

TABLES DES MATIÈRES

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 1. | L'INTRODUCTION | 7 |
| 2. | LES BASES DU CADRE THÉORIQUE | 8 |
| 2.1 | PROBLÉMATIQUE | 8 |
| 2.2 | DIFFÉRENTS COURANTS DE PENSÉE SUR LA GESTION DE CLASSE | 9 |
| 2.3 | CONDITIONS PARTICIPANT À LA RÉUSSITE SCOLAIRE | 14 |
| 3. | LE CADRE CONCEPTUEL..... | 16 |
| 3.1 | DÉFINITIONS DES CONCEPTS..... | 16 |
| 3.1.1 | GESTION DE CLASSE | 17 |
| 3.1.2 | LEADERSHIP DEMOCRATIQUE | 18 |
| 3.1.3 | CLIMAT DE CLASSE | 21 |
| 3.2 | L'ARTICULATION DES CONCEPTS..... | 23 |
| 3.3 | LA QUESTION DE RECHERCHE ET SES FINALITÉS | 27 |
| 3.4 | LA CONCRÉTISATION DU PROJET SUR LE TERRAIN | 28 |
| 3.4.1 | UNE RECHERCHE-ACTION..... | 28 |
| 3.4.2 | LE DISPOSITIF D'EXPÉRIMENTATION | 29 |
| 3.4.3 | LE PROFIL DE LA CLASSE-TÉMOIN | 31 |
| 3.4.4 | UNE EXPÉRIENCE CENTRÉE SUR LA RELATION ENSEIGNANT/ÉLÈVES | 32 |
| 3.5 | LES HYPOTHÈSES | 32 |
| 4. | DISPOSITIF MÉTHODOLOGIQUE : LE QUESTIONNAIRE | 34 |
| 4.1 | MÉTHODE D'ANALYSE | 34 |
| 4.2 | RÉVÉLATION ET OBSERVATION DES CHIFFRES STATISTIQUES..... | 36 |
| 4.3 | INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS | 43 |
| 4.4 | VÉRIFICATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE..... | 49 |

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 5. | APPORT SUR LE PLAN PROFESSIONNEL..... | 50 |
| 5.1 | AU NIVEAU DE LA RECHERCHE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION..... | 50 |
| 5.2 | DE LA GESTION DE CLASSE AUX RELATIONS HUMAINES..... | 51 |
| 5.3 | L'INFLUENCE FASCINANTE DE L'ENSEIGNANT | 52 |
| 6. | CONCLUSION..... | 53 |
| 7. | BIBLIOGRAPHIE | 58 |
| 8. | ANNEXES | 61 |

I. LE QUESTIONNAIRE

II. LES TABLEAUX CROISÉS (TEST DE GAMMA)

III. LES TABLEAUX DE MESURES SYMÉTRIQUES (TEST DE GAMMA)

VI. LES TABLES DE FRÉQUENCES SOUS LEUR FORMAT GRAPHIQUE (TEST DE GAMMA)

1. L'INTRODUCTION

Dans le cadre de cette dernière année d'HEP et du mémoire professionnel j'ai voulu mettre en place une recherche-action puisqu'elle permet de sortir du cadre strictement théorique et offre la possibilité d'articuler une problématique sur le terrain, d'observer et confirmer d'éventuelles hypothèses. Mon projet portera sur la question de la gestion de classe et du climat de classe. Dès ma première année dans l'enseignement au secondaire I, la gestion de classe m'a rapidement interpellée puisque je me suis retrouvée face à une classe de 10^{ème} très difficile, très indisciplinée et quasiment impossible à gérer. Dès lors, je me suis intéressée aux moyens de mettre en place un climat de classe sain et agréable afin que chaque élève s'y sente à l'aise, trouve ses repères et donne un sens au mot « école ». J'ai trouvé très enrichissant la lecture des différents modèles de classe proposés par Gordon, Jones, Charles, Kounin, Rogers, Dreikurs et bien d'autres. Ces différents modèles, présentés par Charles (1997), participent à la mise en place du climat de classe et la majorité d'entre eux, chacun à sa manière, va dans le sens d'une pédagogie dite démocratique. En effet, ces auteurs explorent différentes méthodes concourant à une atmosphère de classe agréable tant pour l'élève que pour l'enseignant et surtout propice à l'apprentissage. C'est cette notion d'ambiance de travail favorable à l'apprentissage qui va occuper principalement mon sujet de mémoire et les moyens de l'engendrer.

Un de ces moyens est le leadership démocratique qui fut abordé pour la première fois par Kurt Lewin dans les années 30 déjà. Je pense que cette manière d'enseigner est la plus juste pour l'épanouissement et la construction des savoirs des élèves et c'est pourquoi j'aimerais l'exploiter à travers ce travail de recherche. En effet, pour moi, l'établissement d'une relation de confiance et d'ouverture mutuelle est la base d'une bonne gestion de classe. Il s'agit d'abord d'un instinct, d'une intuition qui s'est créée naturellement dans la façon de gérer ma classe. Ma gestion de classe, je l'ai compris par la suite, est empreinte des théories de l'enseignement démocratique. J'ai la conviction d'être dans le juste car je constate les résultats positifs de l'impact qu'ont ces méthodes dites « démocratiques » sur l'apprentissage de mes élèves. J'ai le souci de créer un lien de

confiance, je souhaite que mes élèves se sentent bien en classe. Je ne cherche pas à être leur amie mais je veux qu'ils sachent que je suis là non seulement pour leur apprendre mais aussi pour les comprendre. Ce que je leur demande c'est qu'ils soient authentiques avec moi, comme je le suis avec eux. La mise en place d'un climat harmonieux et d'une relation enseignant-élève respectueuse participent à un engagement volontaire de la part des élèves dans leur travail. Le concept est bien connu, c'est donnant-donnant.

2. LES BASES DU CADRE THÉORIQUE

2.1 PROBLEMATIQUE

Une des missions principales de l'école est l'apprentissage des élèves (CIIP, 2003, p. 1) et c'est pourquoi il est intéressant de comprendre comment l'enseignant peut agir sur les différentes composantes du groupe classe afin d'accroître l'efficacité de son enseignement et par la même occasion l'apprentissage de ses élèves. Nous parlons ici de la gestion de la classe, de la nature de ses actions et des dispositifs pédagogiques mis en place par l'enseignant. Selon ses attentes et conceptions, il favorisera un type de gestion spécifique qui influencera probablement le comportement des apprenants. Ce qui nous intéresse, ce sont les méthodes pédagogiques que l'enseignant sélectionne pour conduire une classe et l'impact des ses actions sur le développement des compétences des élèves. Ainsi, nous pouvons nous interroger : quelles sont les pratiques pédagogiques qui provoquent l'engagement et la persévérance des élèves ?

Dans cette partie nous allons exposer brièvement les « clés de lecture » qui serviront à la compréhension de notre expérimentation. L'objet de notre recherche repose sur les effets du leadership démocratique sur le climat de classe. Le but étant de constater si cette manière d'enseigner peut réellement créer une ambiance de travail propice à l'apprentissage des élèves et ainsi amplifier leur efficacité scolaire. Afin d'éviter toutes interprétations ou ambiguïtés dans les termes, nous avons divisé les éléments qui

constituent notre recherche en deux parties : la première concerne les éléments de compréhension ; ceux-ci se situent dans les définitions de différents concepts clés liés à notre analyse tels que « gestion de classe », « leadership démocratique », « climat de classe », « environnement propice à l'apprentissage » et enfin « bien-être et réussite scolaire ». Ces notions sont interdépendantes puisqu'elles représentent des indicateurs menant à la réussite scolaire. Nous les définirons au point 3.

Ensuite, et comme dans tous travaux scientifiques, il nous faudra mettre à jour des résultats concernant la pratique d'une gestion de classe démocratique et c'est pourquoi la seconde partie s'occupera de mesurer le potentiel des hypothèses admises, des faits sociaux, des ressentis de la population au centre de la recherche, dans notre cas les élèves. Pour mesurer ceci, nous avons sélectionné deux outils d'analyse développés par Morissette et Voynaud dans leur ouvrage *Accompagner la construction des savoirs* (2002) au sujet des caractéristiques d'un climat propice à l'apprentissage et qui nous permettront d'interroger les élèves sur l'impact du climat de classe dans leur progression scolaire. Il s'agit de deux indicateurs sélectionnés au sein d'une liste en comprenant 7 : la sécurité affective, la confiance, la communication, la liberté intellectuelle, la recherche de sens et la motivation, la coopération, l'innovation. Notre choix s'est porté sur la confiance et la communication au sein du groupe classe car ils représentent pour nous deux facteurs essentiels dans l'établissement d'une relation respectueuse entre l'enseignant et son élève. Ces deux indicateurs du climat de classe, que nous développerons plus loin, permettront d'articuler les résultats de la recherche au moyen d'un questionnaire. Pour ce qui est des 5 indicateurs restants, nous en donnerons une brève définition, cependant, ils ne seront pas traités dans le questionnaire.

2.2 DIFFERENTS COURANTS DE PENSEE SUR LA GESTION DE CLASSE

Afin de s'adapter aux conditions toujours changeantes du milieu scolaire à travers le temps, et de faire face aux nouvelles réalités de la classe d'aujourd'hui, il est judicieux de survoler les différents courants de pensée qui nous ont précédés en matière de gestion de classe.

Pour Archambault et Chouinard (2009), la gestion de classe est définie comme « l'ensemble des pratiques éducatives auxquelles les enseignants d'une équipe-cycle ont recours afin d'établir, maintenir et, si besoin, restaurer dans la classe les conditions favorables au développement des compétences des élèves » (p. 14).

Durant longtemps, la pensée commune a cru que l'enseignant était au centre de sa classe et que c'était lui qui détenait tout le pouvoir et l'autorité sur ses élèves. Charles (1997) écrit qu'à une époque pour réussir, l'élève n'avait qu'à être docile et suivre les règles à la lettre sans jamais avoir de comportements déviants. Pourtant, avec le temps, on s'est aperçu que de plus en plus d'enseignants se plaignaient des comportements inadéquats de leurs élèves et que ces attitudes inadaptées étaient récurrentes. Afin d'y remédier, les milieux scolaires ont eu recours à différentes méthodes dont celles tirées du behaviorisme. Celles-ci visent à modifier un comportement chez les élèves à l'aide de stimuli. C'est dans les années 50 que B. F. Skinner, cité par Charles (1997), développa divers travaux autour de ce modèle de gestion de classe. Afin que les élèves comprennent le comportement à avoir, l'enseignant doit recourir à la démonstration et favoriser ainsi l'application du comportement demandé à ses élèves. L'enseignant utilise aussi le conditionnement et le renforcement. S'il emploie les renforçateurs appropriés il peut modifier ou plutôt contrôler les attitudes de l'élève. En agissant sur l'environnement de l'élève il fait émerger chez ce dernier les comportements désirables et contrôle les comportements indésirables. L'approche behavioriste est à classer dans la lignée des approches autoritaires de la gestion de classe. Effectivement, l'enseignant détient seul l'autorité et toute la mise en place pédagogique est faite par lui seul. Son rôle principal est d'établir et de maintenir l'ordre dans la classe en ayant recours à des techniques de contrôle. L'objectif premier est de modeler les comportements des élèves en sanctionnant systématiquement les attitudes déviantes. Dans ce cadre, l'élève n'a pas de responsabilité. Son seul objectif doit être la réussite.

Au-delà de l'approche autoritaire, plusieurs recherches ont démontré qu'il existait une réelle corrélation entre la réussite scolaire et l'efficacité d'une gestion de classe

adaptée. L'une de ces recherches a été celle menée par Jacob Kounin au cours des années 70 (Charles, 1997). Il avance le fait qu'il existe peu de différences entre un enseignant peu efficace et un enseignant efficace mais que la vraie différence se situe dans la mise en place de stratégies de prévention des comportements indésirables des élèves. Nous pouvons parler d'anticipation, d'observation ou pour reprendre le terme de Kounin de vigilance. Afin de prévenir les soucis de comportement, l'enseignant doit tout d'abord énoncer des règles claires et précises, les consignes doivent être comprises afin que les activités soient réalisables par l'ensemble de la classe, l'enseignant doit être attentif à chaque élève et lui montrer de l'intérêt pour le travail et les progrès accomplis, il doit aussi l'encourager et lui venir en aide lorsque cela est nécessaire. L'élève doit pouvoir faire confiance à son enseignant.

Le modèle de Kounin comme bien d'autres est inspiré des théories humanistes et de la psychologie sociale (Charles, 1997). L'évolution du milieu scolaire, ses échecs, les nouveaux besoins, les changements sociaux ont amené les pédagogues à envisager, en parallèle de celles déjà existantes, une nouvelle gestion de la classe qui se centrerait cette fois-ci sur la dynamique des groupes. Les nouvelles théories favorisent la démocratie dans la classe, ceci signifie que, dans cette configuration naissante, l'enseignant n'est plus le chef suprême et que la parole de l'élève est reconnue. L'enseignant prend en considération les propositions, requêtes et plaintes éventuelles de ses élèves. Il les consulte et surtout les écoute. Les élèves prennent part aux décisions concernant les activités d'apprentissage et le fonctionnement de la classe. Ils établissent les règles en accord avec l'enseignant. Le vivre ensemble devient central et la tendance est au partage.

Dès les années 50, la psychologie sociale se concentre sur le fonctionnement comportemental du groupe (Charles, 1997). Ce dernier représente une entité à part entière avec ses caractéristiques et son fonctionnement propre. Il s'agit alors de comprendre comment le faire fonctionner afin d'en retirer des résultats optimaux. Quels sont les qualités que doivent posséder les chefs d'entreprises, les spécificités d'un leadership efficace, les conditions qui favorisent la collaboration entre les travailleurs plutôt que la compétition, les liens existant entre la motivation et la productivité au sein

d'un groupe ? Dans le milieu de l'éducation, c'est Kurt Lewin qui mène les premières expériences autour de différents modes de leadership et leurs rendements (Anzieu & Martin, 2003). Il en arrive à la conclusion que le leadership démocratique est plus efficace qu'un leadership autoritaire (behaviorisme) ou permissif. Mentionnons également les travaux de Bany et Johnson (1969) qui privilégient et soutiennent également la démocratie dans la classe.

Il est important de souligner l'influence de Kurt Lewin dans l'élan démocratique de la gestion de la classe puisqu'après lui, d'autres ont pris le relais en s'appuyant sur ses théories tel Carl Rogers par exemple (Anzieu & Martin, 2003).

Dans un modèle d'enseignement démocratique, le rôle de l'enseignant est de stimuler les élèves tout au long de leur apprentissage. Il n'est pas là pour donner les réponses mais les faire émerger grâce aux démarches et initiatives prises par les élèves pour arriver au résultat. L'enseignant les accompagne mais ne résout pas les problèmes à leur place. Il donne de l'importance aux travaux de groupes et aide ponctuellement les élèves plus faibles en modifiant les activités d'apprentissage. Mais le point fort d'une gestion de classe démocratique réside dans le partage décisionnel, c'est-à-dire que tout le groupe y participe et que la majorité l'emporte. « Bref, grâce à cette pédagogie centrée sur le groupe, la vie du groupe, la discussion de groupe et la décision prise par le groupe, les classes ont de bons climats; et dès lors, il n'y a aucune difficulté [...] les élèves sont détendus, confiants, amicaux » (Snyders, 1973, p. 67).

La communication et l'écoute favorisent la démocratie au sein de la classe. Les élèves participent à l'organisation de la vie du groupe. Ainsi, ils améliorent le climat de classe, l'ambiance générale. Ils évoluent dans un climat sécurisant et rassurant construit sur la confiance mutuelle ce qui créé un environnement propice à l'apprentissage. Cependant, sur le plan de la communication il y a différentes attitudes à adopter afin de faciliter les relations interpersonnelles : l'authenticité, qui permet à l'enseignant d'exprimer ce qu'il ressent et à se montrer sous son vrai visage ; l'acceptation, qui permet de considérer l'élève comme une personne en soi, ayant de la valeur et le droit au respect

et à la confiance ; l'empathie qui conduit l'enseignant à comprendre ce que l'élève ressent et à agir en tenant compte de son point de vue. Lorsque ces attitudes sont appliquées à l'enseignement, l'élève développe de l'estime et de la confiance pour son professeur qu'il voit comme un être humain qui le considère, le respecte et le soutient.

À la fin des années 60, William Glasser (1999) va encore consolider l'idée d'un enseignement de type démocratique pour résoudre les problèmes liés aux comportements déviants et pour favoriser un apprentissage de qualité. Selon lui, le besoin essentiel de tout individu réside dans le développement d'une identité propre ou plus précisément dans une perception positive de soi. Si l'élève se construit sur des bases solides et positives il sera plus à même de réussir à l'école. Cette réussite passe évidemment par une relation harmonieuse avec les camarades et les enseignants. Pour ce faire, Glasser préconise des réunions de classe régulières au sein desquelles les élèves s'expriment librement sur les points importants et nécessaires pour eux. Il prône également l'instauration de règles claires, connues par l'ensemble de la classe ce qui responsabilise les élèves et favorise leur réussite scolaire (Glasser, 1999).

Et puis, au cours des dernières années, certains modèles de gestion de classe se sont inspirés des théories cognitives de l'apprentissage. Le cognitivisme dans les années 80 (Archambault & Chouinard, 2009) au contraire du bémorisme se base principalement sur la psychologie du sujet et non plus uniquement sur son comportement comme c'est le cas dans les théories bémoristes. Le cognitivisme peut être défini comme l'étude des différentes stratégies mentales, connexions mentales, qui se passent dans le cerveau humain afin de comprendre comment l'être humain s'approprie des connaissances. Ces différentes « stratégies » sont la mémoire, le langage, l'intelligence, le raisonnement, la motivation, l'apprentissage, les émotions etc. Les psychologues ont ainsi essayé d'expliquer les activités mentales et pour ce faire ils ont assimilé le cerveau humain à un disque dur d'ordinateur. Le cerveau humain comme l'ordinateur passe en revue de multiples informations qu'il doit traiter une après l'autre. De là découlent différents concepts de la psychologie cognitive. Ces théories mettent en évidence que les

élèves doivent acquérir, développer et appliquer des stratégies cognitives et métacognitives afin d'être efficaces dans leurs apprentissages (Lusignan, 2001).

Après ce tour d'horizon sur l'évolution des principaux modèles de gestion de classe qui se sont côtoyés durant la deuxième moitié du XXI^e siècle, il est sans doute opportun de se demander quel serait le modèle à privilégier, ou mieux encore, comment perfectionner l'un de ces modèles ? La réponse est à composer en fonction de plusieurs critères. Il est évidemment nécessaire d'observer la situation d'enseignement, le climat de classe, les caractéristiques des élèves, le contenu du cours, les locaux et matériel à disposition afin d'adapter une gestion de classe adéquate. Et puis, chaque enseignant agit selon ses conceptions plus ou moins explicites de l'apprentissage et de la connaissance ainsi que de sa vision du bien-être qu'il souhaite ou non apporter à ses élèves. Un bien-être, qui selon plusieurs études, favoriserait la persévérance de l'apprentissage et la réussite scolaire. Ceci nous amène à ce qui sera notre point névralgique, la gestion démocratique de la classe comme moteur de l'apprentissage et du sentiment d'efficacité personnelle.

2.3 CONDITIONS PARTICIPANT A LA REUSSITE SCOLAIRE

Afin d'optimiser l'apprentissage, il semble primordial que tous les élèves se sentent acceptés non seulement par l'enseignant mais aussi par leurs camarades. Un climat de classe positif engendrerait un sentiment de bien-être chez l'élève. Il permettrait de consolider la confiance en soi, de favoriser une participation plus importante et de stimuler la motivation des apprenants (Genève, Instruction publique, culture et sport, 2010, Introduction).

On peut définir le bien-être en citant plusieurs critères qui permettraient de le créer au sein de notre système scolaire : la gratuité de l'école, l'acceptation de tous les élèves indépendamment de l'origine et de la religion, des espaces-classes spacieux et confortables, une école qui bannit toutes formes d'humiliation, un établissement rassurant et sûre, des enseignants soucieux de la réussite de leurs élèves (Duval, 2014).

Il faut souligner que le concept de bien-être en classe est une tendance grandissante depuis ces trente dernières années. L'élève, qui passe environ un tiers de sa vie sur les bancs d'école, est à placer au centre du système scolaire. L'école

doit donc s'efforcer de garantir les conditions de bien-être de tous. [...] plusieurs études démontrent que la qualité de l'expérience scolaire et des interactions qui lui sont associées est essentielle pour les compétences sociales de l'enfant mais aussi pour ses capacités d'apprentissage. Certains pays, en particulier anglo-saxons et scandinaves, ont ainsi fait du bien-être un axe important des réformes de leur système éducatif (Sauneron, 2013, p. 2).

Enfin, il faut préciser que la notion de bien-être est complexe à mesurer puisqu'elle est définie par le ressenti des élèves, c'est-à-dire par des données déclaratives et donc subjectives. Ce jugement global des élèves est finalement à interpréter à travers un questionnement sur le vécu positif ou négatif de ceux-ci (sentiment de réussite, relation avec l'enseignant, fréquence du stress, appréciation de l'école, liens avec les camarades...). Quoi qu'il en soit, il est fort probable que le bien-être en classe engendre une meilleure estime de soi de l'élève qui lui permettrait d'atteindre de meilleurs résultats, autrement dit plus de probabilités de réussir (Sauneron, 2013).

Dans le même ordre d'idée, une condition à la réussite scolaire passerait par un environnement propice à l'apprentissage. Nous pouvons nous demander en quoi consiste un environnement favorable à l'apprentissage ? Essayons de définir ce facteur qui, bien entendu, ne répond pas à une seule définition mais qui sera celle retenue pour ce travail de recherche.

Un environnement propice à l'apprentissage est structuré principalement par deux facteurs : la pédagogie, qui fait référence à la conduite ou gestion de classe et la didactique, qui peut se traduire par les contenus de l'enseignement ou les méthodes

pratiques liées à la transmission du savoir. Dans ce travail c'est évidemment l'aspect de la gestion de classe qui retient notre attention.

La conduite de classe concerne l'ensemble des pratiques exercées par les enseignants pour favoriser, chez les élèves, les apprentissages scolaires et sociaux. Ces activités (sociales, affectives, organisationnelles) supposent la mobilisation de compétences professionnelles comme la pédagogie, la communication, l'encadrement, le développement d'attitudes (Blin & Gallais-Deulofeu, 2004, p. 198)

Afin d'être propice à l'apprentissage, l'environnement de la classe doit comporter les éléments précédemment exposés. C'est-à-dire que la classe doit présenter un endroit rassurant où l'on se sent accepté, compris et soutenu. L'ambiance n'est pas à la compétition mais à la construction de la confiance en soi et au développement de ses capacités personnelles. L'école permet de partager ses opinions sans avoir peur d'être jugé. L'élève sait qu'il peut compter sur l'aide et les encouragements de l'enseignant et qu'il prend part à l'organisation et le fonctionnement de la classe. En somme, le jeune apprenant se sent bien lorsqu'il est à l'école et dans ce cadre de travail il peut développer pleinement son potentiel intellectuel, artistique ou sportif en obtenant des résultats favorables à la réussite scolaire.

3. LE CADRE CONCEPTUEL

3.1 DEFINITIONS DES CONCEPTS

Afin que l'élève apprenne ou plutôt décide d'apprendre il faut que le climat de classe soit propice à l'apprentissage (Genève, Instruction publique, culture et sport, 2010). Mais comment agir sur le climat de classe puisqu'il est déterminant pour l'apprentissage des élèves ? Le système démocratique défini entre autres par Kurt Lewin

semble répondre à un climat de classe propice à l'apprentissage (La psychologie des groupes, s.d.). Alors quels sont concrètement les indicateurs d'un climat de classe adéquat ? Peut-il influencer la réussite scolaire et le bien-être des élèves à l'école ? Et comment définir ces différentes notions ?

3.1.1 GESTION DE CLASSE

Voici une définition de la gestion de classe proposée par Archambault et Chouinard : « l'ensemble des pratiques éducatives auxquelles les enseignants d'une équipe-cycle ont recours afin d'établir, maintenir et, si besoin, restaurer dans la classe les conditions favorables au développement des compétences des élèves » (Archambault & Chouinard, 2009, p. 14).

Cette définition est celle que nous retiendrons pour notre recherche. Cependant, il est opportun de s'arrêter un instant sur quelques points essentiels constituant ce terme. Monique Le Pailleur (2001) a publié un article visant à traduire la vision de plusieurs enseignantes et enseignants du primaire sur la définition de la gestion de classe. Ce qu'il en ressort, c'est que la plupart des enseignants interrogés dans le cadre de cette table ronde reconnaissent que l'enseignant d'aujourd'hui ne peut plus exercer son métier de la même manière qu'autrefois. Son rôle en tant que gestionnaire de classe s'est considérablement modifié avec les années. A présent, l'enseignant est un médiateur, un accompagnateur, un superviseur, une ressource. Il n'est plus uniquement le centre de l'autorité, l'adulte parmi les enfants, il devrait être un intervenant qui dispense son aide et qui facilite les apprentissages de ses élèves à travers la communication d'égal à égal (Le Pailleur, 2001).

Il faut également prendre garde à ne pas réduire la gestion de classe au contrôle de la classe. Trop souvent, le corps enseignant et les directions d'école font le raccourci en rapportant qu'une classe calme est automatiquement gérée par un professeur qui a une bonne gestion de classe. Or, une bonne gestion de classe

évoque une classe centrée sur l'activité d'apprentissage des élèves et non pas sur une écoute sage et passive – souvent extrêmement détachée, distraite, rêveuse – du discours enseignant. [...] En effet, la classe centrée sur le cours a toutes les chances de faire prédominer la seule voix du professeur. La classe générée pour orchestrer au mieux l'apprentissage des élèves aura par contraste souvent une apparence d'anarchie contrôlée. Elle tiendra plus de la ruche, pour reprendre la belle métaphore de Marcel Chabot (Marsolais, 2001, p. 36).

3.1.2 LEADERSHIP DEMOCRATIQUE

Le groupe classe peut s'apparenter à une mini société dans laquelle chacun devrait pouvoir s'intégrer, être accepté tel qu'il est et se sentir en sécurité. C'est pourquoi l'élève doit se construire, si ce n'est pas déjà fait, une image positive de lui-même. Pour ce faire, l'enseignant, par le modèle de gestion de classe qu'il choisi d'appliquer, doit être capable d'engendrer cette vision chez l'élève. La vision positive de soi est le moteur principal de tout apprentissage. Si ces conditions ne sont pas remplies, il est difficile d'apprendre dans l'épanouissement. Pour ce faire, l'enseignant doit trouver le modèle de gestion de classe qui stimulera aux mieux la construction des savoirs de ses élèves. Dans ce travail, nous nous appuyons sur les constatations proposées dans différents ouvrages et articles qui affirment que le choix d'une gestion de classe dite démocratique peut répondre à cet objectif (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006), (Filialt & Fortin, 2011), (Chouinard, 2001). En effet, il en existe d'autres. Nous parlons généralement de trois modèles de leadership. Ceux-ci ont été établis par Kurt Lewin dans les années 30. Il fait référence aux leaderships autoritaire, démocratique et permissif (Anzieu & Martin, 2003). Il semble que Lewin ait eu une préférence, comme beaucoup d'autres d'ailleurs, pour le système démocratique. Mais donnons-en plutôt une définition qui précisera leurs spécificités pour le reste de ce travail.

Le leadership autoritaire : dans ce modèle de gestion de classe, le leader est distant du groupe. Il s'impose comme chef et donne des ordres. Sur le plan didactique, c'est lui généralement qui prend les décisions pour le groupe sans forcément lui demander son

avis. Il est directif, donne les consignes, les objectifs et les moyens ou processus pour y parvenir. Il intervient occasionnellement si les élèves font face à un obstacle afin de montrer l'exemple à suivre.

En matière de comportement, le leader autoritaire est du genre répressif quand tout ne se déroule pas comme il le souhaite. Si un conflit voit le jour au sein de la classe, il aura tendance à l'éviter ou à rapidement le réprimer car il n'apprécie pas les épanchements et débats qu'il voit comme une perte de temps. Il aura tendance à utiliser l'intimidation afin que les élèves se plient progressivement à ses attentes. Les adeptes de ce mode de fonctionnement cherchent généralement à forcer les élèves à leur obéir. Ainsi, ils vont user du sarcasme, de la moquerie ou de la punition sévère. Le but étant de leur faire perdre la face devant leurs camarades. Pour résumer, ce mode de gestion de classe est fondé sur la lutte de pouvoir avec les élèves (Chouinard, 2001).

Le leadership démocratique : ce qui définit particulièrement bien l'intention du leader démocratique c'est sa volonté à instaurer des conditions favorables à la vie en commun. Son attention se focalise sur la vie du groupe et ses membres, leur bien-être et les relations harmonieuses entre l'enseignant et ses élèves. En effet, il privilégie la cohésion du groupe et la coopération des apprenants. Dans cette même optique, l'enseignant démocratique sera porté à partager son autorité avec les élèves en leur donnant la possibilité de participer à l'établissement de certaines règles et de prendre des décisions concernant les affaires internes de la classe. Il est donc là pour guider la réflexion, stimuler les avis, les opinions, les idées, il encourage les interactions dans le groupe avant de prendre une décision collective. Même si c'est lui qui prend la décision finale, elle a auparavant été construite et dialoguée par l'ensemble du groupe. Pour ce faire, l'enseignant doit posséder quelques traits de caractère indispensables : il est à l'écoute, fait preuve d'empathie et accepte ses élèves de manière inconditionnelle. Les notions de respect et de tolérance sont essentielles pour lui. Il est garant de la sécurité et de la dynamique de la classe. Il fait preuve de bonne humeur, d'humour, de patience, de disponibilité, de compréhension et d'égalité (Chouinard, 2001).

D'un point de vue didactique, le leader démocratique est avenant, il participe à la vie du groupe et l'assiste. Il est présent pour aider, recadrer, et encourager chaque membre du groupe. Il favorise les relations d'entraide entre les élèves, fixe les objectifs à atteindre et veille à ce que l'ambiance de travail soit favorable aux apprentissages. Il refuse toute forme de discrimination et privilégie une ambiance dépourvue de compétition (Morissette & Voynaud, 2002). Le modèle démocratique tend à l'autonomie et la responsabilisation de l'élève sans pour autant distribuer récompenses et punitions. Il privilégie à la punition la conséquence logique. Rogers, Dreikurs ou encore Gordon (Charles, 1997) soutiennent la pédagogie démocratique. Selon ce dernier « cette manière de diriger la classe permet aux élèves de participer à la résolution de problèmes et à la prise de décision pour tout ce qui concerne la classe, y compris les règles de conduite » (Gordon, 1974, cité par Charles, 1997, p. 200).

Le leadership permissif : il peut être caractérisé par une intervention minimale de l'enseignant dans le processus de gestion de classe. Il est présent mais il est dans une posture passive. Il exprime ses connaissances aux élèves mais ne s'implique que faiblement dans les activités du groupe. C'est lui qui donne les consignes mais ensuite laisse libres les élèves d'agir comme ils le souhaitent. Il a plutôt un rôle d'informateur et lorsqu'il faut prendre une décision, il donne le dernier mot au groupe. Il intervient le moins possible et prend peu d'initiatives pour la classe. En conséquence, ces enseignants n'exercent que peu leur autorité et ont tendance à s'en remettre au bon vouloir des élèves (Chouinard, 2001).

Selon Lewin, le chef, le manager, où dans notre cas l'enseignant peut modifier le fonctionnement du groupe en fonction de la façon dont il exerce son autorité. Les expériences menées par Lewin, Lippitt et White (1939) avec des groupes d'élèves dirigés successivement par les 3 types de leadership, ont démontré que le leadership démocratique serait celui à privilégier. En effet, non seulement la qualité du travail effectué serait supérieure mais de plus, des relations chaleureuses et amicales se créeraient entre les membres du groupe. Le leadership démocratique engendrerait ainsi

une cohésion du groupe et développerait son autonomie et ceci, même en l'absence de l'enseignant. Les valeurs de solidarité, d'entraide, d'acceptation au sein du groupe seraient bénéfiques puisqu'elles créent un climat motivationnel propice à l'acquisition de compétences transversales mais aussi et surtout à un apprentissage de qualité.

Toutefois, il est nécessaire de préciser qu'il n'y a pas de manière tranchée un modèle meilleur qu'un autre. Si le leadership démocratique est prôné par une majorité c'est parce qu'il a démontré à plusieurs reprises des résultats d'intégration du savoir et des apprentissages de qualité ainsi qu'un bien-être reconnu par les membres de groupes participant à des recherches-action sur ce sujet. Il est évident qu'un modèle n'est jamais uniforme et qu'il peut prendre plusieurs visages selon la personnalité du leader.

3.1.3 CLIMAT DE CLASSE

Selon la définition proposée par Gadbois (1974), le climat de classe peut se définir comme étant « la perception globale qu'ont ses membres d'une série de caractéristiques générales, relativement stables, des interactions sociales qui se produisent au sein de la classe » (p. 274). Par conséquent, la mesure du climat de classe doit se faire par la perception des élèves sur les caractéristiques générales de celui-ci (Filiault & Fortin, 2011).

Cependant, ces caractéristiques sont si nombreuses qu'on ne peut pas toutes les décrire. En effet, les spécificités d'un climat de classe propice à l'apprentissage sont différentes d'un groupe à l'autre, d'un enseignant à l'autre, d'une période de l'année à une autre. Pourtant, selon Morissette et Voynaud (2002), il est possible d'établir une liste restreinte des caractéristiques indispensables et dominantes constituant un climat de classe favorable à la construction des savoirs par les élèves (pp. 193-198) :

- ❖ La sécurité affective
- ❖ La confiance
- ❖ La communication
- ❖ La liberté intellectuelle

- ❖ La coopération
- ❖ La recherche de sens et la motivation
- ❖ L'innovation

Dans ce travail, nous avons pris le parti de nous concentrer sur deux d'entre elles. Ce choix délibéré s'est fait notamment à cause de la taille de ce travail qui ne permet pas de couvrir l'ensemble des sept caractéristiques et l'importance primordiale que nous accordons dans notre pratique professionnelle aux deux composantes choisies. Ainsi, nous focaliserons notre recherche sur la confiance et la communication au sein de la classe-témoin. À travers ces deux variables, qui sont à nos yeux indispensables et omniprésentes sur le terrain, nous pourrons mesurer en partie l'efficacité du leadership démocratique au sein d'une classe. Car si le but ici est d'optimiser le climat de classe c'est bien pour confirmer que cette mesure stimule la réflexion et l'apprentissage des élèves. Afin que le cadre théorique soit évident pour le lecteur nous proposons ici une définition de ces deux composantes :

La confiance : les élèves, afin de travailler de façon optimale, doivent se sentir en sécurité. C'est pourquoi l'enseignant, doit accorder sa confiance aux élèves afin que ceux-ci lui fassent confiance à leur tour. L'élève, pour apprendre, a besoin d'évoluer dans un cadre où l'adulte considère ses réponses et ses idées sans porter sur elles un jugement négatif. Si l'élève peut avoir confiance en l'enseignant il osera plus et assumera davantage son apprentissage car il se saura soutenu d'avance par son professeur. Voici le profil d'un enseignant digne de confiance selon les éléments recueillis auprès d'élèves dans une étude (Rousseau, Deslandes & Fournier, 2009) : l'enseignant est gentil, compréhensif, encourageant, respectueux, discret, il a le sens de l'humour et est à l'écoute. Il aime son travail, prend du temps pour ses élèves et manifeste de l'intérêt pour eux. Ces qualités font référence à ce qu'on appelle la relation positive enseignant-élève. La confiance est un outil précieux entre l'enseignant et ses élèves puisqu'il participe à la motivation de ceux-ci, à leur bien-être et ainsi à leur efficacité scolaire.

La communication : c'est à travers la communication, la prise de parole qu'un élève apprend. L'expression orale doit être encouragée par les professeurs car c'est en parlant que l'élève exprime sa pensée, donne ses réponses, formule des avis, évoque un conflit, un sentiment. L'enseignant doit donner la parole à ses élèves et surtout la faire respecter par les autres membres de la classe. Chacun doit se sentir libre de parler et ceci sans être gêné par les autres. C'est ce climat qui devrait être encouragé dans les écoles. De plus, il faut veiller à ce que cette parole soit soignée, cohérente et respectueuse des autres élèves. Si le climat de confiance est installé dans une classe, il y a bien des chances pour que les élèves apprécient les échanges entre eux et pratiquent une communication enrichissante d'un point de vue scolaire mais également personnel. Pour ce faire, il faut que l'enseignant soit à l'écoute et montre qu'il est là pour ça. Les élèves ont besoin d'être entendus. À ce propos, Philippe Perrenoud dans son article *Regards sociologiques sur la communication en classe* (1992) nous rend attentifs à un certain nombre d'éléments découlant de la communication en classe. Si les interactions doivent être stimulées par l'enseignant, il doit aussi faire respecter le droit au silence de certains élèves, être attentif aux dits et non-dits qui structurent la communication et tolérer les chuchotements dans une certaine mesure. Les adolescents « sont sensibles aux phénomènes de communication, ils remarquent que certains parlent tout le temps, que d'autres ne disent jamais rien ; ils distinguent ceux qui parlent pour se faire remarquer, mais n'ont pas grand chose à dire, et ceux qui ont des choses intelligentes à dire, mais n'osent pas » (version word p. 13). C'est pourquoi il faut en discuter avec eux en réservant ponctuellement des moments à cet effet. En somme, l'apprentissage passe par la communication et il est de ce fait primordial de maîtriser sa façon de communiquer aux élèves mais aussi de respecter la leur, qui est différente pour chaque élève. Ceci, tout en fixant des limites afin que la parole ou tout autre moyen de communication soient utilisés à des fins constructives et qu'ils n'offensent aucun membre de la classe.

3.2 L'ARTICULATION DES CONCEPTS

Il est évident que les concepts développés au point 3.3 sont à considérer comme un ensemble de pratiques interdépendantes qui font partie du quotidien de la vie d'une

classe. Ainsi, il faut penser ces concepts comme un tout, comme les pièces d'un puzzle ajustées les unes aux autres afin d'obtenir une réalisation complète et cohérente. Dans ce travail, nous aimerais démontrer que si la bienveillance et la formule démocratique de l'enseignement prévalent au sein du groupe, il est possible non seulement d'amener la majorité des élèves à la réussite scolaire, ou en tout cas d'augmenter leur sentiment d'efficacité personnelle, mais également d'avoir la certitude que les apprenants se sont sentis à l'aise, encadrés et qu'ils ont bénéficié d'un apprentissage fondé sur des valeurs en développant leur confiance et estime de soi tout en trouvant un sens à l'enseignement et aux savoirs que l'école leur délivre durant leurs dernières années d'étude obligatoire.

Le défi consiste alors à créer une communauté d'apprenants, un club de personnes qui lisent, qui écrivent et qui réfléchissent ensemble. Dans un tel contexte [...] on sent qu'il se passe quelque chose d'important, qu'il y a de la fraternité et du respect, un sentiment de sécurité et de confiance, l'impression d'appartenir à une sorte de famille élargie. Les élèves sont fiers les uns des autres et ils peuvent réaliser ensemble des projets qui leur tiennent à cœur. Ainsi, la coopération peut se vivre au quotidien et l'apport de chaque personne se révèle indispensable. (Le Pailleur, 2001, p. 33)

Kurt Lewin, influencé par la psychologie sociale expérimentale dans les années 30, a mené différentes expériences sur la dynamique des groupes (Anzieu & Martin, 2003). Une d'entre elles consistait à réunir 5 groupes de 5 enfants volontaires et à les faire participer à différentes activités (fabrication de maquettes de décor de théâtre). À la tête de chaque groupe, il y a un moniteur psychologue entraîné à maintenir un climat social défini. Les 3 climats sociaux retenus pour l'expérience sont – démocratique – autoritaire – laisser-faire. Après 6 semaines, les groupes tournent et changent de moniteur et ainsi de climat social. À la fin de l'expérience, l'équipe de Lewin procède à une récolte de données détaillée du côté des moniteurs et des enfants. Les résultats ainsi dépouillés et analysés rendent compte des conclusions suivantes :

- Le climat autoritaire est considéré comme très frustrant. Il induit deux types de réactions : une obéissance passive, où le self-control agit comme un mode de résistance à l'agressivité ou alors des révoltes violentes dues à l'accumulation de la maîtrise de l'agressivité enfouie qui atteint son point de rupture.
- Lors de l'expérience sous l'influence d'un climat démocratique, l'agressivité est nettement moins marquée car l'ambiance bienveillante permet de décharger les frustrations petit à petit, ce qui crée naturellement un équilibre sain. Celui-ci permet au groupe démocratique d'être le plus productif dans le travail exigé.
- Dans le cadre du climat laisser-faire ou permissif, les enfants ne contiennent pas du tout leur impulsivité, ce qui débouche sur de nombreux débordements. Ceux-ci sont dus au désengagement du moniteur pour des tâches qui nécessitent son aide et son encadrement. Il en résulte l'échec du travail demandé et une grande frustration du groupe (Anzieu & Martin, 2003).

Cette expérience laisse supposer à Lewin des hypothèses concernant le fonctionnement des groupes. En effet, il suggère que le groupe est un tout possédant une identité propre. Si l'on modifie les constantes de son fonctionnement, les climats sociaux par exemple, on modifie également sa façon d'agir. On peut appliquer cette théorie à un groupe-classe mais tout aussi bien à d'autres formes de groupes tels qu'un atelier, un quartier, une association ou une entreprise. C'est pour cette raison que l'enseignant possède un pouvoir déterminant et considérable dans la conduite de sa classe en fonction du climat qu'il décide d'appliquer. Dans le climat démocratique, les prises de décisions sont discutées et partagées par les membres. Cette prise de décision collective engage plus à l'action qu'une décision individuelle imposée. « Les membres d'un groupe sont prêts à adhérer à de nouvelles normes si le groupe y adhère » (Anzieu & Martin, 2003, p. 77).

Chacun des concepts présentés dans ce travail sous l'angle d'une gestion démocratique de la classe (gestion de classe, leadership démocratique, climat de classe)

visent à optimiser l'efficacité scolaire des élèves tout en leur offrant un cadre d'enseignement le plus sain possible. Une discipline démocratique favorise l'autonomie des élèves et stimule leur motivation. Selon les propos de Sarrazin, Tessier et Trouilloud dans leur article *Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches* (2006), à l'issue d'une expérience comparative entre les enseignants soutenant l'autonomie des élèves (enseignant de type démocratique) et ceux exerçant un enseignement « contrôlant » autrement dit autoritaire, il apparaît que

Comparé à un climat contrôlant, les élèves dont le professeur soutient l'autonomie réussissent mieux à l'école (Boggiano *et al.*, 1993 ; Flink, Boggiano & Barrett, 1990), ont une compétence perçue plus élevée (Deci *et al.*, 1981 ; Trouilloud *et al.*, 2006), ressentent des émotions plus positives (Patrick, Skinner & Connell, 1993), ont une plus haute estime de soi (Deci *et al.*, 1981), font preuve d'une meilleure compréhension (Boggiano *et al.*, 1993), sont plus actifs dans le traitement des informations (Grolnick & Ryan, 1987), sont plus persévérandts dans les études (Vallerand *et al.*, 1997), et sont plus créatifs (Koestner *et al.*, 1984) (Sarrazin *et al.*, 2006, para. 47).

Les résultats positifs démontrés par plusieurs expériences de terrain sur le climat social démocratique nous ont permis de formuler des hypothèses auxquelles nous avons tenté de répondre grâce à cette recherche pratique sous forme de questionnaire conçue pour notre classe-témoin.

Il reste encore à préciser que la mise en place d'une relation de confiance entre l'enseignant et les élèves prend du temps. Les membres de la classe, l'enseignant y compris, doivent apprendre à se connaître, à « s'apprivoiser », à se comprendre et à tester quelquefois les limites des uns et des autres. Ce sont des étapes obligatoires menant à une confiance mutuelle. Une fois que cette relation privilégiée s'est installée au cœur de la classe et qu'elle a soudé tous ses membres, on peut considérer le groupe comme une équipe visant des buts communs. C'est bien là le rôle complexe de l'enseignant qui doit, durant cette phase de construction, ramener les « brebis égarées », rassurer les élèves qui

en ont le plus besoin, faire régner la justice et le respect entre les jeunes, prouver qu'il est là pour eux et qu'ils peuvent avoir confiance en lui, être toujours à l'écoute, avoir des comportements et des réactions mesurés et justes envers tous, repérer les forts caractères et en faire des alliés, etc. Lorsque le groupe est prêt à former équipe, que chaque membre est conscient d'avoir sa place et qu'il peut faire confiance aux autres, alors le travail d'apprentissage peut véritablement commencer dans une ambiance saine et constructive. Quand les élèves sont en phase avec leur enseignant, ils sont d'autant plus volontaires car ils ont envie de démontrer leurs capacités à celui qui leur fait confiance. À travers ce travail, nous avons expérimenté les différentes qualités proposées précédemment au sein de nos classes en façonnant jour après jour une relation bienveillante avec chaque élève.

3.3 LA QUESTION DE RECHERCHE ET SES FINALITES

La gestion de classe à visée démocratique est présentée par plusieurs auteurs comme étant la plus adéquate parce qu'elle permettrait à l'enseignant de générer un climat de confiance, dans lequel la communication est au centre de toutes décisions. L'enseignant laisse une marge de liberté aux élèves qui les pousse à l'autonomie et surtout, toutes les activités se réalisent sous forme d'un contrat d'équipe. La classe est un groupe et l'enseignant est là pour coopérer avec ses élèves afin de les motiver, les accompagner et les rassurer à la fois. Ce climat de classe sain permet aux élèves de s'y sentir acceptés et développe chez eux l'envie d'apprendre et de progresser car ils ont l'occasion d'être encouragés, d'être actifs dans les prises de décisions, d'être soutenus et écoutés et surtout de jouer un rôle significatif au sein du groupe. L'enseignant, en s'engageant pour eux et en prenant en considération leurs propositions et leurs ressentis leur communique un message : « vous êtes capables de décider », « vous avez la capacité de réfléchir par vous-même », « vous avez du potentiel ». Rien de tel pour que les élèves se sentent en confiance et développent naturellement leurs capacités scolaires. Comme le prône entre autres Meirieu, l'enseignant doit être convaincu des capacités de ses élèves et si tel est le cas, ceux-ci peuvent surmonter tous les obstacles.

L'objectif de cette étude sous forme de recherche-action est de vérifier si effectivement, dans les faits, *le climat de classe articulé par une gestion démocratique de la discipline procure aux élèves un bien-être à l'école capable d'optimiser leur efficacité scolaire.*

Au terme de notre recherche-action, il devrait ressortir que le climat de classe est agréable et qu'il encourage les apprentissages. Ceci sera mesuré par l'impression que donneront les élèves de certaines caractéristiques que nous avons définies, à savoir leur avis sur la confiance et la communication au sein de la classe ainsi que sur l'impression qu'ils ont d'eux-mêmes en terme d'efficacité scolaire. Cette confirmation pourrait prouver que l'application d'un leadership démocratique participe activement à une ambiance de travail propice au développement éducatif et instructif de l'élève et ainsi très probablement, à sa réussite scolaire.

3.4 LA CONCRETISATION DU PROJET SUR LE TERRAIN

3.4.1 UNE RECHERCHE-ACTION

Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons opté pour une recherche-action au sein d'une classe durant la période de la rentrée en août jusqu'à la distribution d'un questionnaire en novembre portant sur le sentiment et les impressions des élèves par rapport au type d'enseignement dispensé lors de nos cours. La recherche-action s'articule comme un dialogue entre la théorie et la pratique. Elle permet de contrôler les connaissances théoriques à travers l'action (Goyette & Lessard-Hébert, 2014). Dans notre cas, elle est un moyen de mettre en œuvre un développement professionnel en lien avec la recherche. Comme souligné par Pelt et Poncelet (2011) dans leur article :

Le changement est l'aboutissement d'une réflexion sur la praxis et permet un développement de ses compétences. [...] Le changement dans les pratiques

éducatives ne peut se mettre en place que si les enseignants adoptent eux-mêmes un regard critique envers leur pratique et l'environnement dans lequel elle s'effectue. (p. 499)

En somme, la recherche-action permet de théoriser la pratique et de s'approprier des savoirs actionnables en tout temps au sein d'une classe.

Pour ce faire, nous avons expérimenté le leadership démocratique avec tout ce que cela comporte, afin de constater si les élèves ont le sentiment d'évoluer dans un climat propice à l'apprentissage et si ce mode d'enseignement leur convient. Avant de commencer l'expérimentation, nous nous étions rendu compte du risque qui pouvait se poser dans le cas d'une classe particulièrement indisciplinée. En effet, il est probable qu'un enseignement de type purement démocratique ne convienne pas dans un tel cas de figure et qu'il faille se tourner vers un enseignement un peu plus autoritaire. Quoi qu'il en soit, cela n'a pas été le cas de notre classe-témoin.

3.4.2 LE DISPOSITIF D'EXPÉRIMENTATION

Plus concrètement, quelles sont nos actions et comportements au sein de la classe afin d'adopter un leadership démocratique ?

Comme nous l'avons déjà précisé dans ce travail, la gestion de classe dite démocratique n'est pas une « discipline » qui s'apprend mais qui fait partie naturellement ou pas du caractère, de la personnalité et des agissements de chaque enseignant. Tous les enseignants ne sont pas faits pour ce genre d'enseignement. Il est bel et bien clair que nous nous sommes toujours sentis naturellement appelés à agir de façon démocratique alors même que nous ne connaissons pas les théories de Lewin et de ses confrères sur ce sujet. Il est donc plutôt instinctif chez nous d'agir selon les descriptions faites ci-dessous.

Au début de l'année scolaire, il est primordial de définir un cadre et des limites à respecter. C'est pourquoi nous prenons le temps de réfléchir avec les élèves aux règles de

vie de la classe. Pour ce faire, l'enseignement démocratique préconise une discussion avec les jeunes sur les points essentiels à faire respecter dans le but d'un vivre-ensemble. L'enseignant démocratique prend en considération les propositions, les discute, les adopte ou les abandonne selon leur pertinence et nécessité et partage l'instauration du cadre dans lequel les élèves vont « baigner » une année durant. Les élèves ayant pris part à la création du règlement devraient s'y soumettre plus facilement. Ainsi, nous avons passé par cette phase d'échanges et avons également travaillé avec un document susceptible de faire émerger des idées. Pour finir, nous avons distribué une charte sur laquelle figure une dizaine de règles essentielles à respecter pour le bien-être de la classe. Cet exemple représente un outil ponctuel qui arrive une fois dans l'année, cependant, les comportements définis ci-dessous représentent des dispositifs permanents utilisés tout au long de l'année et en alternance selon les situations rencontrées.

Au-delà du partage des règles et des décisions (vote à main levée par exemple) que nous venons de citer, il faut parler de l'importance de la communication et du dialogue avec les jeunes. Nous privilégions cette approche en réservant des plages d'une vingtaine de minutes une fois par mois afin que chacun exprime ce qui va bien ou moins bien dans la classe. Cela permet de calmer certaines tensions, de comprendre le fonctionnement du groupe-individu, de leur faire part de nos encouragements, de nos attentes ou de nos déceptions. Ce moment est sacré pour l'enseignant de type démocratique et il l'est également pour une majorité d'élèves qui ont besoin d'exprimer leurs ressentis. C'est aussi un excellent moyen de créer un lien de confiance et de sympathie avec les élèves. Les sources scientifiques parlent communément de « conseil de classe » pour nommer ce dispositif.

Les comportements démocratiques passent également par l'encouragement à l'entraide (travaux de groupe, possibilité de collaborer avec son voisin, etc.), l'écoute attentive envers chaque élève (même lorsque l'élève a tendance à être très loquace), une communication qui favorise l'ensemble du groupe (même les plus effacés), une attention et une observation particulière des comportements de chacun afin de pouvoir s'y adapter avec justesse et tact, en somme, par tout ce que l'enseignant peut mettre en œuvre pour

connaître ses élèves. Plus l'élève se sent considéré et se voit existé dans les yeux de son professeur, plus il renforce sa confiance en lui et plus il est apte à exécuter ce qui lui est demandé. L'enseignant démocratique vise le bien-être de la classe afin que l'apprentissage se passe dans des conditions optimales. Sa présence est indispensable mais son rôle n'est pas d'assister constamment les élèves. Il est le « guide », la « béquille », l'aide opportune et ponctuelle qui accompagne l'apprenant vers l'autonomie et les responsabilités.

Enfin, en matière de punition, la gestion de classe démocratique va dans le sens de son bannissement lorsque cela est possible. En effet, punir n'est pas toujours la solution aux agissements déviants des élèves. Si la faute commise est grave il est important de la souligner par une mesure punitive appropriée. Cependant, la plupart du temps, il est possible de détourner la sanction en passant par le dialogue et la compréhension de l'acte commis. Les élèves que l'on punit à répétition ne sont plus sensibles aux punitions. Plus on en donne et plus elles perdent leur utilité première qui est la prise de conscience du mauvais comportement et de ses conséquences. Ainsi, nous avons opté pour une distribution minimum de punitions dans nos classes. La discussion est bien souvent mieux reçue et comprise par les adolescents pour autant qu'ils fassent confiance au professeur en face d'eux et qu'ils le respectent. Nous le rappelons, la confiance et le respect sont des valeurs-clés d'une gestion de classe démocratique.

Cette énumération de différents dispositifs n'est bien entendu pas exhaustive mais elle sert à éclairer le lecteur sur les traitements mis en place dans la classe-témoin afin de répondre à l'application d'une pédagogie démocratique.

3.4.3 LE PROFIL DE LA CLASSE-TÉMOIN

Pour les besoins de l'expérience nous avons dû sélectionner une classe-témoin. C'est une classe de 11^e dans laquelle nous dispensons le cours de SHS, ce qui représente 3 périodes hebdomadaires. Elle est composée de 10 filles et de 11 garçons. Il y a parmi eux 3 allophones : 1 fille d'origine portugaise qui s'en sort relativement bien en français et qui

pourra de ce fait répondre au questionnaire ; 2 garçons d'origine haut-valaisanne qui ont encore d'importantes difficultés à comprendre notre langue et qui essaieront de répondre au questionnaire du mieux qu'ils peuvent. En revanche, rien n'est à signaler du côté d'éventuelles maladies psychiques ou physiques, troubles du comportement ou autres spécificités (hyperactif, haut-potentiel...).

Précisons encore que les cours de SHS réunissent des groupes hétérogènes : les élèves ont des capacités et réalités différentes vis-à-vis de l'apprentissage, chacun travaille selon son potentiel et ses prédispositions naturelles.

Si nous avons choisi une classe de 11^e, c'est surtout pour la maturité des élèves par rapport à des 9^e ou 10^e et donc, pour leur capacité à répondre avec plus de précision et de pertinence aux questions que nous leur avons adressées.

3.4.4 UNE EXPÉRIENCE CENTRÉE SUR LA RELATION ENSEIGNANT/ÉLÈVES

Lors de l'expérimentation sur le terrain, c'est bien la relation entre l'enseignant et ses élèves d'un point de vue de la gestion de classe et non pas de la didactique que nous avons privilégié. Le thème traité dans ce travail peut concerner indépendamment toutes les branches enseignables. La didactique n'est ainsi pas prise en compte dans les questions soumises aux élèves par le biais du questionnaire. L'aspect humain et relationnel est au cœur de notre démarche. On pourrait parler ici de l'enseignement des valeurs à une population adolescente en pleine croissance et apprentissage de la vie, plutôt que de transmission des savoirs scolaires à proprement parler. Et c'est de cette relation que va naître ou grandir le potentiel de réussite des élèves sur un plan scolaire d'une part en facilitant l'apprentissage à l'école et d'autre part, sur le plan personnel.

3.5 LES HYPOTHESES

Si des critères tels que la communication et la confiance existent bel et bien dans une classe grâce à l'application du leadership démocratique, nous pouvons penser que les

élèves s'y sentent bien et que, par la même occasion, ils évoluent dans un climat de classe propice à l'apprentissage.

La gestion de classe et le climat de classe sont intimement liés. En pratiquant un leadership démocratique, la dynamique du groupe change ou en tout cas devrait changer car le modèle démocratique est basé sur une influence positive et une relation harmonieuse, comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises. La communication, la confiance, le bien-être étant les facteurs centraux d'une pédagogie démocratique, ils devraient amener les élèves vers un apprentissage optimal du savoir.

Les hypothèses que nous aimerais vérifier par cette recherche-action sont les suivantes :

- Une communication adéquate et un climat de confiance sont deux facteurs influents pour l'élève dans son rapport avec l'apprentissage scolaire. Ils permettent à l'élève de développer son potentiel d'apprentissage avec enthousiasme.
- L'application d'une pédagogie positive et démocratique en classe permet aux élèves de se sentir bien en cours, c'est-à-dire d'évoluer dans un environnement où ils se sentent en confiance et soutenus par l'enseignant.
- Les dispositifs visés par un leadership démocratique procurent aux élèves un sentiment d'efficacité personnelle au niveau scolaire (théorie développée par Albert Bandura depuis les années 80), autrement dit, l'élève se sent capable de réussir (Lecomte, 2004/5).

4. DISPOSITIF MÉTHODOLOGIQUE : LE QUESTIONNAIRE

4.1 MÉTHODE D'ANALYSE

Comme évoqué à plusieurs reprises, la méthodologie envisagée dans ce travail de recherche est le questionnaire. Celui-ci porte sur des critères d'appréciation concernant la confiance, la communication, le bien-être et la réussite scolaire. Il a été distribué aux élèves de la classe-témoin composée de 21 adolescents âgés de 15 à 16 ans.

Si nous avons choisi cette méthode, c'est parce que le climat de classe et l'efficacité d'une gestion démocratique de la classe ne peuvent être mieux ressentis et définis que par les membres du groupe lui-même. C'est la mesure de la perception des élèves à travers des questions ciblées autour des variables évoquées qui nous permettra de connaître les réels effets du leadership démocratique sur le climat de classe et ainsi sur l'environnement de travail. Le questionnaire fait appel à une résonnance collective qui permet d'avoir accès à l'ensemble de l'opinion du groupe. Le recueil de données qui en résulte permet de mettre en évidence une tendance des faits qui se déroulent sur le terrain. Nous pourrons en tirer une analyse chiffrée qui nous permettra de répondre aux 3 hypothèses soulignées au point 3.7.

Il faut toutefois se rappeler que l'élaboration d'un questionnaire n'est pas une tâche facile. « Chaque question doit renvoyer et trouver son sens par rapport à une hypothèse précise de sorte que les résultats obtenus et traités puissent confirmer ou infirmer l'hypothèse testée » (Albarello, 2003, p. 94). Il faut également faire un choix dans la formulation des questions : ouvertes ou fermées. Nous avons pris le parti de créer des questions qui proposent un choix multiple de réponses à cocher. De plus, il est indispensable de bien réfléchir à la pertinence du questionnement. Il suffit d'une petite différence dans la formulation de deux questions pour mener à des écarts signifiants. Albarello (2003) cite quelques recommandations utiles à la formulation de questions :

mesurer le poids des mots, ne tester qu'une seule idée par question, éviter les doubles-négations, éviter les effets d'ordre ou de halo.

Le travail de construction d'un questionnaire doit se baser sur des concepts suffisamment approfondis et sur des hypothèses judicieusement réfléchies afin de viser au plus près ce qui est recherché. Dans notre analyse, des variables telles que la communication, la confiance, le bien-être et la réussite scolaire ne représentent pas des concepts faciles à cerner. Ainsi, nous avons construit notre questionnaire en partant de nos 3 hypothèses afin d'en formuler 3 bivariées. Celles-ci ont pour but d'exposer une tendance entre 2 variables qui confirmera ou infirmera l'hypothèse. Pour ce faire, nous avons dû déterminer 2 variables à croiser dans chacune des 3 hypothèses de départ. Pour chaque variable, nous avons rédigé une question adressée à l'élève pour laquelle il répond en cochant une ou plusieurs des 8 à 10 propositions que nous lui avons mises à disposition. Au total, le questionnaire compte 6 questions à choix multiples : les 2 premières, afin de répondre à la première hypothèse, les questions 3 et 4 afin de répondre à la seconde hypothèse et enfin, les questions 5 et 6 afin de répondre à la troisième hypothèse.

En ce qui concerne les propositions multiples à cocher par l'élève, elles ont volontairement des valeurs soit positives (allant dans le sens d'un enseignement démocratique. **Exemple :** (+1) *l'enseignante est à l'écoute*), soit négatives (allant à l'opposé des principes d'un enseignement démocratique. **Exemple :** (-1) *l'enseignante n'écoute pas les opinions des élèves*). Le support statistique auquel nous avons fait appel pour le dépouillement des résultats a codé les propositions positives par +1 et les propositions négatives par -1. De cette manière, les chiffres obtenus permettent aux statisticiens d'effectuer différents tests plus ou moins pertinents selon le sujet à traiter. Une fois le questionnaire terminé, le support statistique s'est occupé de la mise en ligne de ce dernier. Il a ensuite procédé au dépouillement et nous a transmis les tableaux de fréquences ainsi que les résultats d'un test nommé « Gamma » qui fera l'objet d'une explication détaillée dans le point suivant.

Enfin, au-delà de la complexité liée à la création du questionnaire, nous devons être conscients qu'il ne permet pas de rendre compte de la totalité du phénomène à analyser. On pourrait imaginer un questionnaire plus étoffé et complété par des entretiens afin de transposer l'intégralité des ressentis de chaque élève dans un climat de classe démocratique.

4.2 REVELATION ET OBSERVATION DES CHIFFRES STATISTIQUES

Le support statistique nous a fait parvenir toute une série de tableaux reflétant les réponses cochées par les élèves dans le questionnaire. Le premier document représente la table des fréquences se rapportant à chaque item coché. Par souci de visibilité des résultats, nous avons créé des graphiques pour chacune des 6 questions et les avons joints aux annexes. Ceux-ci présentent les pourcentages figurant sur la table des fréquences reçue par le support statistique que l'on retrouve ci-dessous :

| Question 1 | nbre de coches sur 21 élèves | pourcentages |
|---|---------------------------------|--------------|
| 1. (+1) L'enseignante est à l'écoute | 19 | 86.4% |
| 2. (+1) L'enseignante donne la parole aux élèves | 20 | 90.9% |
| 3. (-1) L'enseignante n'écoute pas les opinions des élèves | 0 | 0.0% |
| 4. (-1) L'enseignante ne prend pas en considération l'avis des élèves | 0 | 0.0% |
| 5. (+1) L'enseignante essaie de comprendre les élèves | 19 | 86.4% |
| 6. (+1) L'enseignante est une personne en qui les élèves peuvent avoir confiance | 17 | 77.3% |
| 7. (+1) L'enseignante réserve du temps à la discussion | 18 | 81.8% |
| 8. (-1) L'enseignante n'accepte pas les opinions qui sont différentes des siennes | 0 | 0.0% |
| 9. (+1) L'enseignante parle souvent avec les élèves | 19 | 86.4% |
| 10. (-1) L'enseignante parle peu avec les élèves | 1 | 4.5% |
| | 1 | 4.5% |

Figure 1 : table des fréquences, question 1

| Question 2 | nbre de coches sur 21 élèves | pourcentages |
|--|---------------------------------|--------------|
| 1. (+1) Je retiens facilement la matière présentée en cours | 17 | 77.3% |
| 2. (+1) J'ai envie d'apprendre | 11 | 50.0% |
| 3. (-1) Je n'ai pas de motivation dans ce cours | 0 | 0.0% |
| 4. (-1) Je ne prends pas la peine d'étudier pour les examens | 2 | 9.1% |
| 5. (+1) J'ai envie d'avoir de bons résultats | 14 | 63.6% |
| 6. (+1) Je développe des méthodes qui m'aident à apprendre | 7 | 31.8% |
| 7. (+1) Je suis motivé/e d'aller au cours de GHC | 14 | 63.6% |
| 8. (-1) J'ai l'impression de ne rien apprendre | 0 | 0.0% |
| | 1 | 4.5% |

Figure 2 : table des fréquences, question 2

| Question 3 | nbre de coches sur 21 élèves | pourcentages |
|---|---------------------------------|---------------|
| 1. (+1) Le cours est vivant et intéressant | 21 | 95.5% |
| 2. (+1) L'ambiance est joyeuse | 18 | 81.8% |
| 3. (+1) Le cours est accessible à tous les élèves | 16 | 72.7% |
| 4. (-1) L'atmosphère est tendue | 1 | 4.5% |
| 5. (-1) Le cours passe long | 0 | 0.0% |
| 6. (-1) Les élèves n'osent pas s'exprimer | 1 | 4.5% |
| 7. (+1) Chaque élève a une chance de réussir | 18 | 81.8% |
| 8. (-1) Certains élèves se sentent exclus | 2 | 9.1% |
| 9. (+1) La classe est unie | 10 | 45.50% |
| 10. (-1) Les élèves sont livrés à eux-mêmes | 1 | 4.50% |

Figure 3 : table des fréquences, question 3

| Question 4 | nbre de coches sur 21 élèves | pourcentages |
|---|---------------------------------|--------------|
| 1. (-1) Je ne me sens pas à l'aise au cours de GHC | 1 | 4.5% |
| 2. (+1) J'ai du plaisir à retrouver cette classe | 15 | 68.6% |
| 3. (+1) Je me sens bien durant le cours de GHC | 19 | 86.4% |
| 4. (-1) Je n'ose ni parler ni bouger durant ce cours | 0 | 0.0% |
| 5. (+1) Je me sens en harmonie avec l'enseignante | 13 | 59.1% |
| 6. (-1) J'ai l'impression d'être mis/e à l'écart par l'enseignante | 0 | 0.0% |
| 7. (-1) J'ai l'impression d'être mis/e à l'écart par les camarades | 1 | 4.5% |
| 8. (+1) Je me sens accepté/e à ma juste valeur durant le cours de GHC | 11 | 50.0% |
| 9. (+1) Je me sens soutenu/e par l'enseignante | 14 | 63.60% |
| 10. (-1) Je n'ai pas confiance en l'enseignante | 0 | 0.00% |
| | 1 | 4.5% |

Figure 4 : table des fréquences, question 4

| Question 5 | nbre de coches sur 21 élèves | pourcentages |
|---|------------------------------|--------------|
| 1. (+1) L'enseignante partage certaines décisions avec les élèves | 18 | 81.8% |
| 2. (-1) Les élèves n'ont pas leur mot à dire concernant la vie du groupe-classe | 0 | 0.0% |
| 3. (+1) Le climat de classe est sécurisant et rassurant | 18 | 81.8% |
| 4. (+1) Le contexte du cours permet aux élèves d'apprendre efficacement | 15 | 68.2% |
| 5. (+1) L'enseignante est authentique avec les élèves, elle montre son vrai visage | 20 | 90.9% |
| 6. (+1) L'enseignante transmet des valeurs de la vie | 14 | 63.6% |
| 7. (-1) Les élèves ne respectent pas l'enseignante | 1 | 4.5% |
| 8. (+1) L'enseignante sait se mettre à la place des élèves afin de mieux les comprendre | 16 | 72.7% |
| 9. (-1) L'enseignante ne respecte pas les élèves | 0 | 0.00% |
| 10. (-1) Dans ce cours, l'élève se sent incapable, il a une mauvaise estime de soi | 0 | 0.00% |

Figure 5 : table des fréquences, question 5

| Question 6 | nbre de coches sur 21 élèves | pourcentages |
|--|------------------------------|--------------|
| 1. (+1) Je me sens efficace dans l'apprentissage de la géographie et de l'histoire | 15 | 68.2% |
| 2. (-1) J'ai l'impression de ne pas bien comprendre et me sens incapable | 0 | 0.0% |
| 3. (+1) J'ai envie de réussir dans cette branche | 16 | 72.7% |
| 4. (-1) Je ne me préoccupe pas de mes notes en GHC, ça m'est égal | 4 | 18.2% |
| 5. (+1) Je peux compter sur les encouragements de l'enseignante | 11 | 50.0% |
| 6. (-1) Je pense que mes notes importent peu à l'enseignante | 2 | 9.1% |
| 7. (+1) Je crois que l'enseignante a du plaisir quand les élèves ont de bons résultats | 19 | 86.4% |
| 8. (+1) Je me sens capable de réussir avec de bonnes notes le cours de GHC | 15 | 68.2% |

Figure 6 : table des fréquences, question 6

L'observation des tables de fréquences nous indique qu'en majorité, les élèves ont coché les items codés positifs (+1). Ceux-ci sont représentés par des valeurs se situant toutes entre 50% et 90.9% pour le pourcentage le plus élevé. Seules 2 propositions sur 32 codées positives (+1) présentent des valeurs en dessous de 50%. La première est la proposition 6 de la question 2 (*Je développe des méthodes qui m'aident à apprendre*) avec une valeur de 31.8% (cochée par 7 élèves). La deuxième correspond à l'item 9 de la question 3 (*La classe est unie*) avec une valeur de 45.5% (coché par 10 élèves). Hormis ces deux exemples, le constat est encourageant puisqu'il traduit une attitude à tendance positive chez les jeunes apprenants. Sans aller trop en avant dans l'analyse, nous pourrions supposer qu'à ce stade, l'enseignement démocratique dispensé dans cette classe a un effet bénéfique sur le regard des élèves vis-à-vis du cours de SHS. Cependant, l'analyse des différentes tables de fréquences étudiées individuellement, c'est-à-dire observée une à une, ne suffit pas à tirer des données concluantes afin de répondre à nos 3 hypothèses. En effet, elles doivent être lues par paires puisque bivariées : la question 1 combinée avec la 2, la 3 avec la 4 et la 5 avec la 6 afin de répondre à nos 3 hypothèses, autrement dit d'identifier s'il y a corrélation entre les 2 variables de chaque hypothèse. Pour y parvenir, il faut observer les résultats du test de Gamma mis à jour par les logiciels statistiques qui ont procédé au croisement des variables pour chacune des hypothèses. Les résultats chiffrés du test apparaissent dans des tableaux et sont tout à fait éloquents puisqu'ils ont la capacité de répondre à nos 3 hypothèses, à savoir si elles sont confirmées ou non. Les résultats du questionnaire ont été traités à travers différents tests statistiques, entre autres ceux de Gamma et Spearman, le test de Gamma étant le plus concluant.

Les résultats du test tels que nous les avons découverts se divisent en deux étapes :

- Des tableaux croisés (comprenant les sommes de chaque question)
- Des mesures symétriques (résultats du test sous forme de codes décimales)

Il y a 3 tableaux croisés. Ceux-ci correspondent à une étape intermédiaire, c'est-à-dire que les chiffres représentés dans ces tableaux ne sont pas directement exploitables. Un tableau croisé permet de faire ressortir les paires concordantes, autrement dit les

questions croisées qui vont dans le sens de l'hypothèse, et les paires discordantes qui signifient l'inverse. Le tableau confirme l'hypothèse si l'on retrouve dans celui-ci des chiffres inscrits dans la diagonale en partant du haut à gauche et allant vers le bas à droite. Si cette diagonale est parfaitement linéaire, cela signifie une confirmation nette de l'hypothèse. Plus les chiffres s'éloignent de la diagonale et plus l'hypothèse est infirmée. Toutefois, ces tableaux ne représentant qu'une étape intermédiaire des résultats finaux, nous les avons joints aux annexes (Annexe II).

Enfin, le dernier document nous renseigne sur les mesures symétriques des tableaux croisés (pour les tableaux complets voir Annexe III). Ce sont ces dernières informations qui nous intéressent principalement puisqu'elles reflètent le résultat final de l'enquête. Il y a 3 tableaux de mesures symétriques qui reflètent pour chacun le croisement des 6 questions de notre questionnaire tel que nous l'avons expliqué au point précédent. Les questions 1 et 2 (*1. Pendant les cours de géographie et histoire, comment qualiferais-tu l'enseignement et le comportement de l'enseignante ? / 2. Penses-tu que dans ce cours, la façon d'enseigner de l'enseignante te permet d'apprendre avec plus de facilité et d'enthousiasme ? Comment peux-tu décrire ton évolution dans l'apprentissage de ce cours ?*) sont croisées dans ce premier extrait de tableau afin de répondre à la première hypothèse bivariée dont voici les résultats :

Tableaux croisés

| | Sig. exacte |
|---|----------------|
| Ordinal Gamma par Ordinal | ,030 |
| N d'observations valides (nbre d'élèves) | 22 |

Figure 7 : Mesures symétriques du test de Gamma : croisement des questions 1 et 2, hypothèse 1

Pour le deuxième extrait de tableau, ce sont les questions 3 et 4 (3. Lorsque tu es en cours de GHC, as-tu l'impression d'évoluer dans un contexte positif, joyeux, motivant, communicatif, rassembleur ? Ou peut-être ressens-tu le contraire ? / 4. On sait que l'ambiance de classe a une influence sur le bien-être des élèves. A la question précédente, tu as coché des propositions qui représentent pour toi l'ambiance de classe au cours de GHC. Alors comment te sens-tu pendant ce cours ?) qui ont été croisées afin de répondre à la deuxième hypothèse bivariée :

Tableaux croisés

| | Sig. exacte |
|---|----------------|
| Ordinal Gamma par Ordinal | ,286 |
| N d'observations valides (nombre d'élèves) | 22 |

Figure 8 : Mesures symétriques du test de Gamma : croisement des questions 3 et 4, hypothèse 2

Enfin, le troisième extrait de tableau illustre le lien résultant du croisement des questions 5 et 6 (5. A l'école, les enseignants doivent mettre en place des dispositifs afin que les élèves apprennent. Chaque enseignant a une manière différente de le faire. Dans le cours de GHC, comment caractérises-tu les dispositifs mis en place par l'enseignante ? / 6. Selon le comportement de l'enseignant envers ses élèves, ceux-ci ont tendance à se sentir capables ou au contraire à se dévaloriser. Par rapport à ce que tu as répondu à la question précédente, quels sont tes ressentis face à ta réussite scolaire au cours de GHC ?) afin de répondre à notre troisième hypothèse bivariée :

Tableaux croisés

| | Sig. exacte |
|---|----------------|
| Ordinal Gamma par Ordinal | ,001 |
| N d'observations valides (nombre d'élèves) | 22 |

Figure 9 : Mesures symétriques du test de Gamma : croisement des questions 5 et 6, hypothèse 3

Pour notre analyse, le chiffre en gras est primordial. Pour le test de Gamma, si le chiffre en question est inférieur à 0,05 alors on peut avancer que l'hypothèse est confirmée. Si le chiffre trouvé est supérieur à cette valeur, cela signifie que l'hypothèse est infirmée. Il devient alors évident que la première et la troisième hypothèses sont confirmées avec des chiffres de 0.030 pour la première ainsi que 0.001 pour la troisième. Concernant la deuxième hypothèse, le chiffre articulé de 0.286 étant supérieur à la valeur standard de 0.05, elle n'est pas confirmée par l'opinion générale de la classe-témoin.

4.3 INTERPRETATION DES RESULTATS

Notre analyse démontre que notre première hypothèse, qui est la suivante, est confirmée :

Une communication adéquate et un climat de confiance sont deux facteurs influents pour l'élève dans son rapport avec l'apprentissage scolaire. Ils permettent à l'élève de développer son potentiel d'apprentissage avec enthousiasme.

Ainsi, en ce qui concerne notre enquête menée auprès d'élèves d'une classe de 11^e, nous pouvons dire que plus la communication et la confiance sont présentes au sein de la classe et plus l'élève développe son potentiel d'apprentissage avec enthousiasme. L'interprétation des chiffres tirés du test de Gamma nous prouve qu'il existe, dans notre cas, une véritable corrélation entre la variable « communication et confiance en classe »

et la variable « développement du potentiel d'apprentissage des élèves ». Ce résultat reflète le propos théorique tiré de la littérature scientifique.

En revanche, notre deuxième hypothèse n'est pas concluante dans le sens où nous l'avions envisagée :

L'application d'une pédagogie positive et démocratique en classe permet aux élèves de se sentir bien en cours, c'est-à-dire d'évoluer dans un environnement où ils se sentent en confiance et soutenus par l'enseignant.

Cette hypothèse met en relation la variable « application d'une pédagogie positive » ainsi que la variable « bien-être des élèves en classe ». Le résultat ($0.286 > 0.05$) indique que cette hypothèse n'est pas confirmée par le test de Gamma. Pourtant, nous l'avons souligné par différentes analyses tirées de la littérature scientifique qu'un climat de classe positif engendrait un sentiment de bien-être chez les élèves (Genève, Instruction publique, culture et sport, 2010, Introduction). Au vu du résultat inverse, il va de soi de se poser des questions et d'émettre quelques spéculations.

Tout d'abord, il faut se tourner vers les deux variables qui constituent notre hypothèse bivariée :

Variable 1 : « application d'une pédagogie positive »

Variable 2 : « bien-être des élèves en classe »

C'est dans l'une ou dans l'autre, ou encore dans les deux simultanément, que réside potentiellement une interrogation. Nous nous expliquons : soit l'enseignement de type positif a mal été perçu par les élèves ou ne convient pas suffisamment à leurs attentes et dans ce cas c'est la variable 1 qui est remise en question ce qui a comme incidence une perception mitigée du bien-être par les élèves, soit le sentiment de bien-être en classe n'est pas bien compris par les élèves qui ont biaisé leurs réponses, pour une multitude de raisons indépendantes de notre contrôle, et dans ce cas c'est la variable 2 qui est remise

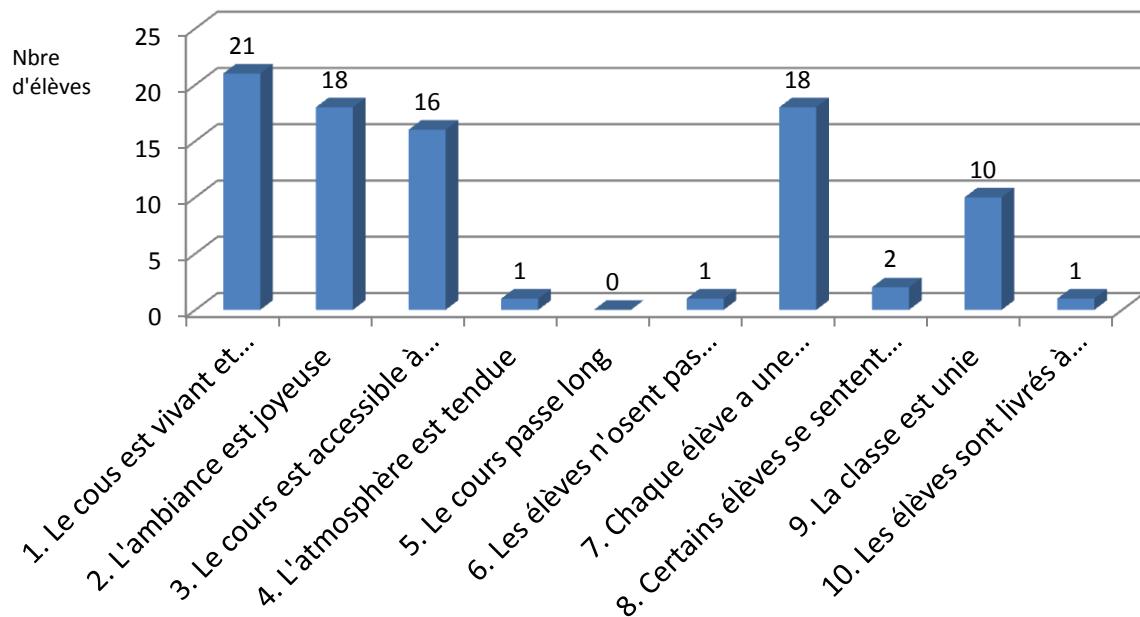
en cause. Bien qu'il soit impossible d'y répondre nous pouvons toutefois articuler quelques hypothèses.

Pour commencer, nous nous appuierons sur un extrait cité au point 2.3 (Sauneron, 2013) dans lequel il apparaît que la notion de bien-être est complexe à mesurer puisqu'elle est définie par le ressenti des élèves, c'est-à-dire par des données subjectives donc changeantes ou incertaines selon les événements vécus par le jeune. Son jugement est biaisé selon le contexte par bon nombre de critères positifs ou négatifs tels que le sentiment de réussite, la relation avec l'enseignant, la fréquence du stress, l'appréciation de l'école, les liens avec les camarades. C'est un potentiel début d'explication à l'invalidation de notre hypothèse. Cependant, le nombre de biais ayant desservi notre hypothèse est bien trop important pour en faire une liste exhaustive. Néanmoins, nous pouvons hasarder les causes les plus plausibles. Le groupe de la classe-témoin ne passe pas suffisamment de temps ensemble durant la semaine. En effet, dans notre établissement, il arrive que la classe de base soit moins souvent en contact que les groupes des branches à niveau par exemple. Nous avons pu remarquer que quelques élèves de la classe-témoin se plaignent de ne plus retrouver l'ambiance « de famille », pour citer leurs mots, que nous connaissons l'an passé dans un groupe de français avec 6 périodes hebdomadaires. Le cours de SHS ne dispense que 3 périodes par semaine et il est plus difficile de tisser des liens de confiance entre les membres du groupe dans ces circonstances. De ce fait, la cohésion et la complicité de la classe n'est pas entière dans le sens où il faut du temps pour faire naître le sentiment d'identité ou d'appartenance au groupe. Le sentiment de bien-être survient lorsque l'individu est en harmonie avec les êtres qui l'entourent, autrement dit avec les membres du groupe. Et puis, le nombre d'élèves que compte une classe est aussi un critère à ne pas négliger. Plus les élèves sont nombreux et plus il est délicat pour l'enseignant de rassembler le groupe. Dans notre cas, la classe-témoin compte 21 élèves. Les plus grandes classes de notre établissement représentent 25 élèves. Ainsi nous pouvons dire qu'une classe constituée de 21 élèves est de l'ordre d'une classe nombreuse. Une classe restreinte (entre 10 et 15 élèves environ) se disperse moins, forme moins de clans, est plus attentive et est surtout plus facile à gérer pour l'enseignant. Il est aussi plus simple de passer plus de temps avec chaque élève, afin

de lui manifester une attention personnelle et spécifique. C'est dans cette approche que l'enseignant démocratique peut créer une cohésion du groupe. Lorsque la classe est nombreuse le temps peut manquer, la gestion de classe est plus ardue et prend de la place, des clans ont tendance à rapidement se composer et il est bien plus aisé pour les élèves timides de se faire discrets et d'échapper ainsi à l'attention de l'enseignant. C'est le cas de certains élèves de la classe-témoin. En effet, deux élèves allophones se tiennent en permanence en retrait et ne font aucun effort pour parler notre langue. Il y a également 3 élèves d'une extrême timidité qui se fondent dans la masse afin de passer inaperçus, et c'est sans compter les 4 ou 5 élèves qui ont un besoin insatiable d'attention et de reconnaissance et que nous devons constamment freiner dans leurs prises de parole. Après calcul, nous nous retrouvons face à 10 élèves ou 10 personnalités avec lesquels il faut composer un cours dans lequel chacun d'eux se sentent à l'aise et suffisamment pris en considération. Certes, l'exercice est complexe mais en vaut véritablement la peine.

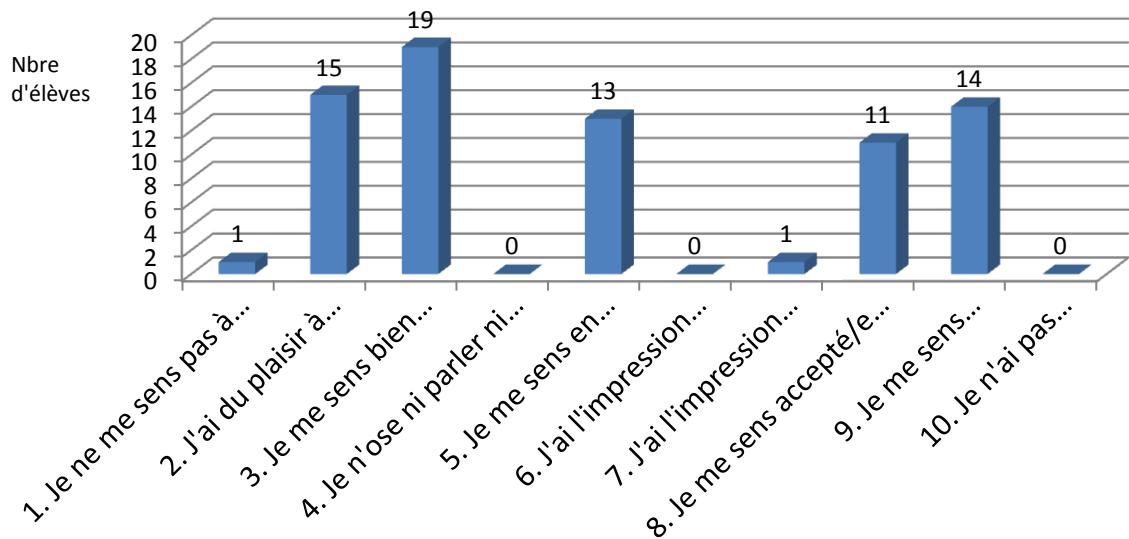
De plus, il se peut que le jour où les élèves ont rempli le questionnaire il se soit produit un événement dans l'enceinte de l'école ou dans un cours précédent qui aient faussé temporairement leur perception du bien-être en cours. Quoi qu'il en soit, chaque groupe fonctionne de manière unique. Un mode d'enseignement peut être favorable pour un groupe et pas pour un autre. C'est le rôle de l'enseignant de savoir s'adapter continuellement aux personnalités singulières de ses classes. Si l'hypothèse n'est pas confirmée, il reste évident que pour nous, une pédagogie de type positif ou démocratique peut apporter dans des configurations plus que dans d'autres (nombre d'élèves, temps partagé ensemble, personnalités de chaque membre) un bien-être en classe offrant aux jeunes apprenants un climat propice au développement de leurs apprentissages.

Enfin, il nous semble intéressant de voir de plus près les résultats attribués à chaque item des questions 3 et 4 afin de mieux comprendre et cibler avec plus de précision ce qui a pu engendrer le résultat que nous connaissons. Dans la question 3 nous nous concentrerons uniquement sur les 5 items codés positifs, c'est-à-dire ayant la valeur +1 puisque les 5 items codés négatifs ou -1 ont répondu à nos attentes dans le sens où ils n'ont presque pas été sélectionnés par nos élèves.

Variable 1 : application d'une pédagogie positive**Figure 10 :** graphique de la table des fréquences, question 3

Les items 1 (le cours est vivant et intéressant), 2 (l'ambiance est joyeuse) et 7 (chaque élève a une chance de réussir) ayant obtenus un pourcentage satisfaisant puisque supérieur à 80 % nous admettons qu'il n'est pas nécessaire de s'y arrêter. En revanche, la proposition 3 (le cours est accessible à tous les élèves) obtient un score de 72,7 % avec 16 élèves l'ayant cochée. Le résultat est tout à fait raisonnable même s'il laisse planer la question d'un niveau trop élevé pour certains apprenants. Cependant, l'item qui nous renseigne plus largement sur le ressenti des élèves est le 9 (la classe est unie). Il remporte un pourcentage de 45,5 % avec 10 élèves l'ayant sélectionné. Il semblerait qu'une majorité d'élèves ne se sentent pas appartenir à un groupe homogène et soudé au sein de cette classe. Ceci expliquerait éventuellement l'infirmation de la deuxième hypothèse de ce travail.

Analysons à présent les items de la question 4.

Variable 2 : bien-être des élèves en classe**Figure 11 :** graphique de la table des fréquences, question 4

Nous laissons à nouveau de côté les 5 items codés négatifs qui ont été sélectionnés au total 2 fois. Il s'agit des propositions suivantes 1 (je ne me sens pas à l'aise au cours de GHC), 4 (je n'ose ni parler ni bouger durant ce cours), 6 (j'ai l'impression d'être mis/e à l'écart par l'enseignante), 7 (j'ai l'impression d'être mis/e à l'écart par les camarades), 10 (je n'ai pas confiance en l'enseignante). Sur les 5 items codés positifs nous ne nous arrêtons pas sur le 3 (je me sens bien en cours de GHC) qui a obtenu un pourcentage satisfaisant de 86,4 %. En ce qui concerne les pourcentages des 4 derniers items :

| | |
|--|--------|
| 2. j'ai du plaisir à retrouver cette classe | 68,6 % |
| 5. je me sens en harmonie avec l'enseignante | 59,1 % |
| 8. je me sens accepté/e à ma juste valeur durant le cours de GHC | 50,0 % |
| 9. je me sens soutenu/e par l'enseignante | 63,6 % |

il n'est pas évident d'en tirer des conclusions définitives. Nous pouvons néanmoins souligner que les scores des items 5, 8 et 9 sont directement liés aux ressentis des élèves envers l'enseignante, en d'autres termes, nous. Les résultats restent raisonnables mais nous pouvons tout de même les mettre en lien avec un fait cité précédemment dans

lequel nous détaillons la complexité de considérer tous les élèves de la même façon et ceci pour des raisons évidentes. Nous ne sommes pas des machines et une certaine partialité qu'elle soit consciente ou non est une de nos limites humaines. Les élèves le perçoivent et se font une opinion de l'enseignant qui n'est pas forcément favorable et ceci malgré la bienveillance et la volonté de faire juste de l'enseignant de type démocratique.

Enfin, en ce qui concerne notre troisième hypothèse validée par le test de Gamma :

Les dispositifs visés par un leadership démocratique procurent aux élèves un sentiment d'efficacité personnelle au niveau scolaire (théorie développée par Albert Bandura depuis les années 80), autrement dit, l'élève se sent capable de réussir (Lecomte, 2004/5).

Nous pouvons conclure que plus les dispositifs découlent d'un leadership démocratique et plus l'élève ressent un sentiment d'efficacité personnel au niveau scolaire. Ainsi, notre hypothèse correspond à nos lectures scientifiques sur le sujet et est en accord avec notre cadre théorique. Une gestion de classe démocratique influence la réussite de l'élève puisqu'elle permet à ces derniers de développer leur sentiment d'efficacité personnelle.

Arrivé au terme de cette interprétation des résultats, il convient de formuler une réponse conclusive à notre question de recherche.

4.4 VERIFICATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE

Notre question de recherche est la suivante : *Le climat de classe articulé par une gestion démocratique de la discipline procure-t-il aux élèves un bien-être à l'école capable d'optimiser leur efficacité scolaire ?*

Notre question est construite sur 4 axes fondamentaux, à savoir, le climat de classe, la gestion démocratique de la discipline, le bien-être et l'efficacité scolaire. Nos

hypothèses, après interprétation des résultats, nous indiquent qu'il est juste d'affirmer, dans le cas de notre analyse, que si l'enseignement dispensé est de type démocratique, il renforcera effectivement l'efficacité scolaire des apprenants. Il faut cependant nuancer notre réponse en écartant un sentiment de bien-être éprouvé par les élèves dans un tel contexte. Les raisons de cette conclusion sont nombreuses et ont été explicitées sous forme de diverses suppositions au point précédent. En effet, l'hypothèse à ce sujet n'est pas confirmée par l'état final de notre recherche par questionnaire. Toutefois, il est bon de rappeler qu'il faut garder une certaine distance face aux résultats obtenus car les réponses des élèves ne reflètent pas une image fidèle de la réalité vis à vis de leur enseignant ;

les réponses de l'élève sont « colorées » par l'implication (chaleur, disponibilité et aide apportées) que ce dernier manifeste à leur égard. [...]. En conclusion, le recueil de données par questionnaire pourrait entraîner une perte d'informations et ne pas être le reflet précis de ce qui se passe dans la classe (Sarrazin *et al.*, 2006, para. 66).

5. APPOINT SUR LE PLAN PROFESSIONNEL

5.1 AU NIVEAU DE LA RECHERCHE EN SCIENCES DE L'EDUCATION

Sur le plan de la recherche en sciences de l'éducation, ce mémoire nous a confrontés tout spécialement à un domaine complexe qui est celui des statistiques. En effet, afin de mener au mieux notre recherche, nous avons fait appel au support statistique dans l'optique de créer un questionnaire adéquat et le plus pertinent possible en lien avec notre problématique et d'être ainsi en mesure de présenter des chiffres fiables analysés par des spécialistes dans la discipline. Il est clair que l'étape qui a consisté à rendre visible les résultats et les corrélations entre les variables a été ardue mais cette expérience nous a permis de nous familiariser avec les bases du langage statistique.

D'un point de vue professionnel, ce travail de mémoire nous a évidemment ouvert les yeux sur d'innombrables théories transposables dans la pratique. Cependant, nous nous arrêterons prioritairement sur deux aspects qui nous ont particulièrement interpellés.

5.2 DE LA GESTION DE CLASSE AUX RELATIONS HUMAINES

Nous avons pris conscience qu'au-delà de la didactique, c'est-à-dire du domaine concernant purement la transmission des savoirs, il existe un monde d'une richesse illimitée en matière de relations humaines ; façade qui était pour nous insoupçonnée au début de notre parcours professionnel. Cet aspect de l'enseignement, qui est à placer du côté de la gestion de classe, renferme de multiples facettes pour l'enseignant qui doit y faire face. En se plaçant dans un contexte de gestion de classe démocratique, nous pensons à la complicité qui peut naître entre le professeur et ses élèves ; aux discussions passionnantes partagées avec les jeunes ; à la transmission de valeurs qui ont tendance à se perdre dans notre civilisation ; à l'écoute attentive envers des adolescents qui ont besoin d'être entendus ; à l'apprentissage de l'entraide, de la solidarité et de la bonne camaraderie ou indirectement du savoir-vivre en société ; à la façon dont il faut grandir au XXI^e siècle ; à la lecture et à la compréhension du monde moderne qui nous entoure ; aux moments drôles, etc. Notre énumération, loin d'être exhaustive, ne fait naturellement pas état de toutes les expériences positives qu'il est possible de vivre à travers ce métier. Un enseignement démocratique permet à l'enseignant de comprendre ses élèves. L'authenticité est un facteur essentiel pour l'enseignant démocratique qui se montre sous son vrai visage. S'il ne triche pas, les élèves savent également révéler les bons côtés de leur personnalité. Ceci marque le début d'une relation de confiance qui peut produire quelques petits miracles. A nos yeux, cet aspect relationnel du leadership démocratique que l'on retrouve largement dans de nombreuses études (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006), (Filialt & Fortin, 2011), (Chouinard, 2001), était primordial à relever en cette fin de mémoire.

5.3 L'INFLUENCE FASCINANTE DE L'ENSEIGNANT

Grâce à ce travail, nous avons pu considérer toute la grandeur du rôle de l'enseignant. En effet, nous sommes à présent conscients de l'importance de la fonction jouée par le professeur au sein de la classe. Il détient un pouvoir considérable et déterminant dans le déroulement des apprentissages, de l'évolution des comportements, de l'atmosphère du climat de classe, de la réussite des apprenants. Dès le premier jour de l'année scolaire, il tient les rênes et c'est à lui de guider son groupe, de lui fournir les meilleurs outils afin de l'emmener vers la réussite. Ses comportements, ses choix même les plus insignifiants, ses paroles vont déterminer la direction que va prendre le groupe. A ce propos, Lewin, Lippit et White (Anzieu & Martin, 2003) expriment parfaitement cette idée ; selon eux, le chef, le manager où dans notre cas l'enseignant a la capacité de bouleverser le fonctionnement du groupe selon la manière dont il exerce son autorité. Ce constat est pour nous à la fois fascinant et stupéfiant. Fascinant d'abord, parce que cela nous enthousiasme, nous conforte et nous encourage dans la continuité d'un mode d'enseignement positif qui s'est imposé à nous de manière tout à fait naturelle dès notre première année dans la profession. Stupéfiant ensuite, parce que nous n'étions pas conscients du potentiel inouï que possède entre ses mains l'enseignant. En être conscient signifie qu'il faut apprendre à apprivoiser ce « pouvoir » afin de l'utiliser à bon escient. Ce dernier élément qui nous fascine et nous stupéfie peut paraître banal pour une majorité de travailleurs éducatifs, et pourtant si tous les enseignants en avaient véritablement conscience, ne pourrions-nous pas envisager un autre visage pour l'Ecole d'aujourd'hui ?

Finalement, nous conclurons cette partie consacrée à la pratique professionnelle en déclarant que ces prises de connaissances nous poussent à aller toujours plus loin dans l'application d'un leadership démocratique et qu'il serait judicieux pour notre Ecole, de s'ouvrir à de nouvelles méthodes, ou plus précisément, de donner une place plus légitime à une gestion de classe positive souvent rangée aux oubliettes afin de privilégier la didactique pure ou les programmes abondants figurant dans les plans d'études.

6. CONCLUSION

Il est maintenant l'heure de dresser le bilan des résultats au terme de cette recherche-action. Nous étions partis du fait que la gestion de classe est l'un des deux outils essentiels au bon déroulement de l'apprentissage et de la réussite des élèves, le second étant la didactique. La question qui avait surgi de ce constat avait pour fondement la détermination des moyens adéquats à l'application d'une gestion de classe efficace. Notre question s'articulant de la manière suivante :

Le climat de classe articulé par une gestion démocratique de la discipline procure-t-il aux élèves un bien-être à l'école capable d'optimiser leur efficacité scolaire ?

Selon les expériences menées par Lewin, Lippit et White (Anzieu & Martin, 2003) avec différents groupes d'élèves dirigés successivement par 3 modes de leadership, autoritaire, démocratique et permissif, il en résulte que le leadership démocratique serait à favoriser par rapport aux deux autres, ceux-ci présentant des résultats moins concluants en matière de qualité du travail fourni et de sociabilité du groupe. Par conséquent, notre travail s'est entièrement basé sur l'efficacité que peut engendrer un tel type d'enseignement. C'est pourquoi notre approche pour ce travail s'est naturellement tournée vers une recherche-action, à savoir une étude de terrain. C'est le questionnaire que nous avons privilégié afin de récolter le ressenti de nos élèves face à une gestion de classe démocratique. La création du questionnaire avait pour objectif de confirmer diverses affirmations suggérées dans la littérature scientifique à ce sujet et à mesurer différents concepts. C'est ainsi que sont nées les 3 hypothèses sur lesquelles repose notre recherche :

- Une communication adéquate et un climat de confiance sont deux facteurs influents pour l'élève dans son rapport avec l'apprentissage scolaire. Ils permettent à l'élève de développer son potentiel d'apprentissage avec enthousiasme.

- *L'application d'une pédagogie positive et démocratique en classe permet aux élèves de se sentir bien en cours, c'est-à-dire d'évoluer dans un environnement où ils se sentent en confiance et soutenus par l'enseignant.*
- *Les dispositifs visés par un leadership démocratique procurent aux élèves un sentiment d'efficacité personnelle au niveau scolaire (théorie développée par Albert Bandura depuis les années 80), autrement dit, l'élève se sent capable de réussir (Lecomte, 2004/5).*

Les résultats, issus du test statistique de Gamma, ont démontré que la première et la troisième hypothèses étaient confirmées. En d'autres termes, pour ce qui est de notre première hypothèse, nous pouvons affirmer que l'application d'une communication congruente ainsi que l'établissement d'une relation de confiance au sein de la classe sont bénéfiques et participent bel et bien au développement du potentiel de l'élève. Concernant notre troisième hypothèse, nous pouvons déclarer qu'un leadership de type démocratique contribue positivement au sentiment d'efficacité personnelle de l'élève et concourt ainsi à sa réussite scolaire.

Ces deux hypothèses validées viennent consolider en majeure partie notre cadre conceptuel, détaillé au point 3, mais également soutenir la littérature scientifique largement parcourue et exploitée pour rédiger notre analyse et ainsi exprimer notre vision à ce sujet. En majeure partie seulement. Car, comme nous l'avons découvert à travers les chiffres, il n'en est pas de même pour notre deuxième hypothèse. En effet, cette dernière n'a pas été confirmée par le test de Gamma. Nous avons spéculé sur diverses causes pouvant en être à l'origine (difficulté à mesurer le concept de bien-être, fréquence du temps passé en groupe-classe, effectif des élèves, événements négatifs vécus par les élèves avant de compléter le questionnaire, impressions subjectives des élèves, impartialité de l'enseignante, biais pouvant dénaturer la réalité) mais celles-ci restent de simples suppositions et laissent la porte ouverte à des interrogations sans réponse. En somme, notre postulat de départ, après analyse des résultats, devrait être

reformulé en supprimant l'aspect de bien-être à l'école induit par un leadership démocratique. Notre question de départ devrait être la suivante :

Le climat de classe articulé par une gestion démocratique de la discipline engendre l'optimisation de l'efficacité scolaire des élèves.

Toutefois, il est important de souligner que le questionnaire ne permet pas une vue d'ensemble du phénomène à analyser. En effet, selon l'article de Sarrazin, Tessier et Trouilloud (2006),

L'utilisation d'un questionnaire implique une définition *a priori* des construits et, qui plus est, mesurés par un nombre limité d'items. Par conséquent, il est probable que les questions proposées par le chercheur au travers du questionnaire ne capturent pas toute l'étendue des informations potentiellement contenues dans l'environnement, associées à un type de climat. (2006, para. 65)

De plus, une autre réalité réside dans le fait que les réponses des élèves ne représentent pas une image fidèle de la réalité. La perception de ces derniers quant au comportement de leur enseignant implique certains biais. Ainsi, nous devons appréhender les résultats de cette recherche avec prudence en observant une certaine distance face à la valeur des propos exposés dans la phase interprétative des résultats obtenus. Le questionnaire a ses limites et en ce sens il faut garder certaines réserves face aux conclusions énoncées.

Par conséquent, afin que les résultats reflètent d'autres facettes de la réalité, nous aurions pu sélectionner parmi l'échantillon de départ quelques élèves-types qui auraient participé à un entretien. Ce dernier aurait complété les réponses du questionnaire et peut-être permis de faire la lumière sur certaines questions restées en suspens. Avec l'entretien, si les élèves font preuve de sincérité, il aurait été possible de recueillir

plusieurs avis détaillés sur leur ressenti face à une gestion de classe démocratique et combler certaines zones d'ombre.

Enfin, avec plus de moyens, de temps et de collaborateurs dans un contexte de recherche plus poussé, il aurait été intéressant de proposer notre questionnaire à un échantillon plus large, un établissement entier par exemple, afin d'exposer des chiffres potentiellement plus réalistes. Et afin que l'expérience soit véritablement révélatrice, nous aurions pu dispenser trois types d'enseignement bien distincts à trois échantillons d'élèves, ceci sur le modèle des expériences menées par Lewin, Lippit et White (Anzieu & Martin, 2003), c'est-à-dire permissif, démocratique et autoritaire dans le but d'analyser ensuite les réponses des élèves à notre questionnaire, selon le type d'enseignement suivi par chacun. Le dépouillement des résultats aurait permis la comparaison des trois types d'enseignement et aurait révélé lequel parmi les trois convient majoritairement aux élèves d'aujourd'hui. A ce propos, il serait intéressant de procéder à une étude sur les attentes des élèves par rapport à leurs enseignants. Nous serions peut-être surpris de réaliser à quel point les jeunes ont simplement besoin d'un peu plus d'écoute, d'attention, d'estime et de confiance afin de révéler un potentiel en dormance que nombreux enseignants ne soupçonnent pas et qui pourtant avec un simple mot d'encouragement, un sourire, un peu de chaleur humaine pourrait se déployer au grand jour. Nous profitons de rebondir sur ce dernier élément en faisant référence à un article de Paul Robert (2006) qui a eu le privilège d'observer et s'inspirer du modèle scandinave, *L'éducation en Finlande : les secrets d'une étonnante réussite « chaque élève est important »*. Dans cet article, il parle des clés du succès vers la réussite scolaire et nous constatons qu'il fait référence à plusieurs reprises au « fait que les élèves finlandais affichent une forte confiance en eux, en leurs propres compétences et en leur potentiel d'apprentissage. » (p. 2). Il explique ce phénomène en 3 points dont le deuxième, qui nous intéresse tout particulièrement, s'articule autour du professeur expert. En Finlande, la profession d'enseignant est vue comme un statut prestigieux. Les enseignants semblent motivés en premier lieu par le confort de l'enfant et son évolution vers un être responsable et accompli ce qui n'est pas forcément le cas chez nous où ce qui prime plus généralement c'est l'intérêt pour la branche enseignée. « Cette différence de motivation

initiale est déterminante pour l'orientation future d'une carrière où l'enseignant se considérera davantage au service de ses élèves que d'un enseignement théorique. » (p. 9). Nous percevons à travers ce modèle nordique de nombreux points de convergence avec un leadership démocratique qui semble faire ses preuves dans les pays scandinaves. Serait-il possible de le répercuter chez nous ? Ce qui est certain c'est que

L'étonnante réussite de l'éducation finlandaise [...] a partie liée avec une langue, une culture, un peuple qui a fait du développement de la personne humaine dans toutes ses composantes le but de l'éducation. C'est ce qui fait que chaque élève a le sentiment d'avoir sa place, de pouvoir être lui-même et se développer librement. A ce compte, chacun peut donner la pleine mesure de ses capacités ! (Robert, 2006, p. 13-14)

7. BIBLIOGRAPHIE

Albarello, L. (2003). *Apprendre à chercher, l'acteur social et la recherche scientifique*, Bruxelles : De Boeck Université.

Anzieu, D. & Martin, J. Y. (2003). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : PUF.

Archambault, J. & Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*. Editions De Boeck.

Bany, M.A. & Johnson, L.V. (1969). *Dynamique des groupes et éducation : le groupe-classe*. Paris, Dunod.

Blin J-F. & Gallais-Deulofeu C. (2004). *Classes difficiles, des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Delagrave Pédagogie et formation.

Charles, C. M. (1997). *La discipline en classe. Modèles, doctrines et conduites*. De Boeck Supérieur.

Chouinard, R. (avril-mai 2001). Les pratiques en gestion de classe : une affaire de profil personnel et de réflexivité. *Vie pédagogique*, numéro 119. Consulté le 8 février 2016 dans <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22597>

Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), relative aux finalités et objectifs de l'Ecole publique du 30 janvier 2003. Consulté le 8 février 2016 dans <http://www.ciip.ch/documents/showFile.asp?ID=2521>

Duval, A. (5 février 2014). En Finlande, le bien-être de l'élève au cœur de la pédagogie. *LeMonde.fr*. Consulté le 8 février 2016 dans http://www.lemonde.fr/education/article/2014/02/05/en-finlande-le-bien-etre-de-l-eleve-au-coeur-de-la-pedagogie_4360344_1473685.html

Filiault, M. & Fortin, L. (2011). Recension des écrits sur le climat de classe et la réussite scolaire au secondaire. *Chaire de recherche de la CSRS sur la réussite et la persévérance scolaire*. Consulté le 8 février 2016 dans http://www.csrs.qc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Climatclasse.pdf

Gadbois, C., (1974). L'analyse psychologique des organisations. Le climat et ses dimensions. *L'année psychologique*. Volume 74. Numéro 1. Consulté le 8 février 2016 dans http://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1974_num_74_1_28039

Genève, Instruction publique, culture et sport. Education en vue du développement durable. (2010). *Diagnostic sur le climat en classe*. Consulté le 6 février 2016 dans <http://icp.ge.ch/dip/agenda21/spip.php?article177>

Glasser, W. (1999). *L'école qualité. Enseigner sans contraindre*. Les Editions Logiques.

Gordon, T. (1974). *Enseignants efficaces : enseigner et être soi-même*. (J.-L. Lananne, trad.) Montréal : Le Jour.

Goyette, G. & Lessard-Hébert, M. (2014). *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Presses de l'Université du Québec.

La psychologie des groupes. (s.d.). Consulté le 8 février 2016 dans le site web de l'Université de Neuchâtel : http://www2.unine.ch/repository/default/content/sites/cep/files/shared/documents/Cours_Ghodbane/cours1_transparent_psygroupe_comp_coop.pdf

Le Pailleur, M. (avril-mai 2001). Des conditions pour favoriser l'apprentissage. *Vie pédagogique*, numéro 119. Consulté le 8 février 2016 dans <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22597>

Lecomte, J. (2004/5). *Les applications du sentiment d'efficacité personnelle*. L'Harmattan. Consulté le 6 février 2016 dans <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-59.htm>

Lusignan, G. (avril-mai 2001). La gestion de la classe, un survol historique. *Vie pédagogique*, numéro 119. Consulté le 8 février 2016 dans <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22597>

Marsolais, A. (avril-mai 2001). Dynamique de gestion de classe au secondaire. *Vie pédagogique*, numéro 119. Consulté le 8 février 2016 dans <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22597>

Morissette, R. & Voynaud, M. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Éditions Chenelière.

Pelt, V. & Poncelet, D. (2011). Une recherche-action : connaître, accompagner et provoquer le changement en sciences de l'éducation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33 (3). Consulté le 8 février 2016 dans http://rsse.elearninglab.org/wp-content/uploads/2012/12/SZBW_11.3_Varia_Pelt.pdf

Perrenoud, P. (1992). Regards sociologiques sur la communication en classe. *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation*. Consulté le 8 février 2016 dans le site web de l'Université de Genève : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1992/1992_11.rtf

Robert, P. (2006). L'éducation en Finlande : les secrets d'une étonnante réussite « chaque élève est important ». *Site de Philipe Meirieu. Histoire et actualité de la pédagogie*. Consulté le 29 avril 2016 dans <http://www.meirieu.com/ECHANGES/robertfinlande.pdf>

Rousseau, N., Deslandes, R. & Fournier, F. (2009). La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*. Volume 44. Numéro 2 printemps. Consulté le 8 février 2016 dans <http://mje.mcgill.ca/article/viewFile/843/3514>

Sarrazin, P., Tessier, D. & Trouilloud, D. (octobre-décembre 2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, 157. Consulté le 8 février 2016 dans <http://rfp.revues.org/463?lang=en>

Sauneron, S. (janvier 2013). Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative. *Archives. Centre d'analyse stratégique*. Numéro 313. Consulté le 8 février 2016 dans <http://archives.strategie.gouv.fr/cas/system/files/2013-01-10-bienetredeseleves-na313-ok.pdf>

Snyders, G. (1973). Où vont les pédagogies non directives. Paris : Presses universitaires de France.

8. ANNEXES

Annexe I : *I. Le questionnaire*

Annexe II : *II. Les tableaux croisés (test de Gamma)*

Annexe III : *III. Les tableaux de mesures symétriques (test de Gamma)*

Annexe IV : *IV. Les tables de fréquences sous leur format graphique (test de Gamma)*

I : LE QUESTIONNAIRE

Climat de classe articulé et gestion démocratique

Bonjour,

Nous effectuons un travail de recherche en sciences de l'éducation afin de comprendre ce qui te permet de te sentir bien et de réussir à l'école.

Pour ce faire, nous te demandons de bien vouloir répondre aux questions suivantes. Il est important pour nous que tu y répondes avec honnêteté. Ce questionnaire respecte évidemment ton anonymat et la confidentialité de tes réponses.

Nous te remercions vivement de ta participation.

Enquête menée par

Elisabeth Clivaz, Etudiante à la HEP/VIS, Novembre 2015

Il y a 18 questions dans ce questionnaire

Généralités

1 [001]Tu es

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- un garçon
- une fille

2 [002]Quel âge as-tu ?

Veuillez écrire votre réponse ici :

3 [003]Quelle était ta moyenne d'histoire l'année passée

Veuillez écrire votre réponse ici :

4 [004]Quelle était ta moyenne d'histoire cette année :

Veuillez écrire votre réponse ici :

5 [005]Quelle était ta moyenne de géographie l'année passée :

Veuillez écrire votre réponse ici :

6 [006]Quelle était ta moyenne de géographie cette année :

Veuillez écrire votre réponse ici :

questions

7 [101] Pendant les cours de géographie et histoire (GHC), comment qualifierais-tu l'enseignement et le comportement de l'enseignante ? Coche les propositions qui représentent bien l'enseignante :

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- l'enseignante est à l'écoute
- l'enseignante donne la parole aux élèves
- l'enseignante n'écoute pas les opinions des élèves
- l'enseignante ne prend pas en considération l'avis des élèves
- l'enseignante essaie de comprendre les élèves
- l'enseignante est une personne en qui les élèves peuvent avoir confiance
- l'enseignante réserve du temps à la discussion
- l'enseignante n'accepte pas les opinions qui sont différentes des siennes
- l'enseignante parle souvent avec les élèves
- l'enseignante parle peu avec les élèves

8 [101a] Autre :

Veuillez écrire votre réponse ici :

9 [102] Penses-tu que dans ce cours, la façon d'enseigner de l'enseignante te permet d'apprendre avec plus de facilité et d'enthousiasme (envie) ? Comment peux-tu décrire ton évolution dans l'apprentissage de ce cours ? Coche les propositions qui te conviennent :

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Je retiens facilement la matière présentée en cours
- J'ai envie d'apprendre
- Je n'ai pas de motivation dans ce cours
- Je ne prends pas la peine d'étudier pour les examens
- J'ai envie d'avoir de bons résultats
- Je développe des méthodes qui m'aident à apprendre (potentiel d'apprentissage)
- Je suis motivé/e d'aller au cours de GHC
- J'ai l'impression de ne rien apprendre

10 [102a] Autre :

Veuillez écrire votre réponse ici :

11 [103] Lorsque tu es en cours de GHC, as-tu l'impression d'évoluer dans un contexte positif, joyeux, motivant, communicatif, rassembleur ? Ou peut-être ressens-tu le contraire ? Coche ce qui se rapproche de ta vision des choses :

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Le cours est vivant et intéressant
- L'ambiance est joyeuse
- Le cours est accessible à tous les élèves
- L'atmosphère est tendue
- Le cours passe long
- Les élèves n'osent pas s'exprimer
- Chaque élève a une chance de réussir
- Certains élèves se sentent exclus
- La classe est unie
- Les élèves sont livrés à eux-mêmes
- Autre:

12 [103a] Autre :

Veuillez écrire votre réponse ici :

13 [104] On sait que l'ambiance de classe (climat de classe) a une influence sur le bien-être des élèves. A la question précédente, tu as coché des propositions qui représentent pour toi l'ambiance de classe au cours de GHC. Alors comment te sens-tu pendant ce cours :

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Je ne me sens pas à l'aise au cours de GHC
- J'ai du plaisir à retrouver cette classe
- Je me sens bien durant le cours de GHC
- Je n'ose ni parler ni bouger durant ce cours
- Je me sens en harmonie avec l'enseignante
- J'ai l'impression d'être mis/e à l'écart par l'enseignante
- J'ai l'impression d'être mis/e à l'écart par les camarades
- Je me sens accepté/e à ma juste valeur durant le cours de GHC
- Je me sens soutenu/e par l'enseignante
- Je n'ai pas confiance en l'enseignante

14 [104a] Autre :

Veuillez écrire votre réponse ici :

15 [105]A l'école, les enseignants doivent mettre en place des dispositifs afin que les élèves apprennent. Chaque enseignant a une manière différente de le faire. Dans le cours de GHC, comment caractérises-tu les dispositifs mis en place par l'enseignante ? Coche les propositions qui conviennent :

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- L'enseignante partage certaines décisions avec les élèves
- Les élèves n'ont pas leur mot à dire concernant la vie du groupe-classe
- Le climat de classe (l'atmosphère) est sécurisant et rassurant
- Le contexte du cours permet aux élèves d'apprendre efficacement
- L'enseignante est authentique avec les élèves, elle montre son vrai visage
- L'enseignante transmet des valeurs de la vie
- Les élèves ne respectent pas l'enseignante
- L'enseignante sait se mettre à la place des élèves afin de mieux les comprendre
- L'enseignante ne respecte pas les élèves
- Dans ce cours, l'élève se sent incapable, il a une mauvaise estime de soi

16 [105a]Autre :

Veuillez écrire votre réponse ici :

17 [106]Selon le comportement de l'enseignant envers ses élèves, ceux-ci ont tendance à se sentir capables ou au contraire à se dévaloriser. Par rapport à ce que tu as répondu à la question précédente, quels sont tes ressentis face à ta réussite scolaire au cours de GHC ? Coche ce qui te convient :

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Je me sens efficace dans l'apprentissage de la géographie et de l'histoire
- J'ai l'impression de ne pas bien comprendre et me sens incapable
- J'ai envie de réussir dans cette branche
- Je ne me préoccupe pas de mes notes en GHC, ça m'est égal
- Je peux compter sur les encouragements de l'enseignante
- Je pense que mes notes importent peu à l'enseignante
- Je crois que l'enseignante a du plaisir quand les élèves ont de bons résultats
- Je me sens capable de réussir avec de bonnes notes le cours de GHC

18 [106a]Autre :

Veuillez écrire votre réponse ici :

MERCI POUR TA PARTICIPATION !

01.01.1970 – 01:00

Envoyer votre questionnaire.
Merci d'avoir complété ce questionnaire.

II : LES TABLEAUX CROISÉS (TEST DE GAMMA)

Tableaux croisés

Tableau croisé somme q_102 * somme q_101

Effectif

| | somme q_101 | | | | | | Total |
|-----------------|-------------|------|------|------|------|------|-------|
| | ,00 | 2,00 | 3,00 | 4,00 | 5,00 | 6,00 | |
| somme q_102 ,00 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 3 |
| 1,00 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| 2,00 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 |
| 3,00 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 3 |
| 4,00 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 5 | 6 |
| 5,00 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 3 | 4 |
| Total | 1 | 1 | 1 | 2 | 4 | 13 | 22 |

Test de Gamma : tableau croisé des questions 1 et 2 pour l'hypothèse 1

Tableaux croisés

Tableau croisé somme q_104 * somme q_103

Effectif

| | somme q_103 | | | | | Total |
|-----------------|-------------|------|------|------|------|-------|
| | ,00 | 2,00 | 3,00 | 4,00 | 5,00 | |
| somme q_104 ,00 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| 1,00 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 2,00 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| 3,00 | 0 | 1 | 2 | 2 | 0 | 5 |
| 4,00 | 0 | 1 | 0 | 1 | 3 | 5 |
| 5,00 | 0 | 2 | 0 | 2 | 2 | 6 |
| Total | 1 | 4 | 4 | 7 | 6 | 22 |

Test de Gamma : tableau croisé des questions 3 et 4 pour l'hypothèse 2

Tableaux croisés

Tableau croisé somme q_106 * somme q_105

Effectif

| | somme q_105 | | | | | | Total |
|-----------------|-------------|------|------|------|------|------|-------|
| | ,00 | 2,00 | 3,00 | 4,00 | 5,00 | 6,00 | |
| somme q_106 ,00 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 1,00 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 |
| 2,00 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 4 |
| 3,00 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 | 4 |
| 4,00 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 4 | 7 |
| 5,00 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 4 |
| Total | 1 | 1 | 3 | 6 | 1 | 10 | 22 |

Test de Gamma : tableau croisé des questions 5 et 6 pour l'hypothèse 3

III : LES TABLEAUX DE MESURES SYMÉTRIQUES (TEST DE GAMMA)**Tableaux croisés****Mesures symétriques**

| | Valeur | Erreurs standard asymptotiques ^a | T approx. ^b | Signification approx. | Sig. exacte |
|---------------------------|--------|---|------------------------|-----------------------|-------------|
| Ordinal Gamma par Ordinal | ,524 | ,192 | 2,319 | ,020 | ,030 |
| N d'observations valides | 22 | | | | |

a. L'hypothèse nulle n'étant pas considérée.

b. Utilisation de l'erreur asymptotique standard en envisageant l'hypothèse nulle.

Mesures symétriques du test de Gamma : croisement des questions 1 et 2, hypothèse 1

Tableaux croisés**Mesures symétriques**

| | Valeur | Erreurs standard asymptotiques ^a | T approx. ^b | Signification approx. | Sig. exacte |
|---------------------------|--------|---|------------------------|-----------------------|-------------|
| Ordinal Gamma par Ordinal | ,237 | ,227 | 1,031 | ,303 | ,286 |
| N d'observations valides | 22 | | | | |

a. L'hypothèse nulle n'étant pas considérée.

b. Utilisation de l'erreur asymptotique standard en envisageant l'hypothèse nulle.

Mesures symétriques du test de Gamma : croisement des questions 3 et 4, hypothèse 2

Tableaux croisés**Mesures symétriques**

| | Valeur | Erreurs standard asymptotiques ^a | T approx. ^b | Signification approx. | Sig. exacte |
|---------------------------|--------|---|------------------------|-----------------------|-------------|
| Ordinal Gamma par Ordinal | ,694 | ,169 | 3,471 | ,001 | ,001 |
| N d'observations valides | 22 | | | | |

a. L'hypothèse nulle n'étant pas considérée.

b. Utilisation de l'erreur asymptotique standard en envisageant l'hypothèse nulle.

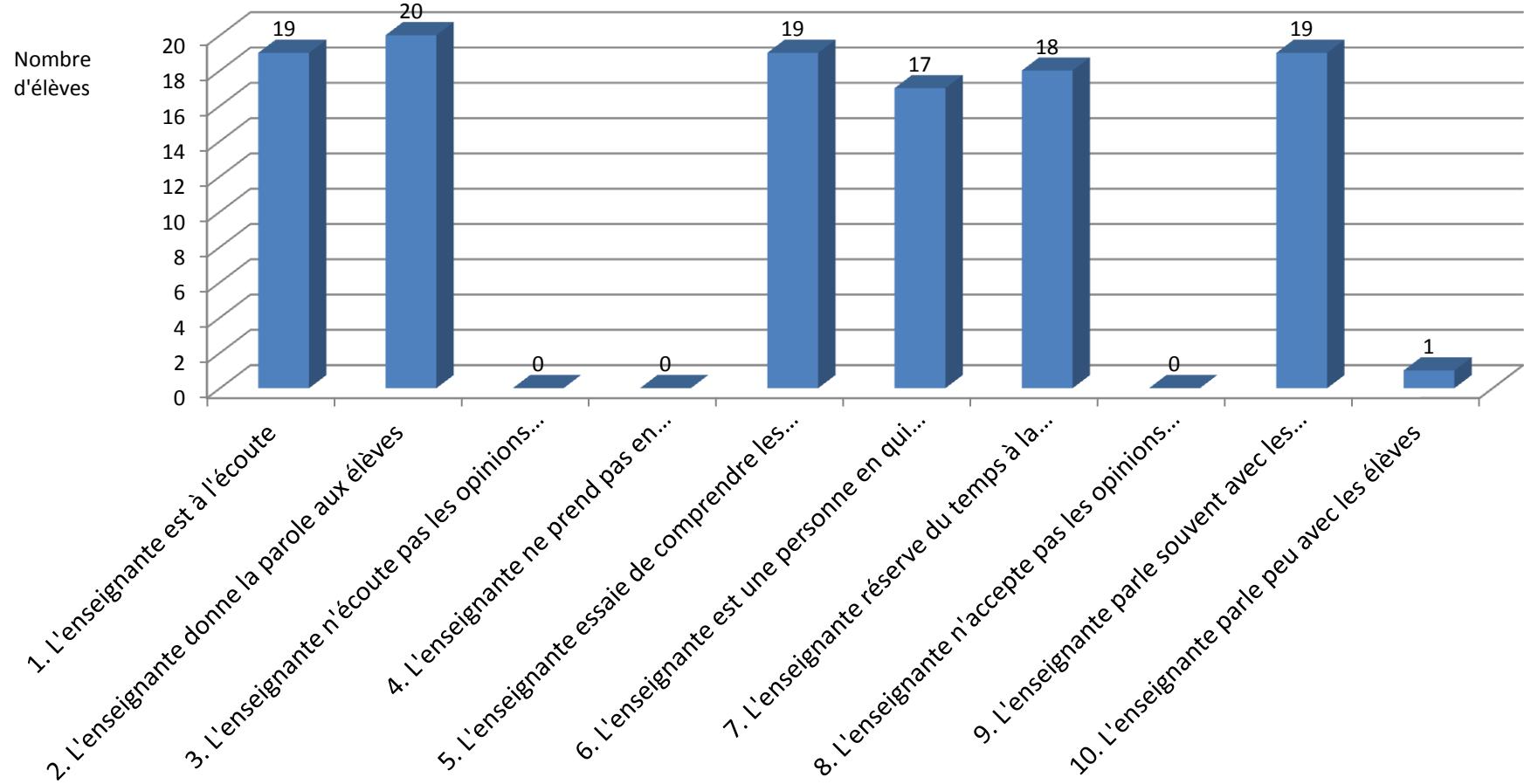
Mesures symétriques du test de Gamma : croisement des questions 5 et 6, hypothèse 3

IV : LES TABLES DE FRÉQUENCES SOUS LEUR FORMAT GRAPHIQUE

| Question 1 | nombre de coches | pourcentages |
|--|------------------|--------------|
| 1. L'enseignante est à l'écoute | 19 | 86.4% |
| 2. L'enseignante donne la parole aux élèves | 20 | 90.9% |
| 3. L'enseignante n'écoute pas les opinions des élèves | 0 | 0.0% |
| 4. L'enseignante ne prend pas en considération l'avis des élèves | 0 | 0.0% |
| 5. L'enseignante essaie de comprendre les élèves | 19 | 86.4% |
| 6. L'enseignante est une personne en qui les élèves peuvent avoir confiance | 17 | 77.3% |
| 7. L'enseignante réserve du temps à la discussion | 18 | 81.8% |
| 8. L'enseignante n'accepte pas les opinions qui sont différentes des siennes | 0 | 0.0% |
| 9. L'enseignante parle souvent avec les élèves | 19 | 86.4% |
| 10. L'enseignante parle peu avec les élèves | 1 | 4.5% |
| <i>Remarque :</i> | 1 | 4.5% |
| <i>Interroge souvent les mêmes personnes</i> | | |

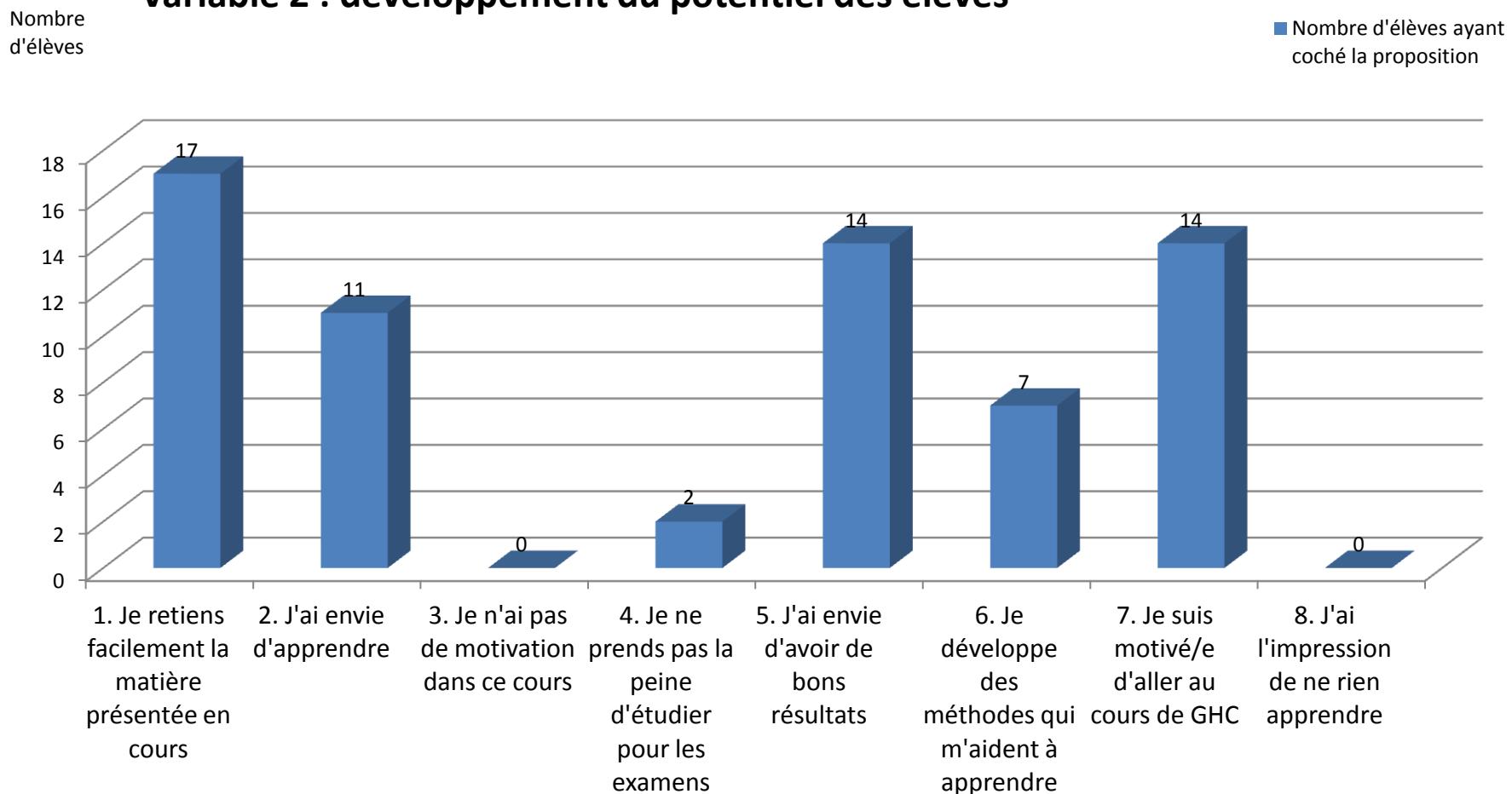
Variable 1 : communication et confiance en classe

■ Nombre d'élèves ayant coché la proposition



| Question 2 | nbre de coches | pourcentages |
|--|-----------------------|---------------------|
| 1. Je retiens facilement la matière présentée en cours | 17 | 77.3% |
| 2. J'ai envie d'apprendre | 11 | 50.0% |
| 3. Je n'ai pas de motivation dans ce cours | 0 | 0.0% |
| 4. Je ne prends pas la peine d'étudier pour les examens | 2 | 9.1% |
| 5. J'ai envie d'avoir de bons résultats | 14 | 63.6% |
| 6. Je développe des méthodes qui m'aident à apprendre | 7 | 31.8% |
| 7. Je suis motivé/e d'aller au cours de GHC | 14 | 63.6% |
| 8. J'ai l'impression de ne rien apprendre | 0 | 0.0% |
| <i>Remarque :</i> | 1 | 4.5% |
| <i>L'enseignante se soucie de notre apprentissage scolaire</i> | | |

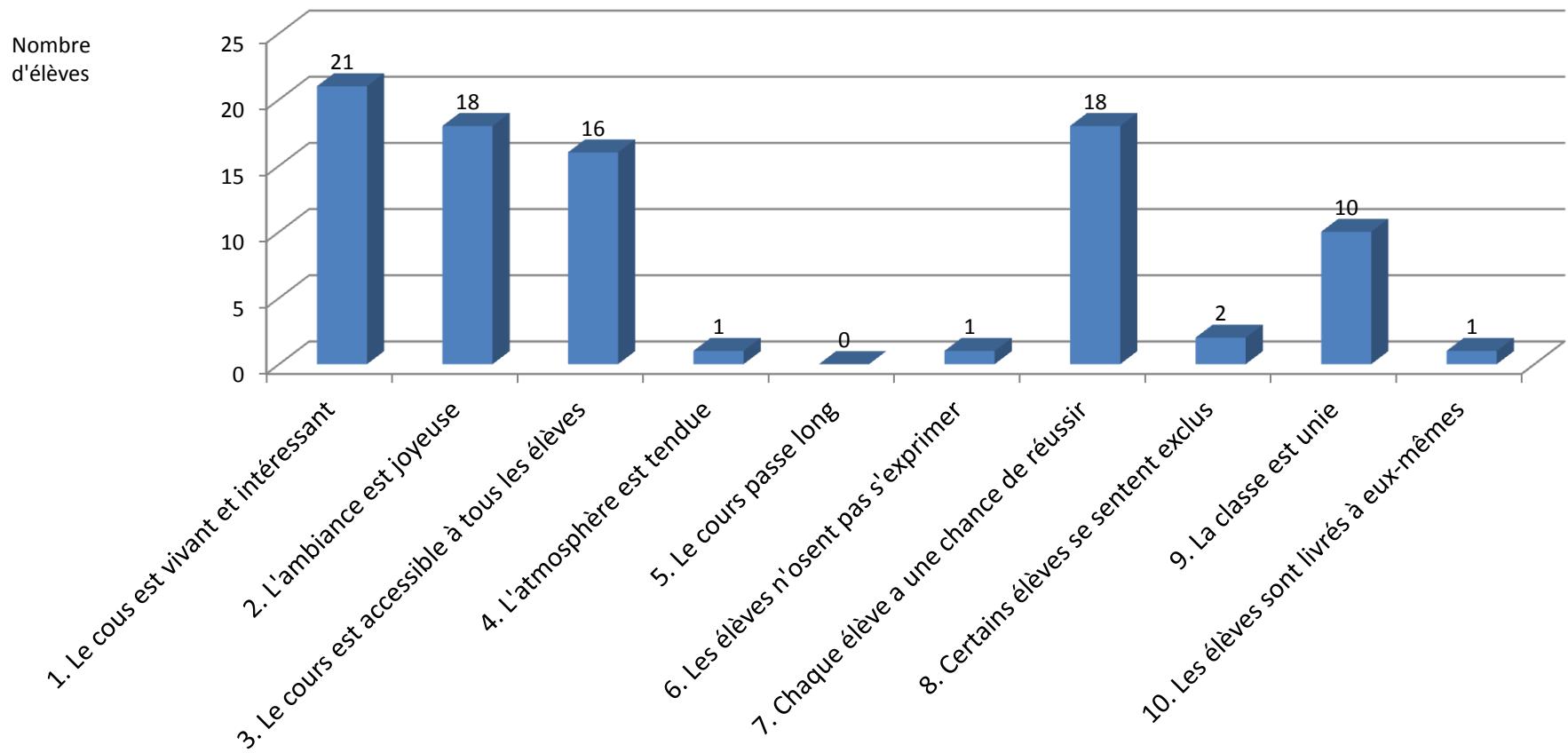
Variable 2 : développement du potentiel des élèves



| Question 3 | nbre de coches | pourcentages |
|--|----------------|--------------|
| 1. Le cours est vivant et intéressant | 21 | 95.5% |
| 2. L'ambiance est joyeuse | 18 | 81.8% |
| 3. Le cours est accessible à tous les élèves | 16 | 72.7% |
| 4. L'atmosphère est tendue | 1 | 4.5% |
| 5. Le cours passe long | 0 | 0.0% |
| 6. Les élèves n'osent pas s'exprimer | 1 | 4.5% |
| 7. Chaque élève a une chance de réussir | 18 | 81.8% |
| 8. Certains élèves se sentent exclus | 2 | 9.1% |
| 9. La classe est unie | 10 | 45.50% |
| 10. Les élèves sont livrés à eux-mêmes | 1 | 4.50% |

Variable 1 : application d'une pédagogie positive

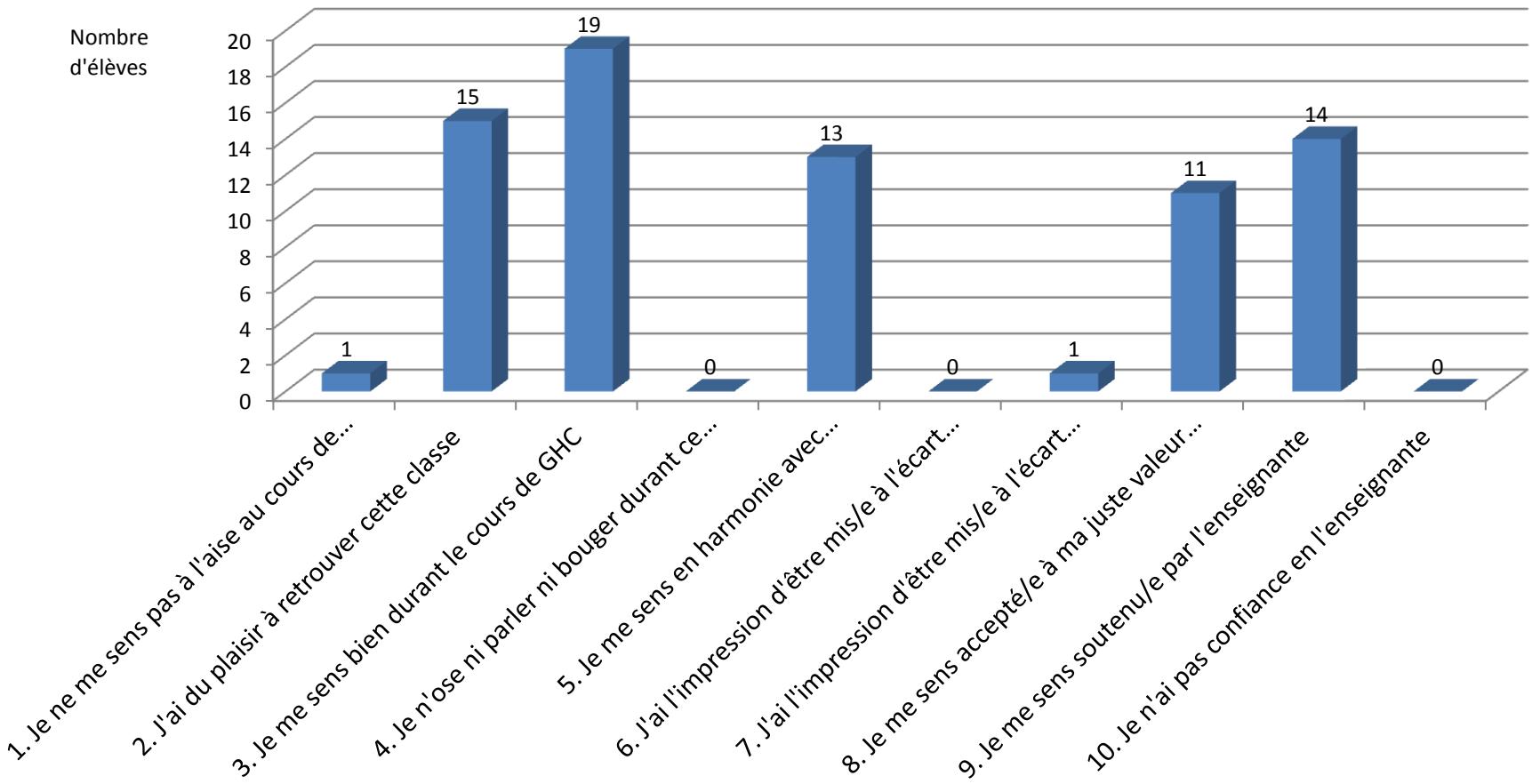
■ Nombre d'élèves ayant coché la proposition



| Question 4 | nbre de coches | pourcentages |
|--|-----------------------|---------------------|
| 1. Je ne me sens pas à l'aise au cours de GHC | 1 | 4.5% |
| 2. J'ai du plaisir à retrouver cette classe | 15 | 68.6% |
| 3. Je me sens bien durant le cours de GHC | 19 | 86.4% |
| 4. Je n'ose ni parler ni bouger durant ce cours | 0 | 0.0% |
| 5. Je me sens en harmonie avec l'enseignante | 13 | 59.1% |
| 6. J'ai l'impression d'être mis/e à l'écart par l'enseignante | 0 | 0.0% |
| 7. J'ai l'impression d'être mis/e à l'écart par les camarades | 1 | 4.5% |
| 8. Je me sens accepté/e à ma juste valeur durant le cours de GHC | 11 | 50.0% |
| 9. Je me sens soutenu/e par l'enseignante | 14 | 63.60% |
| 10. Je n'ai pas confiance en l'enseignante | 0 | 0.00% |
| <i>Remarque :</i> | 1 | 4.5% |
| <i>Le problème ne vient pas de l'enseignante mais des élèves</i> | | |

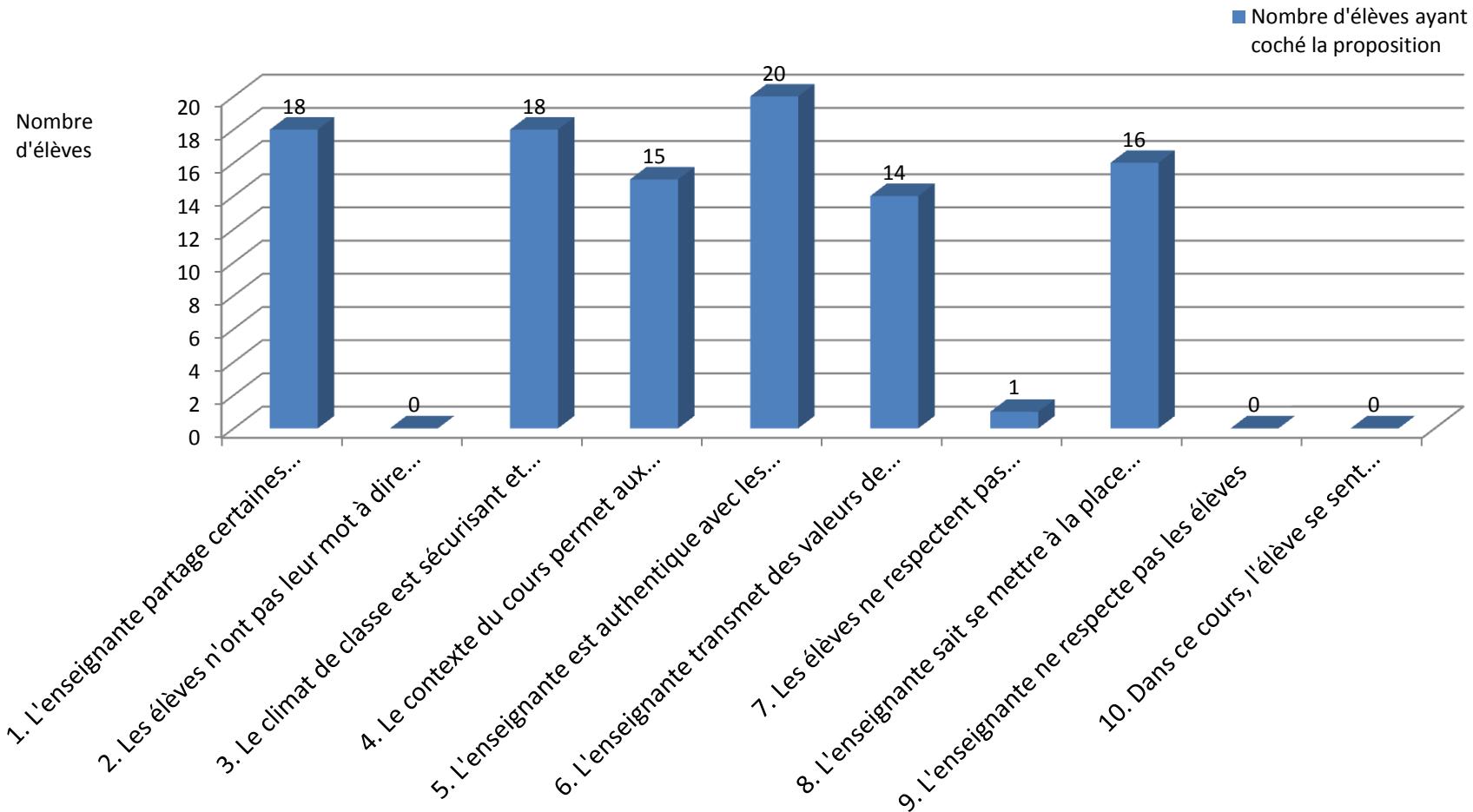
Variable 2 : bien-être des élèves en classe

■ Nombre d'élèves ayant
coché la proposition



| Question 5 | nbre de coches | pourcentages |
|--|-----------------------|---------------------|
| 1. L'enseignante partage certaines décisions avec les élèves | 18 | 81.8% |
| 2. Les élèves n'ont pas leur mot à dire concernant la vie du groupe-classe | 0 | 0.0% |
| 3. Le climat de classe est sécurisant et rassurant | 18 | 81.8% |
| 4. Le contexte du cours permet aux élèves d'apprendre efficacement | 15 | 68.2% |
| 5. L'enseignante est authentique avec les élèves, elle montre son vrai visage | 20 | 90.9% |
| 6. L'enseignante transmet des valeurs de la vie | 14 | 63.6% |
| 7. Les élèves ne respectent pas l'enseignante | 1 | 4.5% |
| 8. L'enseignante sait se mettre à la place des élèves afin de mieux les comprendre | 16 | 72.7% |
| 9. L'enseignante ne respecte pas les élèves | 0 | 0.00% |
| 10. Dans ce cours, l'élève se sent incapable, il a une mauvaise estime de soi | 0 | 0.00% |

Variable 1 : dispositifs pédagogiques du leadership démocratique



| Question 6 | nbre de coches | pourcentages |
|---|-----------------------|---------------------|
| 1. Je me sens efficace dans l'apprentissage de la géographie et de l'histoire | 15 | 68.2% |
| 2. J'ai l'impression de ne pas bien comprendre et me sens incapable | 0 | 0.0% |
| 3. J'ai envie de réussir dans cette branche | 16 | 72.7% |
| 4. Je ne me préoccupe pas de mes notes en GHC, ça m'est égal | 4 | 18.2% |
| 5. Je peux compter sur les encouragements de l'enseignante | 11 | 50.0% |
| 6. Je pense que mes notes importent peu à l'enseignante | 2 | 9.1% |
| 7. Je crois que l'enseignante a du plaisir quand les élèves ont de bons résultats | 19 | 86.4% |
| 8. Je me sens capable de réussir avec de bonnes notes le cours de GHC | 15 | 68.2% |

Variable 2: le sentiment d'efficacité personnel chez l'élève