



Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Pratiques en gestion de classe en début de carrière enseignante

Mémoire de fin d'études à la HEP-VS

Auteur

Damien Volluz

Directrice de mémoire

Zoe Moody

HEP-VS

St-Maurice

17 Février 2014

Remerciements

Nous tenons à remercier chaleureusement :

Madame Zoe Moody, notre directrice de mémoire, pour son professionnalisme, sa disponibilité, ses nombreux conseils et son aide précieuse tout au long de ce travail.

Madame Catherine Tobola Couchepin, qui nous a permis de nous lancer dans ce projet en nous faisant part de ses idées et en nous proposant de nombreuses et intéressantes pistes de travail.

Les étudiantes et enseignantes qui ont accepté de répondre à nos questions et de partager leur vécu.

Toutes les personnes qui nous ont soutenu et aidé dans le cadre de ce travail de mémoire.

Résumé

La gestion de classe est un thème incontournable du quotidien des enseignants. Il s'agit même de la préoccupation principale des jeunes enseignants (Fijalkow et Nault, 2002). A l'heure d'entrer dans la profession, ces derniers sont appelés à gérer une classe en autonomie. Ce moment clé peut devenir source de difficultés : perte de contrôle, problèmes de discipline ou encore perte de temps consacré aux apprentissages (Chouinard, 1999). La première partie de notre recherche traite de ces difficultés, et des éléments permettant de les surpasser progressivement. Au regard de ces éléments, nous nous sommes demandé comment évoluent les pratiques en gestion de classe des étudiants en fin de formation à la HEP-VS, alors que l'autonomie en stage devient importante. Pour poursuivre la réflexion, nous avons voulu savoir ce qu'il en est pour les enseignants en début de carrière, formés dans cette même institution, qui se retrouvent seuls dans la classe sur une plus longue période. Notre recherche porte donc sur les pratiques en gestion de classe de ces deux groupes d'individus. Nous voulons comprendre comment ces pratiques évoluent au fil des premières expériences vécues en autonomie. Ce concept de gestion de classe est traité dans notre cadre conceptuel et mis en relation avec l'identité professionnelle des enseignants. Le travail approfondi de ces deux concepts nous ont permis d'identifier leurs dimensions et de clarifier notre questionnement.

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons choisi la méthode de l'enquête par entretiens individuels. En procédant à six entretiens semi-directifs, nous avons questionné la perception des pratiques en gestion de classe de trois étudiantes en fin de formation à la HEP-VS et de trois enseignantes en début de carrière, issues de la même institution. Toutes les participantes viennent du Valais romand.

L'analyse des résultats nous a permis de constater que certaines difficultés inhérentes aux stages (posture, discipline) peuvent apparaître durant la formation. Néanmoins, les résultats obtenus nous montrent que les premières expériences en gestion de classe ne sont pas aussi difficiles que ne l'indiquaient nos lectures. D'autre part, les représentations qu'ont les participantes des élèves et de l'enseignement évoluent durant la formation, et, dans une moindre mesure, durant les premières expériences professionnelles. De plus, leur conception de l'apprentissage se transforme très tôt dans la formation, ce qui engendrerait une évolution des pratiques en gestion de classe : décentration du rôle de l'enseignant, responsabilisation des élèves, construction des savoirs.

Mots clés

Enseignants débutants, gestion de classe, identité professionnelle, représentations, conception de l'apprentissage

Table des matières

Remerciements.....	1
Résumé.....	2
1. Introduction.....	5
2. Problématique	6
2.1. Etat des lieux.....	6
2.1.1. Une gestion difficile	6
2.1.2. Les causes possibles	7
a. Les représentations	7
b. Les connaissances procédurales.....	8
2.1.3. Evolution des représentations, acquisition de connaissances et ajustement des pratiques	10
2.2. Objet d'études	10
2.3. Contexte de la recherche.....	10
3. Cadre conceptuel.....	11
3.1. Gestion de classe.....	11
3.1.1. Définition du concept	11
a. Evolution historique	12
b. Théories de l'apprentissage	12
c. Définitions	14
3.1.2. Discipline.....	15
a. Définition.....	15
b. Pourquoi la discipline ?	16
c. Autorité.....	16
d. Pratiques relatives à la discipline.....	17
3.1.3. Apprentissage	19
a. Conceptions et sens de l'apprentissage.....	19
b. Autonomie et motivation des élèves	20
3.1.4. Climat de classe.....	23
a. Définitions	23
b. Climat de classe propice à la construction des savoirs	23
3.1.5. Synthèse intermédiaire	25
3.2. Identité professionnelle.....	25
3.2.1. Définition.....	25
a. Confrontation entre représentations et réalité	26
3.2.2. Une compétence professionnelle et personnelle.....	27
3.2.3. La gestion de classe dans le référentiel de compétences	27

3.2.4. Synthèse intermédiaire	28
4. Questionnement	29
4.1. Question de recherche.....	29
4.2. Hypothèses.....	30
4.2.1. Stades évolutifs.....	30
4.2.2. Discipline, apprentissage et climat	31
4.2.3. Une compétence à développer.....	32
5. Dispositif méthodologique.....	32
5.1. Choix et justification de la méthode	32
5.2. Echantillon.....	33
5.3. Guide de l'entretien	34
5.4. Protection des données	34
6. Analyse des données.....	35
6.1. Traitement des données	35
6.1.1. Gestion de classe	35
6.1.2. Discipline.....	36
6.1.3. Apprentissage	38
6.1.4. Climat de classe.....	39
6.1.5. Représentations des élèves et de l'enseignement	40
6.1.6. Perception du rôle de l'enseignant.....	41
6.2. Analyse des données.....	42
6.2.1. Discipline.....	42
6.2.2. Apprentissage	44
6.2.3. Climat de classe.....	45
6.2.4. Rôle de l'enseignant	45
7. Interprétation des résultats.....	46
7.1. Stades évolutifs.....	46
7.2. Discipline, apprentissage et climat	48
7.3. Une compétence à développer	49
8. Conclusion	50
8.1. Synthèse des résultats	50
8.2. Distance critique	51
8.3. Prolongements	52
9. Références bibliographiques.....	53
10. Liste des annexes.....	55

1. Introduction

Les premières expériences d'enseignement en autonomie sont autant de possibilités d'apprendre, de découvrir et de chercher sa place dans la classe. C'est aussi l'occasion de constater la complexité de la profession d'enseignant, avec tout ce que cela peut engendrer : stress, surcharge de travail, mais aussi joie et développement professionnel. C'est ce dernier point que nous voulons aborder, et plus précisément les pratiques en gestion de classe d'étudiants en fin de formation à la Haute Ecole Pédagogique du Valais (HEP-VS) d'une part, et d'enseignants entrés dans la profession il y a deux ans ou moins, d'autre part. En effet, nous souhaitons questionner l'évolution des pratiques en gestion de classe durant la formation, puis durant les premières expériences professionnelles. Nous voulons mettre ces changements en relation avec l'identité professionnelle, qui joue un rôle important dans le développement professionnel et personnel des enseignants.

L'intérêt de cet objet d'étude est d'en apprendre plus sur les pratiques effectives en gestion de classe d'étudiants en formation et d'enseignants néophytes. Nous souhaitons questionner la perception que ces individus ont de leurs pratiques en gestion de classe, afin de comprendre comment ils construisent leur compétence à gérer la classe. Quelle est l'évolution des pratiques en gestion de classe entre le moment de la formation et les premiers pas dans la vie professionnelle ? De plus, une comparaison des résultats recueillis auprès des deux groupes d'individus, étudiants et enseignants, nous semble judicieuse et intéressante. Ainsi, nous souhaitons découvrir concrètement où se situe chaque groupe, au regard des ressources théoriques dont nous disposons. Observe-t-on des différences importantes de pratiques entre la fin de la formation et le début dans la profession ?

Dans un premier temps, nous présenterons l'état actuel des connaissances scientifiques existantes sur le sujet, avant de préciser l'orientation que prendra la recherche. Le cadre conceptuel aura pour but de définir et d'approfondir les dimensions de nos concepts centraux, la gestion de classe et l'identité professionnelle. Ce cadre théorique nous permettra d'affiner et de préciser notre questionnement en vue de la partie empirique de la recherche. Par la suite, nous présenterons la méthode et l'échantillon choisis pour le recueil des données.

Après avoir procédé aux entretiens, nous analyserons les résultats obtenus en les confrontant à notre cadre théorique. Une interprétation de ces résultats nous permettra de répondre à notre question de recherche et de vérifier les hypothèses formulées. Enfin, après un retour sur les grandes lignes de notre recherche et une prise de distance critique, nous proposerons des pistes de réflexion et de prolongements en lien avec notre travail.

2. Problématique

Dans ce chapitre, nous souhaitons orienter notre recherche afin de préciser notre questionnement et de cibler les concepts que nous développerons dans le cadre conceptuel. Ainsi, nous voulons déterminer quel sera le champ de notre recherche et définir sous quel angle nous aborderons le sujet.

2.1. Etat des lieux

Afin de cibler plus précisément la question qui nous intéresse, soit les pratiques des enseignants débutants en gestion de classe, et de comprendre ses enjeux, nous souhaitons faire un état des lieux des connaissances actuelles sur le sujet. Un article nous a paru adapté et très intéressant pour notre recherche : *Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe* (Chouinard, 1999). Dans la littérature francophone, il s'agit de la principale méta-recherche sur le sujet. L'auteur y effectue « une revue de la documentation scientifique qui traite du rôle des représentations et des connaissances procédurales dans les pratiques en gestion de classe des enseignants débutants » (p. 497). Cette collecte de données nous semble très complète et devrait nous fournir bon nombre d'éléments particulièrement intéressants pour notre travail. Nous solliciterons également d'autres ouvrages produits depuis 1999 afin d'élaborer notre problématique.

Avant cela, précisons que le terme « débutant » est utilisé par Chouinard (1999) autant pour parler des étudiants en formation que des enseignants en début de carrière. Ci-dessous, nous utiliserons donc ce terme pour désigner ces deux groupes de personnes.

2.1.1. Une gestion difficile

La recherche montre que la gestion de la classe est un point central de l'enseignement. En effet, Fijalkow et Nault (2002) relèvent que « plusieurs recherches portant sur les difficultés des enseignants montrent que la gestion de classe se retrouve parmi les difficultés qui apparaissent le plus souvent » (p. 234). Ces conclusions confirment celles de Chouinard (1999). En effet, ce dernier souligne que les différentes études qui traitent de ce sujet démontrent l'importance de la gestion de classe, qui influence grandement la réussite scolaire et les apprentissages. Si l'on s'intéresse plus spécifiquement aux enseignants débutants, on constate que les difficultés rencontrées quant à la gestion de la classe ont encore plus d'importance : « La gestion de classe représente la préoccupation majeure des enseignants en début de carrière ainsi que leur principale source de difficultés » (Chouinard, 1999, p. 498). L'auteur ajoute même que ces difficultés provoqueraient quant à elles une perte de contrôle des enseignants, des problèmes de discipline et une perte de temps dédié aux apprentissages. Mais comment expliquer ces difficultés en gestion de classe ?

2.1.2. Les causes possibles

Comme dit précédemment, la gestion de classe est un aspect primordial de l'enseignement, en particulier chez les enseignants débutants. De plus, nous avons remarqué que les enseignants rencontraient souvent des difficultés liées à cet aspect. Dans cette partie, les causes éventuelles de ces difficultés sont esquissées, selon la catégorisation proposée par Chouinard (1999) notamment : représentations et connaissances procédurales.

a. Les représentations

En premier lieu, les représentations qu'ont les enseignants débutants des élèves et de l'enseignement seraient une cause possible de difficultés rencontrées en gestion de classe. Avant d'aborder l'effet de ces représentations sur les pratiques en gestion de classe, il nous semble nécessaire de définir ce concept. D'après Legendre (1993), « les représentations cognitives forment un mode intellectuel de conceptualiser sa pensée propre à chaque personne » (cité par Chouinard, 1999, p. 498). Toujours selon ce même auteur, elles peuvent prendre des formes diverses : images, perceptions, impressions ou encore opinions préconçues ou préjugés. Pour leur part, Morissette et Voynaud (2002) assimilent les représentations à des « constructions circonstanciées faites dans un contexte particulier et à des fins spécifiques » (p. 18). Ces constructions sont déterminées par la tâche et les décisions à prendre. En effet, ces mêmes auteures définissent une représentation comme « une image mentale d'une situation, que l'on élabore en vue de mieux la connaître et d'agir sur elle » (p. 18). Au niveau de l'enseignement, les représentations exercent une influence sur plusieurs dimensions de la profession. En effet, « l'importance accordée au contenu, à l'organisation de la classe et à la conception de l'apprentissage et de l'enseignement » (Chouinard, 1999, p. 498) semble varier en fonction des représentations des enseignants. Dans un même ordre d'idées, ces dernières influent également sur les décisions prises par l'enseignant ainsi que sur toutes les interactions entre enseignant et élèves. En lien avec les représentations, Archambault et Chouinard (1996) précisent l'importance de connaître ses attentes vis-à-vis des élèves et de les transmettre : « Plus l'enseignant saura clairement ce qu'il attend de ses élèves, plus il sera en mesure d'établir un fonctionnement dans la classe qui soit conforme à ses attentes et à sa façon de voir l'enseignement et l'apprentissage » (p. 7). On constate donc l'importance des attentes qu'a l'enseignant envers ses élèves et de sa vision de l'enseignement.

Si nous avons vu l'influence des représentations de l'enseignant sur sa pratique en classe, nous allons désormais essayer de comprendre leur effet sur la gestion de classe des enseignants débutants. Chouinard (1999) a étudié les différences entre les représentations des débutants et celles des experts. Il a également regroupé les résultats de plusieurs études en ce qui concerne l'effet des représentations sur les enseignants débutants. Il ressort de ses recherches que les représentations des débutants et des experts diffèrent en ce qui concerne leurs fondements : « les représentations des débutants sont organisées autour d'informations de surface alors que les représentations des experts font appel à des inférences, à des notions abstraites et à des principes » (p. 499). Il apparaît donc possible que certains enseignants débutants aient des opinions préconçues par rapport à l'idée qu'ils se font de leur rôle. Cela semble particulièrement important au niveau de la gestion de classe. Mais quelles seraient les éventuelles conséquences de telles opinions préconçues ? D'après Chouinard (1999), il semble possible que les représentations puissent amener les enseignants débutants « à des prises de décisions inadéquates lors de la résolution des

problèmes qu'ils rencontrent en classe » (p. 499). D'une part, certains de ces enseignants perçoivent leur relation avec les élèves comme une relation d'amitié. Ils estiment que l'affection permettra de développer une entente cordiale. Par conséquent, ces individus sont « peu portés sur les règles et les procédures de classe, ils ont tendance à être permissifs » (pp. 499-500) et leurs attentes sont vagues et inconstantes. Pourtant, de nombreux auteurs qui traitent de la gestion de classe affirment l'importance de la mise en place d'un système cohérent de règles et de procédures. D'autre part, des enseignants débutent dans la profession en pensant que leur rôle est de faire respecter leur autorité. Ceux-là ont une tendance à vouloir dominer les élèves et risquent logiquement de recourir à l'intimidation et à la punition publique. Cela va vraisemblablement se faire au détriment d'une gestion de classe propice à l'apprentissage.

En début de carrière, les enseignants passent par différents stades influencés par leurs représentations. Il apparaît qu'ils gèrent leur classe différemment selon le stade dans lequel ils se trouvent. Ainsi, les enseignants qui débutent vivent un premier *stade d'idéalisation*. Au moment d'entrer réellement dans la profession, ils se font des « images romantiques en ce qui concerne les élèves et l'enseignement » (Chouinard, 1999, p. 500). Ils auraient ainsi la présomption que tous les élèves ont le même style d'apprentissage, les mêmes intérêts et aptitudes qu'eux-mêmes à cet âge-là. Durant ce stade, ils appliquent les théories vues en formation, planifient des activités variées et se centrent sur les contenus plus que sur les élèves. De plus, ils ne semblent pas prendre assez en compte leurs élèves et ne saisissent pas les conséquences que cela peut entraîner. Par exemple, ils ne consacrent que peu de temps « à planifier et à mettre en place dans leur classe un système cohérent de gestion » (Reynolds, 1992, cité par Chouinard, 1999). Mais ces représentations idéalisées se voient vite effritées par la réalité, lorsque des élèves indisciplinés et peu motivés font leur apparition. C'est alors que l'on entre dans un deuxième stade, le *stade de survie*, au cours duquel on adopte une attitude plus autoritaire, plus sévère et punitive. Dès lors, les planifications sont plutôt centrées sur le souci d'éviter l'indiscipline. On essaie de planifier de longues activités d'apprentissage afin de contourner au maximum des écarts de conduite éventuels. Durant ce stade, les enseignants débutants sont plus préoccupés par la gestion de la classe qu'auparavant, mais ne disposent pas de suffisamment de connaissances procédurales pour l'améliorer.

b. Les connaissances procédurales

Pour expliquer les difficultés des enseignants débutants en gestion de classe, d'autres chercheurs mettent plutôt l'accent sur leur manque de connaissances procédurales. Selon Tardif (1992), ces connaissances « correspondent au comment de l'action, aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action » (p. 50). D'après Chouinard (1999), des différences importantes apparaissent entre les enseignants experts et les débutants. Certains aspects de la gestion de classe sont particulièrement concernés par ce manque de connaissances procédurales : « le maintien de l'ordre, la résolution des problèmes, l'engagement et le maintien des élèves dans les tâches et l'automatisation des modèles d'action » (p. 501).

Au niveau du *maintien de l'ordre* dans la classe, une différence majeure entre enseignants experts et débutants se situe dans la communication des attentes aux élèves. Ainsi, les experts se considèrent comme les garants du maintien de conditions propices aux apprentissages. Ils communiquent leurs attentes de manière très précise en ce qui concerne

les règles de conduite à respecter. De leur côté, les enseignants débutants se perçoivent plus souvent comme les détenteurs de l'autorité. Par conséquent, ces derniers interviennent beaucoup plus pour maintenir l'ordre et provoquent souvent l'interruption du cours, alors que les experts interviennent sans que le projet d'enseignement ne soit perturbé.

Les connaissances procédurales jouent aussi un rôle important en ce qui concerne la *résolution des problèmes* qui surviennent en classe. Les enseignants débutants manquent souvent d'habileté à se représenter ces problèmes, à les définir et à agir en conséquence. Ainsi, il leur est difficile de différencier les élèves qui ne peuvent pas se conformer aux attentes fixées de ceux qui ne le veulent pas. La conséquence d'une telle difficulté est que ces enseignants réagissent de la même manière dans ces deux cas, c'est-à-dire comme si tous les élèves désobéissaient volontairement. Comment expliquer cette difficulté ? D'après Archambault et Chouinard (1996), de nombreuses habiletés sont requises pour résoudre des problèmes en classe : gérer et comprendre les événements, formuler des hypothèses sur les causes du comportement inadéquat, pouvoir trouver des solutions adaptées. Toutes ces habiletés demandent une capacité de distanciation, de décentration de ses propres actions. Il semblerait que c'est « cette capacité qui ferait défaut aux débutants » (Kagan, 1992, cité par Chouinard, 1999, p. 502). Ces derniers se contentent souvent de se limiter à ce qu'ils observent dans l'immédiat, alors que les experts interprètent l'information visuelle qu'ils reçoivent. De par leur grande expérience et leur important « répertoire de situations », ils sont capables de juger la situation et peuvent déterminer si elle est typique ou atypique. Dans ce dernier cas, ces enseignants vont tenter de comprendre les causes de cette situation atypique, grâce à leurs connaissances en pédagogie. De par leur manque d'expérience et de connaissances, les enseignants débutants cherchent, quant à eux, des solutions à court terme, tirées uniquement de leurs expériences personnelles. Des lacunes au niveau des techniques de gestion de classe semblent également responsables de difficultés au niveau de la résolution des problèmes.

De plus, la difficulté à *engager et maintenir les élèves dans les tâches* provient souvent d'un manque de connaissances procédurales. Il est très difficile pour les débutants de maintenir la classe dans les tâches, tout en gérant d'éventuels problèmes de comportement. Une des causes possibles de cette difficulté semble liée à un « manque de diversité dans les moyens utilisés » (Newby, 1991, cité par Chouinard, 1999, p. 503). En effet, les enseignants débutants semblent avoir recours presque exclusivement à la récompense et à la punition. Ils utilisent très peu de stratégies pour attirer ou maintenir l'attention, ou pour mettre en évidence le sens des apprentissages. Ainsi, la motivation des élèves risque de rapidement chuter, tout comme la recherche de la réussite.

Enfin, les *modèles d'action* utilisés diffèrent entre débutants et experts. Ces derniers identifient les comportements typiques ou atypiques et peuvent prédire la tournure possible des événements. Grâce à leur expérience et leurs connaissances, ils donnent ainsi plus de sens à l'information reçue. De plus, ces modèles d'actions sont automatisés, ce qui leur permet de rester flexibles. Chez les débutants, ces modèles ne sont pas automatisés. Il en va de même au niveau du rapport au temps. Les experts planifient sur le long terme et sont souples quant à leur planification. Ils peuvent improviser et adapter leurs actions en direct. Du côté des débutants, on vise le court terme et on peine à se démarquer de la planification.

De manière générale, les enseignants débutants peinent à se représenter les problèmes qui surviennent en classe et à agir en conséquence. Ils ne parviennent pas toujours à engager et

maintenir les élèves dans la tâche, tout en s'occupant des problèmes de comportements. Enfin, ils n'ont pas encore automatisé leurs actions et réactions selon les événements, contrairement aux enseignants experts.

2.1.3. Evolution des représentations, acquisition de connaissances et ajustement des pratiques

Selon Chouinard (1999), les enseignants débutants, après des débuts difficiles en gestion de classe, connaissent des transformations importantes : modification de leurs représentations sur les élèves et l'enseignement, acquisition de nouvelles connaissances et ajustement des pratiques en classe. Pour résoudre les difficultés au niveau de la gestion de classe, plusieurs auteurs ont en effet émis l'hypothèse qu'il faut passer par « la transformation de ces représentations et par l'acquisition de connaissances permettant la prévention et la résolution des problèmes qui surviennent en classe » (Chouinard, 1999, p. 511). Les enseignants semblent remarquer l'importance d'être constant au niveau de la gestion de classe, tout comme l'importance de mettre en œuvre des règles et des procédures efficaces. Notons qu'il s'agit plutôt d'une prise de conscience et d'un approfondissement des idées reçues en formation.

2.2. Objet d'études

Comme nous l'avons vu, la question de la gestion de classe des enseignants débutants a fait l'objet de nombreuses recherches. Plusieurs causes possibles ont été identifiées comme étant à l'origine des difficultés rencontrées par bon nombre d'entre eux : représentations préconçues du rôle de l'enseignant ou encore manque de connaissances procédurales. Nous avons également vu comment peuvent évoluer ces représentations et ces pratiques. Par ce travail de recherche, nous souhaitons questionner l'évolution des pratiques des enseignants débutants dans le contexte particulier de la formation à la HEP-VS. Cette institution accorde beaucoup d'importance à l'alternance entre théorie et pratique. Durant les stages pratiques (un par semestre), les étudiants sont accompagnés par un praticien-formateur (PF) et doivent atteindre les objectifs fixés par la HEP-VS. A chaque stage, l'autonomie des étudiants devient plus importante. Il nous semble intéressant de voir comment les enseignants débutants formés à la HEP-VS développent leurs compétences en gestion de classe dans ce contexte particulier : présence du PF, classe qui fonctionne déjà, objectifs précis à atteindre. Ce contexte peut, selon nous, influencer considérablement les pratiques en gestion de classe. C'est cet aspect qui rend notre questionnement original et nous indique la direction que prendra la recherche. Pour questionner au mieux les pratiques des enseignants débutants, nous développerons de manière approfondie la notion de gestion de classe, afin de cerner les concepts et les dimensions en jeu. Nous essayerons également de comprendre quel rôle joue l'aspect identitaire et personnel des enseignants à leurs débuts.

2.3. Contexte de la recherche

Notre thématique s'inscrit principalement dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, puisqu'elle traite des pratiques de l'enseignant, de ses compétences et de ses connaissances en gestion de classe. D'un point de vue disciplinaire, nous aborderons la question sous l'angle de la pédagogie. Notre recherche touchera également à la

psychologie, puisque l'on abordera les représentations des enseignants, leur identité. Notre recherche se fera à un niveau régional et se concentrera sur des étudiants en fin de formation à la HEP-VS et des enseignants du canton du Valais, issus de la même formation, qui ont débuté dans la profession il y a deux ans ou moins. Ainsi, nous espérons obtenir un aperçu de l'évolution des pratiques en gestion de classe entre les années de formation et les premières expériences professionnelles. Nous pourrions questionner ces pratiques au regard des conditions inhérentes aux stages en formation et aux débuts professionnels (responsabilité de la classe, autonomie, travail à un haut pourcentage).

3. Cadre conceptuel

La problématique nous a permis d'identifier les difficultés rencontrées par les enseignants débutants en gestion de classe. Nous avons aussi vu que leurs représentations des élèves et de l'enseignement influencent leurs pratiques. Ces représentations évoluent en même temps que les enseignants acquièrent des connaissances procédurales en gestion de classe. Ce processus conduit à un ajustement des pratiques. Dans le cadre de notre recherche, nous souhaitons questionner les enseignants débutants formés à la HEP-VS, dans un contexte particulier accordant une grande importance à l'alternance entre pratique et théorie. Pour ce faire, nous devons approfondir le concept de la gestion de classe en identifiant ses dimensions. D'autre part, nous aborderons également l'identité professionnelle des enseignants, afin de comprendre comment ils développent leur compétence à gérer la classe. Cette deuxième partie nous permettra aussi de voir ce qui est attendu des étudiants à la HEP-VS en gestion de classe. Notre cadre conceptuel aura donc comme concepts centraux la gestion de classe et l'identité professionnelle.

3.1. Gestion de classe

3.1.1. Définition du concept

Il convient tout d'abord de cerner au mieux le concept central de notre recherche, la gestion de classe. Comme l'expliquent Fijalkow et Nault (2002), « en tant que réalité, la gestion de la classe existe [...] depuis que la classe existe en tant que forme sociale » (p. 9). Cette réalité a bien évidemment évolué en parallèle aux changements dans la société et au sein même de l'école. De plus, il existe de nombreuses conceptions de la gestion de classe, influencées par les théories de l'apprentissage et les différents courants de pensée. Comme l'expliquent Archambault et Chouinard (1996), lorsque l'on cherche à définir ce concept, on devrait « prendre en considération, d'une part, l'évolution que le concept a connue au cours des dernières décennies et, d'autre part, les approches plus traditionnelles en gestion de la classe ainsi que les récentes découvertes sur la métacognition et la motivation » (p. xv). Notre objectif est de construire une définition de la gestion de classe en tenant compte de cette évolution historique et de ces approches diverses. Celle-ci nous permettra d'identifier ses dimensions et de questionner les pratiques en gestion de classe des enseignants débutants.

a. Evolution historique

Historiquement, le concept de gestion de classe a passablement évolué durant ces dernières décennies. Avant les années 1960 à 1970, « il s'agissait (...) de réagir aux problèmes de comportement » (Archambault et Chouinard, 1996). Ainsi, le rôle de l'enseignant était tourné vers une gestion de classe centrée sur les problèmes disciplinaires. Notons bien que la question de la discipline dans la gestion de classe n'est de loin pas dépassée aujourd'hui (Nault et Fijalkow, 1999). Au contraire, elle « se présente plutôt de façon plus grave, et pose avec intensité le problème du contrat didactique entre les élèves et l'institution scolaire » (p. 455). Cependant, le concept de gestion de classe, de par les recherches scientifiques et l'évolution des théories d'apprentissage, s'est considérablement élargi : on a progressivement tenu compte des besoins des élèves, on a enseigné les compétences sociales, on a compris l'importance des processus cognitifs et métacognitifs. Désormais, la gestion de classe englobe « l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés qu'effectuent les enseignants pour établir et maintenir un bon climat de travail et un environnement favorables à l'apprentissage » (Nault et Fijalkow, 1999, p. 451).

b. Théories de l'apprentissage

Intéressons-nous maintenant aux différentes théories de l'apprentissage, et par là même, aux diverses conceptions de la gestion de classe. Ces dernières influencent la manière de gérer la classe des enseignants, c'est pourquoi il est nécessaire d'y accorder un regard. En effet, selon la théorie de l'apprentissage dans laquelle on se situe, la conception de l'apprentissage et le rôle de l'enseignant évoluent considérablement. Dans le cadre de notre recherche, ces deux aspects sont d'importance car intimement liés aux pratiques en gestion de classe des enseignants.

Le premier courant que nous allons aborder est le *béhaviorisme*. A la base, ce courant fait correspondre aux conduites observables des facteurs également observables. Développé entre 1910 et 1950, il assimile l'apprentissage à un changement de comportement, une adaptation individuelle causée par des éléments externes, des stimuli. En lien avec cette théorie, le rôle de l'enseignant est d'entraîner les élèves à produire des réponses attendues. Le béhaviorisme prône donc l'encouragement des comportements amenant au bon résultat (renforcement). Ainsi, les conditions de mise en activités des élèves y sont très importantes. Dans la théorie béhavioriste, enseigner revient donc à inculquer des comportements, des attitudes, des réponses justes.

Un nouveau courant fait son apparition dès les années 1950 : le *cognitivism*. Il s'oppose au béhaviorisme dans le sens qu'il prend en considération le fonctionnement du cerveau humain, alors que le courant présenté ci-dessus ne tient compte que des comportements observables. Le cognitivism s'intéresse au traitement de l'information. Ce courant met l'accent sur l'étude du fonctionnement du cerveau et de l'intelligence, et sur les différentes stratégies mises en place par les apprenants pour résoudre un problème. Selon Vianin (2009), les éléments importants pris en considération sont la perception, les processus cognitifs et métacognitifs, la mémoire à moyen et long terme, ainsi que l'expression de la réponse, tout cela en rapport avec l'environnement. Le rôle de l'enseignant, selon la théorie cognitiviste, est de mettre en place des stratégies permettant aux élèves de sélectionner les informations et de les organiser dans leur mémoire. L'enseignement est donc plus axé sur l'apprentissage des stratégies cognitives et métacognitives. Au niveau de la gestion de

classe, l'enseignant devra organiser l'environnement, mettre en place des règles et des procédures, différencier les activités, prêter attention au contexte d'apprentissage et travailler sur les comportements internes et cognitifs des élèves (Archambault et Chouinard, 1996).

Le *constructivisme* est un courant qui s'intéresse au processus d'apprentissage, développé par Piaget. Celui-ci a élaboré une théorie du développement de l'intelligence plaçant l'apprenant comme acteur principal de son apprentissage. C'est en effet le sujet qui construira ses propres connaissances, qui ne viennent donc pas de l'extérieur, mais de toutes les interactions avec les objets, les phénomènes ou l'environnement. Signalons ici le processus d'équilibration, c'est-à-dire la capacité de chaque individu à s'autoréguler par assimilation de nouvelles connaissances et accommodation ou adaptation à des situations nouvelles. Les expériences ainsi faites conduiront l'apprenant à construire et développer son propre savoir. Du côté de l'enseignant, le rôle est encore une fois différent : il sera cette fois responsable de proposer des activités apportant du soutien à la construction des connaissances. Ces activités consisteront par exemple en l'interrogation des représentations ou la mise en place de tâches à effectuer en autonomie.

Le dernier courant que nous allons traiter, le *socioconstructivisme*, s'est développé en parallèle au constructivisme. Cependant, ce courant met l'accent sur l'importance des interactions dans la construction des connaissances. L'individu ne se construit plus seulement par lui-même, en faisant des expériences personnelles, mais aussi grâce aux différentes interactions avec d'autres personnes. Vygotsky, l'un des pionniers du socioconstructivisme, a supposé l'existence d'une zone proximale de développement, qui signifie l'écart entre ce qu'une personne peut réaliser à un moment donné de son parcours et ce qu'il pourrait réaliser avec la médiation d'autrui. Ses théories ont aussi engendré le conflit sociocognitif. Ce conflit a lieu lorsque deux apprenants ont des points de vue opposés. Ils doivent apprendre à se décentrer et à reconsidérer leur propre point de vue, ce qui engendre un progrès cognitif. Pour le socioconstructivisme, l'enseignant devra amener les élèves à collaborer, coopérer et se questionner pour avancer et chercher des réponses. Il aura donc un rôle plus organisationnel, mettant en avant les interactions entre élèves.

Notons ici que notre recherche a comme point d'ancrage des auteurs issus du courant du *constructivisme*. Comme nous le verrons plus tard (Cf. point 3.1.3), les théories modernes de l'apprentissage montrent l'importance pour l'apprenant de construire lui-même les connaissances. Nous verrons d'ailleurs que les compétences demandées aux futurs enseignants par la HEP-VS en gestion de classe sont étroitement liées à cette conception constructiviste de l'apprentissage (Cf. point 3.2.3). Afin de cerner le concept de gestion de classe, nous nous baserons donc principalement sur cette dernière, pour laquelle il est notamment nécessaire de créer un environnement favorisant l'émergence des représentations, l'implication et la motivation des élèves, le transfert, la métacognition. Cependant, tous ces courants se complètent et ont influencé, d'une manière ou d'une autre, les théories actuelles de l'apprentissage. Ainsi, les pratiques de l'enseignant ne se basent jamais sur une seule théorie, ce dont nous devons également tenir compte.

c. Définitions

Aujourd'hui encore, les différentes dimensions de la gestion de classe, dont nous avons parlé dans notre bref historique (Cf. point a), se retrouvent dans les recherches. Certains auteurs abordent la question sous un angle disciplinaire, d'autres par rapport aux apprentissages, d'autres encore du point de vue du climat de classe. Si nous allons développer chacun de ces concepts séparément, il ne faut pas perdre de vue le fait qu'ils sont étroitement liés et qu'ils s'influencent mutuellement. De plus, les différentes théories et conceptions de l'apprentissage influencent la question de la gestion de classe et les pratiques en gestion de classe des enseignants.

Comme vu précédemment, certains auteurs abordent la gestion de classe du point de vue de la *discipline*. Ainsi, Legault (2001) définit la gestion disciplinaire de la classe comme « l'ensemble des mesures prises par l'enseignant visant, à court terme, à établir et à maintenir l'ordre dans la classe, à s'assurer que l'élève est engagé dans la tâche et collabore aux activités et, à plus long terme, à favoriser la responsabilisation de l'élève ainsi que le développement de son autonomie » (pp. 23-24).

Mais la gestion de classe « dépasse nécessairement le maintien de l'ordre et de la discipline » (Archambault et Chouinard, 1996, p. xvi). D'autres auteurs englobent en effet l'ordre et la discipline dans une définition plus vaste de la gestion de classe, comme celle de ces derniers auteurs : « la gestion de la classe doit maintenant être définie comme l'ensemble des pratiques éducatives utilisées par l'enseignant afin d'encourager chez ses élèves le développement de l'apprentissage autonome et de l'autocontrôle » (p. xvi). On y constate l'importance accordée aux *apprentissages* et à l'autonomie. Dans un même ordre d'idée, Doyle (1986) définit la gestion de classe comme « l'ensemble des pratiques éducatives utilisées par l'enseignant afin d'établir et de maintenir dans sa classe des conditions qui permettent l'enseignement et l'apprentissage » (cité par Chouinard, 1999, p. 497). Ainsi, la gestion de classe influence grandement la réussite scolaire, puisqu'elle permet « d'utiliser de façon optimale le temps consacré à l'apprentissage et assure le bon déroulement des activités pédagogiques » (McKee et Witt, 1990, cité par Chouinard, 1999, p. 497). Cette conception de la gestion de classe est axée principalement sur les conditions nécessaires à l'enseignement et à l'apprentissage. On retrouve cette gestion de classe visant les apprentissages chez Nault (1994), pour laquelle « la gestion de classe représente l'ensemble des actes réfléchis et séquentiels que pose un enseignant pour produire des apprentissages » (p. 15). Cette dernière ajoute que cette aptitude - gérer la classe - dépend d'un bon système de planification qui se traduira par une organisation consciente de l'action.

Nous avons vu jusqu'ici l'accent mis, par certains auteurs, sur la discipline en classe, et, par d'autres, sur les apprentissages, voire même l'apprentissage autonome des élèves. Un troisième aspect important, constitutif de la gestion de classe, apparaît encore : *le climat de classe*. Charles (2009) le définit comme « l'ambiance qui prédomine dans la classe » (p. 258). Selon cet auteur, il est la conséquence d'un ensemble d'attitudes, de sentiments, de valeurs et de relations. Morissette (2002) fait un pas supplémentaire en expliquant que la « vision des élèves comme agents principaux de la construction de leurs propres connaissances exige d'eux des comportements et des attitudes qui ne pourraient absolument pas se produire dans la peur, l'insécurité, le mépris, la compétition ou l'agressivité » (p. 191). Cela est grandement lié au climat qui règne dans la classe ou plus

précisément à « l'atmosphère morale ou l'ensemble des conditions de vie qui influencent l'apprentissage dans une classe » (p. 190).

En définitive, au niveau de la gestion de classe, les apports de différents auteurs nous ont permis de dégager trois dimensions principales de la gestion de classe, que nous développons ci-après : discipline, apprentissage et climat de classe.

3.1.2. Discipline

a. Définition

D'après Legault (2001), « la gestion de classe englobe le concept de discipline puisqu'elle met en évidence toutes les actions faites par l'enseignant pour prévenir les problèmes de discipline et pour intervenir le cas échéant » (p. 19). De son côté, Charles (2009) définit la discipline comme « ce que fait l'enseignant pour aider les élèves à se conduire de manière acceptable à l'école » (p. 3). Ce dernier établit un lien étroit entre discipline et mauvais comportement. Mais qu'est-ce qu'un mauvais comportement ? « On entend par comportement tout ce que fait une personne, tous ses actes bons ou mauvais, corrects ou incorrects, utiles ou inutiles, efficaces ou inefficaces » (p. 2). Toujours selon le même auteur, un mauvais comportement est « une conduite jugée inappropriée dans un contexte ou une situation donnée » (p. 2). De manière générale, une mauvaise conduite est intentionnelle : l'élève est conscient que ce qu'il fait n'est pas conforme à ce qui est demandé. Nous pouvons citer comme exemples de mauvaises conduites les actes immoraux (tricherie, mensonge ou vol), le défi à l'autorité (refuser de faire ce que demande l'enseignant) ou encore la perturbation des activités de la classe (Legault, 2001). Ces exemples de « mauvais comportements » vont à l'encontre du bon fonctionnement de la classe et montrent le lien direct entre discipline et maintien de l'ordre dans la classe. Ainsi, selon le même auteur, la gestion disciplinaire de la classe se définit comme « l'ensemble des mesures prises par l'enseignant visant, à court terme, à établir et à maintenir l'ordre dans la classe [...] » (p. 23). Cependant, nous constatons que ce concept de discipline est indissociable de celui d'apprentissage. Cet auteur poursuit en effet en précisant que l'on vise ainsi à « s'assurer que l'élève est engagé à la tâche et collabore aux activités et, à plus long terme, à favoriser la responsabilisation de l'élève ainsi que le développement de son autonomie (pp. 23-24). Aujourd'hui, « la gestion de classe évoque un large éventail d'idéologies rivalisant les unes avec les autres » (p. 22). Les enseignants abordent ainsi la résolution des problèmes de discipline de manières différentes selon leurs conceptions et leurs croyances. De nombreuses idéologies et croyances sur la discipline en classe font que les enseignants ont des conceptions de l'ordre très diverses. En lien avec cette affirmation, la manière de gérer la discipline et les problèmes disciplinaires en classe varie selon que l'enseignant mette l'accent sur l'autorité, sur la conformité aux règles établies, ou encore si il priorise l'élève et ses besoins. Dans un même ordre d'idée, ces conceptions influencent les stratégies utilisées par les enseignants pour résoudre le problème de l'ordre en classe.

Les problèmes disciplinaires, d'origines multiples, et les conceptions diverses qu'ont les enseignants de la discipline rendent ce domaine très complexe. Nous essayerons cependant d'analyser les possibilités d'intervention de l'enseignant - en ce qui a trait à la discipline en classe - de par certaines de ses dimensions, comme l'autorité, les règles et les mesures prises par l'enseignant. Avant cela, nous souhaitons nous attarder quelque peu sur la place de la discipline aujourd'hui dans les classes (Rey, 2004).

b. Pourquoi la discipline ?

Ce paragraphe a pour but de faire le point sur la discipline et l'autorité aujourd'hui. En effet, il nous semble nécessaire de clarifier ces notions qui peuvent prendre des sens très variés. Selon Rey (2004), « non seulement le professeur (...) ne doit pas se sentir coupable d'instituer, dans ses cours, une certaine discipline, mais cela fait partie de ses devoirs professionnels » (p. 5). L'auteur justifie cela par trois raisons. La première est qu'« une collectivité humaine ne peut pas durablement fonctionner sans règles » (p. 5). En effet, même si elles sont contraignantes pour l'individu, les règles protègent celui-ci de la force des autres en les contraignant de la même manière. La classe devient ainsi un espace de liberté pour chacun des élèves. La seconde est liée à la raison d'être de la classe : accéder à des savoirs. En effet, « un savoir, quel qu'il soit, est un discours qui obéit à des règles (p. 6). Dans quelque branche que l'on se trouve, on doit ainsi se plier à des procédures rigoureuses, à une discipline. L'auteur précise qu'il faut se montrer intransigeant avec les règles fixées, sans quoi « on risque de suggérer aux élèves qu'on peut également transiger avec les règles des savoirs qu'on étudie » (p. 6). Enfin, la troisième raison est que le renoncement à des règles précises de fonctionnement risque fortement d'engendrer un climat défavorable aux apprentissages. Finalement, Rey ajoute que, bien que nécessaire, « une telle discipline ne s'établit pas d'elle-même. [...] Elle exige, dans la plupart des cas, que l'enseignant établisse une relation d'autorité » (p. 6). C'est sur cette relation que nous souhaitons nous arrêter désormais, car elle semble étroitement liée à la discipline en classe.

c. Autorité

La question de l'autorité occupe souvent l'esprit des jeunes enseignants : « Vais-je avoir de l'autorité ? » Cependant, aucun d'entre eux ne souhaite apparaître comme « autoritaire ». Selon Rey (2004), c'est là l'un des problèmes du métier : « D'un côté il faut maintenir dans la classe un climat de travail intellectuel, ce qui implique qu'il faille imposer des contraintes aux élèves ; mais d'autre part, il n'est pas possible de faire accéder au savoir par la force » (p. 116). Cette constatation nous montre la nécessité de bien définir l'autorité. De manière générale, « on ne considère pas ordinairement qu'un individu a de l'autorité s'il est obligé, pour se faire obéir, d'utiliser la force » (p. 124). Au contraire, celui qui se fait obéir sans recourir à la force semble avoir de l'autorité. Ainsi, « celui qui obéit à quelqu'un dont il reconnaît l'autorité ne le fait pas parce qu'il y est contraint, mais parce qu'il est d'accord de le faire » (p. 124). Dans un même ordre d'idée, Gordon (1981), cité par Rey (2004, p. 125), distingue « l'autorité reposant sur la compétence, la fonction ou le contrat, de l'autorité comme pouvoir ». Il ajoute que cette dernière n'est pas efficace. Les conséquences de cette distinction sur les pratiques des enseignants sont importantes. Ainsi, la force physique évidemment, mais aussi le recours à des menaces (mauvaises notes, redoublements), l'utilisation des pouvoirs institutionnels, ou le recours à une autre autorité sont à éviter. Par ces méthodes, l'enseignant montre qu'il n'a pas la légitimité suffisante pour se faire obéir et affaiblit donc sa propre autorité.

Toujours selon Rey (2004), l'autorité est donc « une (forme de) relation qui s'engage entre deux sujets libres ; car celui qui se soumet est aussi libre que celui qui commande » (p. 125). Cette forme de relation requiert que les élèves adhèrent aux ordres et aux demandes de l'enseignant parce qu'ils les reconnaissent comme justifiées et légitimes. Mais comment y parvenir ? A quoi tient la légitimité de l'autorité de l'enseignant ? Le savoir semble être au centre de cette question. Le savoir et la compétence de l'enseignant, dans les matières qu'il enseigne, lui confèrent une autorité légitime. Ainsi, les ordres ou les demandes de

l'enseignant ont pour but l'exécution des procédures valides au sein même de la discipline enseignée. « S'il (l'enseignant) exige le travail et l'attention, s'il interdit le bavardage, s'il impose des tâches diverses, etc., c'est finalement pour que l'élève obéisse aux règles de l'orthographe, à celle de la démonstration mathématique, [...] » (p. 132). Mais détenir le savoir et l'exhiber à ses élèves ne suffit pas. Encore faut-il être capable de le partager. Ainsi, « l'autorité de l'enseignant tient à sa capacité à faire partager son savoir » (p. 133). Il est donc nécessaire de rendre le savoir public et accessible aux élèves afin que ceux-ci comprennent et reconstruisent les informations. Pour rendre le savoir accessible pour les élèves, il s'agit de le dépersonnaliser. Il doit être « totalement indépendant de la personne de l'enseignant » (p. 134). En parallèle, l'enseignant ne doit pas être considéré en tant que détenteur du savoir, « mais en tant qu'il en est le médiateur, en tant qu'il en ouvre l'accès » (p. 134). Les élèves doivent donc pouvoir compter sur l'aide de l'enseignant et sur sa confiance. Ils doivent comprendre qu'ils ne sont pas là pour satisfaire aux exigences de l'enseignant, mais pour s'approprier le savoir avec son aide. Cependant, il est évident que l'influence personnelle de l'enseignant a son importance. Sa personnalité, ses habiletés font partie de ses relations avec les élèves. Rey concède que « si les élèves obéissent au professeur, c'est d'abord parce qu'ils l'estiment et veulent se faire estimer de lui. ». Mais, selon ce même auteur, l'objectif final est de dépasser ce seul aspect. Il serait préférable que l'élève trouve aussi de l'intérêt pour le savoir.

d. Pratiques relatives à la discipline

Après avoir défini la discipline en classe et l'autorité, nous allons tenter d'étudier les différentes pratiques relatives à ces concepts. Ainsi, nous souhaitons répertorier les propositions faites par les auteurs que nous avons à disposition (notamment Charles, 2009 ; Legault, 2001 ; Rey, 2004). Ces propositions ont comme objectif commun d'aider l'enseignant à adopter une conduite de classe favorisant les apprentissages. Elles sont donc liées à la gestion de classe telle que nous l'avons définie, mettant en relation discipline, apprentissage et climat de classe.

Pour la recherche, les règles et les procédures sont des éléments essentiels d'une gestion de classe efficace. Deux questions primordiales se posent alors : « qui va fixer les règles et quelles règles ? » et « comment va-t-on obtenir qu'elles soient respectées ? » Selon Rey (2004), le choix des règles doit se faire au regard de deux principes de base. « Le premier est ce qui rend possible la cohabitation ou [...] le vivre ensemble » (p. 100). Il s'agit du respect de l'autre, une condition indispensable au bon fonctionnement de la classe. Ce principe « interdit de porter atteinte à l'autre (élèves et professeur) aussi bien dans les objets qui lui appartiennent que dans sa personne (insultes, moqueries, agressions, etc.). » (p. 100). Le deuxième principe est lié à l'école en tant que lieu d'apprentissage et d'accès aux savoirs. « Il consiste à toujours agir, dans le cadre de la classe, en vue de comprendre et de s'approprier les savoirs présentés » (p. 100). De ces deux principes peuvent découler « l'ensemble des comportements particuliers que l'on peut attendre d'un élève dans les différentes circonstances de la vie de la classe » (p. 100). Ces comportements particuliers, que l'on attend d'un élève, sont très nombreux et dépendent de plusieurs facteurs : moment dans la journée, discipline concernée, lieu, activité, etc. Les règles qui en dépendent sont donc multiples et ne sont pas les mêmes dans une classe ou dans une autre. Il appartient aux enseignants de décider de quelles règles mettre en évidence à quel moment (en tout début d'année, au fur et à mesure), mais aussi de quelle manière ces règles doivent être introduites (échange avec les élèves, conseil de classe, présentation des règles par

l'enseignant). Selon Charles (2009), il s'agit de formuler des règles concises, claires et peu nombreuses. De plus, il faut « discuter de chacune avec les élèves, puis afficher le règlement dans la classe et s'y référer ou le rappeler au besoin » (p. 278). Rey (2004) va même plus loin en proposant « d'instituer des principes généraux (principe du respect de l'autre, principe de l'engagement dans l'apprentissage) » (p. 105) afin de ne pas « noyer » les élèves sous un amoncellement de règles et de rendre les choses les plus claires possibles. Lorsque ces choix importants sont faits, une autre question se pose pour l'enseignant : « comment obtenir que ces règles soient respectées par les élèves ? »

D'un point de vue historique, la *punition* représente le moyen le plus traditionnel de faire respecter les règles. Il s'agit pour nous de comprendre ce qu'il en est aujourd'hui, dans une société et une école en constante évolution. Il ressort de nos lectures que la plupart des enseignants estiment que la punition est le seul moyen d'asseoir leur autorité. Or, comme nous l'avons vu précédemment, « il y a une contradiction entre l'établissement d'une autorité et l'usage de la force qui est impliqué dans la punition » (Rey, 2004, p. 100). De plus, toujours selon ce même auteur, « la punition prend ordinairement la forme d'une situation censée être désagréable pour l'élève » (p. 101), comme une privation de liberté, un travail supplémentaire imposé, la privation d'un avantage ou d'un plaisir. Ainsi, si l'on donne une punition à un élève, c'est parce que l'on estime que celle-ci représente un désagrément pour l'élève, qui, plus tard, respectera donc la règle concernée. Rey précise ici que chaque individu perçoit d'une manière personnelle une situation. Les élèves ne percevront pas forcément la punition comme désagréable, mais surtout, il n'est pas certain qu'ils suivront la règle pour éviter la punition, car « les motifs et les mobiles des conduites humaines peuvent être extrêmement divers et complexes » (p. 101). Par exemple, certains élèves transgressent des règles par une agitation et des bavardages incessants, car ils sont habités d'un fort besoin de s'exprimer. Ils ne pensent nullement à la punition qui peut les attendre, jusqu'au moment où l'enseignant leur explique ce qu'ils risquent. D'autres élèves respectent les règles et s'y conforment parce qu'ils veulent satisfaire aux exigences de l'institution et de l'enseignant. Dans ces deux cas, ce n'est pas la crainte de la punition qui les pousse à agir ainsi.

Faut-il donc abolir la punition? Toujours selon le même auteur (Rey, 2004), « si la punition nous paraît faiblement efficace comme force dissuasive, elle a, en revanche, un rôle important en tant que signe » (p. 102). La punition a donc surtout de la valeur en tant que *sanction*. Ainsi, elle doit transmettre un message, elle doit indiquer quelque chose. D'une part, elle fait savoir à l'élève qu'une règle a été transgressée, elle montre qu'une limite a été franchie. D'autre part, elle désigne celui qui a transgressé la règle et lui attribue une responsabilité. Ainsi, « ce qui importe, ce n'est pas que la sanction engendre du désagrément pour le fautif ; [...] ; ce qui importe c'est qu'elle dise que la règle a été bafouée » (p. 103). Ainsi, Rey démontre qu'il est important de marquer, d'une manière ou d'une autre, la transgression d'une règle. Charles (2009) va dans la même direction et explique qu'« il est préférable de faire cesser immédiatement un comportement inacceptable, au lieu de feindre de l'ignorer en espérant que l'élève y mettra fin lui-même » (p. 279). Cependant, il précise que l'essentiel n'est pas de punir, mais de montrer que l'on a vu ce qu'il se passait. Cela peut se faire de manière très discrète afin de ne pas interrompre le cours : une petite phrase, voire un simple regard peut suffire à ramener l'élève concerné à la tâche. L'important est de faire preuve de cohérence au niveau des conséquences appliquées aux mauvais comportements. Etre indulgent un jour, puis sévère le lendemain peut entraîner la confusion chez les élèves, qui chercheront à « tester » souvent l'enseignant.

Si nous avons développé la mise en place des règles, le respect de ces dernières et les sanctions à prendre lorsqu'elles sont transgressées, précisons que de nombreuses autres pratiques entrent en jeu au niveau de la discipline en classe. Par exemple, Charles (2009) a défini des mesures de soutien, mesures visant « à aider l'élève à retrouver la maîtrise de soi et à poursuivre son travail » (p. 278). Ces mesures ne sont souvent remarquées que par l'élève concerné. Leur but est d'ailleurs de faire cesser un comportement pas adapté sans pour autant interrompre le déroulement du cours. Au lieu de faire une remarque à voix haute, un simple regard, hochement de tête ou froncement de sourcil peut s'avérer judicieux. La proximité physique, l'intérêt montré pour le travail des élèves, l'humour, la confiscation d'objets distrayants ou encore les félicitations aux élèves qui ont une conduite adaptée sont autant d'exemples de mesures de soutien. Ces dernières permettent de ne pas focaliser toute la classe sur des problèmes disciplinaires et de rester focalisé sur les apprentissages des élèves.

Avant de clore ce chapitre dédié à la discipline, précisons que ce champ d'étude est très vaste. Notre objectif n'était donc pas d'être exhaustif en ressortissant toutes les pratiques des enseignants en lien avec la discipline. Nous avons souhaité mettre l'accent sur des éléments qui nous semblaient d'importance par rapport à notre objet d'étude : l'autorité, les règles, les sanctions et les mesures de soutien. D'autre part, il ne faut pas oublier que l'objectif visé par ces pratiques concerne toujours les apprentissages. La discipline ne doit pas se satisfaire à elle-même : elle est toujours au service du climat et des apprentissages, qui sont également constitutifs de la gestion de classe au sens où nous l'entendons.

3.1.3. Apprentissage

Comme vu précédemment, la gestion de classe, telle que définie dans cette recherche, est axée sur l'apprentissage des élèves. Nous avons également remarqué que le concept de discipline est étroitement lié aux apprentissages : on vise d'abord le maintien de l'ordre, mais, à plus long terme, on cherche à responsabiliser l'élève face aux apprentissages (Charles, 2009 ; Legault, 2001 ; Rey, 2004). Il s'agit en effet de tout mettre en place pour optimiser les situations d'enseignement-apprentissage.

a. Conceptions et sens de l'apprentissage

L'apprentissage, à l'école, est une notion qui a beaucoup évolué. La conception de l'apprentissage qu'ont les enseignants et la théorie de l'apprentissage à laquelle ils s'identifient influencent grandement leur manière de gérer la classe. Ainsi, selon Morissette et Voynaud (2002), « plusieurs expériences ont démontré que la conception qu'un enseignant se fait de l'apprentissage influence directement sa façon d'enseigner » (p.1). Afin d'y voir plus clair au moment d'aborder ce chapitre important, nous souhaitons donc faire un état des lieux des conceptions de l'apprentissage que peuvent avoir les enseignants d'aujourd'hui.

Comme l'indique Rey (2004), on a longtemps considéré « l'apprentissage comme l'importation dans l'esprit de l'élève d'informations qui primitivement ne s'y trouvaient pas » (p. 107). Ce même auteur précise qu'une telle conception de l'apprentissage est, aujourd'hui encore, bien répandue. L'élève est alors assimilé à un récipient que l'enseignant est chargé de remplir de connaissances. Avec une telle conception de

l'apprentissage, on estime que l'enseignant doit parler ou montrer, alors que l'élève doit écouter et regarder, afin de mémoriser les informations et les connaissances. Cette conception de l'apprentissage, liée à la *transmission des savoirs*, « influence grandement le comportement des élèves à l'école : la plupart ne cherche pas à apprendre, ni à comprendre, mais plutôt à retenir des informations » (p. 14). Cependant, « beaucoup de pédagogues et de didacticiens considèrent aujourd'hui l'apprentissage, non comme une réception passive, mais comme un processus en lequel le sujet apprenant interviendrait activement et qui consisterait en une réorganisation mentale » (Rey, 2004, p. 108). Cette manière nouvelle de considérer l'apprentissage implique des changements essentiels dans la manière d'enseigner, et donc la gestion de classe. Mais pourquoi changer ? Morissette et Voynaud (2002) ont expliqué la nécessité d'un tel changement de paradigme, de la transmission des savoirs vers la *construction des savoirs*. Tout d'abord, mémoriser ne signifie pas apprendre. Bien souvent, en effet, les connaissances disparaissent très vite et les élèves ne se souviennent plus d'un sujet étudié l'année précédente. D'autre part, il ne suffit pas de réaliser des exercices de façon méthodique et de trouver les bonnes réponses pour s'approprié un savoir : si les fondements ne sont pas intégrés, l'élève n'a pas vraiment appris. Ainsi, selon Morissette et Voynaud (2002), « reproduire un savoir n'est pas la même chose que de le construire » (p. 14). La construction des savoirs résulte d'un processus d'apprentissage. « Apprendre dans un domaine donné, c'est remettre en question les idées préconçues qu'on a dans ce domaine, [...], c'est reconstruire pour soi-même des notions et des raisonnements qui exigent d'abord des renoncements et des rectifications » (Rey, 2004, p. 108). Morissette (2002) va dans le même sens et explique qu'« apprendre, c'est transformer ce qu'on sait déjà par l'apport d'informations nouvelles » (p. 14). Une des conséquences principales de cette nouvelle conception est qu'il ne suffit plus de parler aux élèves pour qu'ils apprennent. Ce sont bien eux (les élèves) qui doivent transformer, traiter l'information reçue afin d'en faire une connaissance : « Pour qu'elle devienne une connaissance, il faut traiter l'information, c'est-à-dire la trier, l'organiser en fonction d'un projet, éliminer le superflu, la découper en blocs de données significatives, l'interpréter, lui donner du sens et se l'approprier » (p. 16).

Au niveau des pratiques pédagogiques en gestion de classe, les conséquences de ce changement de conception sont d'importance. De manière générale, Rey (2004) propose de concevoir des dispositifs didactiques obéissant à trois principes. Le premier consiste à préférer, dans la mesure du possible, une activité des élèves à un exposé du professeur. Le deuxième demande de choisir des activités permettant aux élèves de remettre en question ce qui fait obstacle au savoir. Le troisième consiste à repérer, dès que possible, les procédures, les conceptions et les façons de penser des élèves, afin d'en saisir la logique. Ces trois principes montrent en quoi la gestion de classe et les pratiques des enseignants dépendent de leur conception de l'apprentissage. Au niveau de l'apprentissage, une conception passant de la transmission à la construction des savoirs implique des changements importants dans les pratiques des enseignants : il ne suffit plus d'exposer le savoir, il faut désormais mettre en place un climat et un environnement favorisant l'autonomie et la motivation des élèves.

b. Autonomie et motivation des élèves

En effet, « la construction des savoirs met en évidence le fait que ce sont les élèves qui construisent eux-mêmes leurs savoirs » (Morissette et Voynaud, 2002, p. 31). Du côté de l'enseignant, cela signifie mettre en place des conditions pour susciter l'engagement des

élèves dans la tâche. Nous retrouvons cette importance accordée à l'autonomie des élèves dans la définition de la gestion de la classe par Archambault et Chouinard (1996) : « en fait, la gestion de la classe doit maintenant être définie comme l'ensemble des pratiques éducatives utilisées par l'enseignant afin d'encourager chez ses élèves le développement de l'apprentissage autonome et de l'autocontrôle » (p.xvi). Là encore apparaît la nécessité de la prise en charge de son apprentissage par l'élève. Pour que ce dernier s'engage cognitivement et affectivement dans la construction de ses savoirs, l'enseignant doit favoriser, chez ses élèves, le développement du transfert, de la métacognition et de l'auto-évaluation et stimuler leur motivation. Ci-dessous, nous présentons brièvement ces éléments étroitement liés à la construction des savoirs.

Le *transfert* est un mécanisme qui permet d' « extraire un objet de connaissance d'un contexte donné et (de) s'en servir dans un autre contexte » (Morissette, 2002, p. 45). Précisons ici qu'une situation de réutilisation d'un apprentissage n'engendre pas forcément le transfert des connaissances, car il s'agit bien souvent d'un simple exercice d'application. Or, « chaque situation de transfert implique obligatoirement un problème à résoudre » et correspond donc « à un contexte inédit ou inhabituel » (p. 45). Le transfert se fait de manière consciente par la personne concernée, qui doit « distinguer les traits de structure qui sont semblables et les traits de surface qui sont différents » (p. 46). Les traits de structure, communs à deux situations différentes, sont difficilement observables, ce qui rend le transfert délicat. Il s'agit donc de rendre délibéré et conscient ce transfert. Comment s'y prendre, en tant qu'enseignant, pour favoriser le transfert chez ses élèves ? Selon Morissette et Voynaud (2002), il faut présenter « l'objet d'apprentissage à ses élèves dans des contextes variés » (p. 47). Pour ce faire, l'enseignant devrait entraîner ses élèves à généraliser (reconnaître les caractéristiques identiques de tâches différentes) et à discriminer (reconnaître les caractéristiques qui diffèrent). Précisons que le processus de transfert exige que les élèves aient du temps à disposition pour réfléchir, essayer, tâtonner, vérifier, partager, etc. De plus, « la qualité des interactions sociales est importante dans le processus de transfert des apprentissages » (Morissette et Voynaud, 2002, p. 48).

En lien avec le transfert, « La *métacognition* réfère à la connaissance explicite qu'un individu a de ses ressources cognitives et de l'autocontrôle délibéré qu'il est en mesure d'exercer sur leur utilisation » (Bouffard, 1993, cité par Morissette et Voynaud, 2002, p. 54). Le processus métacognitif a une importance essentielle dans la construction des savoirs et le transfert des apprentissages. En effet, l'élève « joue un rôle actif dans son propre développement cognitif » (p. 54), qu'il doit prendre en charge. La métacognition fait référence à trois types de connaissances (Morissette et Voynaud, 2002) : la connaissance qu'un individu a sur les connaissances qu'il possède (le fait de savoir ce qu'il sait), la connaissance qu'il a de « la manière dont agissent la pensée et les fonctions mentales » (p. 55) dans la résolution d'un problème (stratégies pour apprendre, pour réactiver ses connaissances antérieures, etc.), et enfin la connaissance de l'individu sur les processus qu'il « met en œuvre pour gérer le déroulement de son action lorsqu'il résout un problème » (p. 55). Grâce à ces processus, l'élève peut contrôler son action afin d'atteindre l'objectif visé. Il a des « méta » - connaissances sur ses stratégies de lecture, de compréhension, de résolution. Ces connaissances permettent de « guider l'activité cognitive dans la gestion d'une tâche » (p. 55). En d'autres termes, « on apprend mieux quand on sait comment apprendre ». L'enseignant est essentiel dans l'apprentissage des processus métacognitifs de ses élèves. En effet, ces derniers doivent apprendre à « s'observer en train de penser », ce qui est difficile sans l'aide d'un modèle. Ainsi, l'enseignant « doit les guider à travers différentes activités de réflexion » (p. 58). Par

exemple, il peut faire observer aux élèves les opérations mentales qu'ils utilisent pour construire des concepts ou résoudre un problème. Il peut également les questionner sur leur fonctionnement mental et les étapes réalisées pour apprendre.

Dans une conception de l'enseignement visant le développement de l'autonomie des élèves, la pratique de *l'autoévaluation* est « une manière d'apprendre et d'améliorer constamment ses apprentissages » (Morissette et Voynaud, 2002, p. 153). L'autoévaluation est définie comme « une habileté « authentique » à développer, c'est-à-dire une habileté à considérer au même titre qu'un objectif de formation, une compétence à acquérir ou à construire » (Scallon, 1997, cité par Morissette et Voynaud, 2002, p. 153). L'autoévaluation est donc un objectif de formation et une « représentation que les élèves ont de leurs propres compétences ». Ainsi, ce concept est étroitement lié à la métacognition, puisqu'il permet à l'élève de se représenter ses propres mécanismes de pensée. Précisons ici que l'autoévaluation dont nous parlons n'est pas une annotation (se mettre une note), un auto-bilan ou une autocorrection. En fait, l'autoévaluation est un discours sur sa pratique (ce qu'on a voulu réaliser, ce qu'on a fait, de quelle manière, ce qu'on veut garder, etc.). « Cela revient à s'exprimer explicitement, de façon précise, sur soi en face de la tâche, dans le passé, dans l'actuel et dans l'avenir » (p. 155). De nouveau, une telle réflexion n'est pas naturelle pour les élèves. L'enseignant a donc un rôle important à jouer, puisqu'il doit encourager les élèves à réfléchir sur leur pratique face à la tâche.

Tous les aspects présentés ci-dessous montrent la place « nouvelle » accordée aux élèves et le rôle que l'enseignant peut jouer pour favoriser la construction des savoirs. Un élément qui doit aussi être pris en considération est la *motivation*. Archambault et Chouinard (1996) montrent son importance dans les apprentissages des élèves. De plus, au regard du rôle désormais central pris par l'élève dans la construction du savoir, nous comprenons que la motivation est une condition primordiale à l'apprentissage. Du côté des pratiques enseignantes, cela signifie qu'il faut informer les élèves, leur offrir des choix, les aider à se fixer des buts et des objectifs. Plus important encore nous semble le fait de faire éprouver l'utilité des apprentissages et donc de leur proposer des activités significatives afin qu'ils en saisissent le sens.

Nous souhaitons préciser ici que l'autonomie et la motivation des élèves sont deux thèmes d'importance qui font l'objet de nombreuses recherches et dont nous pourrions traiter longuement. Dans cette recherche, il s'agit avant tout de montrer en quoi la conception de l'apprentissage influence les pratiques en gestion de classe des enseignants, et en quoi la construction des savoirs les fait évoluer. Ainsi, un enseignant qui encourage l'autonomie de ses élèves et cherche à stimuler leur motivation doit, selon nous, mettre en place un environnement et un cadre totalement différents de l'enseignant qui se contente d'exposer le savoir. La discipline, dont nous avons parlé précédemment, et le climat de classe, que nous développons ci-dessous, doivent permettre aux élèves de construire leurs savoirs. Là encore, nous constatons que les trois dimensions de notre définition de la gestion de classe sont étroitement liées et s'influencent mutuellement.

3.1.4. Climat de classe

Dans les chapitres précédents, nous avons vu qu'une classe ne peut fonctionner durablement sans l'établissement d'un ordre et de certaines règles. En d'autre terme, la gestion de la discipline fait partie intégrante du concept de gestion de classe. Puis, nous avons constaté que toutes les pratiques enseignantes liées à la discipline ont pour enjeux de favoriser les apprentissages des élèves. Une troisième dimension nous semble une condition nécessaire à ces deux premières. En effet, le climat de classe semble jouer un rôle prépondérant dans les apprentissages des élèves. Pour permettre aux élèves de construire leurs propres connaissances, il est nécessaire d'instaurer un climat de classe adapté. Selon Morissette et Voynaud (2002), « il s'agit d'un climat où les enjeux sont clarifiés, où les attentes et les rôles au regard de l'apprentissage sont définis de telle façon que les élèves puissent donner un sens à leurs apprentissages » (pp. 191-192).

a. Définitions

Selon la définition du dictionnaire, le climat est l' « ensemble des circonstances dans lesquelles on vit ; (l') ambiance » (Larousse, 2011, p. 213). On retrouve cette notion d'ambiance et de circonstances dans les différentes définitions du climat de classe. Charles (2009) le définit comme « l'ambiance qui prédomine dans la classe » (p. 258). Toujours selon cet auteur, « le climat découle d'un ensemble d'attitudes, de sentiments, de valeurs et de relations ». Enfin, « un bon climat est chaleureux, agréable et propice à l'apprentissage des élèves ». On retrouve ce lien entre climat de classe et apprentissage dans la définition de Morissette et Voynaud (2002) : « Le climat de classe peut (...) se définir comme l'atmosphère morale ou l'ensemble des conditions de vie qui influencent l'apprentissage dans une classe » (p. 190). Si l'on repense à une vision constructiviste de l'apprentissage, le climat de classe doit permettre aux élèves de construire leurs savoirs, d'être acteurs de leur propre apprentissage. Selon Morissette et Voynaud, « cette vision des élèves comme agents principaux de la construction de leurs propres connaissances exige d'eux des comportements et des attitudes qui ne pourraient absolument pas se produire dans la peur, l'insécurité, le mépris, la compétition ou l'agressivité » (p. 191). Cette définition du climat doit amener l'enseignant à se poser des questions importantes sur leur gestion de la classe : comment encourager les élèves à prendre des risques, essayer, parler de leurs erreurs ? Comment les motiver à s'entraider pour trouver des solutions, pour résoudre un problème ? Comment permettre aux élèves d'explorer et de construire des savoirs ? Et, finalement, « dans quel climat de classe une telle démarche vers le savoir est-elle possible » (p. 191) ?

b. Climat de classe propice à la construction des savoirs

Comme dit précédemment, le climat de la classe doit permettre aux élèves de jouer un rôle actif dans la construction des savoirs. Bien qu'il soit impossible de lister toutes les caractéristiques d'un tel climat, nous souhaitons en développer quelques-unes qui « constituent le noyau même du climat de classe propice à la construction des savoirs par les élèves » (Morissette et Voynaud, 2002, p. 193) : la sécurité affective, la confiance, la liberté intellectuelle, la coopération, la communication et l'innovation.

Le sentiment de *sécurité affective* est d'une telle importance qu'il englobe les autres caractéristiques. En effet, il est une condition sine qua non à l'apprentissage. Un climat dans lequel règnent la menace, la peur et l'agressivité engendre une situation d'urgence dans laquelle tout individu adopte une attitude de défense. De plus, les élèves « doivent arriver à prendre des risques, à explorer certaines avenues de façon personnelle et explicite » (p. 194). Ces risques et cette exploration font que l'élève procédera souvent par essais et erreurs. Un tel comportement n'est pas possible si l'élève se sent menacé de sanctions, de réprimandes ou encore s'il n'a pas assez de temps pour traiter l'information.

Très proche de la sécurité affective, la *confiance* est également nécessaire pour les élèves. En effet, un climat de confiance, dans lequel les élèves savent « qu'ils recevront l'aide nécessaire pour faire face au risque qu'ils ont accepté d'affronter » (p. 194), permet aux élèves de s'exprimer sur leurs représentations, d'émettre des hypothèses, de tenter des expériences. Les apprenants « doivent pouvoir compter à l'avance sur le fait que leurs idées seront reçues et considérées, et non ridiculisées ou méprisées » (p. 194). En effet, « c'est en écoutant et en acceptant le savoir provisoire de l'apprenant (...) et en essayant de comprendre pourquoi sa compréhension est telle, qu'on peut commencer à négocier un sens nouveau avec lui » (Barth, 1993, cité par Morissette et Voynaud, 2002, pp. 194-195).

La *liberté intellectuelle* est une autre caractéristique d'un climat de classe favorisant la construction des savoirs par les élèves. Ainsi, l'enseignant doit motiver les élèves à explorer leur propre intelligence, en cherchant des solutions personnelles, novatrices, en élaborant des idées et des points de vue et en les assumant. De même, il faut encourager la justesse dans l'argumentation et l'expression des points de vue des élèves.

La *coopération* entre les élèves leur permet d'affronter des tâches complexes avec plus de sérénité et moins de pression. En effet, ils peuvent confronter et mettre en commun leurs connaissances afin d'ajuster leurs questionnements et de faire des choix en groupe. Une telle dimension interactive de l'apprentissage doit permettre à chacun d'être accepté par ses camarades, avec ses qualités et ses difficultés.

Bien que la *communication* ait une importance évidente dans de nombreux autres aspects de la gestion de classe (autant au niveau de la discipline que des apprentissages), elle « représente aussi une valeur particulière reliée directement au climat de classe en ce sens qu'elle doit être perçue comme une caractéristique visant l'expression de soi de l'élève, de son cheminement particulier (...) vers l'apprentissage » (p. 197). Ainsi, l'enseignant doit encourager l'élève à prendre la parole afin de clarifier des concepts, à prendre des risques et à s'engager. Pour cela, il faut qu'il se sente reconnu et entendu dans sa propre personnalité. D'autre part, la communication est l'un des facteurs principaux influençant la motivation des élèves.

L'*innovation* « a pour effet de favoriser la recherche de solutions différentes, la découverte de liens inusités ou inattendus » (p. 198). Elle permet de confronter les idées, les façons de résoudre un problème ou de voir la situation. Dans ce sens, l'innovation favorise la tolérance, la polyvalence ainsi que la richesse intellectuelle et affective.

3.1.5. Synthèse intermédiaire

Pour conclure cette partie liée à la gestion de classe et ses dimensions, nous avons organisé les concepts abordés (Cf. fig. 1). Nous constatons que la gestion de classe englobe les concepts de climat de classe, discipline et apprentissage. De plus, et c'est important, ces dimensions s'influencent mutuellement. Ainsi, l'enseignant, de par ses pratiques en gestion de classe, peut instaurer un climat de classe favorisant les apprentissages. Pour ce faire, il doit établir un système de discipline et des règles qu'il tentera de faire respecter. Nous observons donc une forte interaction entre les concepts, régis par les pratiques enseignantes, nécessaire au bon fonctionnement de la classe et à l'apprentissage des élèves.

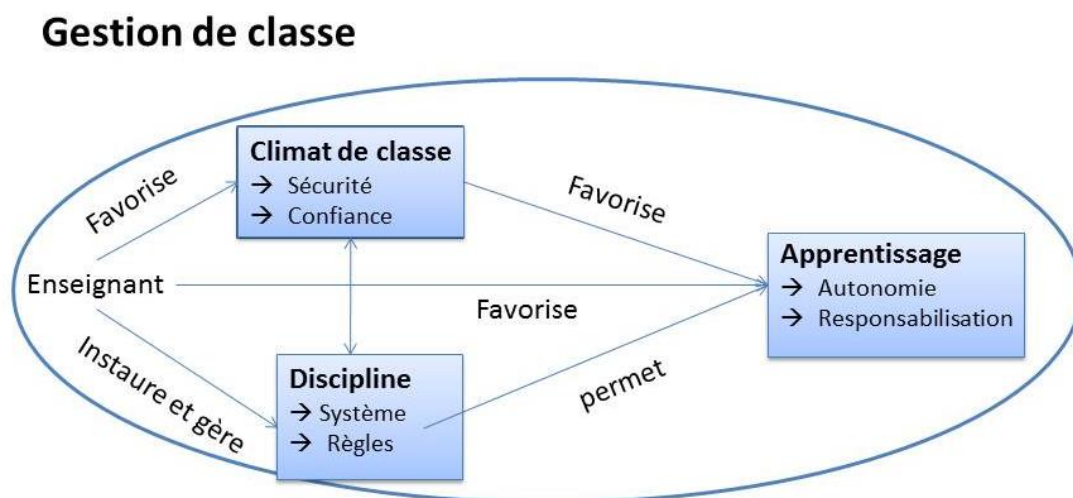


Fig. 1 : la gestion de classe et ses dimensions

3.2. Identité professionnelle

Comme nous l'avons vu, la gestion de classe regroupe un vaste champ de pratiques enseignantes, liées à des dimensions tout aussi complexes : la discipline, l'apprentissage et le climat de classe. Il s'agit pour l'enseignant de développer ses pratiques de par ses expériences, mais aussi en développant son identité professionnelle. Cette partie a pour objectif de définir ce concept et d'en comprendre les dimensions.

3.2.1. Définition

Il nous semble, en effet, nécessaire de préciser ce qu'est l'identité professionnelle avant de voir en quoi cela concerne notre travail. Selon Abraham (1999), l'identité n'est vraiment propre que lorsqu'un individu se dit et se sent le même durant son existence, quel que soit son âge, son humeur, etc. Avoir une identité signifie se spécifier, se singulariser et rester différent de l'autre. Cela signifie également être capable de répondre à la question : « Qui suis-je ? » Toujours selon la même auteure (1999), « l'identité en tant que produit de

L'appareil psychique n'est pas concevable sans l'existence d'un Soi, de ses représentations de Soi, [...], de l'estime de soi » (p. 113) notamment. Le Soi et ses multiples sous-structures (Soi privé, Soi professionnel, Soi idéal, etc.) doivent permettre à l'individu de se sentir vivant et rassuré dans son estime de soi. En effet, le Soi organise et adapte « ses fonctions, son être tout entier à des champs différents (la famille, le travail) ». (p. 113) L'identité professionnelle ne dépend pas de la personnalité de l'enseignant, ni du Soi privé. C'est le Soi professionnel qui conditionne et organise l'identité professionnelle. En effet, le *Soi professionnel* préserve l'identité professionnelle « tout en déterminant le style de vie, les attentes et le sentiment de réussite ou d'échec dans le camp scolaire » (Abraham, 1999, p. 114). Le Soi professionnel possède de nombreux ancrages, comme « les identifications archaïques dans la famille, en partie transférées sur les autres signifiants (directeur, école) de l'espace scolaire, les expériences vécues par le futur enseignant en tant qu'élève ; la vision que l'enseignant a de sa profession » (p. 114). Cette vision est étroitement liée aux *représentations* qui influencent, d'après Chouinard (1999), les pratiques éducatives et se modifient chez les enseignants débutants. En effet, « les représentations cognitives forment un mode intellectuel de conceptualiser sa pensée propre à chaque personne » (Legendre, cité par Chouinard, 1999, p. 498). Ces représentations influencent donc les décisions que prennent les enseignants et leur manière d'enseigner.

Le Soi professionnel est composé de quatre soi : le soi réel, le soi idéal, le soi pour l'autorité et le soi pour l'élève. Selon Abraham (1982), « le soi réel concerne l'aptitude de l'enseignant à se rendre compte, à symboliser convenablement ce qui se passe dans son organisme, ce qui est vécu en lui-même, dans ses relations avec les autres » (pp. 61-62). Le soi réel est donc lié au vécu corporel, à ce que l'individu perçoit de ce vécu. Le soi idéal « définit le soi tel que l'enseignant voudrait être, conformément à ses valeurs, ses idéaux et ses aspirations » (p. 62). Le soi pour l'autorité définit comment l'enseignant s'imagine que l'autorité le perçoit, alors que le soi pour l'élève définit comment l'enseignant s'imagine que les élèves le perçoivent. Il doit y avoir un équilibre entre le soi réel et le soi idéal, tout comme entre le soi pour l'autorité et le soi pour l'élève.

a. Confrontation entre représentations et réalité

Lorsque l'on débute dans l'enseignement, « l'image idéalisée qu'on a pu se faire de l'enseignement est mise à l'épreuve » (Dupuy-Walker et Boutin, 1999, cité par Caglar, 1999), car on est confronté au sentiment d'échec, à la peur de ne pas savoir comment faire, à la critique. La confrontation entre ses attentes et la réalité semble jouer un rôle essentiel pour le développement de son identité professionnelle. Toujours selon les mêmes auteurs, « les premières prestations seront déterminantes en ce qui concerne l'image que le stagiaire se fera de lui-même comme enseignant » (p. 83). Il s'agit, pour les enseignants débutants, de confronter leurs représentations du métier, leurs attentes, à leur propre performance.

Nous allons maintenant voir, dans un premier temps, en quoi la gestion de classe est une compétence professionnelle et personnelle, puis, dans un deuxième temps, nous analyserons ce qui est attendu des étudiants et enseignants formés à la HEP-VS au niveau de la compétence en gestion de classe. Ainsi, nous voulons comprendre comment ces enseignants débutants construisent leur identité professionnelle et développent leur manière de gérer la classe.

3.2.2. Une compétence professionnelle et personnelle

Selon Fijalkow et Nault (2002), « ce que l'on appelle "gestion de classe" couvre à un vaste répertoire de comportements professionnels de l'enseignants » (p. 231). Cependant, ces comportements professionnels nous semblent indissociables de la dimension personnelle de la gestion de classe.

Ainsi, en lien avec ce concept d'identité professionnelle, il ressort de nos lectures sur le sujet (Fijalkow et Nault, 2002 ; Papillon, 2003) que la gestion de classe des enseignants dépend fortement de leur dimension personnelle. En effet, il s'agit donc d'acquérir, sur la base de sa personnalité et de son identité, une compétence à gérer la classe. Selon Fijalkow et Nault (2002), les changements sociétaux impliquent la nécessité que l'enseignant s'adapte continuellement et rapidement, pour mettre à jour ses stratégies en gestion de classe. D'après ces auteurs, la gestion de classe est très complexe et la nécessité demeure de miser sur le développement personnel de l'enseignant. Il s'agit donc pour l'enseignant, non seulement d'instaurer des règles, des routines, un climat de classe, mais aussi de faire preuve de ses qualités personnelles.

De manière synthétique, l'enseignant devrait s'adapter de manière continue pour mettre à jour ses stratégies, il devrait se construire un répertoire de comportements professionnels, tout en faisant preuve de ses qualités personnelles. Nous constatons, encore une fois, que la gestion de classe est très vaste et complexe. Fijalkow et Nault (2002) vont plus loin encore en définissant la gestion de classe « comme une compétence préalable aux autres compétences professionnelles attendues des enseignants et déclarées essentielles pour devenir enseignant » (p. 234). Citons par exemple les compétences relatives aux disciplines enseignées, la compétence psychopédagogique ou encore des compétences complémentaires.

Etant donné la complexité de la compétence en gestion de classe et les différentes dimensions que nous avons développées, nous nous demandons maintenant ce qui est attendu des étudiants à la HEP-VS, en lien avec ce concept. En effet, cela nous semble important de voir ce qui est demandé aux étudiants avant d'interroger leurs pratiques. Pour le développer, nous utiliserons le référentiel de compétences en vigueur à la HEP-VS. Celui-ci sert de fil rouge à la formation et définit les compétences professionnelles attendues.

3.2.3. La gestion de classe dans le référentiel de compétences

Dans le référentiel de la HEP-VS, de nombreuses compétences sont liées à la gestion de classe. Nous souhaitons analyser ici celles qui nous semblent les plus significatives pour la présente recherche, afin de montrer quel est le sens donné à la gestion de classe dans l'institution.

La première compétence que nous voulons développer est la suivante : « Gérer la classe de manière à instaurer un climat propice aux apprentissages » (HEP-VS, p. 3). Cette compétence est la seule dont le titre comprend l'expression « gérer la classe ». On constate la présence de deux des dimensions que nous avons traité précédemment, le climat de

classe et les apprentissages. Les indicateurs, ou points de repère, proposés dans le référentiel de compétences abordent « la relation pédagogique, la relation à l'autorité et la communication en classe » (p. 3). De plus, il est demandé à l'enseignant ou au futur enseignant de « prendre en considération et (de) travailler sur la dimension relationnelle de l'enseignement » (p. 3). Cette dimension est liée à la discipline et à l'autorité de l'enseignant, éléments que nous avons abordés précédemment.

La deuxième compétence que nous voulons mettre en évidence est la suivante : « accompagner les élèves dans leurs processus d'apprentissages » (HEP-VS, p. 2). La dimension d'apprentissage et le rôle d'accompagnateur de l'enseignant sont abordés. Certains indicateurs peuvent être reliés à la discipline, dont nous avons parlé précédemment. Ainsi, il est attendu de l'enseignant qu'il fournisse « aux élèves l'attention et l'accompagnement appropriés » (p. 2) et qu'il varie « les mesures de soutien » (p. 2). Nous avons parlé des mesures de soutien, tout comme de l'attention portée aux élèves. D'autre part, il est aussi demandé de proposer des tâches, des défis et des rôles permettant aux élèves de progresser. Enfin, l'enseignant doit « organiser et piloter les processus d'apprentissage dans une perspective d'ajustement permanent » (p. 2). Nous pouvons relier ce paragraphe à la conception de l'apprentissage, l'accent étant mis sur le rôle de l'enseignant, qui doit accompagner les élèves dans *leur* processus d'apprentissage. Cet aspect nous montre une vision constructiviste de l'apprentissage. Dans d'autres compétences, nous retrouvons des éléments inhérents au constructivisme. En effet, il est demandé aux futurs enseignants de travailler à partir des représentations et des intérêts des élèves, de proposer des dispositifs différenciés d'apprentissage, de permettre aux élèves de trouver le sens de leurs apprentissages.

La dernière compétence que nous voulons aborder, « utiliser la réflexion sur la pratique comme moyen d'auto-évaluation » (HEP-VS, p. 4), nous semble liée à ce que nous avons présenté comme une « compétence personnelle ». En effet, nous avons dit que l'enseignant doit constamment et rapidement s'adapter aux changements dans la société, qu'il doit faire preuve de ses compétences et de ses capacités personnelles. Dans un même ordre d'idées, il doit être conscient de ses représentations et en tenir compte. Ainsi, l'un des indicateurs de cette compétence demande au futur enseignant d'« analyser ses représentations de l'enseignement et son fonctionnement en classe avec l'aide de cadres théoriques appropriés » (p. 4).

3.2.4. Synthèse intermédiaire

Afin de comprendre comment s'imbriquent les différents concepts constitutifs de l'identité professionnelle, nous les avons organisés (Cf. Fig. 2). Nous constatons que la confrontation entre les représentations et la réalité développe la compétence à gérer la classe. Cette compétence est définie par le référentiel de compétences de la HEP-VS. Enfin, elle est à la fois une compétence professionnelle et une compétence personnelle.

Identité professionnelle

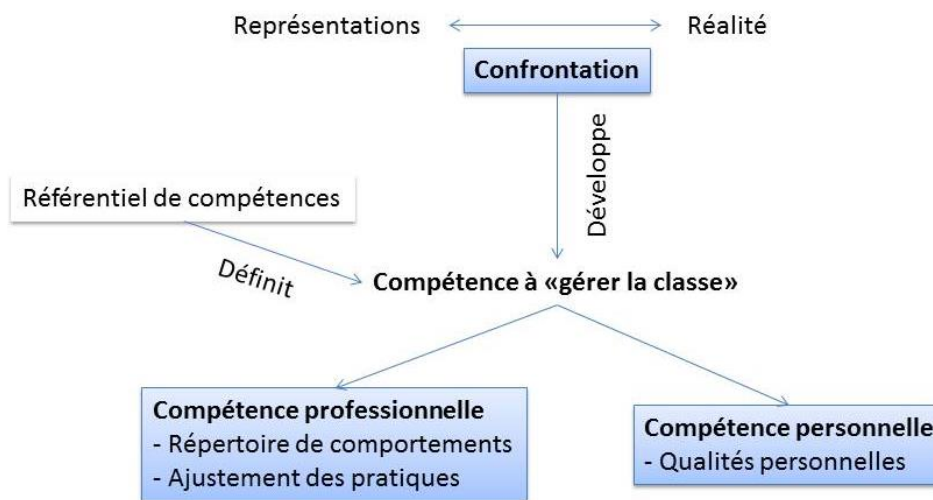


Fig. 2. L'identité professionnelle et ses dimensions

4. Questionnement

Dans notre cadre conceptuel, nous avons tout d'abord développé une définition de la gestion de classe. Puis, nous avons ciblé les dimensions de ce concept, discipline, apprentissage et climat de classe. Dans un deuxième temps, nous avons essayé de questionner la compétence à gérer la classe, qui, nous l'avons vu, est une compétence professionnelle et personnelle. Enfin, nous avons vu ce qui est demandé aux futurs enseignants qui étudient à la HEP-VS en ce qui concerne la gestion de classe. Ces différentes étapes nous ont permis de cerner le concept central et complexe de gestion de classe. Nous avons pu constater que les dimensions de ce concept sont indissociables et s'influencent mutuellement. En effet, le chapitre lié à l'identité professionnelle de l'enseignant nous a fait comprendre que la compétence en gestion de classe est une compétence professionnelle et personnelle. En tenant compte de ces éléments et de notre questionnement de départ, nous allons désormais poser notre question de recherche et formuler des hypothèses de réponse à cette dernière.

4.1. Question de recherche

Comment les enseignants débutants formés à la HEP-VS perçoivent-ils l'évolution de leurs pratiques en gestion de classe ? Dans quelle mesure cette perception diffère-t-elle en fonction du statut des enseignants débutants par rapport à leur formation à la HEP-VS (en formation *versus* diplômé) ?

4.2. Hypothèses

Pour répondre à la question de recherche présentée ci-avant, nous allons développer des hypothèses tirées de notre cadre théorique. Cette question et ces hypothèses nous guideront dans la partie empirique de notre travail de mémoire. Précisons qu'il s'agira, en fait, de catégories d'hypothèses, donnant lieu à plusieurs possibilités.

4.2.1. Stades évolutifs

Cette première catégorie d'hypothèses se base sur l'article de Chouinard (1999) et les résultats de sa revue. Comme présenté dans la problématique, les débutants « passent par au moins deux stades au tout début de leur carrière » (p. 500), stades qui influencent leur façon de gérer la classe. Le premier stade, le *stade d'idéalisation*, « est caractérisé par la présence d'images romantiques en ce qui concerne les élèves » (p. 500). En effet, il apparaît que les débutants s'imaginent les élèves comme ayant le même style d'apprentissage, les mêmes intérêts et les mêmes aptitudes qu'eux à cet âge. Au niveau des pratiques, les débutants ont une grande maîtrise des contenus et appliquent les connaissances théoriques acquises en formation. Les activités proposées sont variées et bien préparées, alors que l'accent est mis sur les contenus à enseigner plus que sur les besoins et capacités des élèves. Par contre, les débutants estiment souvent qu'ils n'auront pas de difficultés particulières en gestion de classe et « consacrent relativement peu de temps [...] à mettre en place dans leur classe un système cohérent de gestion » (Reynolds, 1995, cité par Chouinard, 1999, p. 500). Le second stade, celui de la *survie*, apparaît lorsque les enseignants remarquent que les élèves peuvent être indisciplinés et peu motivés. Ils adoptent donc une attitude plus autoritaire, deviennent plus sévères et punitifs. L'accent est ainsi mis sur la discipline et moins sur les apprentissages. On cherche à éviter le désordre et les pertes de contrôle de la classe. Par la suite, Chouinard (1999) explique que les débutants manquent encore de connaissances procédurales. Ils vont progressivement acquérir des connaissances sur le moment et le « comment » de l'action (maintien de l'ordre, résolution de problèmes, engagement et maintien des élèves dans la tâche, automatisations des patrons d'action). Au final, les enseignants débutants connaissent des transformations de leurs représentations, acquièrent des connaissances et peuvent ajuster leurs pratiques en gestion de classe.

Afin de répondre à notre question de recherche, nous émettons l'hypothèse que les étudiants en fin de formation HEP-VS et les enseignants en début de carrière, formés dans la même institution, perçoivent des transformations de leurs représentations des élèves et de l'enseignement et passent par les différents stades définis par Chouinard (1999) : idéalisation, survie, puis acquisition de connaissances et ajustement des pratiques. En lien avec ces stades, différentes possibilités sont envisageables. La transformation des représentations peut se faire durant la formation, ce qui impliquerait la présence des stades d'idéalisation et de survie pendant les stages. Une autre éventualité est la transformation des représentations en début de carrière. Selon les conditions rencontrées en stage (courte durée, peu d'autonomie), il nous paraît possible que les étudiants ne passent pas par le stade de survie pendant la formation, mais y soient confrontés plus tard. L'acquisition des connaissances et l'ajustement des pratiques devraient, comme l'indique Chouinard, suivre ces deux stades.

4.2.2. Discipline, apprentissage et climat

Nous avons mis en évidence, dans notre cadre conceptuel, trois dimensions de la gestion de classe : la discipline, l'apprentissage et la gestion de classe. En définissant et développant ces dimensions, nous avons vu en quoi chacune d'entre elles a son importance, mais aussi de quelle façon elle est étroitement liée aux deux autres. Par exemple, l'instauration de règles de classe et le respect de ces dernières visent à établir un climat de classe où règnent la confiance et le respect. Un tel climat est nécessaire et favorable à l'apprentissage. L'apprentissage est, pour sa part, dépendant d'une certaine discipline. Nous voyons par cet exemple en quoi l'enseignant doit « jouer » avec les dimensions de la gestion de classe. Ces dernières doivent être cohérentes entre elles et en accord avec la personne de l'enseignant.

Sur la base de ces remarques, nous pensons que les étudiants en fin de formation et les enseignants en début de carrière perçoivent un ajustement, un équilibrage entre les trois axes, avec des accents mis sur l'un ou l'autre d'entre eux à certains moments de leur évolution professionnelle. De nombreuses hypothèses peuvent découler de cette proposition.

Tout d'abord, il nous paraît possible que les enseignants débutants soient d'abord focalisés sur la discipline et accordent beaucoup d'importance au contrôle. Le climat s'en trouve influencé, avec des règles fixées autoritairement et un contrôle strict des comportements des élèves. L'apprentissage se ferait d'une manière très précise et surveillée, avec des activités individuelles et peu de place accordée aux travaux de groupe, aux échanges. Par la suite, l'enseignant doit adapter ses pratiques et adopter une posture d'accompagnement plutôt que de contrôle : discipline moins présente, climat de classe et apprentissage plus importants, avec une place plus grande laissée aux élèves et à leurs idées. Une autre hypothèse est que les enseignants débutants accordent trop peu d'importance aux règles de classe et au maintien de l'ordre. Le climat de classe s'en voit probablement influencé, avec des comportements pas adaptés et des élèves se sentant libres de faire « ce qu'ils veulent ». Il s'en suit un ajustement, avec des règles fixées auxquelles les enseignants se tiennent, ce qui permettra aux apprentissages d'avoir lieu. Une troisième hypothèse envisageable concerne d'abord l'apprentissage. Il nous semble possible que les enseignants débutants ne prennent pas en compte les besoins particuliers des élèves. Dans ce cas, certains élèves se retrouvent confrontés à des difficultés et ne se sentent pas accompagnés (climat de classe), ce qui influence aussi la discipline (élèves qui se font remarquer, sont perdus, distraits, etc.). Un ajustement doit avoir lieu au niveau des apprentissages en priorité. Enfin, les enseignants débutants accordent peut-être trop peu d'importance au climat de la classe. En étant concentrés sur la discipline et l'apprentissage, ces derniers risquent de ne pas prendre en compte le bien-être des élèves, leur confiance en soi, leur liberté d'expression. Des élèves qui n'osent pas participer ou craignent les moqueries, ne peuvent construire leurs savoirs.

Ces hypothèses, tirées de notre cadre conceptuel et des relations observées entre discipline, apprentissage et climat de classe, sont des exemples qui nous semblent envisageables. Cette liste n'est donc pas exhaustive et d'autres possibilités existent.

4.2.3. Une compétence à développer

Notre troisième catégorie d'hypothèses découle également de notre cadre conceptuel. Nous avons vu en quoi la gestion de classe est une compétence professionnelle et personnelle. Professionnelle, car elle nécessite la construction d'un répertoire de comportements professionnels. Personnelle, car elle fait également appel aux compétences et aux capacités personnelles de l'enseignant.

Partant de ce fait, nous émettons l'hypothèse que l'étudiant en formation perçoit une évolution dirigée vers les compétences demandées par l'institution (référentiel de compétences de la HEP-VS). Le fait de suivre une formation théorique et pratique, dans un cadre défini, avec des contraintes institutionnelles (objectifs à atteindre, évaluation par le PF, etc.) peut, selon nous, influencer les pratiques des étudiants en gestion de classe. En ce qui concerne les enseignants en début de carrière, nous pensons que la gestion de classe évoluera plutôt au niveau personnel, les individus se retrouvant désormais seuls dans la classe et pouvant gérer leur classe en responsabilité et en autonomie.

5. Dispositif méthodologique

5.1. Choix et justification de la méthode

Pour procéder à la récolte des données, nous avons choisi la méthode de l'enquête et plus précisément de *l'enquête par entretiens individuels*. Cette méthode nous a semblé la plus adéquate pour plusieurs raisons. Tout d'abord, cette technique permet de questionner les faits de manière précise et de comprendre les motivations des comportements de la personne interviewée. De plus, elle « permet, généralement, d'obtenir des informations plus détaillées et plus fournies au sujet de l'expérience des personnes interviewées que les enquêtes par questionnaire » (UNIL, 2010, p. 14). Cet aspect nous semble primordial, puisque notre question de recherche vise à interroger la perception personnelle des enseignants. D'autre part, « les entretiens individuels sont des instruments idéaux pour obtenir des données qualitatives et pour comprendre le pourquoi et le comment des choses » (p. 14). Ici encore, nous souhaitons comprendre comment évoluent les pratiques des personnes questionnées. Nous aborderons donc des aspects personnels que nous souhaitons interroger en profondeur. Pour ce faire, il nous a semblé nécessaire de procéder par entretiens. Cependant, il est important de noter que nous allons questionner un petit échantillon d'étudiants ou d'enseignants. Précisons donc qu'il s'agira d'une analyse qualitative sur la perception de quelques sujets et non d'une recherche quantitative. En effet, nous souhaitons aborder la perception des sujets, ce qui demande un travail de profondeur mais ne permet pas de travailler à grande échelle.

Pour recueillir les données, nous procéderons à des *entretiens semi-directifs*. Ces derniers permettent de poser des questions préétablies tout en donnant la possibilité aux personnes interviewées de s'exprimer relativement librement sur ces dernières (UNIL, 2010). Comme l'indiquent Van Campenhoudt et Quivy (2011), « il (l'entretien semi-directif) est semi-directif en ce sens qu'il n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises » (p. 171). Comme nous aborderons la perception des individus, leurs

pratiques et expériences personnelles, nous pensons qu'il est important de leur accorder une certaine liberté dans l'entretien. De plus, avoir une certaine structure, basée sur notre cadre théorique, nous semble également nécessaire pour obtenir des données utiles à notre recherche.

5.2. Echantillon

En tenant compte des réflexions qui précèdent, nous procéderons à six entretiens semi-directifs, dont trois auprès d'étudiantes en fin de formation à la HEP-VS et trois auprès d'enseignantes en début de carrière. Nous tenterons de comprendre comment ces individus perçoivent l'évolution de leurs pratiques en gestion de classe. Nous pourrions également comparer les résultats des deux groupes de personnes afin de cerner d'éventuelles différences entre le parcours proposé par la formation et les débuts dans la profession.

Avant de poursuivre, nous devons préciser comment nous avons procédé pour construire notre échantillon. Tout d'abord, nous avons cherché des enseignantes ayant débuté dans la profession il y a moins de deux ans. Pour que nos données aient du sens, nous avons porté notre choix sur des personnes travaillant à un pourcentage élevé. En ce qui concerne les degrés d'enseignement, nous avons choisi une enseignante des plus hauts degrés (5^{ème} et 6^{ème} primaire), une autre des degrés élémentaires (1^{ère} enfantine) et une dernière ayant eu des expériences dans plusieurs degrés (3^{ème} – 4^{ème} et 1^{ère} – 2^{ème}). Par rapport aux étudiantes en fin de formation, nous avons aussi choisi des degrés variés (deux étudiantes ayant opté pour les degrés moyens, une les degrés élémentaires). Il faut préciser que nous connaissons ces étudiantes, puisque nous nous trouvons dans la même année de formation à la HEP-VS. Cependant, nous avons procédé de manière à ce que les réponses de ces étudiantes ne soient pas influencées par quelque attitude ou propos que ce soit, afin d'obtenir des réponses spontanées et authentiques. Un autre point à clarifier concerne le sexe des répondantes. Le fait de n'avoir interrogé que des femmes n'est pas dépendant de notre volonté. Nous avons accordé priorité aux besoins de l'enquête. Nous étions limité par le temps et avons accordé la priorité aux pourcentages et aux années d'enseignement. Ainsi, notre choix s'est reporté sur trois femmes enseignantes. Pour pouvoir comparer les données, il nous a aussi semblé judicieux de questionner aussi trois étudiantes. Bien que nous n'aurons pas de données provenant d'un homme, cette recherche est qualitative et à petite échelle. Nous pensons donc que son utilité n'est pas altérée par le fait que seules des femmes ont participé.

Les trois étudiantes interviewées sont en fin de 5^{ème} semestre à la HEP-VS. Une enseignante a débuté sa carrière professionnelle au début de cette année scolaire, alors que les deux autres ont une année d'expérience. Ainsi, nous pourrions cerner d'éventuelles différences entre la formation à proprement parler et les premiers pas dans le parcours professionnel. Notons que nous utiliserons des lettres pour différencier les participantes. Ci-dessous, un tableau récapitulatif offre une vue d'ensemble des participantes et de leurs caractéristiques (Cf. Tableau. 3).

	Formation / carrière	Degré / classe	pourcentage
Etudiante A	fin de 5 ^{ème} semestre HEP-VS	degrés moyens	
Etudiante B	fin de 5 ^{ème} semestre HEP-VS	degrés élémentaires	
Etudiante C	fin de 5 ^{ème} semestre HEP-VS	degrés moyens	
Enseignante A	2 ^{ème} année d'enseignement	5 ^e – 6 ^e primaire	100 %
Enseignante B	2 ^{ème} année d'enseignement	1 ^e enfantine	80%
Enseignante C	1 ^{ère} année d'enseignement	1 ^e – 2 ^e primaire	100 %

Tableau 3 : Présentation de l'échantillon

5.3. Guide de l'entretien

Comme dit précédemment, il s'agira de poser des questions préétablies, tout en accordant une certaine liberté d'expression aux participantes. Pour procéder à ces entretiens semi-directifs, nous avons donc élaboré un guide de l'entretien. Les questions qui y sont présentées sont tirées de notre cadre théorique. Ainsi, nous avons demandé aux participantes de s'exprimer sur leurs pratiques en gestion de classe au niveau de la discipline, de l'apprentissage et du climat de classe. Pour chacune de ces dimensions, leur évolution personnelle en lien avec ces dimensions fut aussi questionnée. Par la suite, nous avons abordé la question des représentations des élèves et de l'enseignement, ainsi que de la perception du rôle de l'enseignant. Notons que les questions du guide de l'entretien ne doivent pas forcément être suivies à la lettre. Elles permettent de garder le fil de l'entretien et de ne pas sortir de la cible, mais ne doivent pas empêcher les participantes de s'exprimer librement. Dans la mesure du possible, nous avons essayé de poser les mêmes questions aux deux groupes d'individus, bien que certaines d'entre elles aient dû subir quelques modifications superficielles. L'entretien dans ses deux versions est disponible dans les annexes de ce travail (Annexes I et II).

5.4. Protection des données

Tout au long de cette recherche, en particulier en ce qui concerne le recueil des données, nous accordons une attention particulière à la protection des données (citation, sources), et au respect de l'anonymat. Pour ce faire, nous avons précisé à chaque personne interviewée que son anonymat serait respecté et que toutes les données recueillies resteraient confidentielles. De plus, nous ne divulguons ces éléments sous aucun prétexte.

6. Analyse des données

Ce chapitre nous permettra tout d'abord de présenter les données recueillies lors des entretiens. Par la suite, nous analyserons ces données afin de leur donner du sens au regard de notre problématique. Pour rappel, nous avons procédé à six entretiens, dont trois auprès d'étudiantes en fin de formation à la HEP-VS et trois auprès d'enseignantes ayant débuté dans la profession il y a deux ans ou moins. Nous avons cherché à questionner la perception que ces personnes ont de l'évolution de leurs pratiques en gestion de classe, soit durant la formation, soit durant les premières années de carrière.

6.1. Traitement des données

Dans un premier temps, nous voulons présenter les données recueillies de manière systématique. Pour ce faire, nous reprendrons les dimensions de notre cadre conceptuel une à une, en y exposant les données importantes recueillies lors de nos entretiens. Précisons que nous séparerons les données provenant des étudiantes et celles apportées par les enseignantes. Dans un souci de clarté et de facilité de lecture, nous nous permettrons d'adapter le langage parlé à l'écrit, en veillant à respecter les propos des participantes.

6.1.1. Gestion de classe

Tout d'abord, nous avons questionné l'évolution de la gestion de classe des participantes entre leurs débuts (pour les étudiants, entrée à la HEP-VS ; pour les enseignantes, entrée dans la profession) et le moment de l'entretien.

→ *Etudiantes*

L'étudiante A explique sa crainte, en début de formation, « que la classe nous échappe ». Elle raconte sa tendance à vouloir le silence absolu. En lien avec cette tendance, elle explique qu'elle réagissait « trop vite ou pas à bon escient ». Elle précise : « Il y a déjà quelques stages que j'ai remarqué la différence de bruit entre le bruit parasite et le bruit de travail ». Elle ajoute qu'elle apprécie maintenant le bruit de travail. De plus, elle se rend maintenant mieux compte lorsque les élèves sont fatigués et qu'il faut changer d'activité. D'autre part, l'étudiante A est maintenant « plus consciente de ce qui se passe en classe ». Elle essaie de penser aux besoins de chaque élève et à ce qu'elle peut mettre en œuvre pour l'aider.

L'étudiante B explique qu'au début, elle prenait « le même système de discipline et les mêmes règles que l'enseignante », même si cela ne lui plaisait pas. Aujourd'hui, elle dit : « J'ose en discuter avec l'enseignante (...) et si ça ne me va pas je ne le fais pas, ce que je n'osais pas faire avant ». D'autre part, l'étudiante B essayait, à ses débuts, « d'appivoiser les élèves ». Elle a remarqué que cela ne fonctionnait pas et, depuis, se montre plus stricte dès le début, avant de lâcher du lest.

L'étudiante C faisait « au feeling » au début, ne savait pas trop comment faire. Par la suite, elle explique avoir trouvé des petits trucs, mais elle dit s'être toujours « adaptée à la façon de faire de l'enseignante » et ne pas avoir eu à beaucoup cadrer les élèves. Elle explique

« avoir gagné en assurance dans les remarques, dans les phrases, dans l'application du message-je ».

→ *Enseignantes*

L'enseignante A a perçu une évolution entre ses débuts dans la profession et le moment de l'entretien. Selon elle, le fait d'avoir des degrés différents et des classes différentes, ainsi qu'un pourcentage qui passe à 100 % sont des facteurs de changement importants. L'année précédente, l'enseignante collaborait avec des personnes ayant déjà un système établi. Elle explique : « Je me suis adaptée au système de mes collègues ». Lors de sa deuxième rentrée, elle constate une différence : « La différence c'est que je me suis vraiment posé la question cet été avant la rentrée de dire (...) : moi seule, quel système je veux avoir, qu'est-ce qui me correspond » et « qu'est-ce qui aurait du sens pour moi » ? D'autre part, l'enseignante A explique : « Je pense qu'on évolue aussi au fur et à mesure et au fil des expériences ». Selon ce qui se passe en classe, l'enseignant apprend de ses expériences et modifie ses pratiques : « C'est la pratique réflexive de la HEP qui continue après, dans le quotidien, tu apprends de tes expériences toujours ».

L'enseignante B explique que l'année précédente, elle avait imposé les règles de classe. Puis, malgré le fait de travailler dans un petit degré, elle remarque : « Même si finalement ils sont petits, je me suis rendu compte qu'ils savaient déjà beaucoup, puis qu'ils se rendaient compte d'énormément de choses ». Donc, cette année, elle a choisi d'attendre « qu'il y ait quelque chose qui ne joue pas dans la classe pour leur demander pourquoi ça ne joue pas » ? Ainsi, cette enseignante a demandé à ses élèves de construire les règles de classe. De plus, l'année précédente, elle dit qu'elle n'avait « pas un système de sanction vraiment bien réfléchi ». Après quelques semaines, elle s'est rendu compte que « c'est quand même nécessaire de déjà avoir un système de sanction » qui soit clair pour les élèves, que ces derniers sachent quelle sanction les attend et pourquoi. Enfin, l'enseignante B ajoute qu'elle s'est « habituée à fonctionner avec le non-verbal », qu'elle utilise beaucoup plus qu'auparavant.

L'enseignante C compare sa gestion de classe actuelle à ses premiers stages : « Les premiers stages, j'avais de la peine à réagir à certaines remarques ». Avec du recul, elle trouve qu'« au fil des stages et des expériences, tu acquiers des réflexes de gestion de classe ». De plus, aujourd'hui, elle sait à quel moment il faut dire « stop », où sont ses limites. Elle explique : « Après tu sais que dans telle ou telle situation tu peux réagir de telle manière ça marchera (...) ou pas ». L'enseignante C rajoute que « la grande évolution par rapport à la gestion, c'est d'être claire par rapport à ce que je transmets aux élèves ».

6.1.2. Discipline

Dans notre cadre conceptuel, la première dimension du concept central de la gestion de classe est la discipline. Nous avons demandé aux participantes d'analyser leur gestion de la discipline dans la classe et, là encore, de nous expliquer leur évolution dans le domaine.

→ *Etudiantes*

L'étudiante A explique avoir trouvé « des trucs pour que ça aille mieux » afin de ne pas devoir toujours interrompre le cours. Auparavant, elle se sentait trop sur ses gardes et un peu mal à l'aise. Certains « trucs » comme prendre un objet ou soutenir le regard d'un

élève en lui faisant comprendre son mécontentement lui permettent de « ne pas ralentir le rythme », ni de focaliser l'attention sur un élève. D'autre part, l'étudiante A explique qu'elle avait du stress lorsqu'un élève ne travaillait pas : « Comment je fais, qu'est-ce que je dis ? » Puis, par la suite, elle estime qu'on apprend à se remettre en question, à mieux évaluer les besoins des élèves, à comprendre leurs difficultés. Elle dit avoir plus de recul, être moins stressée de faire un faux pas.

L'étudiante B est désormais plus sûre de ce qu'elle accepte ou non. Elle a remarqué que les élèves « ont vraiment besoin d'un cadre ». Elle est désormais assez stricte au début et elle sait vraiment où se trouvent ses limites. De plus, elle précise les règles au début, sans attendre qu'un élève se comporte mal. Selon elle, ce changement facilite la gestion de classe et il « y a beaucoup moins de soucis de comportement des élèves », car elle est plus à l'aise avec les règles et, d'après elle, les élèves le ressentent. Cependant, l'étudiante B estime qu'elle a encore des progrès à faire : « Je n'ose pas prendre vraiment les choses comme j'aimerais les prendre ». Elle relie cela au fait qu'elle n'a jamais eu de classe « à elle » et ne connaît pas si bien les élèves.

L'étudiante C, quant à elle, estime que sa gestion de la discipline « est un peu lacunaire ». En effet, elle n'a rencontré que des classes avec peu d'élèves dans lesquelles élever la voix et rappeler les règles suffisait. Elle affirme cependant : « Je dois plus savoir où j'en suis et savoir ce que je veux et le faire appliquer aux élèves ». En parallèle, elle rajoute : « Je manquais encore un peu d'exemples de façons de faire, pour que je trouve celle qui me correspondrait le mieux » et « avec l'expérience, je trouverai encore des idées un peu mieux ».

→ *Enseignantes*

Au niveau de la gestion de la discipline, l'enseignante A dit avoir procédé à de nombreux changements durant sa première année dans la profession : durant une courte période, « j'ai vraiment essayé beaucoup de choses, ce n'était pas évident ». Face à de nombreux comportements inappropriés, cette enseignante s'est rendu compte qu'il y avait d'abord beaucoup trop de punitions, qui, finalement, n'avaient que peu d'effet. A plusieurs reprises, elle dit avoir changé son système de discipline. Puis elle cite un événement comme un « tournant » : « Au final ce qui a permis (...) à la classe et à moi de donner le tour », c'est de pouvoir récupérer les feux si tu te comportes bien. L'enseignante a donné la possibilité aux élèves de voir leurs efforts récompensés. Elle ajoute : « Et ça, ça a eu un impact particulier sur les enfants ».

L'enseignante B dit avoir eu « de grosses difficultés au début de l'année avec un enfant qui ne supportait pas la frustration ». Ce dernier criait, tapait des pieds, « faisait le mort ». Au début, cette situation fut très difficile à vivre car cet élève empêchait l'enseignante « de faire quoi que ce soit avec les autres ». Elle a remarqué « qu'un seul enfant, ça détériorait vite l'ambiance de toute la classe ». Selon elle, un jour, l'élève concerné a compris que la sanction resterait la même quoi qu'il fasse, « il est entré dans le cadre ».

L'enseignante C explique avoir fait « un gros travail par rapport à (sa) posture devant les élèves et la discipline ». Pendant la formation, et même après, elle dit avoir évolué : « Au début (...), tu as moins confiance en toi, tu ne sais pas si tu fais juste et tout ça donc tu arrives moins à t'imposer avec les élèves ». Elle ajoute : « L'évolution que j'ai eue, c'est vraiment la posture que j'ai dans la classe par rapport à la discipline, pour gérer soit les

problèmes qu'il y a entre les élèves, soit le non-respect des règles en classe ». De plus, les situations de stage et de remplacement ont également fait évoluer la gestion de classe de l'enseignante C : « Au début tu ne sais pas trop comment t'imposer parce que (...) tu es remplaçante et il y a déjà des autres règles avant toi ». Cependant, « il faut vraiment que les règles correspondent à ce que toi tu as envie ». Pour étayer ces propos, l'enseignante explique : « Je me suis rendu compte que je ne peux pas faire respecter les règles que les autres ont mis en place, parce que des fois ça ne me correspond pas à moi ».

6.1.3. Apprentissage

La deuxième dimension de la gestion de classe que nous avons traitée est l'apprentissage. Nous avons demandé aux étudiantes et aux enseignantes comment avaient évolué leur conception de l'apprentissage.

→ *Etudiantes*

L'étudiante A explique : « Avant de commencer la HEP (...), je pensais naïvement qu'un bon prof suffisait, qu'une bonne explication suffirait à l'élève » pour qu'il comprenne. Elle dit avoir vite déchanté. En effet, elle s'est rendu compte que les élèves apprennent différemment. Elle met donc en place différents médias et différentes entrées pour permettre aux élèves d'apprendre. Selon elle, « ça a un peu décentré le rôle de l'enseignant qui n'est finalement pas si important ». D'autre part, elle explique porter une grande attention à la différenciation et essaie d'encourager la responsabilisation de chacun, l'auto-évaluation, la métacognition des élèves en organisant, par exemple, « le système de monitorat ».

Pour l'étudiante B, ce qui a changé principalement c'est le fait « de prendre en compte ce qu'il sait déjà l'enfant, (...) de recueillir ce qu'il a et après de construire à partir de ça, de ses représentations ». De plus, elle a pris conscience de l'importance « de tout le temps donner un sens à l'apprentissage » en organisant des situations-problèmes par exemple. En outre, elle prend en compte l'hétérogénéité de sa classe en s'adaptant et en variant les activités.

L'étudiante C pensait que l'enseignement, c'était « énormément de frontal ». Cependant, elle s'est rendu compte que ça ne convenait pas et qu'il y a plein de possibilités pour « motiver les élèves autrement ». Aujourd'hui, elle trouve l'enseignement beaucoup plus intéressant, avec « des échanges entre les élèves avec leur enseignant, des explications de leurs conceptions » et une grande place accordée à la parole des enfants.

→ *Enseignantes*

L'enseignante A ne pense pas que sa conception de l'apprentissage a changé depuis la fin de la formation. Elle explique : « C'était plutôt durant la formation (...) où j'ai simplement compris une fois que si les élèves étaient pris dans l'activité, intéressés, ils avaient beaucoup moins envie de ne pas respecter les règles ». Depuis son entrée dans la vie professionnelle, elle ne constate pas d'évolution particulière. Si un cours fonctionne moins bien, elle se demande si elle aurait pu « faire quelque chose pour qu'ils (les élèves) soient plus motivés et pris dans la tâche ».

L'enseignante B explique avoir fait sa formation pour les plus grands degrés à la HEP-VS et s'être retrouvée en enfantine. Elle dit avoir reçu une aide importante de la part d'une collègue. Au niveau des apprentissages, elle estime : « Pour moi le challenge c'était de réussir à partir de ce que savaient les enfants pour construire l'apprentissage là-dessus ». Les phases de jeu sont très importantes et permettent de construire l'apprentissage. Au début, en observant, l'enseignante B avait des difficultés à faire émerger des notions à partir des jeux des élèves. Selon elle, « petit à petit on voit beaucoup plus facilement, une fois qu'on connaît mieux les moyens, (...) ça nous vient plus facilement aux yeux ». Elle rajoute : « Maintenant je vois mieux comment partir de ce qu'ils ont fait pour construire là-dessus ». Selon elle, « il faut bien les avoir en mémoire (les concepts) (...) et avec l'expérience ça vient beaucoup plus facilement ».

Pour l'enseignante C, la conception de l'apprentissage a surtout évolué durant la formation. A son entrée à la HEP-VS, elle s'imaginait que le « prof » racontait des choses et que les élèves apprenaient. Selon elle, « ça a beaucoup changé pendant la formation ». Elle explique : « Aujourd'hui, je me rends compte que chaque élève a une capacité différente à comprendre les choses », avec des élèves plus visuels, auditifs, kinesthésiques, etc. Maintenant, l'enseignante C essaie régulièrement de noter les informations en plus de les dire par oral. D'autre part, cette dernière met l'accent sur la différenciation, qui a été « un peu un déclic », car, avant, elle ne comprenait pas toujours pourquoi les élèves ne comprenaient pas.

6.1.4. Climat de classe

La dernière dimension de la gestion de classe, dans notre cadre conceptuel, est le climat de classe. Nous avons demandé aux enseignants ce qu'était, pour eux, le climat de classe et ce qu'ils ont progressivement mis en place pour tendre au climat « idéal ».

→ *Etudiantes*

Pour l'étudiante A, le climat est d'une importance cruciale puisqu'il « définit tout le reste », il est la base du bon fonctionnement de la classe. Selon elle, « la gestion de classe dépend de ça (le climat), l'entrée dans les apprentissages dépend de ça aussi ». Elle définit le climat de classe comme « l'ambiance générale, ce qui permet à l'élève d'être bien dans cette classe, de pouvoir avancer dans cette classe et apprendre ». Elle nous explique avoir été plutôt dans la réaction auparavant et comprend maintenant l'importance de « tout mettre en œuvre pour que (...) les comportements non-souhaités ne s'installent pas ». Elle s'est rendu compte de sa responsabilité lorsque quelque chose ne va pas.

L'étudiante B définit le climat comme « l'ambiance qu'il y a dans la classe, l'ambiance de travail ». Selon elle, « les comportements des gens font ce climat ». Le respect est très important pour elle : « Si les élèves se respectent, il y a un climat d'écoute, (...) ils vont se sentir bien, en sécurité ». De plus, elle estime que de fixer des règles, se montrer strict au début influence le climat, pose un cadre qui fait que tout « coule mieux ».

L'étudiante C estime que l'on doit trouver un climat « propice aux apprentissages ». Cela signifie trouver un équilibre entre un climat militaire où « les élèves sont tous alignés » et un climat dans lequel il est impossible d'apprendre, car il y a trop de bruit.

→ *Enseignantes*

D'après l'enseignante A, « un bon climat de classe, c'est un climat dans lequel les élèves peuvent apprendre, et dans lequel moi je peux enseigner ». Si le climat est mauvais, elle dit ne faire que de la discipline, alors que « le but c'est d'apprendre ». La relation entre les élèves et l'enseignant est importante, avec une confiance mutuelle. Elle explique aussi que la décoration de la salle et les systèmes organisationnels de la classe ont un rôle à jouer dans le climat de classe. De plus, les activités de détente (pause en mouvement, chanson, etc.) sont importantes.

L'enseignante B relie le climat de classe aux relations entre les élèves, avec l'enseignant, et au respect des règles. Cette année, avec une classe à deux degrés, l'organisation est bien plus importante. Selon elle, « au niveau du climat de classe, ça se voit tout de suite si t'as mal préparé ta journée ».

Pour l'enseignante C, il est important que les élèves « se respectent entre eux, arrivent à bien s'entendre ». Elle se trouve maintenant plus à l'aise, ce qui influence le climat de classe. Pour favoriser un climat de classe agréable, elle essaie de responsabiliser ses élèves en leur demandant de régler les conflits entre eux, dans la mesure du possible. L'enseignante ajoute qu'il faut aussi faire preuve d'humour et parfois laisser les élèves rigoler afin de relâcher la pression.

6.1.5. Représentations des élèves et de l'enseignement

Ce paragraphe est lié à l'identité professionnelle, deuxième concept que nous avons abordé dans notre cadre conceptuel. Nous avons questionné les participantes sur l'évolution de leurs représentations des élèves et de l'enseignement.

→ *Etudiantes*

L'étudiante A estime faire plus confiance aux élèves. Elle a remarqué « qu'ils peuvent finalement quasiment tout faire tout seuls ». Elle constate une évolution importante entre ces débuts et aujourd'hui : « Au départ, j'avais vraiment comme conception d'avoir les apprentissages au centre et puis là je me rends compte qu'il y a un mi-chemin entre apprentissages et élèves ». Selon ses propos, les apprentissages sont toujours au centre, mais sans la motivation des élèves ils ne « rentreront pas dans les apprentissages ». La perception de son rôle a aussi évolué : « Il y a vraiment une décentration du fait que l'enseignant, finalement (...), c'est un organisateur ». Ce dernier doit tout mettre en place pour que cela fonctionne bien, mais ensuite les élèves prennent le devant. D'autre part, le statut de l'erreur a également évolué pour l'étudiante A. Avant, elle craignait de ne pas pouvoir aider les élèves qui faisaient des erreurs. Aujourd'hui, elle dit : « C'est beaucoup plus facile à débloquer un élève qui a fait une erreur qu'un élève qui a la page blanche ».

L'étudiante B, quant à elle, a compris que l'élève est en premier un enfant. « Il faut prendre en compte leurs besoins » et intégrer tous les éléments de leur vie dans la classe. Par rapport à l'enseignement, elle estimait, auparavant, que lire les feuilles la veille, redire aux élèves suffisait. Aujourd'hui, elle assimile l'enseignement à « tout un ensemble, (...) un grand puzzle » où tout s'imbrique. Elle dit qu'on doit « construire avec eux (les élèves), prendre en compte tout ce qu'il y a autour ».

L'étudiante C estime que sa représentation des élèves n'a pas changé, car elle s'est rendu compte très tôt que « chacun a sa manière d'apprendre ». En ce qui concerne l'enseignement, cette étudiante a une vision des choses plus basée sur les relations entre chacun et la culture générale, et plus seulement sur les connaissances.

→ *Enseignantes*

L'enseignante A dit que la vie professionnelle est quand même très différente des stages, même en autonomie. Selon elle, en stage, « on ne se rend pas compte, mais on arrive dans des classes où tout a déjà été mis en place par quelqu'un d'autre ». L'organisation matérielle (fiches, classeurs, emplacements) et les règles de classe sont déjà en place et « on bénéficie clairement du système de quelqu'un d'autre et on ne se rend pas toujours compte, on croit que c'est des choses qui fonctionnent naturellement ».

L'enseignante B explique qu'en première année d'enseignement, « on sait peut-être pas trop comment faire, on est moins sûr de soi, on ose moins tester ». Selon elle, « rien qu'après une année d'enseignement, on a déjà un petit peu plus de recul, et puis du coup on ose davantage ». Elle ajoute : « Plus on a d'expérience, plus on a de l'assurance et plus on se débrouille bien avec ça ».

Si la représentation des élèves de l'enseignante C n'a pas évolué depuis la fin de la formation, « par rapport à l'enseignement, ça a changé ». Selon elle, « en sortant de la HEP, on était quasi conditionné pour faire tout le temps tout comme il faut, objectif pour chaque cours », etc. Elle explique avoir « moins de pression », s'être rendu compte qu'« on ne pouvait pas être tout le temps comme ça ». Par rapport au travail demandé en stages, elle a appris à relativiser : « C'est vraiment toi qui décides, tu es libre de tes trucs, (...) c'est vraiment comme toi tu en as envie ».

6.1.6. Perception du rôle de l'enseignant dans la classe

Egalement en lien avec l'identité professionnelle, nous avons questionné les participantes sur leur perception de leur rôle dans la classe et son évolution.

→ *Etudiantes*

L'étudiante A essaie de faire « moins de frontal ». Elle veut « mettre l'activité de l'enfant au centre ». De plus, elle explique l'importance de la décompression en proposant des exercices variés : braingym, souffler, chanter une petite chanson.

Pour l'étudiante B, son rôle n'est plus de transmettre, mais « c'est plutôt un rôle d'accompagnateur ». Selon elle, l'enseignant doit « tout mettre en place (...) comme un metteur en scène », il doit tout prévoir, puis les élèves prennent le relais. Le but est que les élèves « aient tous les moyens pour pouvoir apprendre ».

L'étudiante C, pour sa part, se voyait comme « la personne devant que les élèves regardent ». Maintenant, elle se voit plus « les accompagner et faire le moins de cours possible où seulement l'enseignante parle ». Elle se base « sur les connaissances des élèves » et est plutôt là pour « gérer la mise en commun ou les discussions des élèves ».

→ *Enseignantes*

En ce qui concerne son rôle dans la classe, le fait d'être désormais à 100 % fait que la responsabilité, l'implication et le rôle de l'enseignante A sont plus importants. Elle dit : « Je suis la seule personne à gérer les apprentissages et aussi les histoires relationnelles qui se vivent dans la classe ». Cependant, elle ne pense pas que sa perception du rôle de l'enseignant de manière générale a changé.

L'enseignante B estime qu'auparavant, elle était « beaucoup plus interventionniste », c'est-à-dire qu'elle intervenait immédiatement en cas de conflit ou d'erreur dans les apprentissages. Elle explique : « Je pense que j'étais un petit peu trop présente, un petit peu trop à vouloir tout régler et tout gérer ». Cette année, elle délègue beaucoup plus, demande aux élèves de s'arranger entre eux. Au niveau des apprentissages, l'enseignante B se tient aujourd'hui « plus en retrait », elle laisse les élèves « se débrouiller par eux-mêmes et apprendre par eux-mêmes ».

L'enseignante C explique que sa perception de son rôle dans la classe a quelque peu évolué. Alors qu'avant, elle se focalisait sur la manière de transmettre et de permettre aux élèves d'apprendre, elle se sent aujourd'hui plus disponible au niveau humain. Elle explique : « Dès que tu es observé (...), tu sais que c'est centré sur la matière, l'objectif, tu dois faire tes trucs, là je me sens un peu moins, enfin plus disponible par rapport aux élèves ».

6.2. Analyse des données

Après avoir présenté les données recueillies auprès de chaque participante, nous allons maintenant les analyser en les reliant à notre cadre conceptuel. Pour ce faire, nous présenterons les thèmes importants qui ressortent de nos entretiens. De plus, nous comparerons, lorsque cela est utile et intéressant, les informations des deux groupes questionnés (étudiantes en fin de formation et enseignantes en début de carrière).

6.2.1. Discipline

Pour rappel, nous avons demandé aux participantes de nous dire en quoi leurs pratiques en lien avec la discipline avaient évolué. Ci-dessous, nous détaillerons les aspects que nous avons souhaité mettre en évidence dans cette analyse.

Nous avons pu cerner des *mesures de soutien*. Par exemple, une des étudiantes (A) a mis l'accent sur des « trucs pour que ça aille mieux », « trucs » permettant de ne pas toujours interrompre le cours lorsque quelque chose la dérange. Elle donne un exemple : « Quand par exemple on est en frontal, puis on explique quelque chose et il y a un élève ou deux qui jouent avec leur gomme (...) ben il suffit de prendre l'élément perturbateur et puis ça se calme ». Un autre moyen découvert par cette étudiante est de soutenir le regard d'un élève en montrant qu'elle n'est pas contente. Selon elle, « ça permet de ne pas perdre de temps et puis de ne pas de ralentir le rythme (...) sinon ça ferait ralentir tout le monde ». Dans un même ordre d'idées, l'enseignante B a remarqué : « Je pense qu'après je me suis aussi habituée à fonctionner avec le non-verbal ». Elle cite des exemples comme mettre le doigt devant la bouche, des signes pour dire de se calmer, de s'asseoir. Nous pouvons relier ces

pratiques aux mesures de soutien dont nous avons parlé dans notre cadre conceptuel (Charles, 2009), mesures permettant à l'élève de poursuivre son travail ou d'y revenir.

Le *système de discipline* est apparu rapidement lors de la plupart de nos entretiens comme l'un des aspects subissant une évolution importante au niveau de la gestion de la discipline. Tout d'abord, trois participantes (étudiante B, enseignantes A et B) se sont rendu compte de l'importance de fixer les règles dès le début de l'année ou du stage. Plus importante encore, la nécessité d'être clair et cohérent avec les règles (ainsi que les conséquences en cas de non-respect de ces règles) est revenue dans quatre interviews. Par exemple, l'étudiante B explique : « Au début, je n'osais pas trop donner des punitions ou bien je laissais tout le temps, je repoussais un peu mes limites, je ne savais pas trop ce que j'acceptais ou ce que je n'acceptais pas ». Elle explique qu'elle sait désormais mieux ce qu'elle tolère ou pas. L'étudiante C, quant à elle, estime : « Je dois vraiment changer, plus savoir où j'en suis et savoir ce que je veux et le faire appliquer aux élèves ». Elle précise : « Je n'ai pas envie de tout le temps sanctionner, mais j'ai envie que les élèves respectent les règles ». Le même genre de difficultés est aussi apparu chez deux enseignantes. Ainsi, l'enseignante C dit : « L'évolution que j'ai eue (...), c'était vraiment de mettre en place les règles que moi j'ai envie par rapport à la classe ». Auparavant, elle a remarqué qu'elle ne pouvait pas faire respecter les règles « que les autres ont mis en place », car, parfois, elles ne lui correspondaient pas. L'enseignante B, quant à elle, a remarqué que « c'est quand même nécessaire de déjà avoir un système de sanctions qui soit clair » pour les élèves. Au regard de ces différentes informations, nous constatons que la nécessité d'être en accord avec les règles en vigueur apparaît soit durant la formation (stages), soit lors de ses débuts dans la profession. Pour deux étudiantes et deux enseignantes questionnées, cette nécessité est perçue comme un changement important. Dans notre cadre conceptuel, nous avons parlé des règles en vigueur dans la classe et des différentes façons de les mettre en place. Rey (2004) explique qu'il faut se montrer intransigeant avec les règles fixées, sans quoi « on risque de suggérer aux élèves qu'on peut également transiger avec les règles des savoirs qu'on étudie » (p. 6). De plus, la cohérence de l'enseignant est d'importance : ce dernier doit connaître ses limites et traiter tous ses élèves de la même manière (Charles, 2009). Nous constatons que c'est l'un des aspects souvent évoqués lorsque l'on questionne l'évolution des étudiantes ou des enseignantes en matière de discipline.

→ *Comparaison étudiantes – enseignantes*

Toujours en lien avec le système de discipline, nous avons comparé les données recueillies auprès des deux groupes de personnes.

Une des difficultés rencontrées par les étudiantes en formation est liée aux conditions du stage. En tant que stagiaire, il est apparu que les étudiantes ont, la plupart du temps, dû s'adapter au système mis en place par l'enseignant. En effet, les trois étudiantes questionnées expliquent que, lors de la plupart des stages, elles utilisent le même système de discipline que le PF. Cela peut engendrer certaines difficultés. Par exemple, l'étudiante A dit que certaines règles ne lui correspondaient pas. L'étudiante B, quant à elle, a éprouvé des difficultés à s'affirmer sous le regard du PF. Enfin, l'étudiante C explique que certaines règles lui ont posé problème : « Quand j'aurai ma classe, je ne ferai pas ce genre de règle ». Elle ajoute que, comme les règles sont déjà fixées par le PF et que certaines peuvent ne pas lui convenir, il est difficile de trouver sa place.

Les enseignantes ont mis en avant une autre difficulté, celle de trouver un système personnel, efficace et adapté. Ainsi, l'enseignante A a « essayé beaucoup de choses durant une courte période ». Elle a changé à plusieurs reprises de système pour des causes diverses : trop de punitions n'ayant que peu d'effet, pas assez de « pression » mise sur les élèves, collaboration avec l'autre enseignant de la classe. L'enseignante B, quant à elle, n'avait « pas un système de sanction vraiment bien réfléchi » en première année. Elle s'est rendu compte que cela était pourtant nécessaire d' « avoir un système de sanction qui soit clair pour les eux (les élèves) ». Enfin, l'enseignante C dit avoir cherché sa posture dans la classe pour gérer les problèmes entre élèves ou le non-respect des règles en classe.

Bien que toutes les participantes se posent ou se sont posé des questions en lien avec le système de discipline (comment fixer les règles ? En collaboration avec les élèves ? Comment faire respecter ces règles ? Etc.), il apparaît que les enseignantes s'essaient à des systèmes personnels, font des essais et des expériences qui les font évoluer. Les étudiantes, quant à elles, s'adaptent souvent au système fixé par le PF, ce qui peut engendrer certaines difficultés.

6.2.2. Apprentissage

Par la suite, nous avons demandé aux participantes en quoi leur *conception de l'apprentissage* avait changé. Là encore, nous souhaitons relier les informations recueillies à notre cadre conceptuel.

Si l'on se concentre d'abord sur les réponses des étudiantes, nous constatons des similitudes importantes. L'étudiante A pensait, avant de commencer la HEP, « qu'un bon prof, (...) qu'une bonne explication suffirait à l'élève pour qu'il fasse : ah oui, super merci ! » Par la suite, elle s'est rendu compte assez vite « qu'on a beau bien expliquer avec notre bonne intelligence logico-mathématique, ça ne va pas convenir à tous les élèves ». Ainsi, elle essaie désormais de plus varier les médias et les entrées. De plus, elle met un accent important sur la différenciation. Elle évoque aussi l'auto-évaluation, la responsabilisation des élèves et la métacognition. Pour l'étudiante B, « le gros truc qui a changé », c'est « qu'il y ait un sens » et que les élèves comprennent pourquoi ils apprennent telle ou telle chose. De plus, il est important pour elle « de prendre en compte ce que sait déjà l'enfant (...), de recueillir ce qu'il a et après de construire à partir de ça, de ses représentations ». Plus tard, elle ajoute : « Prendre en compte que chaque enfant n'apprend pas de la même vitesse ou de la même manière, donc tout le temps varier et s'adapter, prendre en compte l'hétérogénéité ». L'étudiante C explique qu'au tout début, « c'était ses représentations d'élève (...) et de collègue, donc (...) c'était énormément de frontal ». Par la suite, elle s'est rendu compte « qu'en fait ça ne convenait pas du tout » et qu'il y avait, de nos jours, « plein de choses pour motiver les élèves ». Plus tard, elle dit faire « beaucoup plus de différenciation ».

En analysant ces données, nous constatons que les trois étudiantes questionnées perçoivent une évolution similaire de leur conception de l'apprentissage, de la transmission des savoirs (enseignement frontal, exposé linéaire, etc.) à la construction des savoirs (différenciation, auto-évaluation, motivation et sens des apprentissages). Nous pouvons relier cette information à notre cadre conceptuel, dans lequel nous avons présenté le changement de paradigme *de la transmission des savoirs à la construction des savoirs* (Morissette et Voynaud, 2002). Les enseignantes, quant à elles, estiment que leur

conception de l'apprentissage n'a pas changé depuis la fin de leur formation. Deux d'entre elles (enseignantes B et C) ont expliqué que leur conception avait surtout évolué durant leur formation. Pour l'enseignante C, « la conception de l'apprentissage au début de la HEP c'était vraiment le prof dit des trucs, les élèves ils doivent apprendre ». Aujourd'hui, elle se rend compte « que chaque élève a une capacité différente à comprendre les choses » avec des élèves plus visuels, plus auditifs, kinesthésiques, etc. Elle cite la différenciation comme « un déclic » pour venir en aide aux élèves en difficulté.

Au regard de ces informations, un changement important au niveau de la conception de l'apprentissage, en direction de la construction des savoirs, apparaît dans les propos des trois étudiantes questionnées. Deux des enseignantes questionnées évoquent également une évolution similaire, qui a eu lieu durant la formation. La conception de l'apprentissage des enseignantes interviewées n'a, selon elles, plus vraiment évolué depuis leurs débuts professionnels.

6.2.3. Climat de classe

Au niveau du climat de classe, nous avons demandé aux participantes de nous expliquer ce que représentait le climat de classe pour elles. Quatre d'entre elles ont directement relié le climat de classe à l'apprentissage et trois à la discipline (respect des règles). Le respect entre les élèves et la relation de confiance entre l'enseignant et l'élèves sont apparus comme prioritaires, comme nous l'avons constaté dans notre cadre conceptuel (Morissette et Voynaud, 2002). Notons aussi que les activités de « détente » ou les moments d'humour sont importants pour trois participantes. D'autre part, nous n'avons pas constaté de différence importante entre les propos des étudiantes et ceux des enseignantes. Nous avons constaté que le climat de classe est important pour toutes les participantes.

6.2.4. Rôle de l'enseignant

Dans ce chapitre, nous reprendrons les informations recueillies par rapport au rôle de l'enseignant. Nous ferons des liens avec les représentations des élèves et de l'enseignement. Pour rappel, nous avons demandé aux participantes en quoi ces aspects avaient évolué.

L'étudiante A dit faire « beaucoup plus confiance aux élèves » et s'est rendu compte « qu'ils peuvent finalement quasiment tout faire tout seuls ». En lien avec ces affirmations, elle explique qu'il « y a vraiment une décentration du fait que l'enseignant finalement (...) c'est un organisateur et il met tout en place pour que ça se passe bien ». Ensuite, l'enseignant doit « laisser le leadership à sa classe ». L'étudiante B va dans le même sens puisque, selon elle, le rôle de l'enseignant « c'est plutôt un rôle d'accompagnateur ». Elle précise que celui-ci doit « tout mettre en place (...) un peu comme un metteur en scène, en fait de tout prévoir, tout mettre en place puis après que les élèves ils font (...), qu'ils aient tous les moyens pour pouvoir apprendre ». L'étudiante C se voit maintenant « plus accompagner » ses élèves et « faire le moins de cours possible où seulement l'enseignant parle ». Les informations recueillies auprès des trois étudiantes nous montrent un changement au niveau de la perception du rôle de l'enseignant. Ces dernières parlent toutes d'un rôle qui est devenu celui « d'accompagnateur » ou d'« organisateur ». Nous constatons donc une certaine décentration du rôle de l'enseignant, avec une place plus

importante accordée aux élèves. L'enseignante B tient un discours similaire : « Je pense qu'avant, j'étais beaucoup plus interventionniste » en cas de conflit, mais aussi en cas de difficulté dans les apprentissages. Elle ajoute : « Je dirais que je suis beaucoup plus en retrait ». Auparavant, elle estime qu'elle ne laissait pas assez les élèves « se débrouiller par eux-mêmes, et apprendre par eux-mêmes ».

Pour sa part, l'enseignante A estime que sa perception du rôle de l'enseignant n'a pas changé. Elle précise cependant que sa responsabilité, son implication et son rôle sont plus importants, du fait « d'être là à 100 pourcents ». Ainsi, elle est « la seule personne à gérer les apprentissages et aussi les histoires relationnelles » de sa classe. En lien avec cet aspect relationnel, l'enseignante C se trouve désormais plus disponible « au niveau humain avec les élèves ».

7. Interprétation des résultats

Après avoir présenté les données recueillies, nous souhaitons discuter et interpréter les résultats obtenus, afin d'apporter des éléments de réponse à notre questionnement. Pour ce faire, nous reviendrons sur chacune des hypothèses élaborées précédemment.

7.1. Stades évolutifs

Cette première catégorie d'hypothèses était basée sur les stades par lesquels passent les enseignants débutants (Chouinard, 1999) : stade d'idéalisation, stade de survie, puis acquisition de connaissances procédurales et ajustement des pratiques.

En analysant les données recueillies, nous avons constaté que les *représentations* des étudiantes avaient évolué de manière relativement similaire. Ainsi, les étudiantes questionnées avaient une image stéréotypée des élèves et de l'enseignement avant d'entrer dans la formation. Pour elles, le fait de bien expliquer et présenter les contenus devait suffire pour que les élèves comprennent. Cependant, dès les premiers stades en formation, les étudiantes se sont rendu compte que les élèves n'ont pas tous le même style d'apprentissage, qu'ils ont des capacités à comprendre différentes. Elles ont progressivement mis en place des dispositifs de différenciation, ont prêté attention aux intelligences multiples et ont varié les activités. Dans les propos recueillis, nous retrouvons donc des éléments du stade d'idéalisation dont parle Chouinard (1999). Cependant, il apparaît que les étudiantes ont, dès les premières expériences, modifié leurs représentations. La phase d'idéalisation, dans notre cas, était donc antérieure aux premières expériences sur le terrain. Selon nous, le fait d'alterner théorie et pratique, ainsi que l'organisation des stages, avec un PF à observer, jouent un rôle. Il nous semble que ces éléments peuvent accélérer la transformation des représentations, avec des étudiants qui se rendent compte, soit par la théorie ou l'observation, que les élèves sont tous différents et ont chacun des besoins spécifiques.

Il nous semble plus difficile de comparer le *stade de survie*, dont parle Chouinard (1999), aux résultats obtenus. Certaines participantes ont évoqué des problèmes de discipline, impliquant un changement de pratiques. L'enseignante C, par exemple, explique avoir

cherché sa posture durant toute sa formation. Elle a peiné à s'affirmer, à prendre vraiment sa place d'enseignante. Selon elle, cela est en partie causé par les stages, durant lesquels on s'adapte au système mis en place et aux pratiques du PF. Nous avons constaté des difficultés similaires chez l'étudiante B, pour laquelle il fût difficile de s'affirmer en présence du PF. D'autre part, l'enseignante A a modifié à plusieurs reprises son système de discipline pour répondre aux conditions de sa classe (élèves perturbateurs, manque d'effet des punitions, etc.). Ces éléments nous montrent que des difficultés liées à la discipline peuvent apparaître, pendant les stages ou en début de carrière. Elles ont conduit à des modifications dans la pratique : être plus clair avec les règles, connaître ses limites, modifier son système de discipline. Cependant, nous avons remarqué que ces changements avaient comme objectif de permettre à la classe de fonctionner et aux élèves d'apprendre. Selon nous, le stade de survie dont parle Chouinard (1999) ne se retrouve pas dans les propos des participantes, qui ne deviennent pas plus autoritaires et sévères, mais modifient leur pratique pour permettre à la classe de fonctionner. Notons ici que des différences importantes sont apparues entre les participantes. L'étudiante C explique ne s'être jamais retrouvée face à une classe difficile. L'enseignante A a rencontré des difficultés lors de sa première année d'enseignement, alors que sa classe était particulièrement difficile. Il nous semble que les difficultés rencontrées au niveau de la discipline dépendent fortement de la classe dans laquelle on se trouve. De plus, les conditions proposées en stage font que les étudiantes s'adaptent au système en place et arrivent dans une classe qui fonctionne déjà, alors que les enseignantes doivent trouver leur propre système de discipline et l'adapter selon les situations vécues.

Selon Chouinard (1999), les débutants vont progressivement *acquérir des connaissances* pour maintenir l'ordre, maintenir les élèves dans la tâche, résoudre les problèmes. Ces connaissances leur permettront d'*ajuster leurs pratiques*. Plusieurs participantes ont expliqué avoir ajusté leurs pratiques pour maintenir l'ordre (un regard pour signifier son mécontentement, un doigt devant la bouche, la communication non-verbale, changer d'activité) ou pour maintenir les élèves dans la tâche (la proximité physique, la confiscation d'un objet qui perturbe le cours). De plus, les expériences vécues apportent aux participantes des bases sur lesquelles construire leur gestion de classe. Ainsi, l'enseignante C explique avoir acquis des réflexes en gestion de classe, lui permettant de réagir de manière adéquate face aux situations vécues. Les autres participantes s'appuient aussi sur des expériences vécues afin d'expliquer leur évolution. Durant la formation, comme lors des premières années professionnelles, il apparaît que les participantes acquièrent des connaissances tirées des expériences vécues et ajustent leurs pratiques selon ces expériences.

Pour revenir sur cette première hypothèse, nous avons constaté une transformation au niveau des représentations qu'ont les étudiantes ou les enseignantes des élèves. De plus, nous avons vu que toutes les participantes ajustent leur pratiques en gestion de classe selon les expériences vécues. Nous retrouvons donc des aspects importants de l'article de Chouinard (1999) bien que, selon les propos recueillis, les représentations ont changé dès les premiers stages. En revanche, l'acquisition de connaissances et l'ajustement des pratiques semblent ne pas avoir de limite dans le temps : les étudiantes comme les enseignantes procèdent de la sorte et apprennent de leurs expériences. Nous pensons que ce processus se poursuit tout au long de la carrière enseignante. Ainsi, les résultats trouvés ne vont pas tout à fait le même sens que les propos de Chouinard : « En même temps que se modifient leurs représentations, les débutants connaissent une augmentation de leurs connaissances procédurales et de leurs connaissances sur les élèves » (1999, p. 506). Dans

notre cas, nous avons constaté une modification des représentations très tôt dans la formation, alors que les connaissances procédurales se construisent sur le long terme. D'autre part, les propos recueillis par rapport à la discipline sont très variés : certaines ont rencontré des difficultés durant les stages, d'autres en début de carrière. Une étudiante n'a encore jamais été confrontée à des situations difficiles. Ainsi, nous n'avons pas retrouvé, dans nos entretiens, le stade de survie dont parle Chouinard (1999). Selon nous, les stages donnent aux étudiants la possibilité de trouver leur place dans la classe, de s'affirmer, dans un environnement encore « protégé », avec un système qui fonctionne et un PF présent dans la classe. Il nous semble possible que le stade de survie soit ainsi atténué par la formation proposée.

7.2. Discipline, apprentissage et climat

La deuxième catégorie d'hypothèses que nous avons élaborée est liée aux dimensions de la gestion de classe (cadre conceptuel) : discipline, apprentissage et climat de classe. Nous voulons voir dans quelle mesure ces dimensions s'influencent et comment évoluent les pratiques en gestion de classe des participantes en lien avec ces dernières.

Comme vu précédemment, les étudiantes sont unanimes en ce qui concerne leur *conception de l'apprentissage*. De manière plus ou moins marquée, chaque étudiante a vu sa conception évoluer de la transmission des savoirs à la construction des savoirs. Dans notre cadre conceptuel, nous avons vu en quoi il était devenu nécessaire de changer de conception de l'apprentissage. De l'enseignement frontal, avec un enseignant qui parle et les élèves qui enregistrent les informations (Rey, 2004), il faut passer à un enseignement permettant à l'élève de construire, de traiter l'information, pour en faire une connaissance (Morissette et Voynaud, 2002). Le parallèle entre ces aspects théoriques et les propos recueillis nous semble très fort. En lien avec ce changement de conception, toutes les participantes ont déclaré faire beaucoup plus de différenciation. Selon nous, ce changement de conception explique en grande partie l'évolution perçue par les participantes en gestion de classe. Les points qui suivent découlent, nous semble-t-il, de cette modification.

→ *Décentration du rôle de l'enseignant*

Nous avons remarqué, en analysant les propos des participantes, une certaine décentration du rôle de l'enseignant. En évoquant les modifications de ses représentations, l'étudiante A estime faire plus confiance aux élèves. Elle dit avoir compris qu'ils peuvent faire beaucoup seuls. Elle indique qu'elle a vu son rôle se décentrer, puisqu'elle se considère désormais comme un organisateur. Les deux autres étudiantes affirment aussi se considérer désormais plutôt comme un accompagnateur ou un organisateur. L'enseignante B, quant à elle, délègue désormais plus aux enfants, les laisse plus se débrouiller.

→ *Responsabilisation des élèves*

Nous avons aussi constaté chez certaines participantes la volonté de plus responsabiliser les élèves, que ce soit au niveau des comportements (gestion des conflits), de la discipline (règles discutées avec les élèves, sens donné aux sanctions) ou des apprentissages (laisser

plus de temps, accepter et utiliser l'erreur). Cela nous semble également lié à une conception désignant l'élève comme l'acteur principal de son apprentissage.

→ *Climat de classe*

Au niveau du climat de classe, nous avons recueilli plusieurs propos mettant en évidence l'importance pour les élèves de se sentir en confiance, en sécurité. Cela correspond au climat décrit par Morissette et Voynaud (2002), pour lesquelles la sécurité affective et la confiance doivent régner dans la classe, pour permettre, là encore, aux enfants d'oser s'exprimer, de faire des propositions, des essais.

Les aspects développés ci-dessus sont, selon nous, tous étroitement liés. De manière spontanée, la plupart des participantes ont parlé des trois dimensions de notre cadre conceptuel en tout début d'entretiens, lorsque nous évoquions la gestion de classe en général. Ainsi, la discipline et les règles sont citées par toutes les participantes dans leur définition de la gestion de classe. Les apprentissages sont évoqués par les trois étudiantes et deux enseignantes. Au moment d'aborder le thème du climat de classe, là encore, des liens sont faits spontanément par les participantes. Deux étudiantes et une enseignante soulignent que le climat doit être favorable aux apprentissages. Les autres participantes mettent l'accent sur le fonctionnement du groupe et le respect des règles.

Tout au long de notre analyse, nous avons vu que les différentes dimensions s'influencent mutuellement. Durant nos divers entretiens, les participantes ont souvent « jonglé » avec ces dimensions. Nous retrouvons les relations entre les dimensions de la gestion de classe décrites dans notre cadre conceptuel (Cf. fig. 1, p. 26). Nous constatons, au fil de la formation et de l'expérience pratique des participantes, que peu à peu tout concourt à favoriser l'autonomie et la responsabilisation des élèves, comme mis en évidence dans notre figure.

7.3. Une compétence à développer

Notre troisième catégorie d'hypothèses mettait en évidence les différences dans l'environnement des participantes : les étudiants font des stages dans un cadre bien défini, sous le regard de leur PF, avec des objectifs précis à atteindre. Ces contraintes particulières disparaissent pour les enseignants en début de carrière, qui se retrouvent seuls dans leur classe. Voyons ci-dessous si des différences apparaissent entre ces deux groupes.

Comme dit précédemment, nous avons constaté que les étudiantes s'adaptent très souvent au système de discipline mis en place par le PF, même si cela pouvait engendrer certains problèmes : difficulté de s'affirmer lorsque les règles ne correspondent pas à sa personne, difficulté de trouver sa place d'enseignante. Une des enseignantes (enseignante C), en parlant de son passé de stagiaire, évoque également la difficulté de cette position : « C'est difficile quand tu es en stage, je trouve, parce que tu es la stagiaire, tu ne sais pas trop si tu fais juste si tu fais faux ». Elle ajoute, plus tard : « En sortant de la HEP on était quasi conditionnés pour faire tout le temps comme il faut, objectifs pour chaque cours et tout ça ». L'enseignante A trouve très différente la vie professionnelle de ce qui était vécu en stage. Selon elle, « en stage on ne se rend pas compte, mais on arrive dans des classes où tout a déjà été mis en place par quelqu'un d'autre et on ne voit pas ce travail ». Elle ajoute :

« Mais on en bénéficie, (...) les règles ont déjà été mises en place et puis aussi tous les systèmes organisationnels ». Selon elle, par la suite on apprend des expériences : « la pratique réflexive de la HEP continue après, dans le quotidien, tu apprends de tes expériences, toujours ». Si l'on entre dans les détails de ce que les enseignants perçoivent en début de carrière, on constate des changements en ce qui concerne le système de discipline. L'enseignante A, par exemple, a dû changer à plusieurs reprises de système afin qu'il soit adapté à sa classe. On repère dans les propos des enseignantes une plus grande liberté (je peux décider ce que je fais, à quel moment) qui permet aux personnalités de mieux s'exprimer. Une enseignante (B) affirme beaucoup plus « oser » : « Plus on a d'expérience, plus on a de l'assurance et plus on se débrouille bien avec ça ».

Si les expériences, en stage comme dans la vie professionnelle, permettent d'acquérir des connaissances ou des réflexes en gestion de classe et d'ajuster ses pratiques, nous constatons que les enseignantes en début de carrière sont confrontées à des nouvelles situations par rapport aux stages en formation. Ces dernières doivent trouver le système de discipline qui leur convient, organiser et aménager la classe selon leurs envies. De plus, elles gèrent la classe de manière plus libre, sans la « pression » inhérente aux conditions de stage (évaluation, observation, objectifs à atteindre).

8. Conclusion

Ce chapitre final a pour objectif de revenir sur les différentes parties de notre démarche et de synthétiser les résultats obtenus. Par la suite, nous analyserons notre recherche sous un regard critique et proposerons des pistes de prolongement.

8.1. Synthèse des résultats

En début de travail, nous avons vu que les enseignants débutants rencontrent souvent des difficultés en gestion de classe. Il s'agit même de l'aspect de l'enseignement qui les préoccupe le plus. De plus, la recherche a montré que ces derniers passent par plusieurs stades (idéalisations, survie) en même temps que leurs représentations sont transformées. S'en suit l'acquisition de procédures en gestion de classe et l'ajustement des pratiques. Dans notre cadre conceptuel, nous avons développé le concept central de la gestion de classe et ses dimensions, que nous avons traitées sous l'angle du constructivisme. Pour chacune de ces dimensions, qui s'influencent mutuellement, les pratiques des enseignants en gestion de classe ont été abordées. Par la suite, nous avons vu que l'identité professionnelle des enseignants influence le développement de la compétence à gérer la classe, une compétence professionnelle et personnelle. A partir de ce cadre conceptuel, nous nous sommes demandé comment évoluent les pratiques en gestion de classe des enseignants débutants formés à la HEP-VS, dans une institution alternant la théorie et la pratique. Nous avons également voulu comparer les données obtenues auprès d'étudiants en fin de formation et d'enseignants en début de carrière.

Les résultats obtenus ont démontrés que les enseignants formés à la HEP-VS ne rencontrent pas systématiquement les difficultés dont parle la recherche. Selon nous, la

formation proposée permet d'expérimenter de nombreuses situations de gestion de classe tout en étant accompagné et soutenu par un PF. Certaines difficultés sont ainsi apparues, sans pour autant être comparables au stade de survie évoqué par Chouinard (1999). Il nous faut cependant préciser que certains étudiantes ont éprouvé des difficultés à trouver leur posture, à oser être elles-mêmes en présence du PF, qui observe et évalue.

D'autre part, les représentations qu'avaient les participantes des élèves et de l'enseignement se sont transformées, dès les premières expériences sur le terrain, tout comme leur conception de l'apprentissage. Chez chaque personne questionnée, nous avons ressenti de manière très forte un changement dans la manière de voir l'enseignement, en direction de la construction des savoirs. Ce changement, selon nous, est le facteur principal de l'évolution des pratiques en gestion de classe des enseignants débutants. Ces derniers se décentrent par rapport aux savoirs et se considèrent progressivement plus comme des accompagnateurs ou des médiateurs entre les élèves et le savoir, ce qui influence directement la manière de gérer la discipline et le climat de classe recherché. Ces résultats vont dans le sens de ce qui est demandé aux étudiants quant à la gestion de classe dans le référentiel de compétences de la HEP-VS, avec une vision constructiviste de l'apprentissage.

Enfin, les données récoltées nous ont montré que les personnes questionnées perçoivent une relation importante entre la discipline, l'apprentissage et le climat de classe. De par les expériences vécues et le développement de leur identité professionnelle, les participantes modifient leurs pratiques et acquièrent des connaissances en gestion de classe, sur lesquelles elles peuvent construire leur compétence à gérer la classe.

8.2. Distance critique

En revenant sur notre démarche, nous souhaitons présenter les apports et les limites de notre travail de recherche.

Selon nous, les premières expériences vécues en stage, tout comme les débuts dans la profession, sont des moments clés de la carrière d'un enseignant, lors desquels il évolue sensiblement. Analyser la gestion de classe de manière approfondie, en se basant sur les pratiques enseignantes et leur évolution nous a semblé enrichissant dans le cadre de notre parcours. En effet, nous avons vu que les débuts dans l'enseignement sont sources de nombreuses transformations tant sur le plan personnel (évolution des représentations, des conceptions) que sur le plan professionnel (acquisition de connaissances, ajustement des pratiques).

Le côté original et novateur de notre travail réside dans le fait que nous avons questionné des personnes formées à la HEP-VS, une institution qui accorde une grande importance à l'alternance entre théorie et pratique. Cela nous a permis de comparer ce qui a été montré par la recherche scientifique à ce que vivent, ce que perçoivent des enseignants formés dans ce cadre particulier. De plus, juxtaposer les données recueillies auprès d'étudiantes en fin de formation et d'enseignantes en début de carrière nous semble également novateur : nous avons pu cibler des bénéfices et des inconvénients de la formation proposée, et nous avons vu ce qui change entre les stages et la réalité de la classe sur un plus long terme.

D'autre part, il nous semble important de spécifier certaines limites de notre démarche. Tout d'abord, il s'agit d'une recherche menée à petite échelle, auprès d'un petit échantillon. Il ne faut donc pas analyser les résultats sous un regard quantitatif, car un tel échantillon ne peut pas être représentatif. Il s'agit bien d'une étude qualitative, dans laquelle nous avons questionné les perceptions de six participantes. Cette enquête par entretiens semi-directifs nous semble, maintenant encore, la méthode la plus judicieuse dans le cadre de cette recherche. Elle nous a permis de questionner les perceptions personnelles des participantes et de comprendre comment leurs pratiques avaient évolué. Cependant, le fait que nous n'ayons pas interrogé d'homme doit être pris en considération et constitue également une limite de ce travail. Ainsi, il aurait été intéressant de questionner des hommes afin de voir si le sexe des enseignants débutants joue un rôle dans l'évolution de leurs pratiques en gestion de classe. Enfin, une dernière limite que nous voulons souligner concerne la complexité des concepts traités. La gestion de classe couvre un vaste champ de pratiques et englobe des concepts tout aussi complexes. Chaque dimension peut faire l'objet d'une recherche entière. Ainsi, nous avons dû sélectionner les contenus et les données qui nous semblaient les plus dignes d'intérêt pour ce travail et laisser de côté d'autres aspects constitutifs de la gestion de classe.

8.3. Prolongements

Pour conclure cette recherche, nous souhaitons élargir la discussion en proposant des pistes de prolongements et d'autres perspectives en lien avec notre travail.

Tout d'abord, nous trouverions intéressant de questionner plus en détail les enseignants en ciblant l'une ou l'autre des dimensions de la gestion de classe (discipline, apprentissage et climat de classe). Cela nous permettrait de mieux cerner les causes des changements ou encore l'influence du contexte particulier d'un stage en formation.

D'autre part, il serait intéressant de suivre un enseignant dans son évolution, en le questionnant à plusieurs stades de sa formation et de son début de carrière. Cela nous permettrait de voir sur quelles dimensions il met l'accent selon son expérience, et comment il évolue dans ses pratiques. Dans un même ordre d'idées, il nous paraîtrait judicieux de questionner à nouveau les participantes à cette recherche d'ici une année ou deux. Ainsi, nous pourrions analyser en détail le passage de la formation à la profession chez les étudiantes, et l'évolution sur le plus long terme des enseignantes en début de carrière.

Enfin, nous avons constaté que les conditions proposées en stage permettent aux étudiants de construire leur compétence à gérer la classe dans des conditions sécurisantes. Cependant, certaines participantes ont rencontré des difficultés liées à la présence du PF ou au fait que le stage ne dure que quelques semaines. Par rapport à ces remarques, étudier l'influence des conditions du stage sur les pratiques et les ressentis des étudiants à la HEP-VS nous semble digne d'intérêt, afin de mieux comprendre comment ils perçoivent leur situation et comment ils parviennent à construire leur compétence à gérer la classe.

9. Références bibliographiques

- Abraham, A. (1982). *Le monde intérieur des enseignants*. Issy-les-Moulineaux : EAP.
- Abraham, A. (1999). L'identité professionnelle des enseignants et ses enjeux. In Caglar, H. *Être enseignant. Un métier impossible ?* (pp. 111-122). Paris : L'Harmattan.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Montréal : Gaëtan Morin Editeur.
- Charles, C. – M. (2009). *La discipline en classe. Modèles, doctrines et conduites*. Bruxelles : De Boeck.
- Chouinard, R. (1999). *Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe*. Revue des sciences de l'éducation, vol. 25, n° 3, 1999, p. 497-514.
- Fijalkow, J. et Nault, T. (2002). *La gestion de la classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Larousse (2011). *Le Petit Larousse illustré 2011*. Paris : Larousse.
- Legault, J.-P. (2001). *Gestion de classe et discipline*. Montréal : Edition Logique.
- Morissette, R. et Voynaud, M. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal : la Chenelière.
- Nault, T. (1994). *L'enseignant et la gestion de la classe : comment se donner la liberté d'enseigner*. Montréal : Edition Logique.
- Nault, T. et Fijalkow, J. (1999). *Introduction. La gestion de la classe : d'hier à demain*. Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXV, n°3, 1999, p. 451-466.
- Papillon, X. (2003). *Gérer la classe. Une compétence à développer*. Lyon : Chronique Sociale.
- HEP-VS (2010). *Référentiel de compétences*. St-Maurice : HEP-VS.
- Rey, B. (2004). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant : éléments de réflexion et d'action*. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, J. (1992). *Vers un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Editions Logiques.

- UNIL (2010). *Méthodes de recueil de données pour l'évaluation d'un cursus d'études*. Consulté le 15 janvier 2014 dans le site web du centre de soutien à l'enseignement de l'Université de Lausanne :
http://www.unil.ch/webdav/site/cse/shared/brochures/CSE_Guide_recueil_donnees_cursus_2011.pdf
- Van Campenhoudt, L. et Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Vianin, P. (2009). *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

10. Liste des annexes

Annexe I : guide d'entretien pour étudiants

Annexe II : guide d'entretien pour enseignants

Annexe I

Guide d'entretien pour étudiants

1. Mot introductif	Age, degré d'enseignement Informations générales : thème, durée, confidentialité
2. Gestion de classe	<p>Comment définissez-vous la gestion de classe? Constatez-vous une évolution dans votre gestion de classe, entre vos débuts en formation et aujourd'hui ?</p> <p><i>Qu'est-ce qui a changé dans votre gestion de classe ? Qu'avez-vous mis en place ? Avec quels outils (aide extérieur, etc.) ? Pourquoi ce (ces) changement (s) ? Qu'ont apporté ces changements ? Sur vous, sur la classe ?</i></p>
3. Discipline	<p>Comment analysez-vous votre gestion de la discipline ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment gérez-vous les problèmes de discipline ? - Quel système de discipline utilisez-vous ? - Comment mettez-vous mis au point ce système ? <p><i>Qu'est-ce qui a changé depuis vos débuts ? Pourquoi et comment ?</i></p>
4. Règles	<p>Selon vous, quelles sont les règles importantes dans une classe ? Qui fixe ces règles et comment ? (à quel moment, dans quel contexte ?)</p> <p><i>Avez-vous changé de méthode depuis vos débuts ? Pourquoi et comment ?</i></p>
5. Punitions et sanctions	<p>Que mettez-vous en place lorsque les règles ne sont pas respectées ? Donnez-vous des punitions ? Si oui, quand ? Dans quel but ? Quel est l'effet des punitions sur la classe et les élèves ? Lorsqu'un élève n'entre pas en activité, que faites-vous ?</p> <p><i>Avez-vous changé de méthode depuis vos débuts ? Pourquoi et comment ?</i></p>
6. Apprentissage	<p>Qu'est-ce qui a changé dans votre conception de l'apprentissage ? Pourquoi et comment ? <i>Que faites-vous différemment aujourd'hui pour favoriser l'apprentissage des élèves ?</i></p>

	<i>Motivation des élèves, autonomie (auto-évaluation, métacognition, transfert) ?</i>
7. Climat de classe	Qu'est-ce que le climat de classe, selon vous ? Selon vous, quel est le climat de classe idéal ? <i>Qu'est-ce qui a changé au niveau du climat de classe ? pourquoi et comment ? qu'avez-vous mis en place ?</i>
8. Compétences / identité professionnelle	Est-ce que vos représentations des élèves, de l'enseignement ont changé ? Dans quel sens ? Votre perception de votre rôle dans la classe a-t-elle changé ? Comment ?

Annexe II

Guide d'entretien pour enseignants

1. Mot introductif	Age, années d'enseignement, degré d'enseignement, pourcentage Informations générales : thème, durée, confidentialité
2. Gestion de classe	<p>Comment définissez-vous la gestion de classe? Constatez-vous une évolution dans votre gestion de classe, entre vos débuts et aujourd'hui ?</p> <p><i>Qu'est-ce qui a changé dans votre gestion de classe ?</i> <i>Qu'avez-vous mis en place ? Avec quels outils (aide extérieur, etc.) ?</i> <i>Pourquoi ce (ces) changement (s) ?</i> <i>Qu'ont apporté ces changements ? Sur vous, sur la classe ?</i></p>
3. Discipline	<p>Comment analysez-vous la gestion de la discipline dans votre classe ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment gérez-vous les problèmes de discipline ? - Quel système de discipline utilisez-vous ? - Comment avez-vous mis au point ce système ? <p><i>Qu'est-ce qui a changé depuis vos débuts ? Pourquoi et comment ?</i></p>
4. Règles	<p>Quelles sont les règles en vigueur dans votre classe ? Qui fixe ces règles et comment ? (à quel moment, dans quel contexte ?)</p> <p><i>Avez-vous changé de méthode depuis vos débuts ? Pourquoi et comment ?</i></p>
5. Punitions et sanctions	<p>Que mettez-vous en place lorsque les règles ne sont pas respectées ? Donnez-vous des punitions ? Si oui, quand ? Dans quel but ? Quel est l'effet des punitions sur la classe et les élèves ? Lorsqu'un élève n'entre pas en activité, que faites-vous ?</p> <p><i>Avez-vous changé de méthode depuis vos débuts ? Pourquoi et comment ?</i></p>

6. Apprentissage	Qu'est-ce qui a changé dans votre conception de l'apprentissage ? Pourquoi et comment ? <i>Que faites-vous différemment aujourd'hui pour favoriser l'apprentissage des élèves?</i> <i>Motivation des élèves, autonomie (auto-évaluation, métacognition, transfert) ?</i>
7. Climat de classe	Comment jugez-vous le climat de votre classe ? Selon vous, quel est le climat de classe idéal ? <i>Qu'est-ce qui a changé au niveau du climat de classe ? pourquoi et comment ? qu'avez-vous mis en place ?</i>
8. Compétences / identité professionnelle	Est-ce que vos représentations des élèves, de l'enseignement ont changé ? Dans quel sens ? Votre perception de votre rôle dans la classe a-t-elle changé ? Comment ?

Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur.
Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Charrat, le 17 février 2014

Damien Volluz