-115. Consulté le 21 octobre 2022 sur <http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/cherchdelP.pdf>

Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative? *Libellio d'AEGIS*, 7(4 - Hiver), 47-58. Consulté le 21 octobre 2022 sur [https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/657925/filename/pages\\_47\\_A\\_58\\_-\\_Dumez\\_H.\\_-2011\\_-\\_Qu\\_est-ce\\_que\\_la\\_recherche\\_qualitative\\_-\\_Libellio\\_vol.7\\_nA\\_4.pdf](https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/657925/filename/pages_47_A_58_-_Dumez_H._-2011_-_Qu_est-ce_que_la_recherche_qualitative_-_Libellio_vol.7_nA_4.pdf)

Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. & Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159–176. <https://doi.org/10.7202/1017288ar>

- Gaudreau, N., Frenette, E., & Thibodeau, S. (2015). Élaboration de l'Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe (ÉSEPGC). *Mesure et évaluation en éducation*, 38(2), 31–60. <https://doi.org/10.7202/1036762ar>
- Gaudreau, N., Royer, E., Beaumont, C., Frenette, E. (2012). Gestion positive des situations en classe : un modèle de formation en cours d'emploi pour aider les enseignants du primaire à prévenir les comportements difficiles des élèves. *Enfance en difficulté*, 1, 35-115. <https://doi.org/10.7202/1012124ar>
- Ginet, D. (s. d.). *L'école en tant que « cadre » pour les élèves et les professeurs*. [Conférence]. Enseigner, un métier pour demain, Lyon. [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj\\_n5-Zq8D-AhXT\\_rslHalFBBwQFnoECCIQAQ&url=https%3A%2F%2Fs5b283af06017c657.jimcocontent.com%2Fdownload%2Fversion%2F1532691383%2Fmodule%2F16175253396%2Fname%2FL%2527%25C3%25A9cole%2520en%2520tant%2520que%2520cadr e.pdf&usg=AOvVaw2qjCfQtyw5MdrW7TmCDnI](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj_n5-Zq8D-AhXT_rslHalFBBwQFnoECCIQAQ&url=https%3A%2F%2Fs5b283af06017c657.jimcocontent.com%2Fdownload%2Fversion%2F1532691383%2Fmodule%2F16175253396%2Fname%2FL%2527%25C3%25A9cole%2520en%2520tant%2520que%2520cadr e.pdf&usg=AOvVaw2qjCfQtyw5MdrW7TmCDnI)
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 86, 5-16. <https://doi.org/10.3406/rfp.1989.1423>
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie [version électronique]. *Recherche en soins infirmiers*, 3(102), 23-34. Consulté le 21 octobre 2022 sur <https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2010-3-page-23.htm>
- Jeffrey, D. (2002). Crise de l'autorité et enseignement. *Éducation et francophonie*, 30(1), 132–143. <https://doi.org/10.7202/1079543ar>
- Jovic, L. (s. d.). Méthodologie de la recherche : l'entretien de recherche. *Centre hospitalier de la région parisienne D.E.A. de Sociologie*. Consulté le 22 octobre 2022 sur <http://promothee2004.free.fr/Documents/L'entretienmethodo.pdf>
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *ARPACT - Association Recherches et Pratiques sur les ACTivités*, 5(1), 57-78. <https://doi.org/10.4000/activites.1941>
- Letrilliart, L., Bourgeois, I., Vega, A., Cittée, J., & Lutsman, M. (2009). Un glossaire d'initiation à la recherche qualitative : Deuxième partie : de « Maladie » à « Verbatim ». *La revue française de médecine générale*, 88(20), 106-112. Consulté le 22 octobre 2022 sur <https://medecine-generale.sorbonne-universite.fr/wp-content/uploads/2020/09/Glossaire-recherche-quali-2e-partie.pdf>
- Nault, T., & Fijalkow, J. (1999). Introduction. La gestion de la classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 451-466. <https://doi.org/10.7202/032009ar>
- Perrault, B., Brassart, D.-G., & Dubus, A. (2010). Le sentiment d'efficacité personnelle comme indicateur de l'efficacité d'une formation. Une application à l'évaluation de la formation des enseignants. *Actes du congrès de l'actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Université de Genève. Consulté le 23 avril 2023 sur <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-p/Le%20sentiment%20defficacite.pdf>

- Pinard, R., Potvin, P., & Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24, 58-82. <https://doi.org/10.7202/1085563ar>
- Prairat, E. (2004). Réflexions sur la sanction dans le champ de l'éducation. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 3(57), 31-44. <https://doi.org/10.3917/lett.057.0031>
- Rioufreyt, T. (2016). La transcription d'entretiens en sciences sociales : Enjeux, conseils et manières de faire. HAL. Consulté le 23 avril 2023 sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01339474/document>
- Robbes, B. (2020). *L'autorité éducative dans la classe : Douze situations pour apprendre à l'exercer* [ePub]. Paris : ESF Sciences humaines. Consulté le 23 avril 2023 sur [https://books.google.ch/books?hl=fr&lr=&id=RVL0DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP2&dq=autorit%C3%A9+et+enseignement+d%C3%A9finitions&ots=zJ8QbbqgKI&sig=Z-fjEjMUDd0HxC0s5LLrz7kVS8s&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.ch/books?hl=fr&lr=&id=RVL0DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP2&dq=autorit%C3%A9+et+enseignement+d%C3%A9finitions&ots=zJ8QbbqgKI&sig=Z-fjEjMUDd0HxC0s5LLrz7kVS8s&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Strauss-Raffy, C. (2007). *Élèves difficiles, enseignants en difficulté*. [Conférence]. Maître de conférences en sciences de l'éducation, IUFM d'Alsace <http://strauss-raffy.com/conferences/conf4.pdf>



# Annexes

## Annexe 1: Contrat de recherche

**Contrat de recherche de mémoire**  
**HEP-BEJUNE**

Dans le cadre de ma recherche intitulée : « La mise en place d'une bonne gestion de classe : une étape cruciale dans le début de carrière des enseignants. »

Le présent contrat suit le code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles Pédagogiques.

Ci-dessous, les conditions du présent contrat de recherche :

- L'entretien sera enregistré et retranscrit dans son intégralité.
- La non-divulgaration du nom de la personne interviewée ainsi que des élèves est entièrement garantie, l'anonymat étant utilisé aussi bien dans la retranscription de l'entretien que dans l'analyse des données.
- Les données seront retranscrites et analysées selon les règles de confidentialité. Elles peuvent être uniquement accessibles aux personnes travaillant sur cette recherche.
- Les données collectées seront uniquement utilisées dans le cadre de ce travail de recherche.
- Une fois les données analysées, les enregistrements vont être détruits afin de protéger et respecter la sphère privée des personnes interviewées.
- À tout moment, la personne interviewée peut mettre fin à l'entretien si elle le souhaite et ceci n'entraîne aucune conséquence pour elle-même.

Si souhaité, toutes personnes interviewées peuvent, lors de sa publication, recevoir un exemplaire de ce travail de recherche.

En signant ce présent contrat, les deux parties s'engagent à le respecter tout en soulignant, une nouvelle fois, que le travail peut être interrompu à tout moment sans éventuelle conséquence.

Kim Widmer ; Date et signature : .....

Nom et prénom de l'enseignant(e): .....

Date et signature : .....

Je souhaite recevoir le travail de recherche une fois celui-ci terminé : oui  non

Email : .....

## Mémoire de Bachelor

« La mise en place d'une gestion de classe efficace : une étape cruciale dans le début de carrière des enseignants. »

### Guide d'entretien :

Thème 1 : Une « bonne » gestion de classe	Interventions complémentaires, relances	Liens avec les questions et objectifs, ainsi que les items du cadre théorique
En une phrase, qu'est-ce que pour vous, une gestion de classe idéale ?	Comment faites-vous pour créer un environnement favorable aux apprentissages ?  Est-ce que vous mettez en place des rituels ?	<b>Objectif 1 :</b>  - Définition de la gestion de classe - Règles et sanctions éducatives
Lorsque vous avez commencé à enseigner, à quoi ressemblait votre gestion de classe et sur quoi se basait-elle ?	En aviez-vous une bonne maîtrise, où avez-vous rencontré des difficultés ?	<b>Question 4 :</b>  - La gestion de classe en début de carrière - Sentiment d'efficacité personnel
En quoi a-t-elle évolué depuis vos débuts ?	Sur quels aspects avez-vous dû travailler ?	<b>Question 2 :</b>  - Autorité - Présence en classe - Sentiment d'efficacité personnel - Règles et sanctions éducatives
Thème 2 : L'autorité	Interventions complémentaires, relances	Liens avec les questions et objectifs, ainsi que les items du cadre théorique
De nombreux chercheurs parlent de « crise de l'autorité ». En une phrase, que vous évoque ce terme ?	Pensez-vous qu'il est approprié ou au contraire exagéré ?	<b>Objectifs 1 et 2 et Question 3 :</b>  - La crise de l'autorité
Comment résolvez-vous la gestion de classe avec des élèves difficiles ?	Avez-vous un exemple tiré de votre pratique ?  D'autres exemples ?	<b>Question 2 et objectif 2 :</b>  - Règles et sanctions éducatives

<b>Comment construisez-vous/avez-vous construit votre autorité ?</b>	En demandant conseil auprès de vos collègues ?  Cela fait-il partie de votre caractère ?	<b>Question 1 :</b> - Aspects de l'autorité : autorité de statut ; autorité de compétence ; autorité relationnelle ; autorité intérieure - Présence en classe
<b>Thème 3 : Le sentiment d'efficacité personnel</b>	<b>Interventions complémentaires, relances</b>	<b>Liens avec les questions et objectifs, ainsi que les items du cadre théorique</b>
<b>Comment percevez-vous votre compétence à gérer les comportements difficiles des élèves ? Cela a-t-il toujours été le cas ?</b>		<b>Question 4 :</b> - Présence en classe - Sentiment d'efficacité personnel
<b>Comment expliquez-vous avoir de la facilité/difficulté à gérer ces comportements ? (Aide, des collègues, occasion de voir des leçons où ça se passait bien.</b>		<b>Question 2 :</b> - Sentiment d'efficacité personnel (4 sources) : l'expérience de maîtrise, l'expérience vicariante, la persuasion verbale, les états émotionnels et physiologiques
<b>Conclusion</b>		
<b>Avez-vous des remarques supplémentaires ? Avez-vous des conseils pour ma future pratique professionnelle ?</b>		

- 41 K : **Et puis, ça t'arrive parfois, de discuter de tes problèmes de classe avec des personnes peut-être... Et bien, du cercle scolaire, ou... Pour trouver des conseils ou... C'est vraiment tes lectures qui t'ont amenée le plus à progresser ?**
- 42 M : Ah non, mais c'est essentiel je pense ! Il faut vraiment s'entourer... Ah oui, non c'est sûr ! Et des collègues, et de l'infirmière scolaire, la médiatrice, l'intervenante socio-éducative, le directeur... C'est sûr ! Il faut ! Il ne faut jamais rester tout seul avec ses problèmes de gestion de classe ! Le conseiller pédagogique, enfin... Je fais partie des gens qui tirent toutes les sonnettes possibles et inimaginables, mais... Après voilà, c'est pour ton bien, celui de tes élèves... Il faut le faire.
- 43 K : **Ok, maintenant on va passer à la prochaine question... Comment perçois-tu, ta compétence à gérer les comportements difficiles des élèves actuellement ? Et puis, ça revient un petit peu sur ce qu'on a dit avant, mais... Est-ce que ça a toujours été le cas ?**
- 44 M : Mais ce qu'il y a, c'est que je n'arrive pas... Si tu veux, avec les années, je n'arrive plus à faire une généralité de ce qu'est un comportement difficile... Il y a DES comportements différents qui peuvent être difficiles. Un élève que je n'arrivais pas à gérer, il y a peut-être 10 ans, ou avec qui j'avais des problèmes de gestion de classe... Et bien, peut-être que maintenant ça irait très bien, parce que j'étais mal outillée ! Je pense vraiment que c'est un problème d'outils. XXX Pardon, c'était quoi ta question ?
- 45 K : **Comment tu perçois ta compétence à gérer ta classe actuellement ?**
- 46 M : Toujours mieux en fait. Enfin, toujours mieux, mais avec des hauts et des bas, parce qu'avec une volée ça fonctionne super bien... Et puis après t'as une nouvelle classe et tu te dis « Ah ! avec ceux-là, ça ne fonctionne pas aussi bien... ». Donc voilà... Il faut s'adapter, mais... Je pense mieux, qu'il y a 5 ans, avant la formation.
- 47 K : **Et puis, tu parlais des élèves difficiles... Si tu arrives à me dire, peut-être deux voire trois types d'élèves difficiles... Comment tu perçois la chose ?**