

Sommaire

1. Introduction	5
PARTIE THÉORIQUE	6
2. Problématique	6
2.1. La place des femmes dans l'enseignement	6
2.2. Autorité	6
2.3. Une image masculine de l'autorité	7
2.4. Climat de classe et discipline	7
2.5. Etudes sur le lien entre l'autorité et le genre dans l'enseignement	8
2.6. Délimitation de la recherche	10
3. Cadre conceptuel	11
3.1. La gestion de classe	11
3.2. Le climat organisationnel	11
3.2.1. Les dimensions du climat organisationnel	12
3.3. Discipline	13
3.3.1. Attentes communes : les règles de comportement	14
3.3.2. Enseignement ciblé	16
3.3.3. Relations positives avec les élèves	16
3.3.4. Les comportements appropriés et les comportements problématiques	17
3.3.5. Interventions de l'enseignant	18
3.3.5.1. Renforcements positifs	18
3.3.5.2. Habiletés d'encadrement	19
3.3.5.3. Interventions et stratégies de soutien	19
3.3.5.4. Punitons et conséquences logiques	21
3.4. Le genre	22
3.5. Synthèse	25
4. Questionnement	26
4.1. Questions de recherche	26
4.2. Hypothèses	26
4.2.1. Première hypothèse : la référence systématique à la charte disciplinaire	26
4.2.2. Deuxième hypothèse : le sens de la charte	26

4.2.3. Troisième hypothèse : l'importance de la discussion	27
4.2.4. Quatrième hypothèse : la punition traditionnelle	27
5. Dispositif méthodologique	27
5.1. Construction du modèle d'analyse	27
5.2. Echantillon	28
5.3. Considérations éthiques	29
5.4. Méthode d'analyse des données	29
<i>PARTIE EMPIRIQUE</i>	31
6. Analyse des données	31
6.1. Classe A : Adrien, un enseignant homme dans une classe de 7H	31
6.1.1. Contexte et description de la charte disciplinaire	31
6.1.2. Observations	31
6.1.3. Entretien	32
6.2. Classe B : Bryan, un enseignant homme dans une classe de 6H	33
6.2.1. Contexte et description de la charte disciplinaire	33
6.2.2. Observations	34
6.2.3. Entretien	34
6.3. Classe C : Claire, une enseignante femme dans une classe de 5H	36
6.3.1. Contexte et description de la charte disciplinaire	36
6.3.2. Observations	36
6.3.3. Entretien	36
6.4. Classe D : Daniela, une enseignante femme dans une classe de 7H	38
6.4.1. Contexte et description de la charte disciplinaire	38
6.4.2. Observations	39
6.4.3. Entretien	39
6.5. Analyse transversale des quatre enseignants	41
6.5.1. Comparaison des quatre chartes disciplinaires	41
6.5.2. Comparaison des quatre observations	41
6.5.3. Comparaison des quatre entretiens	43
7. Interprétation des résultats	47
7.1. Première hypothèse : la référence systématique à la charte disciplinaire	47
7.2. Deuxième hypothèse : le sens de la charte	48

7.3. Troisième hypothèse : l'importance de la discussion	49
7.4. Quatrième hypothèse : la punition traditionnelle	50
7.5. Réponse à la question de recherche	52
8. Discussion critique	53
8.1. Apports du travail	53
8.2. Limites de la recherche	54
9. Prolongements et perspectives	54
9.1. Prolongements de la recherche	54
9.2. Perspectives professionnelles	55
10. Conclusion	56
11. Remerciements	58
12. Références bibliographiques	59
13. Liste des annexes	I

1. Introduction

En tant qu'étudiante à la Haute Ecole Pédagogique, nous avons pu observer l'importance de la discipline. Dans toute classe, quel que soit l'âge des élèves, ce cadre instauré permet de créer un espace dans lequel les élèves se sentent bien et peuvent apprendre de manière sereine. Nous avons également remarqué qu'il n'était pas toujours aisé de faire respecter certaines règles par tous les élèves. Certains étudiants ou étudiantes témoignaient que leur stage s'était mal déroulé car les élèves étaient « difficiles à tenir » ou « indisciplinés ».

De plus, lors de stages et de remplacements, nous avons fait le constat que les chartes disciplinaires étaient très présentes et utilisées dans les classes enfantines. Au contraire, dans les degrés plus élevés, ces chartes servaient peu, étaient inexistantes ou rangée hors de la vue des élèves presque systématiquement. Pourtant, il s'agit d'un outil très valorisé par les pédagogues afin de faciliter la gestion de la discipline.

Nous nous sommes demandée si le fait d'être un homme enseignant ou une femme enseignante avait un impact sur la façon de gérer sa classe et de percevoir la discipline ou l'autorité. En effet, la question d'autorité et de discipline en classe est parfois discutée différemment s'il s'agit d'une femme ou d'un homme.

Nous sommes très motivée par une recherche concernant les femmes enseignantes pour plusieurs raisons. Tout d'abord, beaucoup de préjugés concernant les femmes circulent dans la société : elles n'ont pas d'autorité, elles sont enseignantes pour leur côté maternel, elles se font moins respecter par les élèves car leur voix porte moins, etc. Nous trouvons donc intéressant de vérifier ces préjugés en comparant leur façon d'instaurer un climat de classe propice aux apprentissages avec les méthodes utilisées par leurs collègues masculins. Pour ce faire, nous nous concentrerons plus particulièrement sur une des composantes du climat de classe : la discipline. Nous trouvons ce questionnement d'autant plus intéressant du fait que la plupart des enseignants¹ dans les cycles 1 et 2 sont des femmes, et les croyances montrent que ce sont elles qui sont moins respectées par les enfants.

Le but de ce travail sera de comparer les différentes manières des femmes et des hommes de gérer la discipline, et plus particulièrement les chartes disciplinaires et les conséquences suite aux comportements adaptés ou inadaptés des élèves. Nous essayerons ensuite d'en tirer une conclusion concernant la place des femmes et des hommes dans une classe et la façon dont cela amène les enfants à les respecter, mais également à créer un environnement dans lequel les élèves se sentent en sécurité.

¹ Pour l'entier de ce mémoire, le masculin pluriel sera utilisé comme terme générique pour désigner les femmes enseignantes et les hommes enseignants, afin de faciliter la lecture.

PARTIE THÉORIQUE

2. Problématique

2.1. La place des femmes dans l'enseignement

Aujourd'hui, le domaine de l'enseignement est principalement occupé par les femmes. Elles représentent un taux d'occupation très important (Périsset et Darbellay, 2002). Les recherches ont relevé plusieurs causes à ce phénomène.

Tout d'abord, Cacouault et Fournier (1998) mentionnent le fait que cette profession n'offre pas spécialement de possibilités de faire carrière. Ceci rend ce métier plus attractif pour certaines femmes, celles qui ne souhaitent pas forcément se concentrer uniquement sur leur vie professionnelle, mais peut-être aussi sur leur vie privée. Ensuite, ce métier permet facilement de conjuguer ces deux mondes, professionnel et familial : les enseignants ont plus de temps libre et ont la possibilité d'avoir un emploi à temps partiel. Enfin, les hommes préfèrent occuper des places plus prestigieuses et faire des études plus poussées, par exemple un Doctorat ou un Master.

Des études ont également relevé le fait que les femmes occupent la quasi-totalité des postes du cycle 1, car elles ont un côté maternel que les hommes ont moins (Van Essen et Rogers, 2003). Plus les degrés d'enseignement sont élevés (dans les universités ou dans le Secondaire II), moins les femmes sont présentes dans ces milieux. Certaines recherches (Périsset et Darbellay, 2002 ; Coenen-Huther, 2009) expliquent également cela par le fait qu'elles ont moins tendance à faire carrière que les hommes et qu'elles se contentent de formations et de postes de travail moins prestigieux.

2.2. Autorité

André (2005) donne une définition de l'autorité. Il explique qu'il s'agit d'avoir un pouvoir (dans un sens positif, c'est-à-dire le fait d'influencer les gens d'une certaine manière), en toute légitimité. La personne qui dispose de cette autorité n'aura pas besoin d'utiliser la force, ni aucune forme de persuasion ou de coercition. Il n'y aura donc pas de règlements ou de sanctions nécessaires à l'autorité, car elle s'impose d'elle-même. De plus, il ajoute que l'autorité possède deux aspects. Il y a d'abord une « autorité naturelle » innée, une capacité à s'imposer. Les personnes qui en font preuve exercent un pouvoir sur les autres de manière très spontanée. Cependant, ce n'est pas la seule forme de pouvoir qui existe et ce n'est pas une caractéristique obligatoire pour avoir de l'autorité. En effet, ce concept peut se construire et sa légitimité se gagne auprès des élèves. Toutefois, nous trouvons que le fait de mettre ces deux aspects en opposition est plutôt surprenant. Certaines personnes parlent d'autorité naturelle mais il semble difficile de définir la frontière entre ce qui est inné et ce qui est appris grâce à des outils et des méthodes ou ce qui se construit avec le groupe-classe auquel l'enseignant a affaire. La part d'inné nous semble difficilement évaluable car la prestance d'une personne et son influence naturelle peuvent évoluer au fil des années d'expérience. Ainsi, est-ce considéré comme de l'inné ou de l'acquis ? Cette question montre que ces deux visions soulèvent un certain nombre d'enjeux, par exemple dans la formation des enseignants au niveau de l'influence des cours de gestion de classe.

Selon Gordon (1989/1990), l'autorité se définit par le contrôle ou l'influence qu'une personne exerce sur une autre. Il en existe quatre types, qui sont liées soit à la fonction d'une des personnes, à ses compétences, à des contrats ou ententes passées entre les deux parties, ou soit à un contrôle d'une des personnes sur une autre (par des contraintes, par

exemple). Nous comprenons alors que l'autorité n'est pas liée au sexe des personnes concernées. Or, dans le sens commun, on définit souvent l'autorité comme un attribut masculin. Que se passe-t-il dans la réalité ? Peut-on observer des différences entre les enseignantes et les enseignants ? Ce sont des questions que nous allons traiter dans notre recherche.

Si les enfants ne respectent pas (ou moins) l'autorité des femmes (si elles n'arrivent pas à se faire respecter et à faire respecter un cadre et les règles qu'elles instaurent), nous pourrions nous questionner sur les différences de techniques disciplinaires que trouvent les femmes et les hommes pour instaurer cette atmosphère de travail agréable.

2.3. Une image masculine de l'autorité

Malgré la présence majoritaire des femmes dans l'enseignement, il est montré que notre société garde encore une image masculine de l'autorité. Nous pouvons clairement retrouver cette croyance dans l'ouvrage d'Ernst (2004), qui parle de la tendance des femmes enseignantes à parler de manière plus masculine, pour faire respecter une certaine discipline :

« C'est dans une société moderne, déjà transformée par l'indistinction égalitaire des hommes et des femmes, mais encore marquée en profondeur par les imaginaires de séparation des rôles, que peut se produire une anomalie de ce genre. Les femmes de notre époque (et sans doute encore pour quelques générations) sont plus imprégnées qu'elles ne le croient d'un imaginaire ancien où leur rôle n'est pas de professer un savoir, ni d'exercer une autorité par une parole magistrale. Et elles sont à leur insu poussées à s'identifier aux hommes lorsqu'elles en "usurpent" les fonctions : c'est-à-dire, quand elle sont en situation d'exercer une parole magistrale un peu tenue, de se faire entendre par une assemblée un peu dissipée, qu'elles doivent faire preuve d'autorité – pour se donner plus de poids, d'autorité, bref de masculinité » (p. 16).

2.4. Climat de classe et discipline

Comme la société possède un regard différent sur un enseignant selon son sexe, il serait légitime de se questionner sur les techniques que les enseignantes femmes et les enseignants hommes utilisent afin de se faire respecter et de gérer leur classe de manière à ce que les élèves se sentent bien, en sécurité, et qu'ils se situent dans un environnement favorable aux apprentissages. La construction d'un tel environnement passe par la gestion de classe et toutes ses composantes, dont la discipline. Ce dernier concept s'oppose à celui de l'autorité selon la définition qu'en donne André (2005), car il s'agit d'utiliser des outils (règlements, sanctions ou autres) afin de faire régner ce climat agréable. Nous ne pouvons donc plus parler d'autorité en tant que pouvoir exercé en toute légitimité.

Dans une classe, l'enseignant crée un climat afin que ses élèves puissent apprendre de manière optimale, dans un environnement propice à cela. Les pédagogues (Caron, 2012 et Morissette et Voynaud, 2002) décrivent plusieurs composantes qui pourraient influencer le climat de la classe : l'attitude intérieure de l'enseignant, sa relation avec les élèves et leurs parents, la motivation des élèves, leur estime de soi, leur sens de l'effort, la gestion de conflits, la coopération, l'innovation et la discipline.

Nous souhaiterions, pour cette recherche, nous pencher sur le concept de la discipline. Il s'agit d'une composante du climat de classe qui permet aux élèves d'organiser leurs comportements pour qu'ils puissent évoluer dans un espace dans lequel ils se sentent bien.

De nombreux outils disciplinaires existent. Chaque enseignant met en place ceux qui lui parlent le plus et ceux dont leurs élèves ont besoin afin de pouvoir évoluer à l'école. En d'autres termes, l'élaboration d'un bon climat organisationnel (dont fait partie la discipline) est primordiale pour pouvoir gérer la vie de la classe et enseigner dans un environnement serein.

Nous trouvons alors particulièrement pertinent de traiter de la discipline dans ce mémoire, car des outils disciplinaires sont à disposition des enseignants afin de créer un tel climat de classe. Cela leur permet donc d'améliorer l'influence qu'ils peuvent avoir sur le comportement des élèves à travers leur autorité, c'est-à-dire sans aucun moyen de persuasion ou de coercition. Ces deux concepts (autorité et discipline) se complètent l'un l'autre. C'est pourquoi nous nous sommes attardée sur l'aspect de la discipline : comme plusieurs recherches se sont déjà concentrées sur la notion de l'autorité en lien avec le sexe de l'enseignant, nous avons sélectionné le concept qui peut compléter l'autorité du professeur dans sa classe, soit la discipline, afin de changer légèrement de point de vue.

Plusieurs concepts sont proposés par les auteurs comme outils disciplinaires pour instaurer un tel climat dans une classe. Hierck (enseignant canadien, auteur et conférencier sur le thème des milieux d'apprentissage positifs), Coleman (directeur canadien d'école secondaire, collaborateur au ministère de l'éducation) et Weber (directeur américain, consultant, conseiller et auteur) (2013) se sont alliés pour rédiger un ouvrage concernant l'importance de développer un milieu d'apprentissage positif. En effet, les bons résultats scolaires des élèves dépendent directement de leur comportement. Leurs difficultés et leurs besoins doivent être pris en compte par les enseignants qui doivent y répondre. Pour y parvenir, il n'existe pas de liste de choses précises à mettre en place dans la classe, mais certains aspects théoriques peuvent être facilement applicables. Il existe, selon eux, sept concepts qui peuvent grandement favoriser un milieu d'apprentissage positif : « des attentes communes, un enseignement ciblé, du renforcement positif, des stratégies et des interventions de soutien, des équipes collaboratives, des échanges fondés sur des données et une approche systématique appliquée à l'ensemble de l'école » (p.21).

De leur côté, Boynton et Boynton (2009) pensent que la discipline dépend de quatre éléments. En premier, ils proposent aux enseignants de créer des relations positives avec les élèves. Selon eux, il s'agit d'un concept essentiel. Deux éléments viennent ensuite avec un même niveau d'importance : le fait de communiquer des attentes claires concernant les comportements acceptables et les habiletés d'encadrement de l'enseignant. Enfin, les conséquences tirées des attitudes des élèves se placent en quatrième position. Ces auteurs rejoignent donc Hierck et al. (2013) sur le point des attentes communes (ou attentes claires) à mettre en place en amont, sur l'importance d'intervenir tout de suite à propos du comportement des élèves (avec des renforcements positifs pour certains, avec différentes habiletés d'encadrement pour d'autres) et sur la nécessité d'imposer des conséquences en cas de non-respect des règles, à l'aide de techniques qui varient dans les deux ouvrages. Toutes ces notions seront explicitées dans notre cadre conceptuel.

2.5. Etudes sur le lien entre l'autorité et le genre dans l'enseignement

Plusieurs recherches ont été effectuées afin de mettre en lien le sexe de l'enseignant et ses façons de gérer sa classe ainsi que son autorité.

Felouzis (1993) a mené une enquête concernant la réussite scolaire en lien avec le sexe des élèves, selon les différentes interactions dans la classe. Il a d'abord expliqué que les filles et les garçons étaient tous deux plus sensibles à l'autorité des hommes qu'à celle des

femmes : ils bavardent moins, se déplacent moins, participent plus, etc. En résumé, les élèves sont plus concentrés et perturbent moins la classe lorsqu'un homme est l'instituteur. Il a également remarqué, dans ses résultats, que la réussite scolaire dépendait de plusieurs facteurs. Une des choses relevées est que l'atmosphère de la classe (calme ou agitée) avait des conséquences importantes sur les types d'interactions entre l'enseignant et les élèves. Dans une classe agitée, le professeur observé devait plus parler de discipline et moins du contenu du cours. Felouzis (1993) énonce également cet élément :

« Le fait qu'il soit un homme ou une femme conditionne en grande partie les comportements des élèves et leurs interactions : avec un professeur femme, les comportements de chahut sont bien plus fréquents qu'avec un homme, comme si l'autorité pédagogique était moins facilement reconnue à une femme. » (p. 217).

Tous ces éléments de résultats de la recherche démontrent que l'autorité des femmes est beaucoup moins légitimée dans la relation pédagogique.

Nicole Mosconi (1989) explique également que les individus, hommes ou femmes, reconnaissent que les hommes ont une autorité naturelle que les femmes n'ont pas, qu'elles doivent faire des efforts plus grands pour se faire respecter par leurs élèves. C'est pourquoi les femmes ont tendance à beaucoup s'identifier au sexe masculin, à se donner des airs (par les habits par exemple) qui montrent ce côté « homme », afin de masquer un manque qu'elles auraient. Certaines femmes se défendent cependant en disant que pour faire régner son autorité, l'important n'est pas le sexe de l'enseignant, mais bien sa présence et sa capacité à attirer l'attention, ou encore que certaines enseignantes utilisent plutôt la séduction pour essayer de maîtriser les élèves. Elle précise que les élèves garçons ont des préjugés concernant le sexe féminin, ce qui pose des problèmes de respect vis-à-vis de l'enseignante. Dans ce cas, les institutrices ont alors tendance à instaurer un climat d'amour, de captation, par le charme. Si l'autorité se transforme en agression, les élèves seront encore moins enclins à respecter leur enseignante. En conclusion, elle déclare que le monde de l'école est principalement masculin et que les femmes tentent au mieux de masquer leur côté féminin, afin de créer avec les élèves garçons des relations de semblable à semblable. Il s'agit ainsi d'un monde masculin neutre, dans lequel on essaie de diminuer toutes les différences entre les sexes. Ernst (2003) analyse cette conclusion en expliquant tout d'abord qu'il est vrai que la plupart des enseignants du primaire sont actuellement des enseignantes femmes. Toutefois, certaines d'entre elles se montrent le plus neutre possible (voix plus grave, vêtements peu féminins) afin de cacher une fascination pour le masculin, ou plus précisément pour la facilité avec laquelle les hommes semblent imposer leur autorité de manière naturelle.

Récemment, Bonvin (2009) a rédigé un mémoire professionnel concernant le sexe de l'enseignant et son effet sur les représentations et les pratiques de l'autorité dans des classes de première primaire du Valais. Dans les résultats, elle montre que les femmes enseignantes se sentent moins avantagées que les hommes : ceux-ci ont certains aspects physiques qui semblent leur donner un atout du point de vue de l'autorité. De plus, les hommes interrogés semblaient moins préoccupés par cette notion qu'est l'autorité dans la classe que leurs collègues femmes. Du point de vue de la pratique, les femmes semblent plus enclines à mettre en place des éléments didactiques, à travailler sur les relations entre les enfants et également entre elles et leurs élèves et à mettre en place une réglementation précise, ce qui leur permet de pouvoir garder une certaine autorité. Cependant, elle précise que ces données sont difficilement généralisables à tout le corps enseignant, suite à des imperfections (nombre de personnes interrogées, analyser des dires et non des actes...). En

résumé, elle admet qu'il n'existe pas de différence significative entre les hommes et les femmes du point de vue de l'autorité, au-delà du fait que les hommes s'en soucient moins. Bonvin (2009) précise toutefois que le fait que les hommes soient moins soucieux de l'autorité renforce l'image de l'enseignant masculin qui a une autorité naturelle et une stature suffisante au bon déroulement de ses cours.

2.6. Délimitation de la recherche

Afin de bien cerner la problématique de notre recherche, plusieurs éléments sont à retenir. Tout d'abord, le climat de classe est un environnement à créer dans une classe afin que les élèves puissent apprendre dans de bonnes conditions. Plusieurs dimensions influencent le climat, dont la discipline (qui permet aux élèves d'organiser leurs comportements). Beaucoup d'outils disciplinaires existent. Ensuite, l'autorité est en opposition à la discipline car elle s'impose d'elle-même : il s'agit d'avoir de l'influence sur d'autres personnes sans avoir recours à une quelconque forme de contrainte ou de réglementation. Ces deux aspects peuvent donc se compléter afin de permettre aux enseignants de créer un climat de classe propice aux apprentissages.

De plus, dans l'enseignement, une grande partie des postes de travail est occupée par des femmes pour différentes raisons. Pourtant, dans le sens commun, l'autorité est souvent considérée comme un attribut masculin. Plusieurs auteurs se sont alors questionnés sur le lien entre le genre et l'autorité dans l'enseignement. Felouzis (1993) explique notamment que les élèves sont plus sensibles à l'autorité des hommes. Celle des femmes est moins légitimée dans la relation pédagogique. Mosconi (1989), elle, explique que certaines personnes estiment que les hommes ont une autorité naturelle que les femmes n'ont pas, c'est pourquoi ils ont moins d'efforts à faire pour instaurer un bon climat de classe. Enfin, Bonvin (2009) conclut dans sa recherche que les hommes sont moins préoccupés par l'autorité que leurs collègues femmes.

Selon les définitions de l'autorité et de la discipline, l'une peut compléter l'autre. Nous allons alors nous pencher sur la question de la discipline selon deux angles disciplinaires : pédagogique et sociologique. Dans un premier temps, il s'agira de relever les outils pédagogiques au niveau de la discipline utilisés par les hommes et par les femmes afin de faire régner un bon climat de classe, c'est-à-dire le cadre et les règles qu'ils instaurent et la manière de les faire suivre par les enfants, ainsi que les conséquences en cas de bon et de mauvais comportement. Nous relèverons les compétences pédagogiques que les femmes mettent en avant en comparaison avec leurs collègues masculins. Cette recherche pourra avoir des conséquences sur les autres femmes enseignantes : elles pourront relever les points forts de ces démarches et les utiliser dans leur propre classe, ainsi qu'être vigilantes au niveau des points faibles. Ensuite, il est évident que le concept de genre est sociologique. En effet, comme nous allons l'expliquer dans notre cadre conceptuel, il s'agit d'une notion qui permet de comparer les hommes et les femmes, leur place dans la société, leurs rôles, etc. Nous estimons donc qu'il est judicieux de traiter ce problème selon ces deux angles disciplinaires, de faire une étude croisée entre les outils pédagogiques et l'influence du genre (aspect social) sur ces pratiques pédagogiques.

Dans cette recherche, nous allons nous concentrer plus particulièrement sur un outil disciplinaire : la charte de comportement. Afin de pouvoir analyser la manière de l'utiliser par les femmes enseignantes et les hommes enseignants, nous allons développer un cadre conceptuel en définissant la discipline ainsi que la charte, son élaboration, son utilisation en classe et les conséquences possibles en cas de respect et de non-respect de celle-ci.

Nous expliciterons également le genre, qui est le concept qui nous permet d'analyser les pratiques des enseignants observés et interrogés.

3. Cadre conceptuel

Afin de situer correctement les concepts utiles à notre recherche, nous allons développer notre cadre conceptuel de la manière suivante. La notion générale de gestion de classe sera tout d'abord explicitée, suivie par l'une de ses composantes, le climat de classe. Enfin, nous nous concentrerons sur un de ses éléments, la discipline ainsi que plusieurs de ses outils, dont un en particulier : la charte disciplinaire et ses conséquences. Pour conclure la partie théorique, nous définirons le genre, qui nous permettra de comprendre l'objet d'étude.

3.1. La gestion de classe

Le concept de gestion de classe est une notion vaste qui a beaucoup été étudiée par les pédagogues. Jacqueline Caron (2012), pédagogue et auteure québécoise, inspirée par d'autres chercheurs célèbres, propose de définir la gestion de classe comme suit :

« L'ensemble des interventions à poser, d'une part, pour créer un climat propice à l'apprentissage afin d'être capable d'enseigner le contenu des programmes de manière stratégique et, d'autre part, pour développer une organisation de classe qui permettra à l'enseignant de gérer les apprentissages AVEC les élèves » (p. 4-5).

Selon elle (Caron, 2012), les éléments de la vie de la classe sur lesquels influent les enseignants peuvent être regroupés en quatre composantes : le climat organisationnel, le contenu organisationnel, l'organisation de la classe et la gestion des apprentissages. Chaque enseignant aura des pratiques différentes concernant ces quatre catégories, et cela pourra déterminer son style de gestion de classe.

La première dimension, le climat organisationnel, contient les éléments qui seront développés dans cette recherche. La deuxième, le contenu organisationnel, concerne toutes les manières d'organiser son enseignement dans le groupe-classe. Elles dépendent de la conception de l'enseignement de chaque enseignant, des démarches envisagées, des objectifs poursuivis, des résultats obtenus, etc. Ensuite, l'organisation de la classe regroupe les manières de gérer les structures afin de créer un environnement dans lequel les élèves sont responsables et participatifs. Cela comprend donc la gestion de l'espace, des groupes de travail, du temps et des différentes ressources sur lesquelles s'appuie l'enseignant. Enfin, la dernière composante concerne la gestion des apprentissages. Il s'agit de la manière dont se comporte l'enseignant pour guider les élèves dans la construction de leurs savoirs. On y trouve, entre autres, la planification, l'animation, l'évaluation et les régulations.

3.2. Le climat organisationnel

Le climat organisationnel, ou climat de classe, est une des composantes qui appartient à la gestion de classe. Nous allons définir plus précisément cette notion-là, car nous nous pencherons sur la discipline pour ce travail de recherche, concept qui appartient au climat organisationnel.

Selon Caron (2012), le climat de classe est la chose « dont l'enseignant doit se soucier le plus autant en classe régulière qu'en classe d'adaptation » (p. 76). En effet, un bon climat de classe impliquerait que les élèves auront une meilleure qualité d'apprentissage. Ainsi, cette dimension de l'enseignement est quelque chose de primordial.

Concernant l'environnement scolaire, cette même pédagogue (Caron, 2012) met les aspects suivants dans la composante du climat de classe : l'attitude intérieure de l'enseignant, le type de relation qu'il entretient avec les parents et le style d'interventions auprès des élèves (motivation, estime de soi, sens de l'effort, discipline et gestion de conflits).

Morissette et Voynaud (2002) n'admettent pas exactement les mêmes composantes au climat de classe. Selon eux, il dépend de l'interaction des trois acteurs principaux de l'environnement scolaire : les élèves, l'enseignant et les savoirs. Il existe alors sept facteurs qui indiquent l'efficacité du climat de classe, et plus particulièrement dans un environnement dans lequel les élèves construisent eux-mêmes les savoirs : la sécurité affective, la coopération, la motivation, la communication, l'innovation, la liberté intellectuelle et la confiance.

Nous avons alors choisi de développer ces concepts de la manière suivante : tout d'abord, nous expliquerons l'attitude intérieure de l'enseignant, puis la relation avec les élèves et les parents, qui est en lien avec la composante de la communication selon Morissette et Voynaud (2002). Ensuite, l'estime de soi, la motivation et le sens de l'effort seront développés, avec un complément concernant la sécurité affective et la confiance traitées dans le deuxième ouvrage. Nous parlerons également de la gestion de conflits, et nous ajouterons la dimension suivante proposée par Morissette et Voynaud (2002) mais qui ne se retrouve pas dans la recherche de Caron (2012) : la coopération et l'innovation. Enfin, nous nous attarderons sur la discipline, dimension retenue pour cette recherche.

3.2.1. Les dimensions du climat organisationnel

La première composante qui fait partie du climat de classe est l'attitude personnelle de l'enseignant. Afin de définir cette notion, nous pouvons observer ses signes verbaux et non-verbaux. Ils traduiront le taux de sérénité et de paix intérieure. Les élèves y seraient sensibles, et cela aurait des conséquences sur la relation et la manière d'interagir entre ces deux acteurs. Caron énumère plusieurs attitudes qui peuvent être favorables à un bon climat de classe : le sens de l'humour, l'authenticité, le sens des responsabilités, la confiance en soi et la confiance dans les élèves, la tolérance, l'empathie, l'ouverture d'esprit, etc. (Caron, 2012).

La deuxième dimension importante est la relation de l'enseignant avec les élèves et les parents. Selon Caron (2012), une relation entre les différents acteurs de la classe se doit d'être authentique, c'est-à-dire que chaque personne impliquée doit connaître et reconnaître les autres. L'auteure conseille aux enseignants de s'intéresser à tous les élèves de la classe et d'impliquer activement les parents dans la vie scolaire de leurs enfants. Cette dimension peut s'apparenter à celle de Morissette et Voynaud (2002) concernant la communication. Selon eux, il est primordial que l'élève puisse s'exprimer du point de vue des apprentissages, concernant leur cheminement. Par la prise de parole, l'enfant se sentira reconnu en tant que personne à part entière, avec ses particularités.

Ensuite, Caron (2012) développe les concepts de motivation, d'estime de soi et du sens de l'effort. Il semblerait que ces éléments aient un impact important sur le climat de classe. Tout d'abord, la motivation est l'ensemble des forces intrinsèques (qui viennent de

l'intérieur, propre plaisir) et extrinsèques (qui viennent de l'extérieur, récompenses et punitions) qui poussent les gens à agir. L'enseignant aurait beaucoup d'influence sur ces facteurs dans sa classe. Caron (2012) propose de montrer à l'élève qu'il est entouré dans ses apprentissages, qu'il sait qu'il peut se fier à l'enseignant. À terme, les enfants apprendront que leurs réussites sont le fruit de leur travail personnel, qu'il ne dépend pas de l'enseignant, et cela favorisera leur motivation.

Concernant les composantes du climat de classe énoncées par Morissette et Voynaud (2002), la sécurité affective, la motivation et la confiance rejoignent cette dimension de Caron (2012). En effet, pour eux, l'élève doit pouvoir oser prendre des risques en toute sécurité, oser la déstabilisation et le défi, dans un environnement propice à cela. Il est donc nécessaire, de la part de l'enseignant, de prendre en compte l'implication affective des élèves.

De plus, l'estime de soi est l'opinion favorable ou défavorable que l'on porte sur notre propre efficacité et notre propre valeur. Cette image de soi se développerait selon l'entourage de l'enfant : plus l'entourage est positif, plus l'enfant aura une haute estime de lui. Caron (2012) propose à l'enseignant d'aider l'élève à s'épanouir en le valorisant, c'est-à-dire en lui montrant sa satisfaction et en le soutenant.

Ensuite, l'auteure explicite la gestion de conflits, une autre dimension qui appartient au climat de classe. Caron (2012) commence par préciser que les conflits sont présents dans toute relation humaine. Il est cependant important de les gérer et de les résoudre correctement : elle propose d'en faire des situations qui permettent d'apprendre quelque chose. Il faudra privilégier l'implication des élèves. Le rôle de l'enseignant est alors de « faciliter, avec respect, la clarification des sentiments et des émotions, l'exploration des moyens, le retour sur le processus et sa compréhension » (p. 98).

Selon elle, la gestion de conflit passe par cinq étapes. Cela nous permet de relever qu'il est inutile de forcer des gens à se réconcilier ; qu'il est nécessaire de trouver des solutions qui permettent de ramener un certain équilibre entre les deux personnes en conflit, en satisfaisant tous les partis ; et qu'en revenant sur le conflit après sa résolution, les élèves doivent en tirer des leçons bénéfiques (Caron, 2012).

Nous allons enfin nous attarder sur deux autres dimensions développées par Morissette et Voynaud (2002) qui diffèrent de celles proposées par Caron (2012). Tout d'abord, la coopération est impérative car dans la pédagogie actuelle, il est fortement conseillé de favoriser les échanges pour que les élèves puissent mettre en commun des connaissances, ajuster leurs conceptions selon les apports des pairs et prendre des décisions en groupe. « Face à une tâche complexe ou à un défi nouveau, l'élève ne se sent pas seul ; tout le poids de la tâche ne repose pas uniquement sur ses épaules » (p. 195). Ensuite, l'innovation est une dimension qui permet aux élèves d'envisager d'autres points de vue que le leur, de chercher plusieurs solutions ou procédures pour y arriver. Au fond, cet aspect favorise l'ouverture et la richesse du point de vue intellectuel et affectif.

3.3. Discipline

La dernière composante du climat de classe développée par Caron (2012) est celle qui nous intéresse pour ce mémoire. Il s'agit de la discipline. Beaucoup d'auteurs et de chercheurs différents ont développé des modèles théoriques et pratiques concernant ce sujet. Nous avons donc choisi de nous concentrer sur certains aspects. Caron (2012) commence par définir cette notion de la manière suivante :

« La discipline est une manière d'apprendre à l'enfant ou à l'adolescent à organiser sa vie, ses actions et son parcours, de façon qu'il en retire le maximum de plaisir et d'épanouissement, en tenant compte des autres et de l'environnement dans lequel il vit. » (Caron, 2012, p. 89).

Nous allons à présent expliciter les dimensions du concept de discipline, comme énoncé dans la problématique : les attentes communes, les attentes claires, l'enseignement ciblé, les relations positives, les renforcements positifs, les habiletés d'encadrement, les stratégies et interventions de soutien ainsi que les conséquences. Nous nous baserons sur les ouvrages de Hierck et al. (2013) et de Boynton et Boynton (2009), en appuyant leurs dires par des compléments amenés par d'autres chercheurs.

3.3.1. Attentes communes : les règles de comportement

Tout d'abord, le premier concept développé par Hierck et al. (2013) est ce qu'ils appellent « les attentes communes ». Elles concernent les règles et les codes de conduite demandés par l'école, que les élèves peuvent mémoriser. Cela doit englober à la fois les dimensions comportementales et scolaires. Elles doivent être formulées positivement et simplement, en décrivant une conduite observable. Tous les adultes qui entourent l'élève (parents, enseignants, directeur...) doivent les connaître et donner l'exemple. Il est important que tous ceux-ci aient les mêmes bases et la même vision de l'école. Il s'agit donc de favoriser la collaboration et la communication entre tous ces acteurs. Dans ces démarches, il faut tout de même garder en tête que l'enseignant crée le climat de classe positif, mais que c'est l'élève qui a le devoir de changer ses mauvais comportements, avec le soutien de ses parents et de l'école, évidemment. Ces auteurs proposent de rédiger une grille de comportements : elle décrit quelles attitudes sont appropriées au sein de l'école et sert de référence à tous. Elle peut bien sûr être modifiée en fonction des événements. Par exemple, nous pourrions y trouver des items tels que : parle doucement, marche au lieu de courir, écoute la personne qui parle, sois ponctuel, respecte les biens d'autrui, etc. qui se regroupent sous trois grandes catégories, sois responsable, sois respectueux et sois prudent. Par la suite, il s'agira d'utiliser cette grille au quotidien, mais également de lui donner sens aux yeux des élèves, par exemple en leur demandant d'illustrer un des comportements décrits ou en créant des cartes de bons points à remplir lorsqu'un enseignant voit un élève avoir une bonne attitude. Ceci aide les élèves à prendre conscience de l'importance des attentes de l'école. Enfin, les enseignants se doivent de modéliser les comportements attendus par leurs élèves.

Boynton et Boynton (2009) proposent de définir clairement les attentes de l'enseignant par rapport aux bons agissements en classe. Ils estiment qu'il y a une grande différence entre le simple fait d'énoncer ces règles et celui de les enseigner. A l'école, la deuxième solution serait à appliquer, car il semblerait que les enfants apprennent ce qui est enseigné et non ce qui est simplement dit. Les auteurs suggèrent alors un système d'encadrement disciplinaire : c'est une charte qui décrit les règles applicables à tous les élèves. Ils proposent de rédiger une liste comportant au maximum cinq ou six règles, précises et concrètes. Les conséquences en cas de non-respect devraient être choisies, il faudrait afficher la charte et les parents et les élèves devraient la connaître. Il peut s'agir de « lever la main pour prendre la parole », « marcher calmement dans la classe », etc.

Caron (2012) développe une idée assez similaire concernant les règles. Pour elle, l'enseignant doit considérer la discipline comme un apprentissage à part entière dont le but ultime est l'autodiscipline : savoir réguler son comportement de manière autonome. Afin de réussir cet apprentissage, il semblerait que l'élève doive connaître les règles du jeu,

vivre les règlements, participer à la création de certains et également acquérir des attitudes responsables.

Afin que l'élève connaisse les règles de fonctionnement d'un groupe à l'école (c'est-à-dire en situation d'apprentissage), Caron (2012) propose quelques pistes. Elle estime qu'il est important de verbaliser les attentes de l'école et également de la classe. Cependant, il faudra aussi veiller à entendre et prendre en compte les souhaits des enfants pour les responsabiliser et les inclure dans le projet de vie de la classe. De plus, l'enseignant doit dire pourquoi ces règles existent et l'importance de les respecter.

Ensuite, l'enfant développerait un certain savoir-faire en suivant les règlements et en participant à leur élaboration. Il s'agira de mettre en pratique ce qui a été expliqué dans le paragraphe précédent. Caron (2012) conseille aux enseignants de permettre aux enfants de comprendre que ce savoir-faire est une étape importante dans leur développement vers l'autonomie. Le fait qu'ils puissent eux-mêmes donner leur avis sur ce point développe aussi le sens des responsabilités. La même procédure est à appliquer à l'élaboration et à la compréhension des conséquences en cas de non-respect des règles. Elles devraient être prévues, négociées, proportionnelles à l'acte et en lien avec celui-ci. Il est conseillé par la pédagogue que les enseignants placent les élèves face à la réalité. Elle pense alors qu'il est primordial de mettre au point un référentiel disciplinaire avec les élèves. Pour qu'il ne soit pas superficiel, il devrait répondre à deux caractéristiques. La première, la signifiante, est le fait de partir d'un contexte réel. Il est alors possible de rajouter des règles en cours d'année, selon les événements survenus. La deuxième est la mouvance du référentiel disciplinaire. En effet, ce n'est pas une structure statique, on peut ajouter certains éléments, en enlever d'autres, ou plus intéressant encore, les garder en tête tout en mettant en évidence certains comportements à améliorer pendant un certain temps. Cela permettra de mieux faire évoluer les attitudes des élèves en classe. Pour qu'ils s'en rendent compte, Caron (2012) conseille de passer par l'autoévaluation des comportements. L'enseignant devrait également prendre conscience que tous les enfants n'en sont pas au même stade concernant l'autodiscipline, que certains ont besoin de ce référentiel, que d'autres n'en ont quasiment plus besoin et que les derniers cherchent sans cesse à imposer leurs propres règles. Cette vision est peu prise en compte par les enseignants pour plusieurs raisons. La première concerne le fait de vouloir être équitable avec tous les élèves, sans penser que certains ont besoin de moyens variés pour acquérir un apprentissage tel que la discipline. L'autre raison est un manque de réaction après un comportement dérangeant. L'enseignant possède un éventail d'interventions très réduit, il a tendance à punir l'élève, à le faire réfléchir sur ses actes ou l'envoyer chez le directeur. Autrement, il est démuni et les élèves en sont conscients.

Enfin, le savoir-être développé est l'acquisition de valeurs et d'attitudes responsables. Ce sont des choses qui ne s'enseignent pas ; si l'instituteur les possède, l'enfant, à son contact, semblerait plus enclin à les développer de lui-même : il aurait envie de ressembler à l'adulte qui les encadre (Caron, 2012).

En parallèle à cet encadrement disciplinaire global, Boynton et Boynton (2009) proposent d'explicitier également les règles et procédures à respecter dans certaines situations scolaires plus précises. Par exemple, les comportements à adopter pendant les travaux de groupes, les travaux individuels, les temps d'attente, le matériel qui doit être sorti pour chaque branche, etc. Il est aussi possible de leur apprendre comment demander de l'aide, à qui et sous quelle forme selon chaque situation : parfois, lorsqu'ils travaillent en groupes, ils peuvent solliciter leur voisin, tandis que lors de travaux individuels ils lèveront la main

pour appeler le maître ou la maîtresse. Ensuite, les règles de classe seraient importantes car elles déterminent comment entrer dans la classe, quel signal de l'enseignant demande le silence, les retards, etc.

L'enseignement de ce système d'encadrement disciplinaire permettrait de gagner du temps pour obtenir des comportements acceptables. Boynton et Boynton (2009) estiment que les élèves sont ensuite beaucoup plus centrés sur la tâche. Les attitudes négatives auraient alors moins tendance à interférer sur les apprentissages. Le temps passé à enseigner ce système n'est donc pas un temps perdu. Il est conseillé de travailler l'apprentissage de la discipline de manière continue, bien qu'un cours entier puisse y être consacré au début de l'année. Ce dernier devrait contenir, entre autres, deux points importants : la description de la logique et de l'importance de chaque règle et la modélisation en donnant des exemples concrets. Les élèves devraient alors montrer leur compréhension des règles en les appliquant au quotidien. En cas de besoin, il est bien sûr possible et conseillé de revenir sur l'enseignement de ces concepts.

3.3.2. Enseignement ciblé

Une autre dimension de la discipline est, selon Hierck et al. (2013), l'enseignement ciblé, qui concerne trois dimensions : les choix pédagogiques appropriés de la part de l'enseignant, un programme qui facilite les apprentissages et un bon usage des techniques de gestion de classe. Cela doit pouvoir assurer la réussite des élèves du point de vue social, scolaire, émotionnel et comportemental. Un programme alors fondé sur l'empathie entre en jeu : accorder de l'importance aux habiletés sociales et utiliser le renforcement positif. L'empathie permet aux élèves de se sentir à l'aise, d'oser échanger des idées et prendre des risques, ce qui crée un climat bienveillant et passe par la modélisation d'aptitudes sociales. L'enseignant doit donc montrer l'exemple et permettre aux élèves d'illustrer ce que l'on attend d'eux (par exemple en lisant un livre dans lequel le comportement approprié est adopté par le personnage principal) pour que cela fasse sens. Ainsi, l'enseignement ciblé des aptitudes sociales laisse entendre qu'il est important de réagir de la même manière pour réguler un problème de comportement que de rendement scolaire. La tendance serait d'attribuer les erreurs scolaires à l'école, et les mauvais comportements aux élèves et aux familles, alors qu'il s'agit d'un apprentissage qui peut se faire au même titre que la compréhension de la matière scolaire. A nouveau, il n'y a pas de procédé idéal car chaque école, enseignant et élève sont différents, mais plusieurs idées peuvent être mises en pratique pour influencer les comportements : encourager, renforcer, valoriser la réussite, donner des rétroactions immédiates, modéliser, etc. L'enseignement ciblé des comportements doit prendre en compte le contexte (en classe, dans les couloirs...), mais également la nature des problèmes : intimidation, harcèlement, mépris ou encore agression physique sont quelques exemples.

3.3.3. Relations positives avec les élèves

En outre, les enseignants doivent absolument créer des relations positives avec leurs élèves. Chaque être humain a besoin de se sentir valorisé et apprécié, il en va de même pour les enfants. Si la relation entretenue avec leur enseignant est positive, ils auront tendance à mieux respecter les exigences, d'où un climat positif car ils se comportent bien. Ainsi, la relation a plus d'importance que la règle en soi. Boynton et Boynton (2009) développent plusieurs pistes stratégiques afin de créer ce climat favorable.

La première est le fait de communiquer des attentes positives, ce qui améliorerait le rendement scolaire. Derrière ce concept, l'idée est d'avoir des attentes et des objectifs

élevés pour chaque élève, même ceux qui ont plus de difficultés. Afin de savoir si un enseignant est dans cet état d'esprit, il est possible d'analyser la manière avec laquelle il s'adresse aux élèves. Il est suggéré : d'interroger tous les élèves, également les plus faibles, afin de donner à chacun la chance de réussir et de les captiver ; de leur donner l'occasion de rester concentrés ; après avoir posé une question, un temps d'attente plus long montre que l'enseignant a plus d'estime envers ses élèves, car il pense qu'ils sont en mesure de répondre ; de donner des indices dosés de manière correcte ; de dire aux élèves qu'ils peuvent réussir, pour qu'ils sachent que l'enseignant les respecte et pour qu'ils soient motivés à montrer qu'il peut avoir confiance en eux (Boynton et Boynton, 2009).

La deuxième stratégie qui permettrait de créer des relations positives avec ses élèves est le fait de gérer les comportements des élèves de manière constructive. Il s'agit d'imposer des conséquences leur permettant de réfléchir sur leur comportement. L'objectif proposé consiste alors à « imposer une conséquence rapide, juste et significative, tout en montrant à l'élève que vous vous souciez de lui et que vous le respectez » (Boynton et Boynton, 2009, p. 15). Cela passerait par la prise en compte des sentiments de l'élève, le rappel du cadre, par des solutions de rechange et une conséquence immédiate. L'enseignant peut également dire qu'il est embêté de devoir le punir et qu'il souhaite que l'élève ayant un comportement problématique se comporte mieux à l'avenir. Tout cela se fait en privé avec l'élève concerné, car il est primordial de le traiter avec respect et attention. Si l'élève adopte une meilleure attitude dans une situation identique, il sera fortement conseillé de le féliciter pour l'encourager à mieux se comporter (Boynton et Boynton, 2009).

De plus, ces mêmes auteurs développent une autre technique : la fierté positive au sein du groupe. Chaque élève doit se sentir fier de ses réussites et de ses bons comportements. Il peut y avoir plusieurs manières de faire : afficher les travaux des élèves pour qu'ils se sentent valorisés ; les encourager verbalement et régulièrement ; parler des réussites de tous les élèves, et pas uniquement de quelques uns ; impliquer les parents en leur parlant des éléments positifs concernant leur enfant ; valoriser l'amélioration et pas uniquement l'excellence, et ce dans tous les domaines (différentes branches, comportement, capacités transversales, etc.) (Boynton et Boynton, 2009).

Enfin, une autre stratégie est le fait de manifester de l'intérêt. Si les élèves sentent que l'enseignant s'intéresse à eux, ils seraient plus enclins à satisfaire ses désirs et ils apprécieraient mieux l'école. C'est donc une mesure préventive soumise par les auteurs afin d'améliorer le climat de classe. Il ne suffit pas seulement de se soucier des élèves, encore faut-il le leur montrer de la bonne manière : se renseigner sur leur vie personnelle, sans favoriser un élève plutôt qu'un autre ; accueillir les élèves vers la porte en début de journée ; les questionner sur ce qu'ils ressentent lorsqu'ils démontrent une forte émotion ; écouter attentivement à l'aide de plusieurs techniques, par exemple en gardant le contact visuel, en paraphrasant, en verbalisant, en donnant des sésames comme des hochements de tête ou des petits mots qui les incitent à continuer (ah oui ? D'accord, etc.) ; en faisant preuve d'empathie, c'est-à-dire qu'il est important de dire aux élèves que nous comprenons les sentiments qu'il a pu éprouver, même lorsqu'ils se comportent mal. Ces exemples sont des pistes de réflexion (Boynton et Boynton, 2009).

3.3.4. Les comportements appropriés et les comportements problématiques

Tout d'abord, les comportements appropriés sont ceux qui suivent les chartes de comportement, qui respectent les directives transmises par l'enseignant pour l'activité donnée et qui permettent de travailler dans un environnement positif. Au contraire, Charles (2009) a défini cinq types de mauvais comportements. Les premiers sont l'agression

verbale ou physique de la part d'un élève envers un autre, ou envers l'enseignant. Ensuite, les actes immoraux comme la tricherie, le vol et le mensonge sont inacceptables. Le défi à l'autorité (c'est-à-dire le refus de faire ce que demande l'enseignant) l'est également. De plus, les élèves qui perturbent les activités de classe en parlant à haute voix, en se promenant dans la classe sans raison, en lançant des objets ou encore en tentant de faire rire la classe adoptent de mauvais comportements. Enfin, certains élèves refusent de travailler. Il s'agit donc d'une « conduite jugée inappropriée dans un contexte ou une situation donnés » (Charles, 2009, p. 2), et qui est généralement intentionnelle.

Hierck et al. (2013) ont développé une pyramide des comportements de tous les élèves. Dans la zone verte se trouvent 80 à 90% des étudiants. Ils respectent les règles et ceci a un effet sur les élèves ayant des comportements plus problématiques. Ensuite, la zone jaune qui regroupe 5 à 15% des élèves d'une école, englobe ceux qui souhaitent se retrouver dans la zone verte, mais qui le font uniquement lorsqu'ils sont en présence d'un adulte ou d'un nombre suffisant d'enfants se trouvant dans la zone verte. Dans la dernière zone, la rouge, les élèves ont un problème de comportement sérieux ou chronique et cela représente 1 à 7% des enfants.

3.3.5. Interventions de l'enseignant

Par rapport à ces trois zones, les attitudes de l'enseignant sont diverses. Concernant les enfants se trouvant dans la zone verte, il est important de les féliciter, de reconnaître leur contribution positive à un climat de classe approprié au cadre scolaire. Le but serait de montrer qu'il est agréable de se trouver dans cette zone, pour inciter les autres à la rejoindre. Il est nécessaire de surveiller plus particulièrement les élèves de la zone jaune. Leur intégration dans la zone verte est plus facile et ils sont influencés positivement par les élèves s'y trouvant déjà. En agissant sur ces élèves, il est aisé d'éviter des comportements problématiques, contrairement à ceux de la dernière zone qui sont parfois trop ancrés dans ces attitudes négatives. Par rapport à ces élèves-là, les enseignants doivent souvent leur procurer des interventions et des renforcements constants, de manière individualisée. Il a été prouvé que les conséquences du type exclusion ou punition hors de la classe ont des répercussions négatives sur le comportement de l'élève sur le long terme. De plus, le fait de restreindre l'accès à l'école est contraire aux principes de l'éducation. C'est pourquoi il est préférable de s'en tenir aux interventions et renforcements constants (Hierck et al., 2013).

3.3.5.1. Renforcements positifs

Ensuite, ces mêmes auteurs (Hierck et al., 2013) ajoutent que les renforcements positifs sont très importants. Il s'agit de montrer aux élèves qu'ils répondent aux attentes en les félicitant, afin que les bons comportements deviennent des habitudes. Il est beaucoup plus profitable pour tous d'agir de manière proactive que réactive : éviter les sanctions continues, mais agir plutôt sur la phase « avant ». De ce fait, il est important de cibler véritablement les apprentissages de ces comportements. Le renforcement positif est alors une technique redoutable : par des récompenses matérielles ou des félicitations, le comportement positif devient une habitude. L'objectif est de viser petit à petit uniquement les félicitations afin de favoriser la motivation intrinsèque. Les élèves de la zone rouge observent alors les bons comportements des autres enfants et cela les influence également. Hierck et al. (2013) développent des stratégies qui permettent d'exercer ces renforcements positifs. Tout d'abord, la règle de quatre interventions positives pour une négative montre bien l'importance des félicitations ou d'autres interventions encourageantes. La grille de comportements, qui est formulée de manière affirmative, doit pouvoir aider les enseignants

à y parvenir. Ils peuvent aussi instaurer les cartes BRAVO à remettre aux élèves ayant une attitude exemplaire, leur permettant ensuite de gagner des prix. De même, il est possible d'envoyer une carte postale à chaque élève au cours de l'année, décrivant une de ses attitudes favorables. Pour impliquer les parents, ils pourraient désigner un élève exemplaire ou qui a beaucoup progressé pour lui remettre un prix. Ceci signifie beaucoup pour les élèves. Enfin, il est primordial de valoriser l'individu en s'intéressant à chaque élève et en le mettant en avant pour une activité qu'il aime ou pour laquelle il est particulièrement doué, ce qui renforce le sentiment d'appartenance à l'école et qui influence en bien le comportement des élèves. Ces stratégies sont donc quelques exemples concrets à mettre en place dans une classe ou dans tout établissement scolaire.

Ensuite, selon le modèle de Gordon (1989/1990) qui prône l'autodiscipline de la part de l'élève, les récompenses n'ont pas les effets attendus et sont donc inutiles pour les enseignants. Il explique que les élèves voudront se comporter correctement uniquement pour obtenir la récompense, sans réfléchir aux attitudes en elles-mêmes. De plus, lorsque les récompenses sont enlevées, les élèves adoptent immédiatement des comportements inacceptables.

3.3.5.2. Habiletés d'encadrement

En outre, les auteurs Boynton et Boynton (2009) expliquent que la capacité de l'enseignant à mettre en pratique ses habiletés d'encadrement influencerait grandement sur le climat de la classe. Les élèves auraient alors conscience « que vous les surveillez et que tout comportement inapproprié doit immédiatement cesser, cela sans déranger ou retarder votre enseignement » (p.39). Ils proposent à l'enseignant de faire comprendre aux élèves qu'il voit les comportements dérangeants, qu'il s'en soucie et que ce genre d'attitude a des répercussions négatives sur l'élève lui-même et son apprentissage. L'instituteur devrait alors surveiller attentivement les enfants, être toujours aux aguets, avoir les yeux partout. Pour ce faire, ils soumettent quatre habiletés principales. La première, est le maintien d'une proximité : les élèves ressentent une présence et se comportent mieux. Des déplacements vers un élève perturbateur peuvent avoir des réactions très positives, ils sont plus concentrés et plus attentifs. La deuxième est le fait d'imposer le silence : c'est un moyen d'attirer l'attention et cela permet de contrôler que chacun suive les consignes. Ensuite, une autre stratégie conseille de donner l'occasion à tous les élèves de participer à chaque activité, par exemple en questionnant le plus d'élèves possible quand l'enseignant parle (même ceux qui ne lèvent pas la main), ou en demandant d'être attentif pendant la présentation d'un autre groupe pour pouvoir ensuite donner son avis sur ce qui a été expliqué. Le dernier outil puissant proposé dans l'ouvrage de Boynton et Boynton (2009) est le regard: regarder fixement un élève qui n'a pas le comportement attendu montre que le professeur est conscient de ce qui se passe, et que ce n'est pas approuvé. Enfin, ils précisent également que toutes ces habiletés devraient pouvoir être mises en place en même temps.

3.3.5.3. Interventions et stratégies de soutien

En premier lieu, il est nécessaire de posséder un protocole concret en cas de comportement problématique. Hierck et al. (2013) nomment ce concept « interventions et stratégies de soutien » (p. 56). En plus de préciser ce qui est attendu, le plan d'action permet d'empêcher les attitudes négatives de se perpétuer, en particulier avec les élèves qui présentent des comportements problématiques répétitifs. Ces auteurs commencent par conseiller d'intervenir positivement, en respectant chaque enfant. Cela dépend donc de la

manière dont on s'adresse à lui, notre façon de réagir, et ces éléments doivent être identiques pour tous les élèves.

Il est nécessaire d'avoir tout d'abord une attitude cohérente entre ce que l'enseignant fait et ce qu'il attend des élèves, et de valoriser les comportements favorables. Ensuite, il est important de pouvoir analyser l'attitude de l'élève, ce qui est pourtant difficile à faire seul en tant qu'enseignant. Il s'agit de prendre en compte le problème et ses causes sous-jacentes. Il faut trouver la raison pour laquelle l'élève en question se comporte ainsi, et ce que l'enseignant peut lui apporter. Ils proposent plusieurs outils pour analyser ces comportements, en prenant en compte à la fois les éléments cités précédemment et le point de vue de l'élève. Cela permet de comprendre les causes d'un comportement négatif et de savoir ce qui le renforce. Il sera alors plus aisé de diriger les élèves vers des attitudes de remplacement (Hierck et al., 2013).

Pour améliorer les attitudes des enfants, ils proposent la technique du contrat de comportement. Il s'agit de définir des attitudes à améliorer et de donner la possibilité à l'élève d'auto-évaluer ses comportements tout au long d'une journée, en se donnant des notes. L'enseignant évalue également l'élève. De cette manière, les élèves sont beaucoup plus responsables de leurs attitudes (Hierck et al., 2013).

De même, les enseignants doivent proposer des comportements de remplacement avec renforcements, et les enseigner à l'enfant difficile. Ce n'est pas toujours la solution idéale, mais il faut trouver celle qui correspond le mieux à l'élève, tout en tenant compte de ses capacités, en l'interdisant de nuire aux autres. À terme, il va tendre vers un comportement positif qui n'a plus besoin de récompenses externes. L'accumulation de petites améliorations chez les élèves se trouvant dans la zone rouge favorise petit à petit leur entrée vers les autres zones et vers les normes comportementales (Hierck et al., 2013).

Enfin, les réponses, les interventions et les conséquences de la part de l'enseignant se doivent à tout prix d'être cohérentes et doivent être utilisées de manière équilibrée par rapport au renforcement positif. Les enfants doivent être informés des conséquences en cas de non-respect des règles. Cependant, il ne s'agit pas forcément de punition, mais plutôt d'une conséquence qui amène les élèves à apprendre d'autres comportements, à se responsabiliser, à trouver une solution. La punition est beaucoup plus axée sur l'adulte, impose un pouvoir et un jugement et provoque souvent de la colère. Nous développerons le concept de la punition plus loin. De plus, il est important de différencier les limites sécurisantes et les restrictions de l'ordre absolu, le contrôle et le pouvoir. Un environnement sécurisant pour l'élève est une école qui permet la responsabilisation, l'autocontrôle, l'estime de soi et l'empathie (Hierck et al., 2013).

Ce type d'école est une théorie proposée par Coloroso (cité dans Hierck et al., 2013, p. 69-70), et l'école idéale devrait comporter plusieurs éléments dont voici quelques exemples : l'apprentissage et l'exercice de la démocratie ; des règles simples et clairement définies ; des conséquences logiques, raisonnables et non punitives ; une discipline orientée vers l'apprentissage ; une rétroaction positive et une place à la seconde chance ; l'autoresponsabilisation et l'acquisition de la pensée autonome.

Boynton et Boynton (2009) ajoutent également que pour une bonne gestion des problèmes de discipline, il est conseillé de mettre les conséquences en application. Ceci serait nécessaire lorsque toutes les autres mesures de prévention ont échoué. Il peut s'agir de réactions immédiates de l'instituteur permettant aux enfants de comprendre si leur attitude

était la bonne ou non, de récompenses concrètes en cas de comportement approprié, de conséquences immédiates et concrètes après un mauvais comportement, de demander à tout un groupe de se conduire d'une certaine manière ou encore d'avoir un suivi de comportement avec l'environnement familial. Pour mettre en place ces procédures, les enseignants devraient avoir la possibilité de choisir entre plusieurs conséquences possibles, et la collaboration avec la direction et les parents est fortement conseillée.

3.3.5.4. Punitions et conséquences logiques

Concernant la punition, Charles (2009) commence par en parler du point de vue du béhaviorisme. Il s'agit d'un moyen de modification des comportements, mais qui peut également avoir des conséquences néfastes sur les élèves, comme la peur ou la haine. Skinner (1953) a découvert que les humains réagissaient beaucoup plus à des renforcements positifs (récompenses) qu'à des punitions en vue de modifier les attitudes, car ces conséquences négatives ont tendance à prendre le dessus dans l'esprit de la personne punie. C'est pourquoi, d'après lui, la punition ne devrait être utilisée uniquement en cas de réticence importante. Dans tous les autres cas, les erreurs devraient être relevées, sans être punies. Les renforçateurs en cas de bon comportement sont alors privilégiés, comme par exemple des encouragements verbaux ou non-verbaux, des privilèges ou encore des récompenses.

Comme dans les théories de Skinner (1953), Gordon (1989/1990) ajoute que la punition n'est pas non plus une bonne solution, car elle entraîne trop de conséquences négatives. L'élève puni est rabaissé, ne veut plus coopérer, aura tendance à mentir pour éviter la punition et il est en colère. Pour lui, la solution réside en trois techniques : la prévention, l'aide en cas de comportement qui dérange l'élève lui-même uniquement (comme l'écoute, la communication...) et la confrontation si un comportement dérange l'enseignant. Dans ce dernier cas, il s'agit de discuter du problème, d'identifier les sentiments de chacun ou encore de trouver une solution qui satisfait tout le monde.

Dreikurs et al. (cités dans Charles, 2009), quant à eux, bannissent les punitions (qui servent uniquement à montrer un rapport de force et à humilier) et prônent les conséquences logiques. Il s'agit de montrer aux élèves que chaque comportement positif est suivi d'une conséquence agréable, tandis que les attitudes négatives ont comme conséquence quelque chose de désagréable. Par exemple, si un élève ne fait pas ses devoirs, il doit savoir qu'il sera obligé de rester en classe après la sonnerie pour les effectuer. Les élèves doivent être informés des conséquences, car si elles sont décidées au moment que le problème se pose, elles seront perçues comme des punitions. La deuxième condition pour une bonne utilisation des conséquences logiques est le fait de les mettre en œuvre de manière systématique pour que les enfants finissent par adopter les bons comportements de manière autonome, étant alors conscients qu'en choisissant la mauvaise conduite, ils subissent les conséquences liées à cet écart. Enfin, Dreikurs et al. (cités dans Charles, 2009) précisent que les efforts fournis doivent être discutés entre enseignants et élèves et que l'application du modèle doit être constante. Charles (2009) précise que ce modèle est intéressant concernant la prévention, mais que les mesures correctives ne sont pas assez fournies concernant les élèves qui défient l'autorité.

Le dernier modèle développé dans ce mémoire concernant les conséquences est celui de Canter et Canter (cités dans Charles, 2009). Ils développent une technique par laquelle les enseignants résolvent les problèmes de discipline de manière bienveillante. Ainsi, pour eux, les conséquences sont utilisées uniquement en dernier recours. Une conséquence doit systématiquement être appliquée calmement. Ils donnent un exemple intéressant, lorsqu'un

enseignant intervient de cette manière : « Daniel, le règlement interdit de parler aux autres comme tu viens de le faire. Tu as choisi de rester après la classe. » (p. 145). En cas de comportement dérangeant répétitif, ces auteurs conseillent trois approches, la résolution de problèmes en tête-à-tête afin de mieux comprendre ce qui se passe pour pouvoir le soutenir, le soutien positif pour que l'élève comprenne qu'il est respecté en tant que personne et le programme individualisé de comportement qui décrit ce qui est attendu de cet élève en particulier et les conséquences positives et négatives qu'il peut recevoir (Canter et Canter, 1992, cités dans Charles, 2009).

Cette première partie de notre cadre conceptuel concernant la gestion de classe, le climat organisationnel, la discipline et plusieurs de ses outils est à présent terminée. Dans la suite de ce chapitre, nous allons développer le genre afin de pouvoir, plus tard, effectuer une lecture des concepts précédemment cités à travers celui du genre.

3.4. Le genre

Le concept de genre est à définir afin de mener à bien notre enquête, car c'est une notion primordiale qui permettra d'analyser les résultats obtenus en fonction de la question de recherche.

Le terme « genre » est à différencier du sexe. En effet, le sexe définit uniquement les caractéristiques biologiques communes aux humains. « Le genre, lui, se réfère au caractère social des différences entre les femmes et les hommes ; il relève d'une construction qui diffère selon les cultures et qui évolue dans le temps » (Jacquemet, 2002, p.4). Toutes les sociétés instaurent, par des rites et des règles, une différence entre les sexes, une sorte de complémentarité, qui débouche sur une hiérarchie bien définie entre les deux (Mathieu, 2000). On parle de construction sociale, de rôles donnés aux hommes et aux femmes. Ce sont des identités subjectives qui prennent leur source uniquement dans la société (Scott, 1988). Ainsi, il s'agit de prendre en compte les relations entre les hommes et les femmes, d'analyser leurs rapports. Le genre a également une structure transversale qui touche toutes les représentations et toutes les pratiques de tous les champs sociaux (famille, travail, politique, religion...). L'étude du genre permet donc d'expliquer les déséquilibres qui peuvent être présents entre les deux sexes dans leurs rapports sociaux. Elle aura comme conséquence un changement éventuel au niveau des politiques, mais également dans les mentalités et les pratiques, qui tendront de plus en plus à l'égalité (Jacquemet, 2002).

Joan Scott (1988), célèbre historienne américaine ayant contribué activement à des recherches sur l'histoire des femmes dans une perspective du genre, développe sa propre définition du concept. Pour elle, le genre signifie à la fois les différences entre les sexes et les rapports de pouvoir. Il implique quatre éléments qui influencent la société. D'abord, il en découle des symboles culturels, des mythes, des représentations, comme par exemple Marie dans la culture occidentale. Ensuite, ces symboles impliquent une certaine interprétation. Des normes et des doctrines (religieuses, scientifiques, politiques, éducatives, etc.) en sont tirées qui permettent de catégoriser les hommes et les femmes. L'idée dominante s'impose de manière fixe et rejette toute autre possibilité de catégorisation. Pourtant, ces croyances ne sont pas universelles, c'est pourquoi elles sont souvent confrontées à des avis opposés. Par exemple, certains groupes fondamentalistes attribuent à la femme un rôle traditionnel, alors que rien ne justifie une telle image. Troisièmement, Scott (1988) explique que l'analyse du genre doit faire autant référence à la politique qu'à l'organisation et aux institutions. Pour terminer, le genre a une part d'identité subjective : chacun se construit une identité de genre, qui se développe au fur et à mesure de son acculturation à la société.

De plus, Scott (1988) précise que « le genre est un champ premier au sein duquel, ou par le moyen duquel le pouvoir est articulé » (p. 143). C'est donc ce concept-là qui structure l'entier de la vie sociale, sa perception et son organisation. Il a une influence directe sur la construction de la notion de pouvoir. Ce rapport de force a été clairement défini par certaines lois imposées par notre système : l'interdiction de participer à la politique et l'obligation de rester mère au foyer ne sont que quelques exemples qui montrent la séparation entre les deux sexes. Il existe ainsi des droits et des privilèges différents entre les hommes et les femmes, une hiérarchie qui découle de l'influence du système social. Toutefois, ce n'est pas forcément une volonté des hommes de dominer et de contrôler les femmes.

Ces éléments confirment alors que certaines inégalités entre les sexes sont présentes dans les différentes sociétés. En incluant ce concept dans les questions politiques, il sera alors possible de réfléchir à une certaine égalité politique et sociale entre les hommes et les femmes, mais également entre différentes classes ou races (Scott, 1988).

En outre, Nicole-Claude Mathieu (2000), anthropologue française et auteure de nombreux travaux sur le genre, explicite également ce concept dans son article « Sexe et genre ». Elle montre qu'il existe deux manières de concevoir le rapport entre le sexe et le genre. Dans la plupart des sociétés, une sorte de hiérarchie et de complémentarité existe entre les deux sexes. L'accent est mis sur les différences entre eux. La notion de genre est donc en lien étroit avec le sexe, avec toutefois une priorité sur ce dernier. La deuxième vision est d'approuver les différences sociales par rapport aux fonctions et aux attitudes typiquement masculines ou féminines. Par cette vision, on accepte alors le fait de préférer s'identifier au genre qui n'est pas forcément lié à son sexe biologique. La priorité est ainsi mise sur le concept de genre, au contraire de la première conception.

Pour certains, le terme de genre indique immédiatement l'étude des femmes, mais Scott (1988) précise que l'analyse des femmes et de leur histoire ne peut se faire de manière séparée de celle des hommes. Comme le genre applique un aspect relationnel entre les deux, les études comprenant ce concept ne peuvent concerner un seul sexe, mais bien la comparaison entre eux. « « Genre » en tant que substitut pour « femmes » est également utilisé pour suggérer que l'information au sujet des femmes est nécessairement information sur les hommes, que l'un implique l'étude de l'autre. » (p. 129). Il est ainsi insensé de réaliser des recherches uniquement sur les femmes, sans prendre les hommes en considération (Scott, 1988). C'est la raison pour laquelle nous allons axer notre recherche sur un nombre égal d'hommes et de femmes, afin de pouvoir les comparer.

Certains chercheurs se sont également demandés comment l'identité de genre se construisait, et comment les qualités féminines et masculines apparaissaient chez les êtres humains. Hurtig (1982) fait un compte rendu de la littérature américaine à ce sujet. Dans les premières recherches, trois théories majeures ressortent concernant la façon dont l'identité de genre et les rôles de sexe – « c'est-à-dire les attentes de comportement générées par le groupe social en fonction du groupe de sexe auquel un individu appartient » (Granié, 2010, p. 52) – se construisent : les théories de l'identification, cognitive-développementale et de l'apprentissage social. Dans la première, malgré les résultats contradictoires, il est montré que l'enfant commence par s'identifier au parent du même sexe, ce qui influencera ensuite l'adoption des rôles de sexe. La deuxième est liée aux théories du développement de Piaget. Elle déclare que l'enfant commence par reconnaître son sexe, ce qui l'amène à s'identifier au parent du même sexe, et non à l'autre, puis à l'imiter. Cela dépend plutôt du développement cognitif de l'enfant. Enfin, la théorie

de l'apprentissage social met l'accent sur l'imitation et la généralisation. Cela permet à l'enfant d'adopter plus facilement les rôles de sexe. On reconnaît une importance plus grande pour les comportements intra-individuels. Plusieurs éléments sont communs à ces trois théories : la division des sexes est innée et universelle; le sexe et ses composantes est homogène, stable et irréversible; se conformer aux rôles de sexe est nécessaire à l'adaptation personnelle et sociale; l'acquisition de ces rôles dépend du parent du même sexe.

Ces recherches ont pourtant été beaucoup critiquées, et des modèles plus récents en découlent avec de nouvelles problématiques. Tout d'abord, comme l'existence d'une variabilité intra-individuelle a été reconnue, il est primordial de définir précisément toutes les variables dépendantes, de contrôler les sujets étudiés. Ensuite, les interactions sociales prises en compte ne doivent pas être seulement celles que l'enfant entretient avec sa mère, mais également avec le reste de la famille et les acteurs extra-familiaux. La prime enfance est reconnue plus importante qu'auparavant et les résultats de la construction des rôles de sexe ne sont pas forcément stabilisés à l'âge adulte. De plus, le fait de se conformer à ces rôles n'est pas toujours un facteur d'adaptation, et il n'est sûrement pas un indice qui montre le terme du développement. Enfin, les nouvelles recherches se doivent d'analyser les processus et non les constats ponctuels. Certains ajoutent également la notion de hiérarchie sociale des sexes, c'est-à-dire la conscience que les normes et les valeurs attachées aux femmes ont un statut inférieur. Ainsi, les nouveaux modèles comportent des points communs : la conformité aux rôles de sexes est une étape du développement, ce n'est pourtant pas son aboutissement ; en utilisant à la fois des caractéristiques masculines et féminines, les individus peuvent mieux s'adapter socialement ; les éléments masculins et féminins de chacun ne sont pas symétriques selon le sexe d'assignation ; et enfin, il existe une hiérarchie sociale des sexes importante. « Dans les travaux actuels, l'identité de sexe apparaît comme un organisateur et un intégrateur de la personne, dans ses aspects biologiques, cognitifs, affectifs et sociaux. » (Hurtig, 1982, p. 295). Elle influence à la fois les composantes interindividuelles et intra-individuelles, et malgré son évolution constante, elle garde une certaine stabilité. Les processus sont donc beaucoup plus intégrateurs. Enfin, Hurtig (1982) pense qu'il est primordial d'analyser les relations et les interactions entre les représentations des gens et les comportements, ce qui permettrait de mieux comprendre d'où vient l'identité de sexe de chaque personne.

La construction de l'identité et des rôles de sexe se fait depuis le plus jeune âge. Dès deux ans, les enfants ont connaissance des codes sexués : « Dès 2-3 ans, les enfants ont déjà des connaissances substantielles sur les activités, professions, comportements et apparences stéréotypiquement dévolus à chaque sexe. Par exemple, les enfants savent que pompier ou mécanicien sont des professions d'hommes et qu'infirmière ou institutrice sont des professions de femmes. » (Dafflon Nouvelle, 2010, p.27). C'est grâce au sexe qu'ils peuvent catégoriser le monde qui les entoure. L'environnement dans lequel baignent les enfants sont très stéréotypés (jouets, objets et activités destinés à chaque sexe spécifiquement) et ils savent dès l'âge de trois ans choisir les activités qui leur sont réservées (selon leur sexe) et lesquelles sont à éviter. Ils entrent dans une période de rigidité face à ces codes sexués entre cinq et sept ans. Ils se comportent exactement comme le dictent les rôles de sexe, leur respect est très important pour eux, car ils ne comprennent pas encore qu'être une fille ou un garçon dépend de facteurs biologiques immuables. C'est dès sept ans et jusqu'à l'adolescence que ces codes perdent un peu d'importance pour laisser de la place à l'individu (Dafflon Nouvelle, 2010). De plus, lorsqu'ils font leurs choix de vie (professionnels, par exemple), les enfants sont influencés par cinq modèles de référence :

la famille, la société, l'école, les activités extrascolaires et la télévision (Hutchings, 1997). L'école est alors un des endroits où les enfants forment leur identité de genre. De même, Rossi-Neves et Rousset (2010) expliquent qu'inconsciemment, les enseignants observent un comportement différent face aux filles et aux garçons. C'est une des raisons pour lesquelles les jeunes choisissent principalement des métiers qui correspondent à leur sexe selon les attentes sociales, comme si ces orientations étaient naturelles. Enfin, depuis l'adolescence et jusqu'à l'âge adulte, il a été démontré que les personnes qui acceptent mieux la transgression de ces rôles de sexe sont celles qui « valorisent l'idée que chacun est libre de ses choix en dépit des vicissitudes et des contraintes sociales » (Tostain, 2010, p. 50). Certaines autres personnes restent plus attachées à ces rôles prédéterminés.

3.5. Synthèse

Parmi toutes ces pistes que peuvent utiliser les enseignants pour créer un système de gestion de classe cohérent et efficace, nous avons dû effectuer des choix quant aux éléments à analyser dans cette recherche.

Nous nous sommes d'abord arrêtée sur le concept de discipline, car les autres dimensions du climat de classe nous semblaient moins adaptées à notre recherche : l'attitude intérieure de l'enseignant est impossible à analyser de l'extérieur, la relation avec les parents et les élèves est difficile à observer lors d'une matinée, la gestion de conflits devrait être étudiée sur une période plus longue selon nous, la motivation et ce qui s'y rattache sont des aspects moins influençables par l'enseignant, et la coopération et l'innovation semblent, selon nous, être moins dépendantes du sexe de l'enseignant.

De même, comme plusieurs études ont déjà été effectuées à propos de l'autorité des femmes enseignantes, nous avons décidé de changer légèrement de point de vue. Nous avons pris l'initiative de nous concentrer sur un des aspects à instaurer dans une classe concernant le cadre, soit la charte disciplinaire et les conséquences en cas de respect et de non-respect de celle-ci, afin d'aller plus loin que la notion d'autorité. Il s'agit pour nous d'une porte d'entrée qui permet d'observer la discipline et la gestion de classe en nous concentrant sur une de ses dimensions. Cet outil a été sélectionné car il nous permettait d'observer des pratiques plus que des attitudes : la charte et les réactions des enseignants sont des aspects très concrets qui peuvent être analysés de manière précise et objective. De plus, les pédagogues parlent souvent de cet outil dans les systèmes de discipline comme étant un élément intéressant à mettre en place dans une classe.

Le premier concept à retenir est celui de la charte disciplinaire, avec ses manières de la construire, de l'instaurer dans la classe et de l'utiliser au long de l'année. Ensuite, la notion de conséquences est également importante, qu'elles soient positives ou négatives. Elles doivent se construire et s'appliquer de manière réfléchie, tout comme la charte. Les punitions sont un type de conséquences à analyser de manière plus approfondie, car elles sont déconseillées par les auteurs présentés, mais continuent d'être appliquées dans certaines classes.

De plus, concernant le genre, il est primordial de retenir une définition de cette notion ainsi que ses implications sociales, comme les rôles de sexe. La manière dont se forme l'identité de genre chez l'être humain tout au long de sa vie est également importante afin de comprendre l'origine du concept.

4. Questionnement

4.1. Questions de recherche

Est-ce que les enseignantes femmes et les enseignants hommes mettent en place des chartes disciplinaires de la même manière dans leur classe ? Si non, quelle est la nature des différences d'utilisation entre les deux sexes ?

Est-ce que certains d'entre eux y accordent plus ou moins d'importance ? Qu'en est-il des conséquences en cas de non-respect de celle-ci ? Favorisent-ils les conséquences positives, les punitions, les conséquences logiques ou les discussions afin d'aider les élèves à améliorer leurs comportements ?

4.2. Hypothèses

4.2.1. Première hypothèse : la référence systématique à la charte disciplinaire

Les femmes utilisent la charte disciplinaire de manière plus systématique que les hommes.

Par exemple, elles favoriseraient l'instauration d'un règlement, d'un référentiel disciplinaire, la valorisation des attitudes responsables des élèves, ou encore un système de punitions et de récompenses (Caron, 2012). Le fait d'être méthodique et ordonné est une caractéristique plus féminine que masculine. Selon certains auteurs, cela se remarque dès l'enfance : les filles réussissent mieux à l'école car elles intègrent parfaitement les normes scolaires et elles sont plus ordonnées que les garçons, elles suivent mieux les règles (Bard, 2001). Aussi, en tant qu'adulte, il se peut que les femmes enseignantes soient plus sensibles à l'importance d'intérioriser les normes scolaire et elles souhaitent aider leurs élèves à le faire. Pour cela, elles s'appuient plus systématiquement sur la charte disciplinaire pour les aider à s'imprégner des règles imposées par l'école.

4.2.2. Deuxième hypothèse : le sens de la charte

Les chartes de comportement ont plus de sens aux yeux des femmes que des hommes.

Nous émettons cette hypothèse car les hommes ont tendance à s'en remettre uniquement à leur « autorité naturelle » masculine. André (2005) explique que l'autorité est quelque chose qui se travaille, que l'on construit. Or, il insiste également sur le fait que beaucoup d'enseignants n'ont pas cette représentation, qu'ils pensent que l'autorité naturelle est la seule qui existe et qu'elle est suffisante pour gérer leur classe et pour que les élèves respectent un certain cadre disciplinaire. C'est pourquoi nous pensons que les hommes ne s'appuient pas vraiment sur la charte de comportement, qu'elle n'a pas la même importance à leurs yeux. Selon nous, ils n'ont pas conscience que la discipline est une dimension qui se travaille et qui peut se gagner auprès des élèves, mais ils ont tendance à croire qu'elle est innée à certains individus. Caron (2012) dément très clairement cette conception particulière à certains enseignants, mais également à quelques personnes extérieures. Elle précise au contraire que la gestion de classe s'apprend continuellement, et que tout enseignant doit remettre en question sa conduite de classe malgré les années d'expérience, la confiance en soi et la quantité d'autorité naturelle. Cependant, même si notre hypothèse de départ est démentie dans la littérature, nous aimerions vérifier l'avis qu'en ont les enseignants sur le terrain. Nous chercherons alors à voir si les enseignants (hommes et femmes) perçoivent la dimension constructible de l'autorité ou s'ils sont plus influencés par le stéréotype de l'autorité naturelle masculine.

4.2.3. Troisième hypothèse : l'importance de la discussion

Les femmes prennent plus le temps de discuter avec les élèves lorsqu'un problème survient.

En effet, elles laissent facilement la place aux sentiments des élèves. De même, elles remarquent spontanément un comportement qui s'améliore, un enfant qui fait des efforts. Les hommes, au contraire, passent moins de temps à discuter avec les élèves des mauvais comportements, ils trouvent d'autres stratégies. Mossuz-Lavau et De Kervasdoué (1997) expliquent que le côté humain est au centre des préoccupations des femmes. Elles font en effet plus attention aux gens et à leurs problèmes avec précision, elles essaient de savoir quel mal-être personnel cachent les écarts de conduite, tandis que les hommes se penchent là-dessus de manière très générale.

4.2.4. Quatrième hypothèse : la punition traditionnelle

Les femmes ont moins recours à la punition traditionnelle que les hommes afin de dissuader un élève de réitérer un mauvais comportement.

Les hommes, au contraire, ont tendance à plus facilement s'en remettre aux punitions positives dans le sens que l'entend Skinner (1953), c'est-à-dire de donner quelque chose d'aversif pour que les élèves ne réitèrent pas le mauvais comportement. Plusieurs auteurs tels que Gordon (1989/1990) ou Dreikurs et al. (cités dans Charles, 2009) expliquent que la punition traditionnelle est un outil disciplinaire qui blesse l'élève car elle démontre un rapport de force entre lui et l'enseignant. L'élève est alors rabaissé, il ne se sent pas pris en compte et ne veut plus coopérer. Nous émettons l'hypothèse que les hommes ont plus tendance à donner ce type de punitions que les femmes car comme l'attestent Mossuz-Lavau et De Kervasdoué (1997), les femmes sont plus préoccupées par le côté humain. Elles font donc plus attention aux élèves et à leurs problèmes et éviteront ce genre de punitions pour ne pas les blesser. Ces auteurs affirment également que les femmes sont plus novatrices et ouvertes à de nouvelles solutions que leurs collègues hommes. Or, les punitions traditionnelles sont des outils prônés par des pédagogies anciennes (béhaviorisme) et il existe aujourd'hui des méthodes plus actuelles. Les femmes auraient alors tendance à se tourner vers d'autres stratégies, à trouver des solutions plus modernes que les hommes.

5. Dispositif méthodologique

5.1. Construction du modèle d'analyse

Afin de mener à bien notre mémoire, nous avons décidé d'effectuer une étude croisée entre les observations directes et la recherche par enquête, à l'aide d'entretiens. Alami, Desjeux et Garabua-Moussaoui (2009) nomment cette méthode « observation aménagée ». Nous nous sommes dirigée vers cette option, car elle semblait être particulièrement complète et nous permettait d'interroger les enseignants sur les pratiques observées.

Nous commencerons par observer les enseignants de manière directe dans une situation naturelle, c'est-à-dire que l'observation se fait dans le cadre où les comportements à observer se manifestent habituellement. Pendant le temps d'observation, nous n'interviendrons en aucun cas (observation non participante) (Norimatsu, 2008). Nous utiliserons une grille à travers laquelle nous analyserons le type de réactions de

l'enseignant face à des comportements perturbateurs dans la classe. Nous les avons classés en quatre catégories : le comportement n'a pas été remarqué, celui qui a été remarqué mais ignoré, l'intervention de l'enseignant sans lien avec la charte disciplinaire et la réaction avec un commentaire à propos de la charte. Ce sont des catégories interprétatives (Norimatsu, 2008), c'est pourquoi il est important de bien les définir et les différencier. Pour cette dernière catégorie, nous trouverons des remarques du type « Tu sais que ton comportement... » ou encore « Dans cette classe, tu dois... ». Afin de différencier l'ignorance volontaire ou involontaire, nous observons l'attitude de l'enseignant. Il remarque le mauvais comportement mais n'intervient pas, par exemple lorsqu'il regarde dans la direction du délit sans que l'élève indiscipliné ne croise son regard ou encore lorsque l'enseignant ne fait pas de remarque à propos du bruit ou de bavardages (en partant du principe qu'à un certain niveau sonore, l'enseignant remarque forcément le chahut mais décide de ne pas réagir). Ces réactions font suite à des comportements classés par Charles (2009) en cinq catégories, du délit le plus grave au moins grave : l'agression physique ou verbale, les actes immoraux, le défi à l'autorité, la perturbation des activités de la classe et le refus de travailler. Les résultats des observations vont nous permettre ensuite de vérifier notre première hypothèse, soit l'utilisation systématique ou non de la charte disciplinaire dans les interventions des enseignants.

Dans un deuxième temps, nous effectuerons un entretien semi-directif avec des questions ciblées sur la discipline. Quivy et Van Campenhout (2006) le définissent comme un entretien qui n'est « ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises » (p. 174). Le chercheur dispose alors d'un guide d'entretien qui permet d'orienter la personne interrogée sur des thématiques. Cependant, il est possible de modifier l'ordre ou la formulation des questions selon la tournure que prend la discussion, en rappelant toutefois à l'interviewé les questions principales auxquelles il doit impérativement répondre. Par cette manière de faire, nous pourrions comprendre comment les enseignants observés expliquent et justifient leurs pratiques sur le terrain, et quelles sont leurs représentations par rapport à la discipline.

Pour nous aider à mener l'entretien de manière optimale, nous avons construit un guide d'entretien. Nous l'avons créé selon la manière que conseillent Alami et al. (2009). Ces auteurs conseillent de structurer l'entretien selon des thèmes. Tous les entretiens se dérouleront alors en trois parties. La première concerne la charte disciplinaire en vigueur dans la classe. Pour la deuxième partie, les enseignants seront interrogés sur les conséquences et les renforcements. A la fin de l'entretien, nous poserons quelques questions concernant le genre et l'autorité afin de récolter leurs représentations à ce sujet et d'aborder avec eux la variable qu'ils ne connaissaient pas. Sous chaque thématique, nous avons prévu des questions générales et des questions de relance afin que les personnes interrogées répondent à tous les éléments dont nous avons besoin. Nous poserons des questions sur les pratiques (par exemple, « Avez-vous un protocole en cas de respect ou de non-respect de la charte ? Pouvez-vous le décrire ? ») et d'autres sur les opinions et les représentations (« Qu'est-ce que la punition, selon vous ? » ou « Selon vous, qu'est-ce que l'autorité ? »). Toutefois, ce canevas est souple : l'ordre des questions peut varier en fonction du discours de l'enseignant interrogé.

5.2. Echantillon

Nous avons prévu de mener notre enquête auprès de deux femmes et deux hommes, afin de comparer ensuite leurs pratiques et leurs conceptions et d'observer d'éventuelles différences. Nous avons choisi des classes du cycle II afin d'avoir des systèmes de

discipline qui se ressemblent plus particulièrement. En effet, nous pensons que si nous observons des classes de 8^e HarmoS et des classes d'enfantines, les enjeux de la discipline ne sont pas du tout identiques, et les manières de la gérer de la part des enseignants seront très différentes. Afin de bien mettre l'accent sur le genre, nous prendrons donc des niveaux les plus identiques possibles, dans le but d'éviter d'avoir plusieurs variables qui influenceraient les résultats.

Voici à présent quelques précisions sur l'échantillon sélectionné. Afin de garantir l'anonymat des enseignants, nous avons choisi des prénoms d'emprunt dont l'initiale commence par la même lettre que la dénomination de la classe. Nous allons nommer le premier enseignant Adrien. Il pratique dans la classe A, composée d'élèves de 7H. Le deuxième enseignant, dans une classe de 6H (B), se prénommera Bryan dans cette recherche. Ensuite, concernant les femmes, la première s'appellera Claire. Elle enseigne dans une classe de 5H, le groupe C. Enfin, nous nommerons la dernière Daniela, enseignante dans la classe D (7H).

5.3. Considérations éthiques

Les sujets seront informés de l'objet d'étude, soit l'analyse de la gestion de la discipline dans les classes à travers l'utilisation de la charte disciplinaire et des conséquences en cas de respect et de non-respect de celle-ci. Cependant, nous avons volontairement décidé de ne pas leur communiquer la variable à travers laquelle nous allons analyser leurs pratiques, c'est-à-dire l'appartenance sexuelle. Grâce à cette manière de faire, nous réduisons au maximum le risque de biais. En effet, en leur révélant la variable, les enseignants risquent de modifier leurs habitudes comportementales, d'agir selon leurs représentations du genre et de faire ce qu'ils pensent que nous attendons d'eux, et non ce qu'ils font lorsqu'ils sont seuls. Il s'agirait alors de biais de comportement. Le fait de ne pas communiquer aux enseignants la variable du genre est justifiable car ils seront tout de même informés de l'objet d'étude. Ils seront questionnés sur le genre en fin d'entretien afin d'éviter toute surprise à la vue des résultats des analyses.

Comme nous avons décidé d'aller observer quatre enseignants dans leur classe, il conviendra de demander l'autorisation à la direction de leur établissement. De plus, nous aurons besoin de filmer les séances afin de pouvoir analyser les résultats a posteriori. Il sera donc nécessaire d'informer les parents d'élèves et de demander l'autorisation de filmer leur enfant. Tous ces enregistrements seront détruits à la fin de notre recherche.

5.4. Méthode d'analyse des données

Afin d'analyser les données qui ont été récoltées, nous commencerons par décrire les résultats de chaque enseignant, l'un après l'autre (chartes, observations et entretiens). Ensuite, nous confronterons les résultats obtenus en comparant les quatre personnes et en interprétant les données. Ce travail va nous permettre de vérifier ou d'invalidier nos hypothèses concernant nos questions de recherche (Bardin, 2005).

Comme les données ont été récoltées sous deux formes différentes, nous procéderons de plusieurs manières. Tout d'abord, nous avons observé les enseignants sélectionnés en situation naturelle. Grâce à nos grilles d'observation, nous allons pouvoir réaliser une analyse quantitative de la fréquence de l'apparition des comportements dérangeants et du type de réaction des enseignants en lien ou non avec la charte de comportement, en effectuant des calculs qui amèneront à des taux (Norimatsu, 2008).

Ensuite, nous allons analyser le contenu des entretiens de manière qualitative en recensant les données. Pour ce faire, des catégories seront déduites des hypothèses de travail (Mucchielli, 2006) : le sens de la charte disciplinaire, le type de conséquence choisie suite à un mauvais comportement d'élève, les punitions traditionnelles et l'influence du sexe de l'enseignant sur la discipline. Concrètement, nous allons procéder de la manière suivante : dans chaque entretien, nous séparerons le texte selon les thématiques présentes, nous relèverons les caractéristiques associées aux thèmes centraux des entretiens (c'est-à-dire la charte, les conséquences et l'autorité) et les oppositions seront analysées. Enfin, Bardin (2005) ajoute qu'il est intéressant de s'attarder sur l'énonciation, sur la manière de dire les choses (les variations, le style, les mots et les formules utilisés indépendamment du thème...). Cette dernière étape nous permettra d'approfondir l'analyse de contenu. Un exemple d'analyse d'entretien se trouve en annexe XI.

PARTIE EMPIRIQUE

6. Analyse des données

6.1. Classe A : Adrien, un enseignant homme dans une classe de 7H

Premièrement, nous allons présenter les résultats obtenus dans la classe A, tant au niveau des observations effectuées pendant la matinée que des entretiens.

6.1.1. Contexte et description de la charte disciplinaire

L'enseignant de cette classe de 7H est un homme. Il a imaginé une charte de comportement qui est affichée dans la classe, près du tableau. Une retranscription de celle-ci se trouve en annexe I.

Cette charte rejoint sur beaucoup de points les dimensions proposées par les auteurs ayant écrit à ce propos (Hierck et al., 2013 ainsi que Boynton et Boynton, 2009) : elle comporte huit points qui décrivent des attitudes appropriées, qui sont à la fois des dimensions scolaires (« Je note et fais tous les travaux demandés » ou « J'écoute les explications et demande si je n'ai pas compris ») et comportementales (« Je respecte mes camarades » ou encore « Je suis ponctuel ») ; les énoncés sont formulés positivement et simplement ; la charte est précise, concrète et applicable à tous les élèves. Tout de même, un des points concerne un comportement peu observable, selon nous. Il est alors difficile de l'évaluer. Il s'agit de l'item « J'écoute les explications et demande si je n'ai pas compris ». En effet, si l'élève se manifeste en cas de non-compréhension, l'enseignant peut observer qu'il respecte cette règle, mais s'il ne pose pas de question et qu'il se fait assez discret pendant la leçon, il peut passer inaperçu et ne pas respecter la règle sans que l'enseignant ne le remarque.

6.1.2. Observations

L'observation s'est déroulée pendant une matinée de classe qui dure 180 minutes. Nous avons relevé 127 mauvais comportements de la part des élèves, allant des simples bavardages aux délits plus graves, comme le mensonge ou la tricherie. Ceci nous donne un taux de 0.71, en divisant le nombre de mauvais comportements par le nombre de minutes enregistrées.

Parmi ces 127 mauvais comportements, Adrien est intervenu à 63 reprises auprès des élèves perturbateurs. Le pourcentage d'intervention s'élève alors à 49.6%. Pour les attitudes qui n'ont pas été relevées par l'enseignant, certaines n'ont pas été remarquées, d'autres ont été ignorées, par exemple s'il ne faisait pas de remarque à propos du bruit ou s'il regardait dans la direction du délit mais n'intervenait pas. Notons surtout que le maître a principalement fait des remarques sans lien précis avec la charte de comportement. Par contre, à deux reprises, il est intervenu en rappelant la règle écrite sur la charte qui n'a pas été respectée, ce qui représente 3.2% du nombre total d'interventions. Par exemple, en rentrant de la récréation, il a mis une coche à un élève en lui demandant si son comportement lui semblait normal. L'élève a répondu non, car il avait mis beaucoup de temps dans le vestiaire. L'enseignant lui a alors répondu « C'est la règle, tu dois arriver à l'heure », ce qui fait référence au quatrième énoncé de la charte.

De plus, l'enseignant a fait à trois reprises un feedback à tous les enfants de la classe à propos de leur attitude pendant les travaux de groupe. Ces feedbacks étaient positifs pour certaines équipes, négatifs pour d'autres. Adrien faisait alors une remarque concernant

l'attitude qu'ils devaient avoir et ajoutait qu'ils connaissaient les comportements attendus (référence au cinquième item).

6.1.3. Entretien

Dans la première partie (à propos de la charte disciplinaire), Adrien explique qu'il a créé un règlement avec des énoncés concernant le fonctionnement de la classe de manière large. Il a peu d'énoncés (huit) et selon lui, il est primordial qu'ils soient vérifiables. Concernant l'importance de la charte pour Adrien, il commence par dire qu'il l'utilise « beaucoup », « le plus possible », puis il emploie les mots « j'essaie » et « assez régulièrement ». Nous relevons alors la volonté de permettre aux élèves de se raccrocher à un protocole concret, mais l'enseignant ne semble pas certain qu'il le fait de manière méthodique. Enfin, il explique qu'il a créé sa charte en discutant avec les élèves, qu'ils ont eux-mêmes proposé des idées, mais que lui-même avait le dernier mot et il pouvait rajouter des éléments qu'ils n'auraient pas relevés. Nous remarquons ici qu'Adrien utilise les mots « je » et « moi », alors que dans les premières questions, il avait tendance à formuler des phrases impersonnelles avec le mot « on », des verbes à l'infinitif ou des phrases au passif. Pourtant, la formulation de toutes nos questions invitaient l'enseignant à s'impliquer dans la réponse (« Comment l'utilises-tu ? », « Quelle importance a-t-elle pour toi ? » et enfin « Comment l'as-tu créée ? »). Pour terminer, il précise que tous les intervenants de la classe ont connaissance de la charte et il nomme en plus les élèves et les parents.

La deuxième partie de l'entretien concerne les conséquences. Tout d'abord, l'enseignant commence par expliquer que la discipline instaurée dans sa classe se base sur des renforcements « purement positifs ». A ce moment-là, il ne tient pas encore compte du « carton jaune », qui sera expliqué plus tard. Pour lui, les systèmes à base de punitions semblent avoir des effets négatifs : il en parle en expliquant qu'il s'agit pour l'enseignant de quelque chose de prenant (« on se prend la tête avec ça »), où il doit constamment surveiller les élèves qui dysfonctionnent. Par opposition à ces élèves, il mentionne les enfants qui font leur travail et il précise qu'il trouve plus intéressant de féliciter ces derniers. Ceux qui se sont bien comportés pendant plusieurs semaines reçoivent alors une récompense sous forme de demi-journée d'activités plus détendues. Quant aux élèves qui se comportent mal, Adrien explique qu'il commence par les avertir oralement. Ensuite, s'ils réitèrent la mauvaise attitude, ils sont inscrits sur le carton jaune. Ceci signifie, pour lui, qu'il s'agit d'un autre avertissement, non-officiel, mais qui indique aux élèves qu'ils doivent changer d'attitude de manière autonome. Ensuite seulement, s'ils recommencent, ils perdent leur pièce, ce qui les empêche de participer à la demi-journée de récompense. Ce professeur insiste beaucoup sur l'idée de répétition des mauvais comportements. Il intervient plutôt auprès de ceux qui recommencent malgré ses avertissements, et ses interventions évoluent de manière progressive. Lorsque nous lui posons la question à propos des punitions, Adrien répond directement qu'il n'y en a pas. Ensuite, il nuance légèrement sa réponse en expliquant que si un mauvais comportement se répète beaucoup, il entame une discussion avec l'élève concerné, puis il écrit un mot dans l'agenda et si cela ne suffit pas, il demande un entretien avec ses parents. Il parle également d'événements particuliers, comme des bagarres, qui n'entrent pas dans son système de gestion de la discipline décrit précédemment. En effet, il précise que selon lui, cette classe n'a pas besoin d'avoir une règle interdisant les bagarres, car cela arrive peu : il est nécessaire de garder en tête que la charte peut être modifiée selon les besoins du groupe. Pour intervenir face à ces événements particuliers, il ne précise pas quelles réactions il favoriserait.

Enfin, dans la troisième partie de l'entretien qui concerne la conception d'Adrien sur l'autorité, nous constatons un très net changement de formulation des phrases. Pendant les deux premières parties, il s'exprimait souvent avec des verbes à l'infinitif, il parlait de ses actions ou de ses réactions en utilisant plus facilement le « on » que le « je » et il transformait certaines phrases à la forme passive. Ici, il s'exprime presque uniquement en « je ». La première question que nous lui avons posée à propos de l'autorité concerne la définition de ce terme. Ceci commence par le faire rire, puis il répond qu'il ne sait pas, et enfin il choisit le mot « respect » comme synonyme en nous demandant si ce terme convient. Il ne semble donc pas très convaincu de sa réponse et il a l'air hésitant et déstabilisé. Concernant son autorité, Adrien répond qu'il a l'impression qu'il en a, puis il précise « plus ou moins », et enfin « globalement, oui ». A nouveau, il ne semble pas très sûr de sa réponse, il répète plusieurs petites phrases qui veulent dire la même chose. Dans la réponse suivante, nous comprenons alors que cet enseignant essaie de rester ferme et autoritaire mais surtout d'établir une relation complice avec ses élèves, de rester dans la bonne humeur, en gardant les punitions comme ultime recours (car il a conscience que la gaieté ne fonctionne pas avec tous les élèves). Enfin, concernant l'origine de l'autorité chez les gens, il parle à nouveau de l'attitude de l'enseignant et de sa relation avec ses élèves. A ce moment, à travers un exemple vécu, il parle de la peur que certains enfants peuvent ressentir face un professeur. Il explique qu'il est quelqu'un d'exigeant et que cela peut effrayer certains élèves, surtout les plus petits. Lorsque nous lui demandons si la peur ressentie par ses élèves venait du fait qu'il était un homme, il qualifie cela de sexisme. Il répond « non » à quatre reprises. Il explique ensuite que certains enseignants sont plus stricts et rigoureux que d'autres, indépendamment de leur sexe. Ainsi, Adrien semble avoir une représentation de l'autorité comme un rapport à l'autre et non pas comme quelque chose d'inné qui dépend de données biologiques.

6.2. Classe B : Bryan, un enseignant homme dans une classe de 6H

Nous allons à présent effectuer le même exercice avec les résultats obtenus dans la deuxième classe.

6.2.1. Contexte et description de la charte disciplinaire

Dans cette classe de 6H, l'enseignant est un homme. Il a deux chartes différentes : une est adressée aux parents et l'autre est affichée dans la classe. Celles-ci se trouvent en annexe II.I et II.II. Précisons que lorsque nous sommes allées observer dans cette classe, Bryan n'a mentionné que la première en début de matinée, puis il a parlé de celle qui est affichée en classe uniquement au début de l'entretien.

La charte qui concerne les parents mentionne le protocole à suivre pour les absences, les demandes de l'enseignant quant aux devoirs (rigueur et soin), le respect du matériel et d'autres points en lien avec l'organisation (cours d'éducation physique, activités spéciales). De plus, il est précisé que l'enfant recevra un avertissement, puis une punition au deuxième abus en cas de retard non justifié, de devoir non fait, d'oubli ou de comportement intempestif. Enfin, Bryan appelle à la collaboration et à la discussion avec les parents en cas de besoin. Selon Hierck et al. (2013), une charte comprend les règles et les codes de conduite demandés par l'école, que les élèves peuvent mémoriser. Ce document ne peut donc pas entrer dans cette catégorie, bien que l'enseignant nous l'ait introduite comme étant une charte disciplinaire. Il s'agit plutôt d'un papier qui explique aux parents le fonctionnement de la classe.

La charte de comportement affichée en classe est séparée en deux catégories : ce que l'élève doit faire (douze items) et ce qu'il ne doit pas faire (sept énoncés). Les différentes phrases concernent à la fois des dimensions scolaires (comme « écouter attentivement, être concentré sur le travail ») et des attentes comportementales (« être poli », par exemple). Dans la partie des attitudes que l'élève doit avoir, les phrases sont formulées positivement et simplement. Cependant, dans la deuxième partie, la plupart de ces énoncés sont repris en expliquant ce que l'élève ne doit pas faire. Par exemple, il est écrit « Je dois lever la main pour prendre la parole », puis « Je ne dois pas perturber le cours en discutant ». De même, il y a « Je dois être poli » et « Je ne dois pas dire de gros mots », ou encore « Je dois être soigneux avec les locaux et le matériel », puis « Je ne dois pas jouer avec mon matériel ». Ainsi, la majorité des phrases de la deuxième partie sont formulées négativement, mais elles reprennent un énoncé de la première partie en expliquant son contraire. Les comportements décrits sont précis et concrets, bien qu'un d'entre eux est difficilement observable (« Demander ce que je ne comprends pas »), ce qui le rend délicat à contrôler pour l'enseignant. Les attitudes demandées par le maître sont applicables à tous les élèves. Enfin, nous avons observé que la feuille est affichée sur une armoire placée à côté de la porte d'entrée de la classe. Quand les élèves entrent, ils la voient, mais lorsqu'ils sont assis à leur place, ils ne peuvent pas la voir.

6.2.2. Observations

Sur les 180 minutes d'observation dans cette deuxième classe, nous avons relevé que les élèves se sont mal comportés à 68 reprises, ce qui nous donne un taux de 0.38.

Ensuite, Bryan est intervenu 35 fois pendant cette matinée afin de reprendre les élèves qui ne respectaient pas le cadre, soit à 51.5%. Cependant, il n'a jamais fait référence à la charte lors de ses interventions. Il s'agissait uniquement d'interpellations par le prénom ou par des petits mots comme « Chut ! », de regards, de haussements de voix, l'enseignant se rapprochait de l'élève qui dérangeait, etc.

Enfin, il est arrivé à plusieurs reprises que l'enseignant intervienne de manière générale, sans que cela ne soit destiné à un élève en particulier. Il a dit, par exemple, « Vous vous dépêchez » ou « J'aimerais qu'on arrête les petites discussions ». Il s'agissait de moments pendant lesquels tous les élèves se relâchaient et enfreignaient des règles, sans que cela ne soit très grave, mais cela perturbait tout de même les conditions de travail : quelques élèves bavardaient en chuchotant, certains rêvassaient et d'autres jouaient avec leur matériel. Les remarques de Bryan ne faisaient cependant pas forcément de lien avec la charte disciplinaire de la classe.

6.2.3. Entretien

Dans la première partie de ce deuxième entretien, nous avons parlé de la charte de comportement en vigueur. L'enseignant commence par mentionner un autre règlement qui concerne l'ensemble de l'établissement. Ensuite, il hésite (« euh ») et cite la charte affichée en classe. Nous nous sommes questionnée sur l'hésitation au moment de parler de cette charte, car durant cet entretien, il a peu hésité en répondant aux questions. Nous nous demandons alors si l'enseignant était embarrassé. Notons qu'il s'agissait de la première fois qu'il mentionnait ce règlement. Avant ce moment, nous n'avions connaissance que de la lettre d'information distribuée aux parents et du règlement de l'établissement. Nous émettons alors l'hypothèse qu'il pouvait se sentir un peu gêné de nous l'exposer uniquement à ce stade de l'intervention. Dans son discours, lorsqu'il parle de la charte de la classe, il utilise la forme passive : « une charte qui a été définie pour la classe ». Ce n'est

pas la classe qui l'a construite. Celle-ci comprend des énoncés « assez basiques » selon lui. Ensuite, Bryan explique l'utilité de la charte en employant plusieurs mots d'accentuation afin d'appuyer ses propos : très, beaucoup, vraiment, bien meilleures. La charte est surtout utile, selon lui, en début d'année pour fixer un cadre. De plus, il estime que cela est favorable aux élèves et à lui également. Ensuite, l'enseignant mentionne certaines années où il travaillait les textes de loi pendant les cours de français. Il demandait alors aux élèves de construire leur charte de comportement. Cette année, il a choisi d'autres thèmes et il a alors décidé de ne pas passer du temps sur la rédaction du règlement. Bryan précise tout de même que le règlement peut changer, bien que les principes de la charte soient des principes de base, donc immuables. Enfin, l'enseignant ne mentionne pas les parents dans les personnes qui connaissent la charte, mais plutôt les personnes qui interviennent dans l'espace-classe (élèves, maîtres et maîtresses).

Ensuite, nous avons posé à Bryan des questions à propos des conséquences en cas de non-respect de la charte. Dans tout son discours, nous remarquons qu'il décide des conséquences au cas par cas, qu'il n'y a pas de protocole précis et que les élèves ne connaissent pas à l'avance ce qui les attend. De plus, il explique qu'il en arrive à la punition uniquement s'il y a exagération ou répétition du mauvais comportement. Dans le cas où il y arrive, il choisit des tâches en lien avec les difficultés scolaires de l'élève (une fiche sur les verbes, un travail sur les calculs, etc.), ou elles sont parfois en lien avec l'attitude inadéquate. Par exemple, il mentionne l'exercice de rédiger un texte sur la raison pour laquelle il n'est pas adéquat de taper un camarade. Pour lui, il y a plusieurs choses primordiales qui ressortent par le fait qu'il utilise des phrases impératives (« il faut », « ça doit ») : être connu par les parents, leur permettre de progresser au niveau des savoirs scolaires ou des comportements et avoir de l'impact sur l'élève (dans le cas contraire, favoriser la discussion et trouver d'autres solutions). Ces éléments paraissent être des généralités applicables à tous les enseignants. Pour lui, la discussion avec l'élève ne vient pas forcément avant la punition. Il l'utilise plutôt pour un comportement qui revient malgré les punitions et si celles-ci ne permettent pas d'améliorer l'attitude de l'élève. Il conçoit alors que les punitions ont des limites, qu'elles ne fonctionnent pas toujours.

La troisième partie de l'entretien concernait le rapport de l'enseignant à l'autorité. Tout d'abord, Bryan montre quelques difficultés à définir l'autorité, puis il explique qu'il s'agit pour lui de « pouvoir faire respecter les règles de la vie en commun ». Dans sa classe, il essaie de ne pas trop abuser de l'autorité qu'il possède en trouvant le juste milieu entre celle-ci et le plaisir des élèves. En choisissant de mettre en opposition ces deux termes, nous comprenons que cet enseignant pense que l'autorité est quelque chose de contraignant pour les enfants. Pour lui, c'est avec le temps, en apprenant à se connaître, que les élèves et leur enseignant construisent une relation agréable : les enfants savent quelles sont les limites de l'enseignant, ce qu'il tolère ou non. Il explique également que selon lui, chaque personne évolue et change d'attitude au fil des années d'enseignement : « Et puis pour les enseignants, c'est dur à trouver, tu verras, au début tu tolères des choses qu'après tu ne tolères plus ou le contraire des fois aussi. » Enfin, pour Bryan, certaines personnes ont plus d'autorité que d'autres. Cela dépend de la personnalité et de l'expérience effectuée dans l'enseignement. Le fait d'être un homme peut influencer aussi, selon ses dires (surtout par rapport à la voix et à la taille). En répondant à notre question neutre (« Y a-t-il un lien entre l'autorité et le fait d'être un homme ou une femme ? »), il commence par démentir un préjugé que nous n'avons pas énoncé : « C'est-à-dire tu peux être un homme avec aucune autorité et une femme avec beaucoup ou le contraire aussi. » Toutefois, il nuance en

expliquant que l'avantage des hommes ne concerne pas tous les enseignants. Il a conscience que ce n'est pas une vérité absolue.

6.3. Classe C : Claire, une enseignante femme dans une classe de 5H

Nous allons présenter les données relevées suite aux observations effectuées dans la classe suivante.

6.3.1. Contexte et description de la charte disciplinaire

Cette enseignante femme, Claire, travaille dans une classe de 5H. Elle n'a pas de charte de comportement écrite. En effet, elle justifie cela en expliquant qu'au début de l'année, elle prend du temps pour instaurer une ambiance de travail qui lui convient, elle reprend beaucoup les élèves par oral, mais elle ne rédige pas de charte à proprement parler, car ce sont pour elle « des phrases que j'affiche dans la classe et que personne ne regarde ». Elle estime que cela ne sert à rien.

6.3.2. Observations

Après avoir observé cette classe durant 180 minutes, nous avons relevé en tout 65 mauvais comportements venant des élèves. Le taux a été calculé, comme dans les deux premières classes, ce qui nous a donné un résultat de 0.36.

Claire est intervenue à 37 reprises sur le total de 65 mauvais comportements. Lorsqu'elle n'est pas intervenue, soit elle n'a pas remarqué qu'un élève se comportait mal, soit elle a décidé de l'ignorer. Ces 37 actes qui ont été interrompus par l'enseignante représentent alors 56.9% du total de mauvais comportements. Cependant, puisque cette enseignante n'avait pas de charte disciplinaire écrite et définie de manière précise, elle n'a pas pu s'y référer lors de ses interventions. Elle faisait des remarques aux élèves perturbateurs, par exemple en interrogeant l'élève qui ne suit pas, en l'appelant par le prénom, en disant « Non ! », ou alors simplement en regardant fixement l'enfant concerné.

De plus, nous avons remarqué que l'enseignante s'est adressée à plusieurs reprises à la classe en rappelant des règles qu'elle souhaitait qu'ils respectent. A nouveau, ce n'était pas en lien avec une charte, puisqu'il n'y en a pas dans cette classe, mais il s'agissait de rappel de comportements attendus lorsqu'ils travaillent sous une forme sociale bien précise (« Le voisin ne doit pas être dérangé », « Lorsque j'écris au tableau, je ne devrais rien entendre », « Vous devez chuchoter »), une remarque faite de manière générale sur l'attention de enfants ou encore un rappel sur l'organisation des devoirs et du matériel.

6.3.3. Entretien

Avant d'analyser chaque partie de l'entretien, commençons par donner quelques caractéristiques particulières à l'interview de Claire. Tout d'abord, elle est très impliquée dans son discours car elle utilise principalement le pronom « je ». Elle emploie « on » uniquement lorsqu'elle parle d'une décision prise avec sa collègue. Autrement, elle ne fait jamais de généralisation mais elle parle de son avis personnel (« je pense que »). Pour situer ses pratiques et ne pas faire de généralités, elle précise les actions décrites grâce à des marqueurs temporels : souvent, une fois, cette année...

Nous avons commencé ce troisième entretien en posant des questions à propos de la charte de comportement. Claire explique alors qu'elle ne trouve pas nécessaire de mettre par écrit les règles de classe. Elle a essayé de le faire des années auparavant, mais ensuite personne ne s'appuyait sur la charte, et personne ne la lisait. Elle trouve que cela ne sert à rien. Par

contre, elle prend du temps en début d'année pour instaurer un bon climat de travail, pour montrer aux élève ce qu'ils ont le droit de faire ou non, quelles sont ses limites. Dans son discours, Claire utilise des mots de répétition (« souvent », « chaque fois », « je redis », « j'insiste ») afin de montrer qu'il s'agit de quelque chose d'important et qu'elle est assez stricte à ce propos : elle ne laisse pas passer des comportements qu'elle juge inacceptables et elle appuie beaucoup ses demandes en les répétant sans cesse aux élèves. Notons que dans son discours, elle ne relève que le mauvais comportement du bavardage, elle insiste vraiment sur le silence. Nous comprenons alors la grande importance de ceci pour cette enseignante : le silence semble être le critère principal pour une classe disciplinée.

Ensuite, dans la partie concernant les conséquences, l'enseignante dit qu'elle ne donne quasiment jamais de punition. Elle précise que lorsqu'un élève se comporte mal à plusieurs reprises, elle écrit son nom au tableau. Par l'influence du groupe et le regard des autres, celui-ci se sent mal à l'aise et il se calme. Ensuite, s'il continue, elle discute avec lui avant toute chose, afin qu'il essaie de mieux se comporter. Claire explique que l'élève doit trouver ce qui ne va pas dans son attitude et trouver une solution pour aller mieux. L'objectif est vraiment de s'améliorer (elle prononce ce mot à trois reprises dans la réponse à cette question). Pour les aider à s'améliorer, elle utilise également le conseil de coopération. Ici, si certains se plaignent d'un camarade, ce dernier va prendre conscience de son attitude (à nouveau, le groupe-classe influence l'élève en question) et ils vont réfléchir tous ensemble à une manière de mieux se comporter. Ensuite seulement, si la mauvaise attitude persiste, l'enseignante décide de donner une punition. Ceci semble être pour elle l'ultime recours, une sorte d'obligation après avoir essayé toutes les autres solutions : « Ma foi, je suis obligée », « C'est rare que je sois obligée... ». Elle utilise le mot « rare » à plusieurs reprises en parlant des punitions. Lorsqu'elle doit en donner un travail supplémentaire (elle préfère cette expression au mot « punition », selon ses dires), elle choisira un travail en lien avec les difficultés scolaires de l'élève, ce qui lui permettra de s'entraîner sur un sujet qui lui pose problème. Claire explique que cela n'a donc pas souvent de lien avec le mauvais comportement : il lui est arrivé de donner un texte à écrire afin qu'il réfléchisse sur son attitude et sur ce qu'il pourrait améliorer, mais les enfants de cet âge sont trop petits pour cet exercice, selon elle. C'est pourquoi elle choisit des exercices en lien avec une matière scolaire en particulier. Lorsqu'elle donne ce type de travaux, elle formule la phrase « Tu fais un travail supplémentaire parce que tu n'as pas suivi le règlement ». Or, comme elle nous l'a expliqué, elle n'a pas de règlement écrit, toutes les attentes sont transmises par oral. En revanche, elle explique qu'elle a un autre système afin d'éviter les punitions, avec des renforcements positifs (bonnes croix, félicitations pour montrer aux autres quelle est la bonne attitude attendue d'eux) et négatifs (possibilité de supprimer un devoir). Comme l'explique Skinner (1953), un renforcement négatif est la suppression d'un stimulus désagréable dans le but d'inciter un bon comportement à se répéter. Claire insiste également sur les oublis, plus que sur les difficultés de comportement. De plus, elle a instauré un système de jetons rouges pour une élève qui a des difficultés à rester attentive : lorsqu'elle doit répéter des consignes pour cette fille ou lui faire une remarque sur son manque d'attention, elle doit prendre un jeton rouge, dans le but qu'elle se rende compte qu'elle a manqué d'attention et qu'elle doit faire un effort. Cette élève ne peut pas en avoir plus de trois en une journée. Claire prend alors des mesures qui aident chaque enfant à palier à ses difficultés, selon ses besoins.

Enfin, la dernière partie de l'entretien concerne le rapport de Claire à l'autorité. A la première question sur la définition de l'autorité, elle semble légèrement mal à l'aise : elle

rit, elle hésite et met du temps à répondre. Le mot qui ressort le plus dans sa réponse est le respect, dans le sens que les élèves doivent respecter ce que leur demande la maîtresse. Un indice d'autorité serait le fait que les élèves fassent ce qui est demandé sans qu'elle ne le demande explicitement, juste par un regard ou par la présence. A nouveau, Claire parle du silence : pour elle, avoir de l'autorité c'est garder les élèves au calme, dans le silence. Le contraire de la discipline serait alors le bruit. De plus, elle explique que selon elle, certaines personnes sont moins autoritaires que d'autres parce qu'elles ont une tolérance au bruit plus élevée et elles n'ont même pas envie d'avoir de l'autorité. C'est donc très personnel. Cependant, elle ne semble pas très sûre de sa réponse, elle utilise beaucoup de « je ne sais pas », « je pense » et « peut-être ». Enfin, la réponse à la dernière question (concernant les hommes et les femmes et leur gestion de la discipline) est très confuse : elle répond « oui », « peut-être », « non ». Elle ressort des attributs masculins qui peuvent leur donner un avantage : la voix et la taille. Elle précise que selon elle, cela peut influencer les élèves au premier abord, mais qu'avec un peu de temps, les hommes et les femmes sont égaux. Ils doivent pouvoir gérer la discipline autant les uns que les autres et aucun n'est spécialement avantagé lorsque le premier contact avec la classe est passé.

6.4. Classe D : Daniela, une enseignante femme dans une classe de 7H

Nous sommes allée observer et interroger l'enseignante d'une quatrième et dernière classe. Voici à présent les données récoltées.

6.4.1. Contexte et description de la charte disciplinaire

Daniela, la femme enseignante qui travaille dans cette classe de 7H a mis en place un système de discipline en lien avec le logiciel Class Dojo, un dispositif développé aux Etats-Unis (www.classdojo.com/fr-FR). Les règles de classe se trouvent en annexe III.

Dans cette classe, la charte de comportement est affichée au-dessus du tableau. Les règles vertes concernent ce que les élèves doivent faire. Il y a douze items. Les huit règles rouges, elles, expliquent les comportements inacceptables. Certains comportements attendus ont leur contraire dans la liste rouge, par exemple « Avoir de l'ordre » et « Désordre », ou « Faire le travail demandé » et « Ne pas faire le travail demandé ». Certains énoncés expliquent quel comportement est attendu, comme « Participer », « Respecter les autres » ou « Se mettre au travail tout de suite », tandis que d'autres se concentrent sur des dimensions scolaires. Il s'agit par exemple de « Faire ses devoirs et leçons », « Travailler en groupe » ou « Demander de l'aide ». Les règles sont formulées simplement, avec quelques mots uniquement, et la plupart sont exprimées de manière positive, à l'exception de deux d'entre elles : « Ne pas faire le travail demandé » et « Non-respect ». Cette dernière règle est également peu précise, car le respect est un terme vague et il n'est rien expliqué à ce sujet. Elle est donc peu concrète et difficilement applicable. Tous les autres items sont précis, concrets et applicables à tous les élèves. Cependant, un d'entre eux, « Persévérer », est un comportement difficilement évaluable de manière objective, et donc délicat à sanctionner en cas de non-respect.

Sur la base de ces comportements attendus et interdits, Daniela distribue aux élèves des bons et des mauvais points, qu'elle inscrit dans Class Dojo. Sur ce logiciel, chaque enfant possède son avatar et son score est comptabilisé. Tous les points positifs distribués sont en lien avec une des règles vertes, alors que les points négatifs correspondent à un item rouge. Ainsi, tout ce qui est attribué aux élèves est justifié par l'enseignante à partir de la charte de comportement. Les scores sont affichés sous l'avatar de l'élève, c'est-à-dire que

l'enseignante peut remarquer qu'un élève a toujours des points négatifs à cause d'oublis, ou qu'un autre a beaucoup de points positifs en lien avec l'entraide, par exemple.

6.4.2. Observations

L'observation effectuée dans cette classe a également duré 180 minutes. Nous avons remarqué 139 comportements perturbateurs de la part des élèves, ce qui équivaut à un taux de 0.77.

Parmi ces mauvaises attitudes, 88 ont été interrompues par Daniela, soit à 63.3% du temps. Nous avons relevé que 18 de ces remarques avaient une référence à la charte de comportement affichée en classe, ce qui représente 20.5% des interventions de l'enseignante. Lorsqu'elle réagit en lien avec la charte, elle fait des remarques du type « Si tu as une question, ton voisin peut t'aider », « C'est interdit de discuter avec son voisin », « Tu sais que tu dois faire silence » ou alors elle encourage les élèves qui baissent les bras en disant « Allez, il faut persévérer ».

Nous pouvons également relever le fait que Daniela est intervenue quelques fois auprès de l'entier du groupe-classe, dont une fois en se référant à la charte de comportement : « Vous avez trop d'affaires sur vos pupitres alors que normalement vous devez le ranger automatiquement ».

6.4.3. Entretien

Pour commencer, notons que Daniela travaille à temps partiel et que le système de discipline en vigueur dans la classe a été construit en collaboration avec sa collègue. Ainsi, lorsqu'elle utilise le pronom « on », cela désigne les deux enseignantes de la classe.

Dans la première partie, cette enseignante décrit la charte disciplinaire de la classe. Elle y a inscrit des comportements positifs et des comportements négatifs. Ensuite, elle distribue tout au long de la journée des bons et des mauvais points aux élèves, selon les règles affichées, qu'elle inscrit dans le logiciel Class Dojo. Ainsi, elle explique qu'elle s'y réfère constamment. Elle utilise le passif concernant l'arrivée des règles dans la classe : elles ont été apportées aux élèves. Nous en concluons qu'ils n'ont pas participé à leur élaboration. Ensuite, elle explique qu'elle essaie de compléter directement dans le logiciel les points positifs et négatifs distribués. Or, elle utilise ensuite le verbe « essayer » à ce propos. Il semble que cela demande beaucoup de temps pour prendre note de tout ce qui se passe à propos des règles énoncées. Concernant les parents, ils ne sont pas au courant de l'utilisation du logiciel. Elle ne voulait pas les impliquer là-dedans pour le moment. Plus loin dans l'entretien, nous sentirons cependant une réelle volonté de communiquer avec les parents, de les tenir informés de la situation en classe. Par exemple, lorsqu'elle parle des punitions, elle explique que pour elle, c'est une manière de montrer aux parents que leur enfant ne se comporte pas bien et qu'il est nécessaire de prendre des mesures à ce propos.

Ensuite, concernant les conséquences, Daniela commence par affirmer qu'elle donne des récompenses et des sanctions, en ajoutant « ça, c'est sûr » : il s'agit pour elle d'une évidence. Ces dernières sont toujours en lien avec les règles rouges et vertes et le logiciel. Par rapport à la fréquence, elle explique qu'elle essaie d'écrire tout au long de la journée quels sont les bons et les mauvais comportements, et de faire des bilans de manière régulière, mais les deux enseignantes ont décidé de baisser la fréquence des bilans pour éviter d'« être des sorcières ». Il semble que trop vouloir suivre les élèves de manière systématique est synonyme, pour elle, d'être une sorcière. Ses propos sont alors légèrement ambigus, elle parle d'intervenir à chaque fois, mais avec la volonté d'espacer ces

interventions. Les sanctions qu'elle donne en cas de mauvais comportement ne sont pas écrites dans un protocole ; elle choisit une punition selon le cas. L'enseignante parle beaucoup de gradation : la sanction ne sera pas la même si le mauvais comportement est récurrent. Elle ne semblait pas avoir conscience du fait que cela dépendait vraiment du cas : à la question « Les élèves connaissent-ils les conséquences possibles ou c'est au cas par cas ? », elle commence par répondre avec « ça peut être », ensuite elle donne des exemples, et elle arrive à la conclusion que « oui, c'est adapté au cas par cas ». En effet, pour elle, cela dépend de la règle qui a été enfreinte, mais également de l'élève : si c'est quelqu'un qui ne fait jamais ses devoirs, elle ne donnera pas de travail écrit car elle sait qu'il ne le fera pas non plus. Daniela insiste alors sur l'utilité de la punition, cela doit l'aider à se remettre sur le droit chemin, et cela ne doit pas l'empêcher de faire ses devoirs : le travail scolaire est prioritaire. Ensuite, lorsque nous la questionnons sur le terme « punition », l'enseignante commence par montrer que ce terme la dérange, ce n'est pas un mot assez précis. « C'est vrai que le mot « punition », ouais, c'est un vieux terme ». Elle utilise alors le mot sanction, qui pour elle doit être une sorte d'avertissement pour l'élève qui n'a pas fait ce qui était demandé. A partir de cet endroit, Daniela commence à utiliser le pronom « je » : elle s'implique, parle de ses conceptions à elle. Ensuite, elle mentionne l'utilité de donner parfois des punitions (terme qu'elle utilise à ce moment dans l'entretien) à faire à la maison pour que les parents se rendent compte de ce qui se passe à l'école. Le mot « maison » revient souvent : il semblerait que pour elle, la discipline en classe ait aussi un lien avec ce qui se passe à la maison.

Enfin, dans la dernière partie, nous avons posé à l'enseignante des questions à propos de ses représentations de l'autorité. Au moment d'en donner une définition, elle commence par plaisanter en disant « Ha c'est colonel » et en riant : elle exprime d'abord l'idée que certains peuvent avoir en liant l'autorité au côté militaire. Puis par le rire et l'hésitation, elle montre que ce n'est pas sa conception à elle, mais que cela la met un peu mal à l'aise. Elle ne sait pas quoi répondre tout de suite. Puis, le terme « respect » revient à plusieurs reprises. Daniela dément également la représentation de l'autorité en tant que système de distribution de punitions. Elle exemplifie le concept d'autorité en parlant de la voix et de son intensité qui permet de surprendre les élèves. Selon elle, il s'agit d'un élément utile pour les cadrer. L'enseignante n'a pas donné plus de précision à propos de la voix et des qualités qui permettent d'avoir de l'effet sur les élèves. Nous nous demandons alors si elle pensait à l'intensité ou au timbre de la voix. Notons que ce sont des attributs qui permettent aux hommes, selon certaines croyances, d'avoir un avantage sur les femmes au niveau de la discipline. Daniela pensait peut-être à cet aspect, mais elle ne s'est pas attardée sur le sujet. En revanche, dans le système de discipline instauré dans sa classe, tout est écrit, les règles sont affichées et tout découle de celles-ci. Il reste donc peu de place à la surprise, tout est prévisible pour les élèves, excepté peut-être le type de sanctions qu'ils peuvent recevoir. Ensuite, lorsqu'elle doit dire si elle a de l'autorité, elle rit à nouveau, elle ne semble pas à l'aise, elle pose des questions. Pour elle, cela passe aussi par la peur : certains obéissent car ils ont peur d'elle. Elle met en opposition ces élèves-là et ceux qui ne sont pas touchés par ses remarques ou sa présence. A nouveau, elle explique que cela dépend beaucoup de ce qu'ils vivent à la maison, de l'attitude des parents. Pour elle, certaines personnes ont plus d'autorité que d'autres, c'est évident. Elle hésite mais elle pense que cela vient de la personnalité, du vécu et de l'éducation de chacun. Pour Daniela, il y a deux types d'autorité : « ceux qui s'excitent » et ceux qui se font respecter sans forcément demander quelque chose, simplement par leur présence. Sans le dire de manière explicite, nous comprenons qu'elle estime qu'elle entre dans la deuxième catégorie, mais qu'il lui arrive d'utiliser la première lorsqu'elle est épuisée. Cependant, elle discrédite cette manière

de faire en disant à plusieurs reprises que cela ne fonctionne pas auprès des élèves. Après ceci, elle mentionne la part innée de l'autorité (instinct autoritaire) et le fait de s'adapter tout de même aux groupes et aux situations. A ce moment de l'entretien, l'enseignante ne parle plus d'elle, elle utilise la forme impersonnelle. Enfin, à propos de l'influence du sexe de l'enseignant sur l'autorité, elle commence par affirmer de manière tranchée que cela n'a aucun rapport. A nouveau, pour elle, cela dépend de la présence et de la manière d'être des deux parents à la maison. Elle mentionne encore le fait que l'autorité passe aussi par la peur de la figure d'autorité de la part des élèves. Elle explique que pour elle, les femmes ne sont pas moins autoritaires que les hommes. Cette phrase est formulée de manière à démentir un préjugé qui peut être présent dans la société. Elle dit clairement qu'elle est consciente de ce préjugé et qu'elle n'est pas d'accord. Dans la dernière question à propos du lien entre le sexe de l'enseignant et la discipline, elle hésite beaucoup, elle ne sait pas, elle dit « peut-être », elle pose des questions, etc. Elle semble avoir peu confiance en ses réponses. Elle en arrive à la conclusion que les hommes voient probablement les choses différemment, mais que le vécu personnel de chacun, l'éducation, etc. a beaucoup plus d'influence que le sexe sur la manière de gérer la discipline en tant qu'enseignant.

6.5. Analyse transversale des quatre enseignants

A présent, nous allons comparer les résultats obtenus entre les différentes classes. Nous procéderons dans l'ordre suivant : comparaison des chartes, puis des observations et enfin des analyses d'entretiens.

6.5.1. Comparaison des quatre chartes disciplinaires

Tout d'abord, une enseignante, Claire, se distingue des trois autres car elle n'a pas du tout de charte disciplinaire. Elle estime que cela ne sert à rien, mais qu'il est par contre primordial de prendre du temps en début d'année pour instaurer un climat de classe qui lui convient, en reprenant les élèves à chaque fois qu'ils se comportent mal.

Ensuite, la charte de Bryan est un peu différente des deux dernières car elle est particulièrement courte et concise. Elle ne comporte que huit énoncés, tandis que les autres en ont 19 (Adrien) et 20 (Daniela).

De plus, la charte d'Adrien et de Daniela sont affichées près du tableau, de sorte que les élèves la voient. Celle de Bryan est visible lorsque les élèves franchissent la porte, mais elle est hors de leur vue depuis leur place.

Enfin, notons que ces trois chartes ont les points communs suivants : la charte est précise, concrète, applicable à tous les élèves, les énoncés sont formulés positivement et simplement, ils concernent des dimensions scolaires et comportementales qui sont décrites de manière précise et concrète (à l'exception de la règle « non-respect » dans la classe de Daniela, qui est peu précise et donc peu concrète). Cependant, dans ces trois chartes, un des items est plus difficilement observable. Ceci peut mettre en difficulté l'enseignant pour évaluer à quel point les élèves respectent cette règle. Il s'agit de « J'écoute les explications et demande si je n'ai pas compris » (classe A), « Demander ce que je ne comprends pas » (classe B) et « Persévérer » (classe D).

6.5.2. Comparaison des quatre observations

Par rapport aux résultats des observations dans les classes, nous pouvons à nouveau relever les résultats de Claire. Comme elle n'a pas de charte disciplinaire, elle ne s'est référée à aucun document lorsqu'elle intervenait auprès d'un élève qui se comportait mal.

De plus, Bryan n'a fait aucune allusion à la charte lorsqu'il faisait des remarques aux élèves à propos du comportement. En effet, lorsque nous avons commencé l'observation, le seul document connu était le papier distribué aux parents. L'enseignant n'a pas mentionné celle qui est affichée en classe, ce qui prouve également qu'elle n'a pas beaucoup d'importance pour lui et qu'il n'a pas l'habitude de s'y référer avec ses élèves.

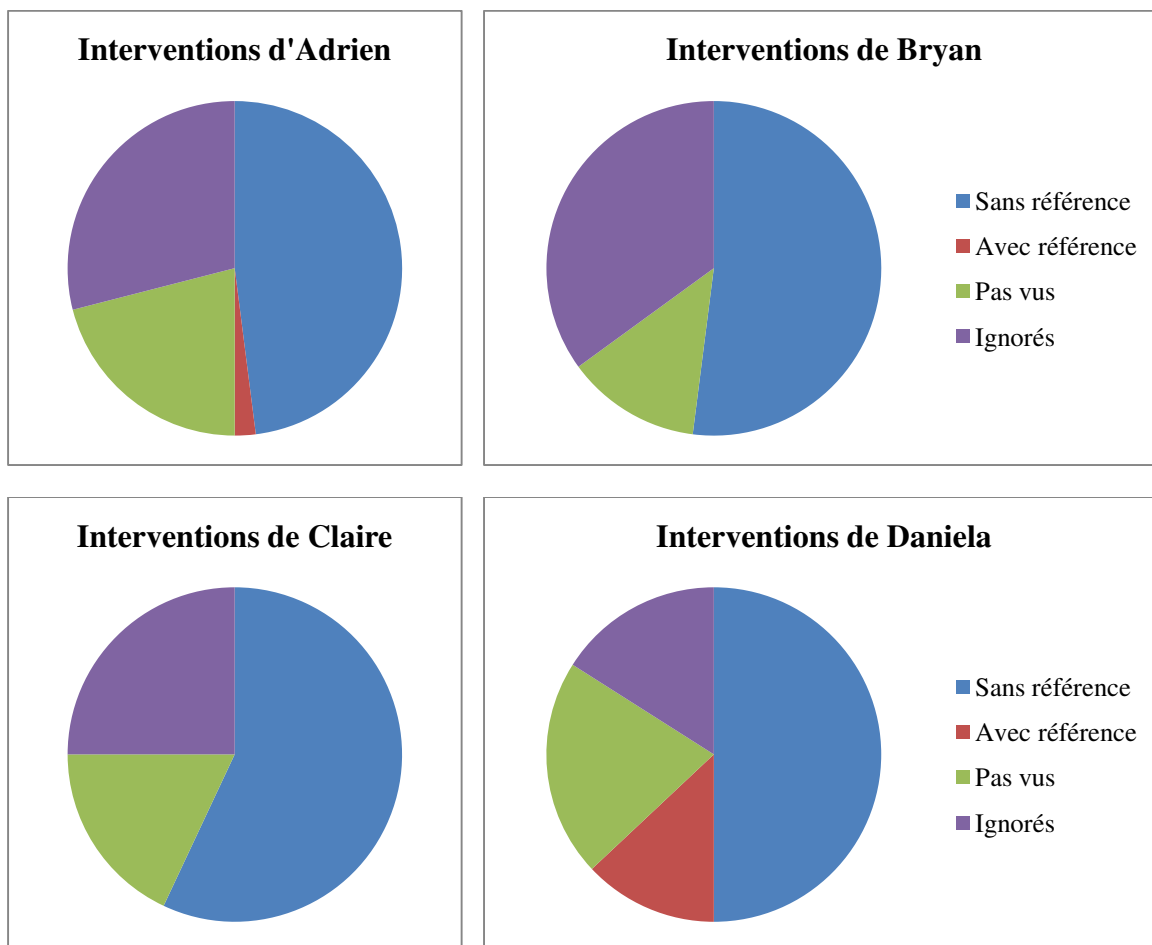
Dans les deux classes restantes, concernant le pourcentage d'intervention avec référence à la charte, nous remarquons qu'Adrien est intervenu deux fois auprès d'élèves indisciplinés en établissant un lien avec le règlement et 61 fois sans y faire référence, ce qui équivaut à un pourcentage de 3.2% par rapport au nombre d'interventions total. En revanche, lorsqu'il fait des remarques à la classe entière à propos de la discipline, ce professeur fait plus facilement un lien avec les règles de classe. En effet, sur les sept commentaires de ce type observés durant la matinée, trois faisaient référence à la charte, soit 42.9%. Quant à Daniela, elle a beaucoup fait de petits liens avec la charte disciplinaire dans ses commentaires. Nous avons relevé 88 interventions, dont 18 avec référence, ce qui nous donne un pourcentage de 20.5%. Il s'agit du taux le plus élevé. L'écart entre ce résultat et les autres est particulièrement grand. De plus, elle a fait des remarques au groupe-classe, mais à ce moment, elle accordait moins d'importance à la charte disciplinaire (12.5%). Ainsi, cette maîtresse utilise beaucoup plus la charte disciplinaire de manière systématique, en comparaison avec les autres personnes observées. Adrien, lui, est également assez systématique à ce niveau lorsqu'il s'adresse au groupe-classe entier.

Ensuite, notons que deux classes (B et C) étaient beaucoup plus calmes que les deux autres : nous avons relevé respectivement 68 et 65 mauvais comportements de la part des élèves, tandis que les élèves de la classe A se sont mal comportés à 127 reprises, et ceux de la classe D, 139 fois. Les groupes sont donc relativement différents et les enfants ne s'autorégulent pas de la même manière. Notons d'abord que cette remarque peut avoir un lien avec l'âge des enfants. En effet, les deux classes plus disciplinées sont des 5H et des 6H, tandis que les moins respectueux du règlement sont en 7H. Il se pourrait alors que les élèves plus jeunes ont plus tendance à suivre les règles établies, alors que les plus âgés prennent plus de libertés. Toutefois, nous avons choisi des classes du cycle II. L'écart d'âge entre les élèves est donc minime. Une autre hypothèse serait le lien avec l'utilisation de la charte disciplinaire : les deux classes où la charte est inexistante ou inutilisée se comportent mieux que les deux classes dans lesquelles les enseignants s'y réfèrent beaucoup. Les élèves seraient alors plus responsables et autonomes pour réguler leurs comportements car les enseignants sont moins systématiques dans leurs interventions. Cependant, il se peut aussi qu'ils réagissent peu car les élèves se comportent bien de manière globale : l'origine de ce phénomène n'est pas vérifiable ici.

De plus, nous remarquons que tous les enseignants réagissent à peu près à la moitié des mauvais comportements qui apparaissent. Cependant, les deux femmes interviennent légèrement plus souvent que les hommes : elles ont un pourcentage de 63.3% et 56.9%, tandis que celui des hommes sont très proches du 50%.

Ainsi, les graphiques ci-dessous présentent une synthèse des types d'interventions favorisés par chaque enseignant selon les calculs décrits précédemment.

Figure 1, récapitulatif des quatre types d'interventions des enseignants suite à un mauvais comportement d'élève



6.5.3. Comparaison des quatre entretiens

Comparons à présent les analyses des entretiens menés avec les quatre enseignants. Premièrement, nous leur avons posé des questions à propos de **leur charte disciplinaire et de l'importance** que cela a pour eux. Adrien répond qu'elle est très importante pour lui. Nous relevons dans son discours qu'il essaie de s'y référer le plus possible pour que les élèves se raccrochent à un protocole concret, mais il ne semble pas certain de réaliser cela de manière très méthodique : il « essaie » de le faire, mais n'emploie pas de formule de certitude. Ensuite, Bryan explique que le règlement est surtout utile en début d'année pour fixer un cadre de travail. Il estime qu'il amène du positif aux élèves et à lui également. Cependant, comme nous l'avons expliqué lors de la description de sa charte disciplinaire, le règlement n'est pas affiché pour que les élèves le voient et il a mentionné ce document uniquement après notre matinée d'observation. Nous nous questionnons alors sur l'impact de cette charte sur la discipline dans la classe. En effet, nous voyons une contradiction dans certaines parties de son discours (où il explique l'utilité d'une charte disciplinaire) et les faits. Dans l'analyse des observations, nous relevons qu'il accorde peu d'importance à cette charte, contrairement à ce qu'il dit. Nous émettons alors l'hypothèse qu'il peut être convaincu des bienfaits d'un tel outil, mais qu'il a du mal à trouver une manière concrète de le mettre en place qui lui convienne ou qui corresponde aux besoins de ses élèves. Puis, selon Claire, un règlement écrit n'est pas nécessaire dans sa classe. Elle trouve qu'il s'agit

d'un document que personne ne lit et auquel personne ne se réfère. Elle préfère alors prendre du temps pour expliquer aux élèves en début d'année quels comportements sont tolérés ou non, au moment où ils surviennent. Toutefois, au long de l'entretien, nous remarquons qu'elle ne mentionne que le bavardage comme mauvais comportement et le silence comme attitude attendue de leur part. Ainsi, sa représentation d'un climat de travail propice à l'apprentissage (c'est-à-dire dans le silence) justifie le fait qu'une charte disciplinaire n'est pas utile pour que les élèves se rappellent de ce qui est attendu d'eux. Enfin, Daniela utilise le logiciel Class Dojo. Elle s'y réfère constamment pour relever les bons et les mauvais comportements des élèves, en lien avec les règles de classe prédéfinies. Elle explique que cela demande beaucoup de temps tout au long de la journée. Selon ses dires, elle semble s'y référer de manière très méthodique et nous saisissons donc l'importance de la charte disciplinaire dans cette classe afin de pouvoir évaluer correctement et de manière précise les attitudes des élèves. Pour conclure cette comparaison des quatre enseignants, nous pouvons dire que la charte disciplinaire a une importance très différente pour chacun d'entre eux : pour Claire, elle est inutile, Bryan la trouve très pertinente surtout en début d'année, Adrien essaie de s'y référer au mieux pour que les élèves aient un repère concret tandis que Daniela l'utilise de manière très méthodique.

De même, nous relevons que le **type d'intervention suite à un mauvais comportement** d'élève diffère beaucoup entre les enseignants. Adrien décrit un système de récompenses et de renforcements positifs, et nous ajoutons même que selon la théorie de Skinner (1953), il utilise plusieurs sortes de remarques qui peuvent conditionner le comportement des élèves : renforcements positifs (félicitations, récompenses) ainsi que punitions positives (avertissement, carton jaune) et négatives (perte de la pièce d'or). Il ajoute qu'il ne donne pas de punition entendue comme un travail supplémentaire. De même, il place la discussion dans les étapes d'intervention auprès des élèves, mais elle n'arrive que tardivement, si le comportement se répète beaucoup. Si cela ne suffit pas, il implique alors les parents dans l'intervention. Ensuite, Bryan explique qu'il en arrive au travail supplémentaire en tant que punition uniquement s'il y a exagération ou répétition du mauvais comportement. Toutefois, il n'utilise pas la discussion avec l'élève comme moyen d'intervention précédant la punition. Il va prendre le temps de parler avec l'élève uniquement s'il réitère le comportement malgré les punitions déjà reçues. Puis, Claire nous explique qu'elle utilise beaucoup le dialogue pour empêcher un mauvais comportement de se reproduire. Si une attitude la dérange, elle écrit le nom de l'élève au tableau. S'il recommence, elle entame une discussion afin de trouver une solution avec l'élève pour qu'il s'améliore. De plus, elle a mis en place dans sa classe le conseil de coopération, où les élèves eux-mêmes discutent des problèmes qui peuvent survenir dans la classe (par exemple le comportement de certains qui peuvent perturber d'autres) et proposent des solutions. Enfin seulement, si l'attitude dérangeante persiste, elle donne un travail supplémentaire, ceci uniquement si elle n'a plus d'autre solution. Pour terminer, Daniela nous explique que sa réaction va plutôt dépendre de l'élève en question. Elle va choisir un travail qui le remet sur le droit chemin, qui est utile pour l'élève. Or, pour certains, la punition écrite n'a pas de sens (et le temps accordé à la punition sera un temps en moins pour faire les devoirs). Une discussion peut alors être entreprise par l'enseignante pour aider l'élève à se comporter mieux. De plus, elle ajoute que sa réaction va dépendre également de la règle qui a été enfreinte. En conclusion, nous remarquons qu'Adrien utilise en priorité les renforcements et les punitions avec le sens que donne Skinner à ces deux mots. La discussion arrive également dans les interventions, mais plus tard, en cas de réitération. Bryan, lui, se contente de petites interventions verbales, sauf en cas de

répétition du mauvais comportement. Dans ce cas, il peut en arriver à la punition, et il ne passe pas forcément par le dialogue. Puis, Claire axe beaucoup ses interventions sur la recherche de solutions, soit par la discussion entre elle et l'élève perturbateur, soit grâce au conseil de coopération. Enfin, Daniela explique que ses interventions dépendent beaucoup de l'élève, de ses réactions aux travaux supplémentaires et de la règle enfreinte. Les quatre enseignants sont à nouveau très différents.

Nous avons également posé quelques questions aux quatre enseignants à propos des **punitions traditionnelles**, de leurs représentations sur cet outil et leurs habitudes d'utilisation. Adrien trouve qu'il est beaucoup plus judicieux de féliciter les élèves qui se comportent bien que d'intervenir constamment auprès de ceux qui enfreignent les règles. C'est pourquoi il n'utilise que très rarement les punitions positives, uniquement dans des cas très particuliers, par exemple en cas de bagarre. Il préfère favoriser les renforcements positifs, comme des récompenses. Bryan explique qu'il donne une punition écrite uniquement s'il y a exagération ou répétition du mauvais comportement. A ce moment, il choisira un exercice qui permet à l'élève de travailler dans une branche qui lui pose problème ou une tâche en lien avec le mauvais comportement pour lequel il est puni. Bryan choisit selon les cas. Concernant Claire, la punition traditionnelle semble être très rarement utilisée : elle en donne à un élève uniquement comme ultime recours, si elle n'a plus d'autre choix lorsqu'un mauvais comportement persiste après toutes les autres interventions de sa part (conseil de coopération, discussion, recherche de solutions). De plus, elle préfère utiliser le terme « travail supplémentaire » au lieu de « punition ». Enfin, Daniela utilise également un autre mot, « sanction », car le terme « punition » est vieux et qu'il n'est pas assez précis, selon elle. Il doit s'agir d'une sorte d'avertissement pour l'élève, pour qu'il prenne conscience qu'il ne faisait pas ce qui était demandé. Elle mentionne également le fait qu'un travail à réaliser à la maison peut être une manière d'informer les parents de ce qui se passe en classe, pour qu'ils se rendent compte du comportement de leur enfant. Elle semble trouver important de faire le lien entre l'école et la maison. Nous émettons l'hypothèse qu'elle agit ainsi car elle pense que ce qui se passe dans un des lieux est lié à ce qui arrive dans l'autre : nous en arrivons à cette réflexion car elle explique à plusieurs reprises que les élèves ou les enseignants se comportent d'une certaine manière suivant l'éducation qu'ils reçoivent, leur vécu personnel. Pour synthétiser ce paragraphe, nous pouvons dire que la punition traditionnelle est perçue très différemment selon les quatre personnes. Pour Adrien et Claire, il est préférable d'utiliser les renforcements positifs ou la discussion. Pour Bryan, une punition écrite peut aussi être un moyen pour les élèves de travailler des difficultés scolaires. Enfin, Daniela perçoit la sanction comme une sorte d'avertissement et comme un moyen de montrer aux parents l'attitude de leur enfant.

Par rapport aux différentes manières de se comporter suite à un mauvais comportement, ajoutons que plusieurs d'entre eux souhaiteraient ne pas avoir à surveiller constamment les élèves car il s'agit de quelque chose de très contraignant. Daniela pense être perçue comme « une sorcière » si elle intervient de manière très méthodique. Adrien, lui, trouve qu'un système basé sur la surveillance des élèves qui dysfonctionnent et la distribution de punitions est particulièrement prenant. Notons que ces deux personnes ont affaire cette année à un groupe-classe agité, qui enfreint les règles beaucoup plus souvent que les autres classes observées. Les deux autres enseignants (soit ceux qui n'ont pas fait référence à la charte disciplinaire lors de notre matinée d'observation) ne parlent pas de cet aspect désagréable.

En fin d'entretien, nous avons également questionné les enseignants sur leurs représentations au sujet de **l'autorité**. Le grand point commun entre tous les enseignants était qu'ils semblaient tous plutôt mal à l'aise au moment de définir ce terme : ils rigolent, ils hésitent, mettent du temps à répondre et certains disent qu'ils ne savent pas avant d'essayer de définir ce concept. De plus, tous associent le mot « respect » à celui de l'autorité, mais de manière différente. Adrien utilise ce terme sans plus de précision, comme synonyme à l'autorité. Dans les questions qui suivent, nous comprenons qu'il s'agit pour lui du respect de ce que demande l'enseignant, car lorsqu'il répond aux questions suivantes, il exemplifie en parlant des moyens qu'il utilise pour que les élèves respectent ses demandes (parler plus fort, la complicité, la bonne humeur et utiliser les punitions comme moyen d'ultime recours). Ensuite, Bryan parle plutôt du respect des règles de la vie en commun. Claire, elle, parle également du respect de ce que demande l'enseignant, ce qui rejoint l'avis d'Adrien. Enfin, Daniela parle des deux aspects : réussir à se faire respecter en tant qu'enseignant, et le respect des règles de classe de la part des élèves.

De plus, chaque enseignant décrit **de quoi dépend l'autorité d'une personne**. Leurs réponses sont très différentes. Pour Adrien, un enseignant va avoir de l'autorité sur ses élèves selon son attitude, la relation qu'il entretient avec eux et de sa sensibilité face à ce lien à tisser avec ses élèves. Cependant, cela n'a aucun rapport avec le sexe de l'enseignant. Selon lui, de tels propos sont qualifiés de sexisme. Chaque personne peut être autoritaire ou non, indépendamment de son sexe. Bryan avance également l'influence de la personnalité de chacun sur son autorité et sa relation avec ses élèves. Toutefois, il ajoute que l'autorité d'un enseignant peut changer au fil des années selon l'expérience qu'il acquiert. Il explique également que selon lui, un homme a certains avantages par rapport à une femme : la voix qui porte et la taille peuvent avoir de l'influence sur les élèves. En revanche, il ajoute que « ça ne marche pas à tous les coups ». Claire explique que pour elle, une personne a de l'autorité si elle arrive à amener les élèves à faire ce qu'elle demande (principalement travailler en silence), en utilisant parfois uniquement le regard ou par la présence. Chacun fera alors preuve de plus ou moins d'autorité selon sa volonté et sa tolérance au bruit. Pour elle, certaines personnes n'ont même pas envie d'avoir de l'autorité alors que c'est une compétence qu'elles pourraient avoir. Enfin, elle explique que les hommes peuvent avoir un certain avantage au premier abord (grâce à leur voix et à leur taille) mais qu'avec un peu de temps, aucun des deux sexes n'a d'avantage sur l'autre, chaque personne va gérer la discipline selon sa volonté et sa tolérance au bruit. Pour terminer, Daniela pense que l'autorité d'une personne dépend également de sa personnalité. Elle détaille plus cet élément en parlant de l'éducation et du vécu de chacun. Elle explique qu'il y a une part d'inné dans l'autorité, mais une part se travaille aussi : il est nécessaire de s'adapter au groupe auquel l'enseignant a affaire, car les élèves sont différents les uns des autres selon ce qu'ils vivent à la maison. Pour elle, le fait de penser que les personnes d'un des deux sexes aient un avantage sur les autres est un préjugé. Toutefois, elle dit qu'il se peut que les hommes et les femmes voient les choses différemment. Elle pense que chaque personne est unique, elle agira de manière singulière et elle influencera chaque élève différemment selon son vécu propre. Cela n'a donc aucun rapport avec le sexe de l'enseignant. Ainsi, pour tous, l'autorité est plus souvent une question de personnalité (par sa propre éducation, sa volonté, sa sensibilité relationnelle ou encore son expérience dans l'enseignement) que d'influence du sexe de la figure d'autorité.

7. *Interprétation des résultats*

Dans ce chapitre, nous allons effectuer une comparaison entre les résultats des analyses et nos hypothèses. Ceci va nous permettre ensuite de répondre à la question de recherche.

7.1. Première hypothèse : la référence systématique à la charte disciplinaire

Notre première supposition est la suivante : « Les femmes utilisent la charte disciplinaire de manière plus systématique que les hommes ». Suite à la matinée d'observation dans les quatre classes, nous avons relevé plusieurs éléments.

Commençons par exposer les résultats obtenus chez les deux femmes enseignantes. Claire n'a pas de charte disciplinaire. C'est pourquoi elle n'intervient jamais en faisant référence à celle-ci. Notre affirmation est donc réfutée, dans son cas. Toutefois, elle réagit beaucoup aux mauvais comportements qui viennent perturber les apprentissages : elle obtient un pourcentage d'intervention global de 56.9%. Nous avons également relevé le fait que la classe C était plutôt calme : nous avons observé un taux de mauvais comportements plus faible que dans les autres classes. Ceci peut supposer qu'en début d'année, elle prend du temps pour expliquer de manière orale ce qui est attendu des élèves et ce qu'elle ne tolère pas. Elle confirme cet élément dans l'entretien. Nous pouvons donc affirmer qu'elle intervient de manière très systématique auprès des élèves lorsqu'elle observe des comportements inappropriés, sans faire de référence à un document écrit mais plutôt à un accord oral entre elle et ses élèves. Ses interventions suffisent à amener les élèves au silence (selon elle, il s'agit de la condition principale pour avoir une classe disciplinée) et créer un climat de classe agréable dans lequel les élèves peuvent travailler.

Daniela, quant à elle, possède une charte disciplinaire. Il s'agit d'énoncés que les élèves doivent faire (règles vertes) et ce qu'ils ne doivent pas faire (règles rouges). Durant la matinée, cette enseignante est intervenue auprès des élèves sur 63.3% des mauvais comportements relevés. Dans nos observations, nous avons remarqué qu'elle s'est appuyée sur la charte lors de 20.5% de ses interventions. Il s'agit du plus haut pourcentage constaté entre les quatre enseignants. De plus, dans son entretien, Daniela explique que pour remplir le logiciel Class Dojo et attribuer aux élèves des bons points et des mauvais points, elle fait toujours référence à une règle verte qui a bien été suivie ou un comportement rouge réalisé par un élève. Ainsi, la manière systématique avec laquelle intervient Daniela confirme notre énoncé. Toutefois, le nombre de mauvais comportements relevés durant la matinée était beaucoup plus élevé que dans la classe C. Ainsi, même si elle s'y réfère beaucoup, les élèves ont tendance à réitérer leurs mauvais comportements.

Concernant les hommes, Adrien utilise une charte disciplinaire comportant huit énoncés. Pendant la matinée, le taux de mauvais comportements est à peu près équivalent à celui observé dans la classe D. Sur ses 61 remarques totales auprès des élèves, il s'y est référé deux fois, ce qui équivaut à un pourcentage de 3.2%. Ce résultat est moins élevé que celui de Daniela, mais il fait quand même référence à la charte, contrairement à Claire. Ajoutons également qu'il lui est arrivé à plusieurs reprises de faire des remarques disciplinaires à toute la classe en établissant un lien avec la charte. A ce moment, il s'y réfère plus facilement qu'en intervenant auprès d'un seul élève. Toutefois, la classe A a eu un taux de mauvais comportements plutôt élevé en comparaison avec les autres classes. Toutes ces constatations montrent qu'Adrien est plus systématique que Claire dans ses interventions en lien avec la charte, mais pas autant que Daniela. Notre hypothèse ne peut donc pas se valider pour cet enseignant.

Pour terminer, Bryan possède plusieurs documents qu'il considère comme des chartes disciplinaires, mais il ne s'y est pas référé pendant le temps d'observation. De plus, comme il n'a mentionné le règlement de la classe uniquement au moment de l'entretien (soit après les observations), cela renforce l'impression qu'il n'y accorde pas beaucoup d'importance dans ses interventions auprès des élèves. Malgré cela, le taux de mauvais comportements de la classe était plutôt faible, ce qui pourrait aussi expliquer pourquoi Bryan n'a pas forcément besoin de s'y référer de manière systématique. Suite à ces résultats, nous pouvons affirmer que le postulat est correct.

Ainsi, nous remarquons que selon les résultats de certains enseignants (un des hommes et une des femmes), l'hypothèse se justifie, mais pour les autres enseignants, elle est démentie. Nous pensons donc que la manière systématique d'utiliser la charte disciplinaire lors des interventions auprès des élèves ne peut être démontrée avec ces résultats. Il s'agit d'un constat qui se confirme auprès de la moitié de notre échantillon, indépendamment du sexe des personnes interrogées. En effet, il ne semble pas y avoir de différence significative entre les hommes et les femmes de cette étude. Toutefois, nous avons relevé que les deux classes dans lesquelles cette charte était utilisée de manière systématique avaient beaucoup plus de problèmes de discipline. Le fait de s'y référer pourrait être un outil mis en place par les enseignants en fonction du groupe-classe et cet aspect n'aurait pas de lien avec la personnalité de l'enseignant ou même avec le fait qu'il soit un homme ou une femme.

7.2. Deuxième hypothèse : le sens de la charte

La deuxième affirmation, « Les chartes de comportement ont plus de sens aux yeux des femmes que des hommes », a été vérifiée dans la première partie des entretiens.

Claire infirme à nouveau la théorie que nous avons émise. En effet, elle explique que pour elle, la charte disciplinaire n'a aucune utilité. Elle avait l'habitude d'en rédiger une quelques années auparavant, mais elle a réalisé que personne ne la regardait. Elle a donc préféré prendre du temps en début d'année pour expliquer aux élèves de manière systématique ce qu'elle attendait d'eux et ce qu'elle interdisait à chaque fois qu'un comportement inapproprié se présentait. Dans la suite de l'entretien, nous remarquons que pour elle, une classe disciplinée est principalement une classe qui travaille en silence et les mauvais comportements sont toujours décrits par des bavardages. Il est donc compréhensible qu'un règlement écrit n'a pas de signification pour elle si sa principale préoccupation est le silence : les autres énoncés ne seraient que secondaires. Ceci pourrait également expliquer pourquoi elle ne s'y référerait pas lorsqu'elle en rédigeait un. Ainsi, nous pourrions penser que Claire se repose plus sur son autorité naturelle dans le sens que l'entend André (2005), c'est-à-dire la capacité d'une personne à exercer spontanément un pouvoir sur d'autres. En effet, elle exerce une influence sur ses élèves sans aucune forme de coercition ou de persuasion à travers un règlement ou un système de sanctions.

Puis, Daniela explique qu'avec son logiciel Class Dojo, elle utilise la charte disciplinaire de manière très systématique, elle y fait référence constamment. Il s'agit pour elle d'un outil précis qui lui permet d'évaluer les comportements de ses élèves. Ainsi, cette manière d'utiliser le règlement montre qu'il fait sens à ses yeux. Comme elle y fait souvent allusion, nous pouvons valider notre postulat. Elle a plus l'habitude de s'appuyer sur ce système que sur son autorité naturelle. Sa réponse à notre question « Pensez-vous que vous avez de l'autorité ? » montre également que pour elle, cela n'est pas suffisant pour certains élèves. Elle explique qu'elle pense avoir une influence sur certains élèves, mais que

d'autres n'y sont pas sensibles. Ainsi, l'utilité d'une charte disciplinaire est beaucoup plus affirmée chez cette enseignante-là.

Ensuite, du point de vue d'un des hommes, la charte disciplinaire est très importante. Adrien estime nécessaire de rattacher les élèves à un protocole concret, c'est pourquoi il essaie de s'y référer au maximum, selon ses dires. Après avoir observé ses pratiques, nous avons relevé qu'il intervient auprès des élèves perturbateurs en faisant parfois référence à la charte, mais de manière peu systématique. Cela correspond à son discours dans lequel il semble montrer que c'est un désir de sa part, mais qu'il n'est pas très sûr de sa manière de procéder. Quant à son autorité, il pense lui-même qu'il en a. Il explique aussi que parfois, certains élèves ont peur de lui en début d'année, ce qui peut montrer l'impact de son autorité naturelle. Nous pensons que cet enseignant se trouve entre l'appui sur la charte comme outil disciplinaire et l'influence de son autorité naturelle. Notre hypothèse est en partie réfutée.

Bryan, le deuxième enseignant homme, explique dans son interview que la charte disciplinaire a une grande importance pour lui, principalement en début d'année afin de fixer un cadre de travail. Toutefois, nous avons relevé une certaine incohérence entre son discours et les faits observés : dans les observations, il ne fait jamais référence à la charte lorsqu'il intervient auprès des élèves et sa charte disciplinaire est peu mise en valeur. Plusieurs suppositions peuvent être émises par rapport à cette différence entre le discours et les faits. Il se peut que Bryan connaisse les bienfaits des chartes disciplinaires prônés par les pédagogues mais qu'il ne trouve pas une manière de l'appliquer qui lui convienne. Il pourrait également avoir instauré une charte disciplinaire pour les mêmes raisons, mais il se rend compte que son autorité naturelle (soit le pouvoir qu'il exerce sur ses élèves de manière spontanée) suffise pour instaurer un climat de classe propice aux apprentissages. Cela expliquerait pourquoi il n'a pas besoin de s'appuyer sur une charte disciplinaire ou un autre moyen de persuasion que les élèves respectent ses demandes. Ainsi, en partant du principe que cette théorie est vraie, notre énoncé concernant le sens de la charte disciplinaire est confirmé : cet enseignant homme se repose plus sur son autorité naturelle.

Notre deuxième hypothèse est à nouveau démentie par la moitié des enseignants interrogés et justifiée pour l'autre moitié. Nous comprenons alors que pour certains enseignants, le fait de s'appuyer sur la charte disciplinaire a un côté concret et objectif et permet de poser un cadre pour les élèves. Cependant, deux enseignants ne semblent pas avoir besoin de cet outil cadrant. Ils ont tendance à plus s'en remettre à leur autorité naturelle. Comme un enseignant de chaque sexe est concerné par cela, et les deux autres non, nous pouvons affirmer que dans cet échantillon, la part d'autorité naturelle de l'enseignant ne semble pas avoir de lien avec le fait qu'il soit un homme ou une femme.

7.3. Troisième hypothèse : l'importance de la discussion

Puis, nous avons émis une supposition à propos de l'attitude de l'enseignant suite à un mauvais comportement d'élève : « Les femmes prennent plus le temps de discuter avec les élèves lorsqu'un problème survient ».

Tout d'abord, Claire utilise le dialogue lorsqu'un comportement se répète, après un premier avertissement par l'inscription du prénom de l'élève perturbateur au tableau. Elle utilise alors la discussion assez tôt dans ses interventions. De plus, elle a mis en place dans sa classe le conseil de coopération qui permet aux élèves de parler des problèmes dans la classe et de trouver des solutions ensemble. Les enfants peuvent alors s'exprimer si le comportement de quelqu'un d'autre les dérange et l'enseignante les aide à trouver une

attitude plus adaptée, qui correspond mieux à ses attentes et aux besoins du groupe pour évoluer dans un environnement propice au travail. Les outils qu'elle met en place sont donc plutôt orientés vers la recherche de solutions par différentes formes de dialogue, ce qui valide la théorie citée.

Puis, la deuxième femme enseignante, Daniela, utilise un outil disciplinaire basé sur la distribution de bons et de mauvais points, ce qui correspond plutôt à des méthodes behavioristes. Cela n'implique pas forcément de dialogue entre l'enseignante et les élèves. Elle explique alors dans son entretien qu'elle utilisera le dialogue plutôt avec des élèves sur qui les punitions traditionnelles n'ont pas d'impact. Par exemple, pour un élève qui ne fait pas ses devoirs, elle favorisera cette approche car lui donner un travail supplémentaire n'aurait pas de sens. Nous pensons donc qu'elle se trouve entre ces deux aspects : elle passera par la discussion avec certains élèves et donnera des sanctions à d'autres, selon l'élève et l'influence de chaque intervention sur lui. Notre hypothèse ne peut donc être ni confirmée, ni réfutée.

Pour le premier homme, Adrien, la discussion avec les élèves qui se comportent mal arrive assez tardivement dans ses habitudes d'intervention. Pour améliorer les attitudes des élèves, il favorise plutôt la distribution de renforcements positifs ou de punitions positives et négatives qui découlent de méthodes behavioristes. Or, la discussion avec l'élève n'est entamée qu'en cas de répétition marquée du mauvais comportement. Adrien est une personne qui démontre que notre formule selon laquelle les hommes ne favorisent pas forcément la discussion pour régler des problèmes de discipline avec un élève perturbateur est correcte.

Enfin, lorsque nous demandons à Bryan s'il a l'habitude d'utiliser la discussion avec les élèves, il répond que cela lui arrive, mais uniquement si c'est quelque chose de redondant et que les autres types de conséquences n'ont pas d'effet sur l'élève. De la même manière qu'Adrien, ses pratiques affirment l'exactitude de la supposition.

Cette troisième hypothèse a été vérifiée par les deux hommes : ils ne semblent pas avoir l'habitude d'utiliser le dialogue pour résoudre des difficultés de comportement. Cet outil n'est pas forcément une priorité pour eux. Concernant les femmes, les résultats de Claire affirment également que l'énoncé est juste car elle met sur pied plusieurs techniques de discussion qui permettent de résoudre des problèmes disciplinaires. Daniela la valide, mais ses interventions vont beaucoup dépendre des élèves, donc ce n'est pas toujours le cas. Toutefois, dans l'ensemble, la théorie que nous avons émise se confirme de manière globale chez les enseignants observés.

7.4. Quatrième hypothèse : la punition traditionnelle

Enfin notre dernière hypothèse est la suivante : « Les femmes ont moins recours à la punition traditionnelle que les hommes afin de dissuader un élève de réitérer un mauvais comportement ».

Pour commencer, dans la classe de Claire, quasiment aucun « travail supplémentaire » n'est donné aux élèves. Lorsqu'un problème de discipline survient, cette enseignante va favoriser la discussion avec l'élève ou la recherche de solutions entre élèves. Pour elle, la punition traditionnelle est l'outil qu'elle utiliserait en dernier recours, lorsque tous les autres outils ont été appliqués en vain. Claire dit à plusieurs reprises qu'il est très rare qu'elle en arrive là. Tous ces résultats justifient alors notre quatrième supposition.

Daniela, la deuxième femme de notre échantillon, nous explique qu'il lui arrive de donner des « sanctions », mais pas de manière excessive : elle se demande même si elle en donne assez. Pour elle, il doit s'agir d'un avertissement pour l'élève, afin qu'il comprenne que son comportement n'est pas acceptable. Selon ses dires, la deuxième fonction de la punition est de montrer aux parents ce qui se passe à l'école. A ce moment, nous comprenons que l'enseignante est centrée sur la communication et la recherche de solutions en collaboration avec les parents d'élèves. Toutefois, les punitions qu'elle a l'habitude de donner rejoignent les punitions traditionnelles. Ainsi, cette femme en donne, mais peu, ce qui peut valider l'énoncé que nous avons formulé.

Ensuite, Adrien affirme qu'il n'a pas du tout l'habitude de donner des punitions traditionnelles. Il favorise plutôt les renforcements positifs (par exemple des récompenses) auprès des élèves qui se comportent bien afin de les encourager à continuer et pour montrer l'exemple à ceux qui se comportent moins bien. Ses pratiques démentent alors notre théorie. En revanche, les outils qu'il utilise confirment notre idée qui expose la tendance plus novatrice des femmes que des hommes. En effet, il a des pratiques très behavioristes basées sur la distribution de renforcements positifs ainsi que de punitions positives et négatives bien que parmi celles-ci, la punition traditionnelle n'apparaît pas.

Quant à Bryan, ses pratiques sont différentes. Il n'a pas de protocole concret pour intervenir auprès des élèves. Toutefois, il explique que la punition est parfois utilisée lorsqu'un élève réitère un mauvais comportement, ou que l'attitude inacceptable est vraiment exagérée. Il décrit ensuite quel type de punition il aura l'habitude de donner : ce sont des travaux qui permettent à l'élève de travailler un sujet scolaire dans lequel il a des difficultés. Ainsi, ce sont des travaux qui peuvent être considérés comme des punitions traditionnelles plus que comme des conséquences logiques, car le travail donné n'a pas forcément de lien avec le mauvais comportement de l'élève. Il se peut donc que l'enfant en question perçoive la punition de manière blessante. Jusqu'ici, ces éléments confirment notre hypothèse. Nous nuancions quelque peu cette affirmation car Bryan précise que parfois, la sanction est liée au mauvais comportement. Par exemple il lui arrive de demander à l'élève de rédiger un texte à propos de son attitude. De même, il mentionne le fait que la punition doit avoir un impact sur l'élève, être utile. Dans le cas contraire, il choisira un autre type d'intervention, même si dans son discours, nous comprenons que la punition est le premier outil utilisé.

Le dernier postulat à propos de l'utilisation moins régulière des punitions traditionnelles de la part des enseignantes femmes que de leurs collègues hommes est alors vérifié chez trois des professeurs observés. Les deux femmes donnent effectivement peu ou pas du tout de sanction sous forme de travail supplémentaire. Du côté des hommes, un d'entre eux introduit bien la punition dans ses interventions avant d'autres techniques. Le deuxième n'a en revanche pas l'habitude de donner de punition écrite, il utilise d'autres renforçateurs et parfois aussi le dialogue pour régler des problèmes de comportement. Quant au fait d'utiliser des méthodes actuelles, Claire met en place des conseils de coopération et parle beaucoup avec les élèves. Daniela, elle, dispose d'un outil disciplinaire basé sur les méthodes behavioristes, bien qu'elle essaie d'apporter un côté humain dans sa manière de gérer la discipline. Il en est de même pour Adrien. Dans les méthodes de ces deux enseignants, nous percevons un mélange de plusieurs courants, modernes ou plus anciens. Enfin, Bryan est plutôt dans les punitions traditionnelles si un mauvais comportement se répète, mais de manière plus nuancée. Bien que l'hypothèse énoncée soit confirmée, cet aspect d'innovation plus présente chez les femmes ne peut donc pas se vérifier de manière précise.

Les réponses obtenues concernant les hypothèses ont été synthétisées dans les tableaux ci-dessous.

Figure 2, récapitulatif des réponses aux quatre hypothèses

Hypothèse 1 : Les femmes utilisent la charte disciplinaire de manière plus systématique que les hommes.			
Hommes	A	Vrai	Faux
	B	Vrai	
Femmes	C	Faux	
	D	Vrai	

Hypothèse 2 : Les chartes de comportement ont plus de sens aux yeux des femmes que des hommes.			
Hommes	A	Vrai	Faux
	B	Vrai	
Femmes	C	Faux	
	D	Vrai	

Hypothèse 3 : Les femmes prennent plus le temps de discuter avec les élèves lorsqu'un problème survient.			
Hommes	A	Vrai	
	B	Vrai	
Femmes	C	Vrai	
	D	Vrai	Faux

Hypothèse 4 : Les femmes ont moins recours à la punition traditionnelle que les hommes afin de dissuader un élève de réitérer un mauvais comportement.			
Hommes	A	Faux	
	B	Vrai (nuancé)	
Femmes	C	Vrai	
	D	Vrai	

7.5. Réponse à la question de recherche

Grâce à la confirmation ou la réfutation des énoncés ci-dessus, nous pouvons à présent répondre à notre question de recherche, qui est la suivante : *Est-ce que les enseignantes femmes et les enseignants hommes mettent en place des chartes disciplinaires de la même manière dans leur classe ? Si non, quelle est la nature des différences d'utilisation entre les deux sexes ?*

Tout d'abord, nous remarquons que les deux premiers postulats à propos de la charte disciplinaire sont difficilement vérifiables pour les enseignants que nous avons observés. Les résultats que nous avons obtenus sont très différents. Nous affirmons alors dans un premier temps que la manière de mettre en place une charte disciplinaire n'est pas du tout identique chez les quatre enseignants. Certains se rejoignent sur quelques points, mais beaucoup de détails diffèrent. Toutefois, nous notons que ces différences ne semblent pas avoir de lien avec le sexe de l'enseignant. En effet, nos deux hypothèses en question ont été validées auprès d'un enseignant de chaque sexe et démenties par les deux autres. Ainsi, les femmes et les hommes peuvent trouver la même utilité à instaurer une charte dans leur classe. Ils peuvent s'appuyer dessus les uns autant que les autres. Ce sont des théories qui ne sont pas vraies pour tous les individus interrogés, c'est pourquoi nous pensons que l'origine de telles différences vient d'ailleurs. Elles n'ont pas de lien direct avec le phénomène du genre.

Ensuite, nos deux autres postulats concernent les types d'interventions en cas de non-respect de cette charte. Les résultats ont été plus tranchés. Nous avons remarqué que les deux femmes de notre étude favorisaient plus la discussion et utilisaient moins de punitions traditionnelles que les deux hommes. Cette conclusion ne concernait pas toujours les quatre enseignants, mais elle est confirmée pour la majorité. Ainsi, par rapport à notre question de recherche, nous pouvons dire qu'il y a effectivement des différences de mise

en place de la charte disciplinaire dans une classe selon le sexe de l'enseignant, mais plutôt au niveau des conséquences en cas de non-respect de celle-ci que de son utilisation systématique et sa signification pour les professeurs. Evidemment, cette conclusion est justifiable auprès des quatre enseignants interrogés, mais il est impossible de généraliser cela auprès de tous les hommes et toutes les femmes car l'échantillon est trop réduit.

8. Discussion critique

Par cette recherche, nous souhaitions voir s'il existait des différences significatives entre les femmes et les hommes enseignants dans la manière de gérer la discipline. Nos méthodes, nos choix et la manière dont nous avons développé notre travail nous ont apporté certaines choses, mais comprenaient malgré tout quelques limites.

8.1. Apports du travail

Commençons par développer les points positifs à propos de ce mémoire.

Tout d'abord, nous avons relevé que malgré le grand pourcentage de femmes enseignantes dans les cycles I et II, des études montrent qu'il existe encore des préjugés dans la société au niveau de l'image masculine de l'autorité. Les femmes sont, selon certains, moins légitimées dans la relation pédagogique. Toutefois, notre recherche a montré qu'il existait peu de différences dans la mise en place d'outils disciplinaires entre les hommes et les femmes qui se sont portés volontaires pour notre recherche. Certaines classes étaient plus agitées que d'autres, certains enseignants se reposaient plus que d'autres sur leur autorité naturelle, mais ceci indépendamment des deux sexes. Il s'agit d'un indice qui montre que ces représentations de l'autorité sont effectivement des préjugés et ne se confirment pas toujours dans la réalité.

Nous trouvons que la méthode choisie, l'observation aménagée, était particulièrement complète. En effet, elle nous a permis de vérifier la cohérence entre ce qui était observé et ce qui était expliqué lors des entretiens. Nous pensons qu'en utilisant uniquement les observations ou les entretiens, nous serions passée à côté de beaucoup d'éléments intéressants. Les observations seules ne nous auraient pas permis de répondre à la question de recherche car la plupart des informations ont été données pendant les entretiens. De plus, dans la méthode de l'entretien uniquement, les enseignants parlent de leurs pratiques mais nous n'avons aucun moyen de vérifier leurs dires. Grâce à l'observation aménagée, nous avons pu le faire. Nous avons ainsi pu relever les cohérences ou les incohérences entre les discours et les pratiques de chaque personne.

Plus personnellement, ce travail nous a beaucoup apporté par rapport aux outils disciplinaires. Premièrement, nous avons parcouru des ouvrages et des théories en profondeur et nous avons découvert des manières de faire que nous connaissions peu. Puis, lors des observations, nous avons relevé des idées intéressantes qui nous correspondaient. Nous pensons qu'il est important d'instaurer dans sa classe des outils disciplinaires qui répondent aux besoins des élèves mais qui font sens à l'enseignant également. Certains aspects étaient intéressants mais nous correspondaient peu, tandis que nous avons relevé des idées que nous pourrions aussi mettre en place dans notre future classe.

8.2. Limites de la recherche

De même, cette recherche a eu quelques limites que nous allons expliquer.

Premièrement, nous avons sélectionné quatre enseignants pour que la quantité de travail soit réaliste par rapport à ce qui est demandé dans un mémoire. Ainsi, nous avons deux hommes et deux femmes. Comme il y avait peu de personnes de chaque sexe, nous pensons qu'il est impossible de généraliser et de tirer des conclusions applicables à l'ensemble des enseignants. De plus, les deux hommes et les deux femmes avaient un fonctionnement très différent, ce qui a rendu la tâche encore plus ardue.

Nous savons aussi que la gestion de classe est un terme vaste. Nous avons alors choisi de nous concentrer sur une seule de ses composantes, la discipline, pour des raisons que nous avons déjà évoquées. Nous étions obligée de sélectionner une dimension afin de cadrer la recherche. Cependant, nous pensons que beaucoup de composantes ont été écartées, alors qu'elles auraient pu influencer notre recherche au niveau des variables. Comme nous devons nous restreindre pour rester dans une seule direction, il est important d'avoir conscience des autres dimensions qui existent à ce propos et qui peuvent avoir un impact sur la manière de chacun de gérer sa classe.

A propos des variables, une autre remarque est à prendre en compte. Nous avons relevé dans les discours des enseignants que pour eux, l'autorité vient d'ailleurs : elle ne dépend pas du sexe du professeur. Ils ont par eux-mêmes proposé des pistes qui pourraient expliquer pourquoi ces personnes se comportent autrement dans leur classe. Nous avons également émis certaines hypothèses. Par exemple, relevons la personnalité de l'enseignant, l'âge des élèves, la dynamique du groupe, la volonté de l'enseignant, la tolérance, la sensibilité relationnelle, etc. Il existe donc beaucoup de variables possibles qu'il serait intéressant de vérifier.

Enfin, lorsque nous avons interviewé les quatre personnes, nous sommes passée à côté de détails importants. Nous n'avons pas pensé à poser certaines questions et à demander des précisions à propos de réponses données par la personne interviewée. Par exemple, tous les enseignants ont parlé de respect lorsqu'ils définissaient l'autorité. Certains ont expliqué d'eux-mêmes ce qu'ils entendaient par cela, mais pas tous. Pendant l'analyse, nous avons remarqué qu'il aurait été intéressant d'avoir ces informations pour pouvoir comparer de manière plus précise les quatre discours.

9. Prolongements et perspectives

9.1. Prolongements de la recherche

Afin de faire suite au chapitre « Analyse critique », nous avons relevé quelques éléments qui pourraient faire l'objet d'un prolongement à propos de cette recherche.

D'abord, il serait judicieux d'observer plus d'enseignants pour pouvoir généraliser nos résultats. Toutefois, il serait primordial, selon nous, de garder la méthode de l'observation aménagée car elle est très complète et une autre méthode ne pourrait pas nous donner des informations aussi précises. Il s'agirait alors d'un travail d'une ampleur beaucoup plus grande que celui que nous avons réalisé.

Nous pensons aussi qu'il serait intéressant de réaliser une recherche assez semblable au sujet de la discipline, mais en choisissant une variable différente. Comme nous l'avons expliqué au chapitre précédent, il en existe plusieurs. Citons par exemple la personnalité de l'enseignant, la relation qu'il construit avec les élèves ou même les parents, l'influence de la dynamique du groupe, les années d'expérience de l'enseignant ou même la représentation du professeur sur la définition de la discipline. Tous ces éléments sont des aspects qui ont été relevés par les enseignants interrogés ou sur lesquels nous nous sommes questionnée suite à l'analyse des données. Nous trouverions pertinent de comprendre l'impact de ces variables sur la gestion de la discipline.

De plus, nous avons interrogé les enseignants sur l'importance pour eux d'une charte disciplinaire, les types de conséquences qu'ils donnent aux élèves et leur conception sur l'autorité. En revanche, nous ne nous sommes pas intéressée à ce que pourraient penser les élèves sur ces mêmes sujets. Comme prolongement, nous pourrions alors demander à des élèves ce qu'ils pensent d'une charte disciplinaire, quelle est sa signification pour eux et s'ils y voient une utilité ou non. Puis, nous les interrogerions sur les types de conséquences qui ont réellement un impact sur eux : pensent-ils se comporter de manière plus adaptée après une discussion avec l'enseignant, une recherche de solution entre pairs, un travail supplémentaire ou une privation de quelque chose d'agréable ? Ce ne sont que quelques exemples qu'ils pourraient mentionner. Enfin, nous les questionnerions sur l'autorité de leur enseignant. Nous choisirions des élèves qui ont déjà eu un enseignant de chaque sexe au cours de leur scolarité et ils pourraient alors expliquer s'ils ressentent des différences ou non entre leur maître et leur maîtresse et s'il y en a, la nature de ces différences.

9.2. Perspectives professionnelles

Ce travail de recherche nous a permis d'accumuler un nouveau bagage professionnel. Nous nous sommes posée des questions au sujet de la discipline et du genre et avons utilisé à la fois la théorie et les observations de pratiques pour pouvoir y répondre. Nous avons modifié notre manière de voir les choses et voici nos perspectives professionnelles qui vont découler de cela.

Tout d'abord, nous avons relevé dans la partie théorique et observé dans les classes des outils disciplinaires intéressants pour notre pratique. Nous les avons analysés de manière objective, mais nous nous sommes également fait un avis sur ce qu'utilisaient les enseignants. Nous nous sommes questionnée sur nos besoins lors de notre dernier stage à propos de la mise en place d'outils disciplinaires. Ainsi, nous avons relevé certains aspects judicieux qui pourraient être mis en place dans notre future classe. Des outils nous ont parus aussi pertinents dans le cas où le groupe-classe montre des difficultés de comportement assez grandes. Il s'agit par exemple de types de chartes disciplinaires, des énoncés qui la composent ou de son affichage en classe. Nous avons également découvert le logiciel Class Dojo dont nous n'avions pas connaissance. Nous avons mis en évidence des types d'interventions très différents lorsque les élèves se comportaient mal. Les enseignants se sont exprimés sur leurs habitudes concernant les renforcements, les punitions et la discussion avec les élèves, et ceci nous a poussée à nous questionner aussi sur nos propres habitudes et le sens que nous donnions à ces outils. Nous nous sommes alors mieux positionnées par rapport à ces techniques et nous pourrions les utiliser plus tard de manière plus réfléchie.

Les résultats obtenus confirment que l'image masculine de l'autorité n'est pas vérifiable dans l'échantillon sélectionné. Les idées de la société à ce propos sont donc effectivement des préjugés et ceci nous conforte sur le fait que les femmes ont bien leur place en tant qu'enseignantes et que leur autorité est autant légitimée que celle des hommes. Nous pensons que les recherches qui tirent des conclusions identiques peuvent exposer cette idée à la société. Par exemple, nous espérons que les parents d'élèves s'adressent de la même manière à un enseignant homme qu'à une enseignante femme et que leur autorité est considérée de la même façon par ceux-ci. En tant que femme, nous espérons pouvoir ressentir cette situation égalitaire lorsque nous serons enseignante et garder confiance en nous à propos de notre capacité à gérer notre classe de manière optimale.

10. Conclusion

Nous arrivons à présent à la dernière partie de ce mémoire. Ce travail nous a beaucoup apporté sur plusieurs aspects.

Nous nous sommes interrogée sur la gestion de la discipline, et plus particulièrement les similitudes et les différences entre les hommes et les femmes enseignants. Suite à l'analyse des chartes disciplinaires des quatre classes, des types de réactions face à un mauvais comportement d'élève et des représentations des enseignants sur l'autorité, nous avons relevé plusieurs éléments qui se rejoignent et d'autres qui diffèrent. Les constats que nous en tirons est premièrement qu'il n'y a pas de différence significative entre les enseignants des deux sexes au niveau de la mise en place de la charte disciplinaire et de son utilisation et sa signification pour l'enseignant. Les quatre personnes se rejoignent sur certains points et ont des pratiques opposées sur d'autres aspects, sans lien évident avec le fait qu'ils soient des hommes ou des femmes. Toutefois, au niveau du type d'intervention auprès des élèves perturbateurs, les enseignantes se rejoignent sur le fait qu'elles favorisent plus la discussion que leurs deux collègues masculins et qu'elles donnent moins facilement de punitions traditionnelles qu'eux.

Ainsi, nous avons pu répondre à notre question en affirmant que sur certains points, le sexe de l'enseignant semble influencer le type de pratiques pour gérer la discipline, tandis qu'il semble n'avoir aucun rapport dans l'analyse d'autres éléments. La variété des observations nous permet de conclure que les femmes et les hommes trouvent tous des techniques afin d'instaurer un climat de classe propice aux apprentissages et de se faire respecter en tant qu'enseignant. Malgré les préjugés présents dans la société concernant l'avantage des hommes sur les femmes du point de vue de l'autorité, nous pouvons affirmer que cela ne se confirme pas car les enseignantes trouvent des stratégies efficaces pour gérer leur classe, tout autant que les hommes.

Nous aimerions ajouter que nous trouvons primordial de se questionner, en tant qu'enseignant, sur l'utilité des outils mis en place dans sa classe afin de gérer la discipline. Par ces questions, chacun peut situer sa part d'autorité naturelle et son besoin au niveau des techniques disciplinaires, que l'on soit une femme ou un homme.

Nous terminons ce travail par la célèbre citation de Gandhi : « Vous devez être le changement que vous voulez voir dans ce monde ». Nous pensons qu'en tant qu'enseignant, l'influence que nous avons sur nos élèves peut les pousser à devenir des personnes respectueuses s'il s'agit de l'exemple que nous leur donnons. Nous nous devons

alors d'adopter des pratiques qui permettent à nos élèves de grandir et se développer dans un environnement serein, les écouter et les prendre en compte en tant qu'enfants. Ceci passe entre autre par la mise en place d'outils disciplinaires. En faisant transpirer ces idéaux à travers notre manière d'être, c'est aussi leur montrer l'exemple et espérer qu'ils se comporteront plus tard avec le même respect envers les autres. Cette citation montre également que c'est en changeant nous-mêmes que nous pouvons apporter des améliorations autour de nous. La remise en question est alors une attitude à privilégier. Pour notre part, notre point de vue sur la discipline, sur son utilité et sur les outils à disposition s'est grandement élargi. Nous avons beaucoup appris grâce à ce travail, nos connaissances théoriques et pratiques se sont enrichies. Nous disposons à présent d'une boîte à outils particulièrement complète pour pouvoir choisir les moyens pertinents afin de créer un climat de classe dans lequel les enfants se sentent bien. C'est avec ce sentiment d'accomplissement que nous concluons notre mémoire de fin d'études.

11. Remerciements

Nous tenons à remercier chaleureusement les quelques personnes qui nous ont soutenue et aidée dans la réalisation de ce mémoire :

- Madame Sophie Amez-Droz, notre directrice de mémoire, qui nous a conseillée tout au long de la rédaction de ce travail, pour son aide et ses précieuses recommandations ;
- Les quatre enseignants qui se sont portés volontaires pour nous ouvrir les portes de leur classe, pour leur disponibilité et leur accueil chaleureux ;
- Notre famille et nos amis, pour leurs conseils et leur soutien ainsi que pour leur patience lors de la relecture de notre travail ;
- Notre relectrice avertie, pour le temps qu'elle a consacré à notre mémoire et pour ses encouragements.

12. Références bibliographiques

Alami, S., Desjeux, D. & Garabua-Moussaoui, I. (2009). *Les méthodes qualitatives*. Paris : Presses Universitaires de France.

André, B. (2005). Autorité et pouvoir à l'école. *Prismes* (3), 42-46.

Bard, C. (2001). *Les femmes dans la société française au 20^e siècle*. Paris : Armand Colin.

Bardin, L. (2005). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.

Bonvin, D. (2009). *L'autorité, une compétence typiquement masculine ? Représentations et pratiques d'enseignant-e-s de IP du Valais*. (Mémoire de fin d'études, Haute Ecole Pédagogique du Valais, St-Maurice).

Boynton, C. & Boynton, M. (2009). *Prévenir et régler les problèmes de discipline*. Montréal : Chenelière Education.

Cacouault, M. & Fournier, C. (1998). Le diplôme contribue-t-il à réduire les différences entre hommes et femmes sur le marché du travail ? Dans N. Mosconi (dir.), *Egalité des sexes en éducation et formation* (p. 71-87). Paris : Presses Universitaires de France.

Caron, J. (2012). *Quand revient septembre. Guide sur la gestion de classe participative* (2^e éd.). Montréal : Chenelière Education.

Charles, C. M. (2009). *La discipline en classe : modèles, doctrines et conduite* (3^e éd.). Bruxelles : De Boeck Université.

Coenen-Huther, C. (2009). *L'égalité professionnelle entre hommes et femmes : une gageure*. Paris: L'Harmattan.

Dafflon Novelle, A. (2010). Pourquoi les garçons n'aiment pas le rose ? Pourquoi les filles préfèrent Barbie à Batman ? Perception des codes sexués et construction de l'identité sexuée chez des enfants âgés de 3 à 7 ans. Dans V. Rouyer, S. Croity-Belz & Y. Prêteur (dir.), *Genre et socialisation : de l'enfance à l'âge adulte* (p. 25-40). Toulouse : Editions érès.

Ernst, S. (2003). *Femmes et école : Une mixité inaccomplie*. France : INRP.

Ernst, S. (2004). Pourquoi les enseignantes ont-elles des problèmes de voix ? *Le Télémaque*, 1 (25), 11-18. DOI : 10.3917/tele.025.0011

Felouzis, G. (1993). Interactions en classe et réussite scolaire : une analyse des différences filles-garçons. *Revue française de sociologie*, XXXIV, 199-222.

Gordon, T. (1990). *Comment apprendre l'autodiscipline aux enfants* (Drolet, L., trad.). Montréal : Editions Le Jour. (Ouvrage original publié en 1989 sous le titre *Discipline that works : Promoting self-discipline in children*. New York : Random House).

Clicours.COM

Granié, M.-A. (2010). Effet de l'adhésion aux stéréotypes de sexe sur les comportements à risque accidentel chez les enfants préscolaires. Dans V. Rouyer, S. Croity-Belz & Y. Prêteur (dir.), *Genre et socialisation : de l'enfance à l'âge adulte* (p. 51-62). Toulouse : Editions érès.

Hierck, T., Coleman, C. & Weber, C. (2013). *La pyramide des interventions sur le comportement : guider chaque élève vers la réussite scolaire*. Montréal : Chenelière Education.

Hurtig, M.-C. (1982). L'élaboration socialisée de la différence des sexes : rôles, identité et représentations de sexe. *Enfance*, 4, 283-302.

Hutchings, M. (1997). What will you do when you grow up ? The social construction of children's occupational preferences. *Cahiers du CERFEE* (14), 119-144.

Jacquemet, N. (2002). « Genre » et école. *Résonances, mensuel de l'Ecole valaisanne* (8), 4-5.

Mathieu, N.-C. (2000). Sexe et genre. Dans H. Hirata, F. Laborie, H. Le Doaré & D. Senotier, *Dictionnaire critique du féminisme* (1^e éd., p. 191-200). Paris : Presses Universitaires de France.

Morissette, R. & Voynaud, M. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.

Mosconi, N. (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?* Paris : Presses Universitaires de France.

Mossuz-Lavau, J. & De Kervasdoué, A. (1997). *Les femmes ne sont pas des hommes comme les autres*. Paris : Editions Odile Jacob.

Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Norimatsu, H. (2008). Initiation aux techniques d'observation. Dans H. Norimatsu & N. Pigem (dir.), *Les techniques d'observation en sciences humaines* (p. 5-47). Paris: Armand Colin.

Périsset, D. & Darbellay, I. (2002). L'enseignement, métier féminin, métier féminisé ? *Résonances, mensuel de l'Ecole valaisanne* (8), 6-7.

Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales* (3^e éd.). Paris : Dunod.

Rossi-Neves, P. & Rousset, F. (2010). L'entrée à l'université : un choix d'orientation sexué ? Dans V. Rouyer, S. Croity-Belz & Y. Prêteur (dir.), *Genre et socialisation : de l'enfance à l'âge adulte* (p. 129-140). Toulouse : Editions érès.

Scott, J. (1988). Le genre : une catégorie utile d'analyse historique. *Le genre de l'histoire. Cahiers du GRIF*, 37/38, 125-153. Paris : Ed. Tierce.

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York : Macmillan.

Tostain, M. (2010). L'origine des différences entre sexes selon les enfants. Dans V. Rouyer, S. Croity-Belz & Y. Prêteur (dir.), *Genre et socialisation : de l'enfance à l'âge adulte* (p. 41-50). Toulouse : Editions érès.

Van Essen, M. & Rogers, R. (2003). Ecrire l'histoire des enseignantes. Enjeux et perspectives internationales. Dans Van Essen, M. & Rogers, R. (dir.), *Les enseignantes : Formations, identités, représentations. XIX^e-XX^e siècles* (p. 5-36). Paris : Service d'histoire de l'éducation de l'INRP.

13. Liste des annexes

Annexe I : Charte disciplinaire de la classe A (Adrien) _____	II
Annexe II : Chartes disciplinaires de la classe B (Bryan) _____	III
<i>Annexe II.I : La charte disciplinaire affichée dans la classe</i> _____	<i>III</i>
<i>Annexe II.II : La charte adressée aux parents</i> _____	<i>IV</i>
Annexe III : Charte disciplinaire de la classe D (Daniela) _____	V
Annexe IV : Grille d'observation vierge _____	VI
Annexe V : Grille d'entretien vierge _____	VII
Annexe VI : Exemple d'analyse d'entretien (Adrien) _____	XI
Annexe VII : Attestation d'authenticité _____	XII

Annexe I : Charte disciplinaire de la classe A (Adrien)

1. Je note et fais tous les travaux demandés
2. J'ai tout mon matériel (agenda en particulier) en classe et à la maison
3. Je respecte mes camarades
4. Je suis ponctuel
5. Je respecte le mode de travail (groupe – individuel)
6. J'écoute les explications et demande si je n'ai pas compris
7. Je me tiens correctement sur ma chaise
8. Je tiens ma place et mes affaires en ordre

Annexe II : Charte disciplinaire de la classe B (Bryan)

Annexe II.I : La charte disciplinaire affichée dans la classe

Règlement de la classe

En classe, je dois :

- me déplacer tranquillement.
- respecter mes camarades et les enseignant(e)s.
- être calme et silencieux.
- être soigneux avec les locaux et le matériel.
- écouter attentivement, être concentré sur le travail.
- lever la main pour prendre la parole.
- obéir.
- être poli.
- ranger ma table et mes affaires en classe et dans le vestiaire.
- être habillé décentement.
- demander pour aller aux toilettes.
- demander ce que je ne comprends pas.

En classe, je ne dois pas :

- jouer avec mon matériel.
- manger ou mâcher du chewing-gum.
- perturber le cours en discutant.
- tricher.
- dire des gros mots.
- me balancer.
- arriver en retard.

Annexe II.II : La charte adressée aux parents

Voici quelques informations sur le fonctionnement de la classe :

Absences

- Toute absence doit être justifiée par écrit dès le retour en classe de votre enfant.
- Il est nécessaire de me prévenir (de préférence par sms au [...]) le jour de l'absence. Si je ne suis pas joignable, le secrétariat [...] doit être contacté.
- Les absences de plus d'une semaine nécessitent une justification médicale du médecin ou un autre document « officiel ».
- Selon le règlement scolaire, toutes les demandes de congé doivent être adressées à la direction des écoles au moins 2 semaines à l'avance.

Gym

- Les leçons de gym ont lieu à [...] et au [...].

Activités spéciales pour cette année

- Journées à ski
- Course d'école
- Noël : défilé dans le village
- Promotions : événement à définir

Devoirs

- Afin de permettre aux enfants d'apprendre à gérer leur temps, les devoirs sont donnés le vendredi pour la semaine suivante.

Matériel

- L'élève doit veiller à avoir en classe son matériel de travail mentionné sur la liste de l'agenda en bon état.
- Le matériel de classe ainsi que les locaux doivent être respectés.

Présentation du travail

- J'attends de chaque enfant qu'il fasse un effort de présentation et d'écriture sur les travaux présentés et les ferai refaire en cas d'abus.

Devoirs non faits, oublis, arrivées tardives non justifiées, comportement intempestif

- A chacun des fautes définies ci-dessus, le maître écrit le prénom de l'élève sur le panneau noir. Au deuxième avertissement en l'espace d'un mois, l'enfant reçoit une punition et une remarque est écrite dans l'agenda.

Recommandation

- Pour le bien-être et une progression maximale de l'enfant, il est indispensable que parents et enseignant collaborent dans le respect du rôle de chacun. N'hésitez pas à solliciter un rendez-vous en cas de préoccupation.

Je reste à votre disposition pour tout renseignement complémentaire et me réjouis de vous rencontrer prochainement.

[Prénom et nom de l'enseignant]

Annexe III : Charte disciplinaire de la classe D (Daniela)

Règles vertes :

Faire ses devoirs et leçons

Travailler en silence

Demander de l'aide

Faire le travail demandé

Participer

Persévérer

Respecter les autres

Se déplacer correctement

Travailler en groupe

Aider les autres

Avoir de l'ordre

Se mettre au travail tout de suite

Règles rouges :

Bagarre

Bavardage

Retard

Oublis

Non-respect

Déplacement

Désordre

Ne pas faire le travail demandé

Annexe IV: Grille d'observation vierge**Types de mauvais comportements (du plus grave au moins grave) : Nombre d'occurrences**

Type de mauvais comportement		... Non-interrompus par l'enseignant		... Interrompus par l'enseignant		Commentaires	Vérfié
		Pas vus	Ignorés	Avec référence à la charte	Sans référence à la charte		
1. Agression physique ou verbale (envers un élève ou l'enseignant)	Physique						Hyp. 1
	Verbale						
2. Actes immoraux (tricherie, mensonge, vol...)							Hyp. 1
3. Défi de l'autorité (refus de faire ce que demande l'enseignant, avec hostilité)							Hyp. 1
4. Perturbation de la classe	Parler à tue-tête						Hyp. 1
	Parler avec un autre élève						
	Faire rire la classe						
	Lancer des objets						
	Se lever sans permission						
	Interrompre l'enseignant						
	Bruit						
	Autres						
5. Refus de travailler (Faire le pitre, ne pas effectuer le travail, rêvasser, s'éterniser)							Hyp. 1

Comportement de l'enseignant	Nombre d'interventions		Commentaires	Vérfié
	Avec référence à la charte	Sans référence à la charte		
Rappel du cadre à toute la classe, de manière générale				Hyp. 1

Annexe V : Grille d'entretien vierge

Charte :		
Question / <i>Question de relance</i>	Commentaires	Vérifie
Avez-vous une charte de comportement ?		Concept charte, pour la suite
Pouvez-vous la décrire ?		Concept charte, pour la suite, hyp. 2
<i>Où se trouve-t-elle ?</i>		
<i>Quelles règles y figurent ?</i>		
Quelle importance a cette charte pour vous ?		Concept charte, hyp. 2
<i>Est-ce que vous vous y référez régulièrement avec les élèves, pour approuver ou désapprouver un comportement ?</i>		Concept charte, hyp. 1
Comment l'avez-vous créée ?		Concept charte, hyp. 2
<i>Avec les élèves ?</i>		
<i>Prise en compte de leurs attentes ?</i>		
<i>Au début de l'année ?</i>		
<i>Au long de l'année ?</i>		Concept charte, hyp. 1
<i>Quel sens donné auprès des élèves ? (illustrations, ...)</i>		Concept charte
<i>Est-elle fixe ? Ou change-t-elle ?</i>		Concept

		charte, hyp. 2
Qui a connaissance de la charte ?		Concept charte, hyp. 2
<i>Les adultes la connaissent-ils ? (parents, enseignant) La respectent-ils ?</i>		

Conséquences :

Question / Question de relance	Commentaires	Vérifie
Quel type de renforcements utilisez-vous le plus?	<i>Les renforcements sont des actions qui permettent d'augmenter la fréquence d'un comportement. Ils sont soit positifs (donner quelque chose d'agréable lorsque les élèves font ce que l'enseignant attend d'eux) ou soit négatifs (enlever quelque chose de désagréable pour favoriser le bon comportement).</i>	Concept conséq., hyp. 3
<i>Favorisez-vous les renforcements positifs ou négatifs ?</i>		Concept conséq.
<i>Verbaux ou matériels ?</i>		Concept conséq., hyp. 3
<i>Que pensez-vous des renforcements positifs par rapport aux renforcements négatifs ?</i>		
Avez-vous un protocole en cas de respect ou de non-respect de la charte ? Pouvez-vous le décrire ?		Pour la suite
<i>Se réfère-t-il à la charte ?</i>		Concept conséq., hyp. 1
<i>Les élèves sont-ils au courant de ce protocole ?</i>		Hyp. 3
Comment l'avez-vous construit ?		Concept conséq.
<i>Selon la charte ?</i>		
<i>Avec les élèves ?</i>		

Quel type de conséquence donnez-vous à un élève qui ne respecte pas la charte disciplinaire ?		Concept conséq., hyp. 1, hyp. 3
<i>Est-ce que la conséquence est en lien avec l'acte de l'élève ou y a-t-il la même pour tous les actes ?</i>		Concept conséq.
<i>Quelles caractéristiques ont-elles ? Pouvez-vous donner des exemples ? (rapides, justes, significatives, qui font réfléchir...)</i>		Concept conséq.
Qu'est-ce que la punition, selon vous ?		Hyp. 4
<i>Quel sens a-t-elle ?</i>		
<i>A quoi doit-elle servir ?</i>		
<i>En donnez-vous souvent ?</i>		
<i>Quel type de punitions donnez-vous ?</i>		
<i>Avant de punir, que faites-vous ?</i>		
Amélie parle toujours pendant vos leçons, sans permission. Vous intervenez plusieurs fois, puis décidez d'en discuter avec elle. Pouvez-vous décrire votre intervention ?		
<i>Décrivez le cadre (quand, où, avec qui...)</i>		Concept conséq., hyp. 1
<i>Que lui dites-vous ?</i>		
<i>Quel type de solution proposez-vous ?</i>		Concept conséq.
Après la conséquence, que faites-vous ?		Concept conséq.,

<i>Observez-vous les changements de comportement ?</i>		hyp. 3, hyp. 1
<i>Que faites-vous en cas d'amélioration ?</i>		
<i>Que faites-vous en cas de récidive ?</i>		

Autorité :

Selon vous, qu'est-ce que l'autorité ?		
Pensez-vous avoir de l'autorité ?		Conception de l'autorité, hyp. 2
<i>Vous reposez-vous beaucoup sur cette dernière ? A quel moment faites-vous preuve d'autorité ?</i>		
Pensez-vous que certaines personnes ont plus d'autorité que d'autres ? Qui ? Pourquoi ?		
<i>Que pensez-vous de l'autorité des hommes et des femmes ?</i>		
Pensez-vous que la gestion de la discipline dans une classe diffère si l'enseignant est un homme ou une femme ?		
<i>Pensez-vous qu'ils influencent les élèves différemment ?</i>		
<i>Pensez-vous qu'ils gèrent la charte disciplinaire différemment ?</i>		
<i>Pensez-vous qu'ils appliquent les conséquences en cas de bon et de mauvais comportement différemment ?</i>		

Annexe VI : Exemple d'analyse d'entretien (Adrien)

Caractéristiques associées au thème central : **surligné en vert**

Analyse des oppositions : **surligné en rose**

Analyse de l'énonciation : **surligné en jaune**

Partie 3 : L'autorité

Thématique	Texte	Remarques
Respect	ET PUIS ALORS LA DERNIÈRE PARTIE, PLUTÔT PAR RAPPORT À L'AUTORITÉ. DÉJÀ, POUR TOI, QU'EST-CE QUE L'AUTORITÉ ? (rire) / Je sais pas... C'est le respect . Ca va comme mot ? C'est le respect, ouais.	Par le rire et la question, montre un certain malaise : n'est pas sûr de sa réponse.
Vision de soi-même	EST-CE QUE TU PENSES QUE TU AS DE L'AUTORITÉ ? J'ai l'impression, oui. (Rire). Plus ou moins. Globalement, je pense que oui.	
Relation enseignant-élèves	ET TU TE REPOSES BEAUCOUP SUR CETTE AUTORITÉ ? OU TU PASSES PAR D'AUTRES MOYENS ? Non mais après, / Comment dire, j'essaie de, de / J'essaie d'utiliser l'autorité dans son sens plus euh... contraignant, je sais pas. Parler plus fort ou donner des punitions comme moyen extrême, d'ultime recours. J'essaie de fonctionner euh... plus dans la bonne humeur, dans la complicité, d'avancer plutôt comme ça, tant que possible, mais après avec certains c'est évident que ça ne fonctionne pas des masses.	Beaucoup d'hésitations, utilise souvent le mot « j'essaie », il veut montrer une utilisation nuancée de l'autorité, plus souple, en sachant que cela ne fonctionne pas avec tous.
Attitude	TOUJOURS PAR RAPPORT À CETTE AUTORITÉ, PENSES-TU QUE CERTAINES PERSONNES ONT PLUS D'AUTORITÉ QUE D'AUTRES ? Bien sûr, ouais. Évidemment. ÇA DÉPEND DE QUOI ? (Soupir) / Je ne sais pas. Je ne sais pas, une question d'attitude peut-être, de facilité au contact, la... de sensibilité relationnelle.	Avis tranché, sûr de lui. Plus hésitant dans la justification.
Peur	Après ça me fait rire, parce que je ne sais pas maintenant comment, mais il y a un moment donné où les élèves au début de l'année quand ils arrivaient dans ma classe, avaient peur de moi. Je ne sais pas pourquoi , parce que... je suis peut-être réputé pour être sévère mais après je pense être exigeant , mais pas non plus un sergent major . Je me souviens toujours, il y a quelques années, il y en a deux trois qui ne bougeaient pas une oreille les premiers jours. Mais aussi parce que par exemple, j'avais eu leurs grands frères, grandes sœurs avant et puis que le bouche à oreille, et puis voilà. Mais euh... / Je ne sais pas si les petits , il me semble que ça joue pas mal de se dire « lui il est cool alors, ou alors lui il est sévère » alors ça fait encore peur.	Conscience que quelque chose de naturel chez lui provoque de la « peur » chez les élèves au premier abord, mais ne sait pas quoi, n'arrive pas à l'identifier. Sergent major : montre quelle idée les gens peuvent avoir de l'autorité, mais conteste en disant qu'il n'est pas comme cela.
Egalité hommes-femmes	TU PENSES QUE ÇA A PEUT-ÊTRE UN LIEN PARCE QUE TU ES UN HOMME ? Non. / Il ne faut pas être sexiste (rire). Non, je ne crois pas non. Non, parce que autant des femmes peuvent être très strictes et plus rigoureuses puis d'autres qui sont super « olé-olé » et qui se laissent marcher sur les pieds puis autant que des hommes. Après, comme on est de moins en moins, je ne sais pas (rire), c'est difficile à juger.	La question a provoqué une indignation (sexisme) : répétition du « Non », avis assez tranché au début, puis nuancé à la fin de la justification

Annexe VII : 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.

Saint-Maurice, le 22 février 2016

Morgane Collet