

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

CARACTÉRISTIQUES DE LA RESPONSABILISATION DANS LES PRATIQUES DE GESTION DE LA
CLASSE MISES EN ŒUVRE PAR DES ENSEIGNANTES DU PRIMAIRE AU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR

NATHALIE DI MAMBRO

DÉCEMBRE 2023

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

La rédaction de ce mémoire, finalement menée à terme après plusieurs années, n'aurait pas été possible sans le support de mon comité de direction, Mélanie Dumouchel et Anderson Araújo-Oliveira. Vos commentaires constructifs, vos encouragements constants et votre infinie patience ont été des éléments déterminants qui m'ont permis d'aller au bout de ce projet. Je vous en remercie grandement.

Mélanie, ta confiance en moi dès le début a été la clé de ma persévérance. Merci de m'avoir outillée et de m'avoir accompagnée dans ce long périple d'apprentissages. Nos nombreuses discussions ont poussé ma réflexion et je peux maintenant affirmer que je suis, comme toi, passionnée par la gestion de la classe et par la recherche en éducation! Merci de m'avoir transmis tout cela.

Anderson, merci d'avoir accepté de te joindre à ce projet. Tu as apporté un regard nouveau sur mon mémoire de recherche et cela a permis de le rendre concret et de le réaliser. Merci également de m'avoir fait confiance en participant à tes projets de recherche, ce qui m'a donné la chance d'apprendre diverses facettes du rôle de chercheuse.

Un immense merci également aux trois enseignantes qui m'ont ouvert la porte de leur classe afin que je puisse les observer et les questionner ainsi qu'à la conseillère pédagogique qui me les a recommandées. Sans vous, rien n'aurait été possible. Merci à ma famille et à mes amies qui m'ont toujours écoutée, questionnée et encouragée.

Merci Maman d'avoir été un modèle. D'avoir prouvé qu'il était possible de retourner aux études même avec de jeunes enfants à la maison. C'est tout un défi, mais tellement satisfaisant quand on le réussit! Merci d'avoir été présente pour moi et pour mes filles quand j'en avais besoin.

Merci à ma chère belle-mère pour les corrections et les améliorations apportées dans ce mémoire. Merci pour ton appui depuis le début de cette aventure, et merci d'être une super grand-maman!

Finalement, un merci spécial à toi, mon amour, qui m'appuie depuis toujours dans tous mes projets, même les plus fous. Sans toi, je n'aurais pas pu réaliser cette tâche ardue de concilier mes rôles d'étudiante et de maman.

DÉDICACE

À ces enfants de ma vie¹, Elsa, Clarisse et Léa
Alexis, Clara, Julie et Amanda

Ayez des projets plein la tête, ils vous mèneront loin.

¹ Inspiré du titre du livre de Gabrielle Roy (1993)

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
DÉDICACE.....	iii
TABLE DES MATIÈRES.....	iv
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	x
RÉSUMÉ	xi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	3
1.1 La responsabilisation	3
1.1.1 La responsabilisation dans le Programme de formation de l'école québécoise	4
1.1.2 Le développement de la responsabilisation par la gestion de la classe	6
1.2 La gestion de la classe, une compétence professionnelle indispensable	6
1.2.1 La gestion de la classe dans les documents ministériels	7
1.2.2 La prédominance d'une gestion de la classe obéissante au Québec.....	8
1.3 Portrait des recherches en gestion de la classe au Québec.....	9
1.3.1 Le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de la classe.....	9
1.3.2 Les pratiques des enseignantes en gestion de la classe	9
1.3.2.1 Les changements de pratiques d'enseignantes en gestion de la classe	9
1.3.2.2 Les pratiques d'enseignantes en gestion de la classe en lien avec la didactique	10
1.3.2.3 Les pratiques d'enseignantes en gestion de la classe spécifiques aux élèves en trouble du comportement.....	11
1.3.3 Les formations des enseignantes en gestion de la classe.....	12
1.3.4 Les apports et les lacunes de la recherche	13
1.4 La question de recherche	14
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL.....	15
2.1 Le concept de la responsabilisation.....	15
2.1.1 Les distinctions de la responsabilisation.....	16
2.1.2 Le choix des conditions de la responsabilisation	17
2.1.2.1 Les parallèles entre les conditions de la responsabilisation	18
2.1.3 Les conditions du processus de la responsabilisation	20
2.1.3.1 Offrir aux élèves la possibilité et la liberté de faire des choix	20
2.1.3.2 Permettre aux élèves d'exercer leur volonté	20

2.1.3.3 Permettre aux élèves de s’engager face à leurs choix.....	20
2.1.3.4 Permettre aux élèves de réparer ou de modifier leurs choix	21
2.1.3.5 Reconnaître le pouvoir aux élèves.....	21
2.1.3.6 Viser l’autodiscipline des élèves	21
2.2 Le concept de la gestion de la classe	22
2.2.1 La définition de la gestion de la classe responsabilisante	22
2.2.2 Les orientations en gestion de la classe.....	24
2.2.2.1 Les climats de classe d’Artaud	24
2.2.2.2 Les styles de gestion de la classe de Wolfgang.....	26
2.2.2.3 Les similitudes et les différences entre les orientations d’Artaud et de Wolfgang	26
2.2.3 Les modèles de gestion de la classe	28
2.3 Les objectifs spécifiques de recherche	30
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE	32
3.1 Le type de recherche	32
3.2 Les participantes	33
3.3 La méthode de collecte de données.....	33
3.3.1 La grille de consolidation pour la collecte de données et les analyses.....	34
3.3.2 Les observations	39
3.3.3 L’entretien individuel.....	40
3.3.3.1 Le guide de l’entretien individuel semi-dirigé	41
3.3.4 La triangulation des données.....	43
3.4 L’analyse des données	43
3.4.1 L’analyse des observations	43
3.4.2 L’analyse des entretiens	44
3.5 Les considérations éthiques.....	44
CHAPITRE 4 RÉSULTATS	46
4.1 Présentation du cas de l’Enseignante 1	46
4.1.1 Caractéristiques de la responsabilisation dégagées dans les pratiques effectives.....	46
4.1.1.1 Instaurer une relation éducative responsabilisante	48
4.1.1.2 Offrir la possibilité et la liberté de faire des choix	48
4.1.1.3 Permettre aux élèves d’exercer leur volonté	49
4.1.1.4 Permettre aux élèves de s’engager face à leurs choix.....	49
4.1.1.5 Permettre aux élèves de réparer ou de modifier leurs choix	49
4.1.1.6 Reconnaître le pouvoir aux élèves.....	50
4.1.1.7 Viser l’autodiscipline des élèves	50
4.1.2 Caractéristiques de la responsabilisation dégagées dans les pratiques déclarées.....	50
4.1.2.1 Instaurer une relation éducative responsabilisante	51
4.1.2.2 Offrir la possibilité et la liberté de faire des choix	52
4.1.2.3 Permettre aux élèves d’exercer leur volonté	52
4.1.2.4 Permettre aux élèves de s’engager face à leurs choix.....	53
4.1.2.5 Permettre aux élèves de réparer ou de modifier leurs choix	53
4.1.2.6 Reconnaître le pouvoir aux élèves.....	53

4.1.2.7 Viser l'autodiscipline des élèves	54
4.1.3 Similarité entre les pratiques effectives et les pratiques déclarées	55
4.2 Présentation du cas de l'Enseignante 2	55
4.2.1 Caractéristiques de la responsabilisation dégagées dans les pratiques effectives.....	56
4.2.1.1 Instaurer une relation éducative responsabilisante	57
4.2.1.2 Offrir la possibilité et la liberté de faire des choix	57
4.2.1.3 Permettre aux élèves d'exercer leur volonté	57
4.2.1.4 Permettre aux élèves de s'engager face à leurs choix.....	58
4.2.1.5 Permettre aux élèves de réparer ou de modifier leurs choix	58
4.2.1.6 Reconnaître le pouvoir aux élèves.....	58
4.2.1.7 Viser l'autodiscipline des élèves	58
4.2.2 Caractéristiques de la responsabilisation dégagées dans les pratiques déclarées.....	59
4.2.2.1 Instaurer une relation éducative responsabilisante	60
4.2.2.2 Offrir la possibilité et la liberté de faire des choix	60
4.2.2.3 Permettre aux élèves d'exercer leur volonté	60
4.2.2.4 Permettre aux élèves de s'engager face à leurs choix.....	61
4.2.2.5 Permettre aux élèves de réparer ou de modifier leurs choix	61
4.2.2.6 Reconnaître le pouvoir aux élèves.....	61
4.2.2.7 Viser l'autodiscipline des élèves	61
4.2.3 Divergence entre les pratiques effectives et déclarées.....	62
4.3 Présentation du cas de l'Enseignante 3	63
4.3.1 Caractéristiques de la responsabilisation dégagées dans les pratiques effectives.....	63
4.3.1.1 Instaurer une relation éducative responsabilisante	65
4.3.1.2 Offrir la possibilité et la liberté de faire des choix	65
4.3.1.3 Permettre aux élèves d'exercer leur volonté	65
4.3.1.4 Permettre aux élèves de s'engager face à leurs choix.....	66
4.3.1.5 Permettre aux élèves de réparer ou de modifier leurs choix	66
4.3.1.6 Reconnaître le pouvoir aux élèves.....	66
4.3.1.7 Viser l'autodiscipline des élèves	66
4.3.2 Caractéristiques de la responsabilisation dégagées dans les pratiques déclarées.....	67
4.3.2.1 Instaurer une relation éducative responsabilisante	68
4.3.2.2 Offrir la possibilité et la liberté de faire des choix	68
4.3.2.3 Permettre aux élèves d'exercer leur volonté	69
4.3.2.4 Permettre aux élèves de s'engager face à leurs choix.....	69
4.3.2.5 Permettre aux élèves de réparer ou de modifier leurs choix	69
4.3.2.6 Reconnaître le pouvoir aux élèves.....	70
4.3.2.7 Viser l'autodiscipline des élèves	70
4.3.3 Similarité et différence entre les pratiques effectives et déclarées	70
4.4 Mise en relation entre les trois cas étudiés	71
CHAPITRE 5 DISCUSSION.....	73
5.1 Nouveau regard sur certaines conditions de la responsabilisation	73
5.1.1 La relation éducative responsabilisante intégrée au processus de responsabilisation	74
5.1.2 Vers la réécriture du concept de choix	75
5.1.3 La reconnaissance du pouvoir : essentielle, mais difficilement identifiable.....	76
5.1.3.1 Le pouvoir, parfois difficile à reconnaître.....	76

5.2 Pratiques effectives versus pratiques déclarées.....	77
5.2.1 L'écart amoindri dans les pratiques responsabilisantes	78
5.2.2 L'écart se creuse dans les pratiques moins responsabilisantes.....	79
5.2.3 La classe à aménagement flexible : une voie vers la responsabilisation?	79
5.3 Les systèmes d'émulation : une justification pour une activité agréable?	80
CONCLUSION	83
ANNEXE A COURRIEL À LA CONSEILLÈRE PÉDAGOGIQUE.....	86
ANNEXE B COURRIEL AUX ENSEIGNANTES RÉFÉRÉES	87
ANNEXE C GRILLE DE CONSOLIDATION POUR LES OBSERVATIONS ET LES ANALYSES.....	88
ANNEXE D LETTRE AUX PARENTS	91
ANNEXE E NOTES D'OBSERVATION	92
ANNEXE F FICHE D'OBSERVATION	93
ANNEXE G FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES PARTICIPANTES.....	94
ANNEXE H GUIDE DE L'ENTRETIEN INDIVIDUEL SEMI-DIRIGÉ	97
RÉFÉRENCES.....	100

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 Relations entre les conditions de la responsabilisation de Dumouchel, Lanaris et Messier (2022) et celles de Bousquet (2020) et de Crémieux (2001).....	19
Figure 2.2 Relations entre les climats de classe d'Artaud (1989) et les styles de gestion de la classe de Wolfgang (2008).....	27

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1 Grille de consolidation pour l'analyse	36
Tableau 4.1 Éléments dégagés dans les pratiques effectives de l'Enseignante 1	47
Tableau 4.2 Éléments dégagés dans les pratiques déclarées de l'Enseignante 1	51
Tableau 4.3 Nombre d'éléments dégagés des pratiques effectives et déclarées de l'Enseignante 1	55
Tableau 4.4 Éléments dégagés dans les pratiques effectives de l'Enseignante 2	56
Tableau 4.5 Éléments dégagés dans les pratiques déclarées de l'Enseignante 2	59
Tableau 4.6 Nombre d'éléments dégagés des pratiques effectives et déclarées de l'Enseignante 2	63
Tableau 4.7 Éléments dégagés dans les pratiques effectives de l'Enseignante 3	64
Tableau 4.8 Éléments dégagés dans les pratiques déclarées de l'Enseignante 3	67
Tableau 4.9 Nombre d'éléments dégagés des pratiques effectives et déclarées de l'Enseignante 3	71
Tableau 4.10 Présence d'éléments responsabilisants dans les pratiques des trois enseignantes	72

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
SEP	Sentiment d'efficacité personnelle
TNI	Tableau numérique interactif
TPSR	Teaching Personal and Social Responsibility

RÉSUMÉ

L'un des objectifs de l'école au Québec est de responsabiliser les élèves. Cette responsabilisation semble pouvoir se réaliser notamment lorsque les sept conditions qui la définissent sont présentes dans les pratiques de gestion de la classe d'une enseignante. Cette recherche de maîtrise vise donc à connaître comment se caractérise la responsabilisation dans les pratiques de gestion de la classe mises en œuvre par des enseignantes du primaire au Québec. Pour arriver à répondre à cette question de recherche, une étude de cas multiples a été réalisée. Les cas concernent les pratiques de trois enseignantes référées en raison de leur pratique en gestion de la classe ayant une visée de responsabilisation. La collecte de données est composée de deux étapes. Tout d'abord, deux observations dans la classe de ces enseignantes permettent de dégager leurs pratiques effectives en gestion de la classe. Ces observations s'appuient sur des éléments des sept conditions de responsabilisation qui sont regroupés dans une grille détaillée, préalablement créée. Puis, un entretien individuel semi-dirigé avec chacune des enseignantes permet de dégager leurs pratiques déclarées. L'analyse de contenu vise à connaître et à comparer les pratiques effectives des enseignantes avec leurs pratiques déclarées. Ainsi, le portrait exhaustif de leurs pratiques en gestion de la classe une fois établi permet du même coup de caractériser les pratiques visant la responsabilisation. Les résultats de cette recherche révèlent que pour deux enseignantes, les pratiques déclarées correspondent à leurs pratiques effectives tandis qu'un écart est apparent en ce qui concerne la troisième enseignante. Par ailleurs, deux conditions de la responsabilisation sont préalables aux autres : développer une relation éducative responsabilisante et reconnaître le pouvoir des élèves. Les résultats démontrent également que dans un contexte de responsabilisation, les choix des élèves doivent nécessairement être responsabilisants, c'est-à-dire sans contraintes émises par l'enseignante. La discussion se termine en soulevant un questionnement sur l'apport des classes à aménagement flexible pour faciliter le développement de la responsabilisation des élèves ainsi que sur l'omniprésence des systèmes d'émulation dans les classes du primaire au Québec. Finalement, dans la conclusion de ce mémoire sont proposées des pistes pour de futures recherches qui permettraient d'étudier plus en profondeur la gestion de la classe responsabilisante.

Mots clés : responsabilisation, gestion de la classe, étude de cas multiples, pratiques effectives, pratiques déclarées, primaire

INTRODUCTION

Ce mémoire porte principalement sur la gestion de la classe responsabilisante. Dès sa naissance, l'enfant, guidé par ses parents et les personnes qui l'entourent, apprend à devenir autonome. L'autonomie est à la base de la responsabilisation (Hellison, 2003) qui a comme finalité la responsabilité. Devenir responsable n'est pas uniquement de faire les choses par soi-même, mais également d'être en mesure de prendre des décisions et d'assumer ses choix. Les enfants développent ce sens de la responsabilité avec l'aide de leurs parents et des personnes avec qui ils ont un lien affectif (Duclos et Duclos, 2005).

Dans le premier chapitre de ce mémoire, la problématique sera développée en détaillant une gestion de la classe responsabilisante (Dumouchel, Sénéchal et Messier, 2022) qui peut être mise en place par les enseignantes² puisqu'elle répond aux prescriptions du ministère de l'Éducation du Québec. Les recherches qui seront présentées mèneront vers la question de recherche qui vise à connaître comment se caractérise la responsabilisation dans les pratiques d'une gestion de la classe mises en œuvre par des enseignantes du primaire au Québec.

Ensuite, le deuxième chapitre, constituant le cadre conceptuel, présentera les deux concepts centraux de cette recherche, soit la responsabilisation et la gestion de la classe. De ce cadre découleront les trois objectifs spécifiques de cette recherche : 1) dégager les conditions de la responsabilisation présentes dans les pratiques effectives en gestion de la classe des enseignantes du primaire au Québec, 2) dégager les conditions de la responsabilisation présentes dans les pratiques déclarées de gestion de la classe d'enseignantes du primaire au Québec, 3) identifier les ressemblances et les différences entre les conditions de la responsabilisation dégagées dans les pratiques effectives et déclarées des enseignantes.

Quant au troisième chapitre, il exposera la méthodologie qui a été utilisée pour la collecte de données. Cette dernière est composée de deux observations dans des classes primaires ainsi que d'un entretien individuel avec chacune des enseignantes titulaires de ces classes observées. La méthode d'analyse des données sera également abordée dans la méthodologie afin d'expliquer la façon dont nous avons procédé pour tenter de répondre à nos trois objectifs spécifiques de recherche ainsi qu'à la question de recherche.

² Étant donné la prédominance du genre féminin dans l'enseignement primaire au Québec, le féminin sera utilisé dans ce mémoire de maîtrise pour désigner tout le personnel enseignant, et ce, sans aucune intention discriminatoire.

Le quatrième chapitre présentera les résultats obtenus lors de la collecte de données en exposant des exemples issus de nos observations ainsi que des entretiens. De plus, des tableaux feront la synthèse des éléments qui ont été dégagés lors de la collecte de données.

Puis, le cinquième chapitre portera, entre autres, sur la discussion des grands constats qui sont ressortis dans l'analyse des données. Enfin, dans la conclusion, certaines limites de ce mémoire seront présentées de même que des suggestions de pistes pour de futures recherches en lien avec la gestion de la classe responsabilisante.

Ainsi, la présentation de cette recherche à travers ces cinq chapitres permettra d'en saisir la pertinence sociale et scientifique. Sur le plan de sa pertinence sociale, elle pourrait éclairer les enseignantes actuelles et futures quant aux actions bénéfiques et concrètes à poser pour permettre à leurs élèves de se responsabiliser. En effet, les actions posées par les enseignantes participantes et décrites dans cette présente recherche pourront aider d'autres enseignantes à apporter des changements à leur pratique de gestion de la classe afin de commencer à développer la responsabilisation chez leurs élèves. De plus, cette recherche contribuera à enrichir l'enseignement de la responsabilisation en gestion de la classe dans les cours de la formation initiale à l'enseignement.

Quant à la pertinence scientifique de cette recherche, elle réside dans le fait que la collecte de données est, entre autres, constituée d'observations directes dans les classes des enseignantes. Cela permettra d'enrichir les études déjà effectuées tant en ce qui concerne la gestion de la classe que la responsabilisation en prenant connaissance des pratiques réellement mises en pratique dans des classes au primaire au Québec. Finalement, puisque la lecture du Programme de formation de l'école québécoise permet de souligner que la responsabilisation doit être développée chez les élèves au primaire, cette étude permettra de répertorier certains éléments réellement mis en place dans des classes du primaire au Québec.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Un parallèle peut être fait entre l'apprentissage de la responsabilisation et l'apprentissage de la bicyclette en plaçant l'adulte comme un accompagnateur nécessaire à son apprentissage (Paiement, 2013). Cet adulte est présent tout au long de la démarche d'apprentissage jusqu'à ce que l'enfant pédale aisément seul. De la même façon, une enseignante accompagne ses élèves dans l'apprentissage de la responsabilisation peu à peu tout au long de leur parcours scolaire. D'ailleurs, comme il sera exposé dans la section suivante, la responsabilisation des élèves est un des objectifs du système scolaire québécois.

Dans ce premier chapitre, afin d'assurer une compréhension commune du concept de la responsabilisation, une brève définition de ce terme sera présentée. Par la suite, il sera mis de l'avant que cet aspect est bien présent dans les prescriptions ministérielles dans l'enseignement primaire au Québec et que la gestion de la classe de l'enseignante peut contribuer au développement de la responsabilisation chez les élèves. Finalement, des études réalisées au Québec concernant la gestion de la classe seront présentées afin d'en faire ressortir les apports et les lacunes qui mèneront à cerner le problème et à formuler la question de recherche.

1.1 La responsabilisation

La responsabilisation étant le concept central de notre recherche, ce premier chapitre débute en en présentant une brève définition. Ainsi, avant d'analyser la place qu'occupe la responsabilisation dans le contexte scolaire québécois, il est important de présenter sa définition et ses conditions de mise en place. Dumouchel, Lanaris et Messier (2022) définissent la responsabilisation comme un « processus complexe par lequel l'élève – en relation avec une personne de confiance, notamment l'enseignante – apprend à prendre lui-même des décisions pour satisfaire ses besoins, tout en prenant en considération les effets sur les autres, sur lui-même et sur son environnement, et [en] acceptant les conséquences qui en découlent (Glasser, 1965 ; Lanaris et Dumouchel, 2020) » (p. 13). Ces mêmes chercheuses identifient six conditions de la responsabilisation à mettre en place dans une relation éducative : 1) offrir la possibilité et la liberté de faire des choix, 2) permettre aux élèves d'exercer leur volonté, 3) permettre aux élèves de s'engager face à leurs choix, 4) permettre aux élèves de réparer ou de modifier leurs choix, 5) reconnaître le pouvoir aux élèves et 6) viser l'autodiscipline des élèves.

À la lumière de cette définition et en connaissant brièvement les conditions de la responsabilisation, il est possible de reconnaître ce concept dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). C'est ce qui sera présenté dans la prochaine section.

1.1.1 La responsabilisation dans le Programme de formation de l'école québécoise

En se basant sur la définition retenue de la responsabilisation, cette dernière peut être repérée dans les diverses sections constituant le PFEQ. Ce document ministériel sert de guide pour toutes les enseignantes du Québec quant aux diverses notions à enseigner et aux compétences à faire développer chez leurs élèves et s'inscrit comme un contrat moral entre le gouvernement et la société (MEQ, 2006). En effet, les programmes sont prescriptifs. Les différentes sections du programme, qui seront incessamment présentées, sous-entendent que l'élève doit développer sa responsabilisation lors de son parcours scolaire, et ce, dès le primaire.

Tout d'abord, en introduction au programme, les trois missions de l'école québécoise sont présentées : instruire, socialiser, qualifier. Celle qui consiste à socialiser les élèves mentionne que l'école doit « promouvoir les valeurs à la base de sa démocratie et (...) préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables » (MEQ, 2001a, p. 3). D'autre part, les approches béhavioristes et constructivistes font partie des caractéristiques du programme de formation. Dans la perspective constructiviste, l'élève devient l'acteur principal de ses apprentissages puisque cette théorie implique qu'il doive construire ses propres connaissances. Cette implication sous-entend donc une grande part de responsabilité laissée à l'élève pour qu'il puisse construire lui-même ses connaissances et donc en être, en partie, responsable. Cette introduction au programme souligne finalement qu'il revient à l'enseignante « de créer un environnement éducatif qui incite l'élève à jouer un rôle actif dans sa formation » (MEQ, 2001a, p. 6). Cela place ainsi l'enseignante dans un rôle de soutien par rapport à la prise de pouvoir de ses élèves sur leur formation.

Ensuite, trois des neuf compétences transversales présentées dans le PFEQ soulignent l'importance de l'autonomie des élèves du primaire et de la nécessité de la développer chez les jeunes. En effet, il est mentionné dans les compétences transversales *mettre en œuvre sa pensée créatrice*, *se donner des méthodes de travail efficaces* et *structurer son identité* qu'elles doivent permettre aux élèves de développer leur autonomie. Comme précisé au début du chapitre, cette autonomie fait directement

référence à la notion de responsabilisation (Hellison, 2003) puisqu'elle se situe à sa base. De plus, cinq des neuf compétences transversales, soit *résoudre des problèmes*, *mettre en œuvre sa pensée créatrice*, *se donner des méthodes de travail efficaces*, *structurer son identité* et *coopérer*, soulignent l'importance que l'élève effectue des choix et qu'il puisse les justifier, donc y avoir préalablement réfléchi. Ceci amène l'élève à faire preuve de jugement puisqu'on s'attend à ce qu'il ait recours de façon efficace aux différentes ressources autour de lui. Dans ces compétences transversales, une place est également accordée à la remise en question de ces choix et à leur réévaluation afin d'en permettre la modification en partie ou en totalité. Bref, en lisant la description de ces cinq compétences transversales, la nécessité que l'élève soit engagé dans les décisions qu'il prend est repérable. Ces divers éléments dégagés placent donc la responsabilisation, telle que nous la concevons, au cœur des orientations actuelles en éducation préscolaire et en enseignement primaire.

Quant aux domaines généraux de formation, cet « ensemble de grandes questions que les jeunes doivent affronter » (MEQ, 2001a, p. 42), ils suggèrent également la responsabilisation des élèves dans diverses sphères académiques en proposant de leur faire vivre différentes situations pour la mettre en pratique. Ainsi, il est indiqué que l'élève doit y développer son jugement critique en plus d'être outillé pour faire des choix éclairés tout au long de sa vie, ce qui réfère à certaines conditions de la responsabilisation qui seront détaillées dans le cadre conceptuel.

Par la suite, dans les domaines d'apprentissage, la responsabilisation est principalement présente dans les compétences touchant l'univers social et le développement de la personne. En effet, dans le domaine de l'univers social, l'objectif général rappelle le rôle de cette discipline dans la formation de citoyens responsables et engagés. Il est souligné que les compétences de ce domaine « contribuent de façon particulière à la formation d'un citoyen capable de participation active, réfléchie et autonome au débat social » (MEQ, 2001a, p. 170). Le domaine du développement de la personne va également en ce sens en indiquant que les apprentissages qu'un élève effectue « favorisent sa responsabilisation personnelle et sociale et le préparent à devenir un citoyen autonome et responsable » (MEQ, 2001a, p.252). Dans ces deux domaines d'apprentissage, il est donc préconisé que la responsabilisation des élèves doit être développée aussi spécifiquement en lien avec des apprentissages scolaires.

Finalement, à la suite de cette lecture du PFEQ au regard de la responsabilisation, il est possible de dire que la responsabilisation des élèves semble être au cœur des prescriptions ministérielles. En effet, la

responsabilisation se retrouve dans les missions de l'école québécoise, les approches proposées, les compétences transversales, les domaines généraux de formation et les domaines d'apprentissage. Ces prescriptions ministérielles laissent présager une tendance à rendre les élèves responsables et actifs dans leurs apprentissages tant sociaux que scolaires. Cependant, ces orientations ne semblent pas se transposer en suggestions de pistes concrètes d'actions afin que les enseignantes développent la responsabilisation de leurs élèves. La prochaine partie de ce chapitre soulignera la voie qu'empruntera notre recherche portant sur la responsabilisation des élèves.

1.1.2 Le développement de la responsabilisation par la gestion de la classe

Les choix qu'effectue une enseignante en gestion de la classe influencent directement l'apprentissage chez ses élèves et la dynamique de son groupe-classe (Bernier *et al.*, 2021). De plus, pour les élèves, leur degré d'implication dans la classe, notamment dans la prise de décisions, aura un impact majeur sur leur réussite scolaire (Håkansson, 2015). Vivre des expériences démocratiques dans les classes au primaire par une gestion de la classe plus responsabilisante peut avoir un impact positif sur les élèves en tant que futurs citoyens puisque ces expériences développent des compétences pour raisonner et pour se comporter adéquatement dans une société démocratique (Angell, 1991). À la suite de ces divers constats, il devient possible de faire le lien entre les actions posées par les enseignantes dans leur gestion de la classe et l'engagement des élèves dans leur processus de responsabilisation. C'est donc dans cette visée de développement de la responsabilisation des élèves par les actions que l'enseignante pose dans sa gestion de la classe que s'inscrit cette présente recherche.

1.2 La gestion de la classe, une compétence professionnelle indispensable

La gestion de la classe constitue l'un des facteurs ayant le plus d'influence sur la réussite des élèves (Bernier *et al.*, 2021; Bissonnette *et al.*, 2016; Boudreault *et al.*, 2019; Chouinard, 1999; Gauthier, 1997; Lessard et Schmidt, 2011; Léveillé et Dufour, 1999; Martineau et Gauthier, 1999; Walker, 1994; Wang *et al.*, 1997). Cependant, cette compétence professionnelle est l'une des plus grandes préoccupations des enseignantes (Chouinard, 1999; Jerome-Freiberg *et al.*, 2020; Mukamurera *et al.*, 2019; Prior, 2014). Wubbels (2011) nomme même la gestion de la classe comme étant la composante de l'enseignement qui semble être mondialement la plus difficile à acquérir par les enseignantes. La pertinence de la gestion de la classe comme objet de recherche prend ainsi tout son sens tant en ce qui concerne sa mise en pratique en classe que de la perception des enseignantes à son égard et de leur formation initiale. Ainsi, afin de situer notre problème de recherche, les prochaines sections présenteront les orientations ministérielles,

ce qui permettra de mettre en lumière la mise en pratique de la gestion de la classe et l'avancée des recherches faites au Québec sur le sujet.

1.2.1 La gestion de la classe dans les documents ministériels

Comme il a été mentionné, la gestion de la classe est un élément important qui influence la réussite des élèves. Cependant, dans le PFEQ, le terme *gestion de la classe* ne revient qu'une seule fois, et ce, dans la bibliographie (Dumouchel, 2017), laissant ainsi l'enseignante seule et sans aucune prescription concernant sa mise en place. La gestion de la classe est pourtant reconnue par le ministère de l'Éducation du Québec comme étant une compétence à part entière que les futures enseignantes doivent s'approprier pour enseigner (MEQ, 2020). En effet, tout comme en 2001, la gestion de la classe est mise de l'avant dans le référentiel des compétences des enseignantes en 2020 puisqu'elle est l'une des treize compétences professionnelles à développer et elle fait partie de celles qui sont « au cœur du travail fait avec et pour les élèves » (p. 53). La compétence *organiser et gérer le fonctionnement du groupe-classe de sorte à maximiser le développement, l'apprentissage et la socialisation des élèves* se détaille en neuf dimensions. Contrairement à celui de 2001 (MEQ, 2001b), le nouveau référentiel concernant les compétences professionnelles (MEQ, 2020), propose une gestion de la classe où le pouvoir de l'élève est parfois reconnu. En effet, dans l'une des premières dimensions de la compétence, il est spécifié que l'enseignante doit « instaurer, de concert avec ses élèves, un climat de classe respectueux et sécurisant favorisant la progression des apprentissages et revoir (...) avec eux les comportements attendus » (p. 61). Dans la dimension suivante, il est proposé que l'enseignante aide ses élèves afin qu'ils reconnaissent et gèrent adéquatement leurs comportements. Le fait d'avoir utilisé les formulations « travail fait avec et pour les élèves », « de concert avec les élèves » ainsi qu' « aide ses élèves » présume que les enseignantes adoptent une gestion de la classe où les élèves participent et apprennent à faire des choix avec elles. Cela fait en sorte que les élèves ont un certain pouvoir qui leur est reconnu et peuvent développer leur responsabilisation. En comparaison, le référentiel émis en 2001 (MEQ, 2001b) indiquait que l'enseignante imposait son système à ses élèves alors que les élèves devaient demeurer actifs dans leurs choix. Toutefois, les dernières dimensions du nouveau référentiel (MEQ, 2020) n'impliquent pas aussi clairement que le font les premières, la participation des élèves. Le choix semble donc laissé à l'enseignante d'impliquer les élèves pour viser la responsabilisation ou non. Ainsi, une enseignante pourrait décider de placer les élèves dans un rôle plus passif, voire d'obéissance quant à leurs « manifestations de démotivation ou d'incompréhension » (MEQ, 2020, p.61), par exemple. De plus, ce nouveau référentiel indique que l'enseignante « utilise également sa gestion de classe pour apprendre aux élèves à reconnaître et à

respecter les règles propres à la vie en collectivité » (MEQ, 2020, p.61). Bref, malgré l'expression d'une certaine volonté à développer la responsabilisation chez les élèves à travers les actions de l'enseignante dans sa gestion de la classe, il semble y avoir une certaine oscillation entre une visée de responsabilisation et une visée d'obéissance dans les documents ministériels du Québec pour la formation des enseignantes. D'ailleurs, comme il sera démontré dans la prochaine section, cette oscillation se répercute dans les pratiques des enseignantes avec une certaine prédominance de la visée d'obéissance.

1.2.2 La prédominance d'une gestion de la classe obéissante au Québec

Au Québec, certains chercheurs (Archambault et Chouinard, 2016; Dumouchel, Lanaris et Messier, 2022; Richard et Bissonnette, 1999) sont d'avis qu'il y a une prédominance d'enseignantes utilisant une gestion de la classe hiérarchique dans laquelle l'élève est obéissant face à son enseignante qui garde la plupart des pouvoirs. Dans ce cas, les élèves restent peu actifs dans leurs prises de décisions. Pour en arriver à cette conclusion, ces auteurs se basent principalement sur l'utilisation des systèmes d'émulation dans les classes puisqu'un tel système renforce les pouvoirs de l'enseignante (elle décide, elle évalue et elle sanctionne les comportements). De plus, dans sa recherche de maîtrise, Lapointe (2011) fait ressortir que plusieurs futures enseignantes du primaire, lors de leur quatrième et dernier stage, ont tendance à garder le contrôle total de la classe, sans laisser une grande place à leurs élèves. Cela s'apparente à une gestion de la classe dans laquelle les élèves sont obéissants : les enseignantes décident et les élèves font ce qui est demandé. Plus précisément, Fortin *et al.* (2016) mentionnent, dans leur étude, que 76,3% des enseignantes du primaire au Québec utilisent un système d'émulation et que 93% d'entre elles l'ont mis en place pour toute la classe. Cela confirme ce que Richard et Bissonnette (1999) affirmaient : 80% des enseignants du Québec ont recours à un système d'émulation où prédominent les récompenses souvent matérielles. Donc, près de 20 ans plus tard, le constat est le même. Ces systèmes, instaurés pour tous les élèves du groupe, ayant comme finalité des récompenses et des punitions, ne sont pas de mise avec les visées du système scolaire actuel qui sont axées sur une participation active en classe (Archambault et Chouinard, 2016). Un tour d'horizon des autres études en gestion de la classe s'impose afin de dégager les pratiques actuelles et de comprendre la place qu'occupe la responsabilisation dans les pratiques en gestion de la classe des enseignantes au primaire du Québec. Il sera donc possible, par la suite, de situer notre question de recherche.

1.3 Portrait des recherches en gestion de la classe au Québec

Plusieurs recherches au Québec ont été effectuées en gestion de la classe. Dans celles qui ont été présentées dans la section précédente, une grande place est accordée aux systèmes d'émulation. Toutefois, la gestion des comportements par ces systèmes n'est pas le seul aspect concernant la gestion de la classe. C'est pourquoi nous avons répertorié d'autres recherches québécoises que nous avons regroupées autour des trois aspects suivants : le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) en gestion de la classe, les pratiques des enseignantes en gestion de la classe ainsi que les formations des enseignantes en gestion de la classe. Elles sont présentées en regard de leur lien avec la responsabilisation des élèves.

1.3.1 Le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de la classe

Premièrement, dans les dernières années, des chercheurs se sont penchés sur le SEP des enseignantes, concept élaboré par le psychologue Bandura (1977). Plus particulièrement, Gaudreau *et al.* (2015) ont développé et validé une échelle permettant de mesurer le SEP des enseignantes en gestion de la classe. De telles échelles avaient été appliquées dans plusieurs domaines, mais jamais de façon si précise en gestion de la classe. Selon leur étude, l'importance de connaître ce SEP réside dans le fait que si les enseignantes augmentent leur SEP, elles augmentent ainsi les chances d'influencer positivement les comportements de leurs élèves (Gaudreau *et al.*, 2012). Dès lors, il pourrait être envisageable qu'elles aient également une influence sur la responsabilisation de leurs élèves.

1.3.2 Les pratiques des enseignantes en gestion de la classe

Deuxièmement, les études portant sur les pratiques enseignantes en gestion de la classe peuvent être subdivisées en sous-catégories : celles portant sur les changements de pratiques d'enseignantes en gestion de la classe, celles sur le lien entre la didactique et la gestion de la classe et celles sur l'influence de la gestion de la classe sur les élèves en trouble du comportement. Cette section présente les recherches de ces sous-catégories.

1.3.2.1 Les changements de pratiques d'enseignantes en gestion de la classe

Pour analyser les recherches sur les pratiques de gestion de la classe, il importe de rappeler qu'une grande proportion d'enseignantes du Québec utilisent une gestion de la classe plus autoritaire, laquelle vise à rendre les élèves davantage obéissants. L'étude de Bergeron (2014) vient, elle aussi, soutenir ce constat. En effet, dans les résultats de sa thèse, elle souligne que les enseignantes ont des craintes face à

l'utilisation d'une gestion de la classe moins autoritaire de peur de voir apparaître chez leurs élèves des comportements perturbateurs. Ces enseignantes utilisent donc des méthodes plus traditionnelles qui tendent vers l'obéissance des élèves afin d'avoir l'impression de garder le contrôle sur ces derniers. Cette recherche-action-formation, réalisée auprès de sept individus provenant d'une même équipe-école, a permis de réaliser que la volonté de mettre en place une gestion de la classe davantage responsabilisante est présente, mais que plusieurs enseignantes ne savent pas de quelle façon y arriver. De plus, Bergeron (2014) met de l'avant que pour permettre un changement de pratique, il faut que l'enseignante ait tout d'abord une prise de conscience des caractéristiques et de la diversité de ses élèves ainsi que de leur façon d'apprendre (Bergeron et Prud'homme, 2018). Cette prise de conscience amène donc les enseignantes à remettre en question leurs pratiques en considérant les besoins de leurs élèves. Ainsi, cette étude permet de comprendre les difficultés liées à un changement de pratique dirigé vers une gestion de la classe moins autoritaire et plus responsabilisante.

1.3.2.2 Les pratiques d'enseignantes en gestion de la classe en lien avec la didactique

Toujours au regard des pratiques en gestion de la classe, la thèse de Dumouchel (2017) présente une recherche par cas multiples réalisée auprès de neuf enseignantes. Son analyse par théorisation ancrée a permis de souligner l'importance du parallèle à établir entre la gestion de la classe et la didactique et du même coup, ce qui devrait être mis en place par une enseignante dans sa gestion de la classe afin d'aider ses élèves à devenir responsables. De plus, son étude identifie six conditions de la responsabilisation. Une partie de ses résultats fait ressortir que plusieurs enseignantes souhaitent laisser plus de place aux élèves pour prendre des décisions, mais qu'elles ne le font pas nécessairement ou qu'elles pensent le faire, mais leurs propos démontrent le contraire. Cette conclusion a été tirée à la suite d'entretiens avec les enseignantes, mais aucune observation n'a été réalisée. Donc, même si des enseignantes québécoises semblent imposer l'obéissance, leur volonté ne va pas nécessairement en ce sens et plusieurs tentent d'avoir une gestion de la classe plus responsabilisante. Nous pourrions supposer qu'elles ne savent pas nécessairement comment l'opérationnaliser.

Toujours concernant le lien entre la gestion de la classe et la didactique, la recherche exploratoire de maîtrise de Girouard-Gagné (2017) associe la différenciation pédagogique à une plus grande autonomie chez les élèves. Rappelons que cette autonomie est à la base de la responsabilisation (Hellison, 2003). Une des conclusions de cette recherche mixte est que 60% des enseignantes consultées laissent un choix d'activités à leurs élèves. Parmi ces enseignantes, la plupart mentionnent qu'imposer un travail à l'élève a

davantage de conséquences négatives sur sa motivation à faire un travail que de lui laisser un choix. Ainsi, laisser un choix à l'élève en ce qui concerne la didactique favorise le développement de son autonomie.

De plus, la recherche qualitative exploratoire de Bergeron *et al.* (2022) s'est penchée sur le lien entre la gestion de la classe, la didactique et le soutien à l'autonomie. L'étude mentionne que les tendances récentes en éducation concernant la gestion de la classe se tournent de plus en plus vers une gestion démocratique qui permet le développement de l'autonomie des élèves. Mais pour que cela se réalise, il faut que les besoins et les intérêts des élèves soient pris en compte dans la dimension de la didactique. Or, pour les participants à cette recherche, cela semblait être un défi. La conclusion soulève des paradoxes, à savoir que même dans le cas où les enseignantes voudraient soutenir l'autonomie de leurs élèves au secondaire, elles n'appliquent pas certaines pratiques la favorisant puisqu'elles pensent que leurs élèves ne sont pas assez autonomes pour cela. Bref, encore une fois, il semble difficile pour les enseignantes de relier leurs pratiques en gestion de la classe à celles de la didactique.

1.3.2.3 Les pratiques d'enseignantes en gestion de la classe spécifiques aux élèves en trouble du comportement

Toujours en ce qui concerne la pratique des enseignantes en gestion de la classe, mais plus spécifiquement au regard des élèves en trouble du comportement, nous pouvons rapporter la recherche-action de Massé *et al.* (2018) qui se base sur la théorie du comportement planifié. Cette recherche mixte, dans laquelle 2276 enseignantes de 59 centres de services scolaires québécois et 32 écoles privées ont répondu à sept questionnaires, conclut que les pratiques déclarées des enseignantes sont plus positives ou proactives que réactives ou négatives, mais qu'une grande proportion d'enseignantes utilise toutefois des mesures punitives. Un autre constat de l'analyse des données quantitatives de cette recherche révèle que 35,7% des enseignantes affirment ne pas faire participer leurs élèves dans la gestion de la classe et que 46,9% d'entre elles admettent ne pas impliquer les élèves dans le choix des conséquences. Ainsi, si les élèves ne participent pas à la vie de classe, ils ne pourront pas avoir cette occasion de développer leur responsabilisation dans celle-ci. Comme dans la recherche de Dumouchel (2017), ces divers constats ont été effectués à partir de questionnaires et d'entrevues avec les enseignantes, mais aucune observation directe ou indirecte n'a été réalisée.

De plus, pour les élèves en trouble du comportement, l'utilisation des mesures punitives par les enseignantes a un impact très négatif sur leur expérience scolaire (Bernier *et al.*, 2021). Cette étude qualitative interprétative effectuée auprès de 14 élèves du secondaire mentionne que les actions posées

par les enseignantes ont un impact direct sur le comportement que leurs élèves adopteront. Effectivement, si une enseignante adopte une attitude positive en gestion de la classe, ses élèves risquent de mieux se comporter que si son attitude est négative (Bernier *et al.*, 2021). Cela va dans le même sens que la recension des écrits réalisée par Boudreault *et al.* (2019) qui révèle que les mesures punitives utilisées en classe ont des conséquences néfastes sur la réussite des élèves, en particulier chez les élèves présentant un trouble du comportement. En connaissant les conditions de la responsabilisation devant être présentes en classe, plus particulièrement celles de réparation et d'autodiscipline (celles-ci seront présentées en détail au chapitre 2), les mesures punitives utilisées par les enseignantes dans leur gestion de la classe font entrave au processus de responsabilisation de leurs élèves.

1.3.3 Les formations des enseignantes en gestion de la classe

Troisièmement, toujours en ce qui concerne les pratiques des enseignantes en gestion de la classe, des recherches portant sur la formation des enseignants en lien avec la gestion de la classe ont été réalisées. Celle de Dufour et Chouinard (2013) explique le *dispositif de soutien en gestion de la classe* réalisé dans le cadre d'une étude quasi expérimentale et mis en place pour des enseignantes débutantes œuvrant en milieu défavorisé. Ce dispositif inclut plusieurs séances de formation en gestion de la classe données aux 27 enseignantes du groupe expérimental. Sans que soit nommée la notion de responsabilisation, plusieurs formations offertes aux enseignantes participant à l'étude allaient dans ce sens. En effet, le but était que les enseignantes apprennent « à développer des méthodes d'organisation et de gestion qui favorisent l'engagement des élèves aux tâches d'apprentissage » (Dufour, 2010, p. 86). L'étude souligne l'importance d'appliquer une gestion de la classe où l'élève occupe une place active et qu'il s'engage dans ses apprentissages. Plus précisément, un des thèmes abordés dans la deuxième partie des formations porte sur l'importance de laisser les élèves faire des choix et de les aider à se fixer des objectifs personnels. Tout cela en développant leur autonomie. Ces diverses notions font directement référence à notre définition de la responsabilisation. L'étude ne présente pas les actions concrètement posées par les enseignantes à la suite de leurs formations puisque ce n'était pas le but de la recherche. Nous ne savons donc pas si les enseignantes du groupe expérimental, celles ayant reçu ces formations, exerçaient une gestion de la classe permettant une réelle responsabilisation de leurs élèves.

Toujours concernant la formation des enseignantes en gestion de la classe, la thèse de Beaudoin (2010) met en place le programme Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR) dans une recherche-action réalisée avec deux enseignantes. Ce programme TPSR a été créé par Hellison (2003) et présente les divers

niveaux de responsabilisation des élèves en éducation physique. L'étude comporte une autosupervision pour l'appropriation des pratiques enseignantes basées sur le TPSR et utilisées dans un contexte de cours d'éducation physique afin de développer la notion de responsabilisation chez les élèves. Les enseignantes qui reçoivent une formation dans le cadre de ce programme de responsabilisation peuvent ensuite mettre en pratique leurs apprentissages et mener différentes activités physiques afin que les élèves deviennent responsables principalement dans le gymnase. De plus, Beaudoin (2010) souligne les écrits scientifiques qui lient la responsabilisation à un transfert de pouvoir de l'enseignante vers ses élèves, ce qui est également une des conditions de la responsabilisation de Dumouchel (2017).

1.3.4 Les apports et les lacunes de la recherche

La plupart de ces recherches se basent sur le fait que la gestion de la classe demeure un grand défi pour les enseignantes au Québec. Malgré cela, il est possible de constater que certaines enseignantes pratiquent une gestion de la classe qui tend vers la responsabilisation de leurs élèves. Plusieurs résultats de ces recherches soulignent l'importance de laisser une place à l'élève quant aux choix que ces derniers effectuent. Également, certaines recherches démontrent la volonté de plusieurs enseignantes d'aspirer à une gestion de la classe moins obéissante, autant dans une classe régulière que dans une classe avec des élèves en trouble du comportement. Toutefois, ces enseignantes semblent manquer de ressources ou de connaissances pour procéder à ce changement. À partir des recherches mentionnées précédemment, il est possible de faire ressortir des éléments d'une gestion de la classe responsabilisante, ce qui permet de supposer que des enseignantes au Québec pratiquent ce type de gestion de la classe. De plus, la recherche de Dumouchel (2017) a permis d'identifier certaines conditions devant être mises en œuvre par les enseignantes afin d'assurer une gestion de la classe responsabilisante pour les élèves. En effet, c'est entre autres avec ces conditions qu'il sera possible de constater, au sein de notre recherche, dans quelle mesure la responsabilisation est mise en place dans une classe.

Il est également possible de relever certaines lacunes dans ces recherches. À notre connaissance, aucune de ces études n'a effectué d'observations sur le plan de la gestion de la classe des enseignantes. En effet, les recherches portant sur un aspect de la gestion de la classe ou sur les actions responsabilisant les élèves utilisent, pour la plupart, les pratiques déclarées et non effectives des enseignantes. Pourtant, il y a souvent un écart entre les pratiques déclarées et les pratiques effectives (Argyris et Schön, 2002). De plus, les conditions nécessaires à la responsabilisation (Dumouchel, Lanaris et Messier, 2022) ne semblent

jamais avoir été observées dans les classes afin de savoir lesquelles sont réellement mises en pratique dans la gestion de la classe d'enseignantes québécoises.

1.4 La question de recherche

Comme il a été présenté dans ce chapitre, la responsabilisation des élèves est au cœur des prescriptions ministérielles en enseignement primaire au Québec et elle est grandement influencée par la gestion de la classe qu'adopte l'enseignante. Bien que cette gestion de la classe soit si redoutée par plusieurs enseignantes (Wubbels, 2011), elle demeure un aspect central dans leur formation et dans leur pratique. En connaissant les diverses conditions de la responsabilisation que les enseignantes doivent appliquer pour favoriser la responsabilisation de leurs élèves, il devient possible de voir lesquelles sont réellement mises en pratique dans les classes du primaire au Québec, et dans quelle mesure elles le sont. Ainsi se formule notre question de recherche :

Comment se caractérise la responsabilisation dans les pratiques de gestion de la classe mises en œuvre par des enseignantes du primaire au Québec?

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Dans le premier chapitre de cette recherche, la présentation des documents ministériels en éducation ainsi que des recherches concernant la gestion de la classe a permis de mettre en évidence que la responsabilisation est un aspect primordial à développer chez les élèves au Québec. De plus, la gestion de la classe que met en place une enseignante peut favoriser le développement de cette responsabilisation. Cette étude cherche donc à connaître comment se caractérise la responsabilisation dans les pratiques de gestion de la classe mises en œuvre par des enseignantes du primaire au Québec.

Dans ce second chapitre, il sera question du développement des deux concepts centraux de la recherche, soit la responsabilisation et la gestion de la classe. Tout d'abord, une définition de la responsabilisation telle que nous la concevons sera proposée avant que soient nommées certaines distinctions qui s'appliquent à ce concept. Également, des conditions du processus de la responsabilisation seront présentées. Ensuite, le deuxième concept à explorer dans ce chapitre concernera la gestion de la classe. La définition de celui-ci sera également présentée ainsi que des orientations et des modèles qui s'inscrivent dans une gestion de la classe responsabilisante. À la suite de la présentation de ces deux concepts, l'objectif général et les objectifs spécifiques de la recherche seront identifiés.

2.1 Le concept de la responsabilisation

Dans les années 1980, Bruneau *et al.* (1986) soulignaient que le concept de la responsabilisation était peu défini dans la littérature scientifique. En écrivant ce chapitre, le même constat de carence d'études portant sur le concept de la responsabilisation s'est fait, mais encore plus précisément en ce qui concerne les études de la responsabilisation en contexte scolaire. Il y en a certes, mais elles se rapportent surtout à l'apprentissage de la responsabilité dans les cours d'éducation physique ou à la responsabilisation des enseignantes en lien avec la réussite de leurs élèves. Très peu portent directement sur la responsabilisation des élèves. Or, cette responsabilisation est incluse dans les prescriptions ministérielles en milieu scolaire au Québec et devrait être développée.

Pour préciser davantage ce concept, dans le cadre de notre recherche, nous définissons la responsabilisation comme un « processus complexe (...) [qui] se développe à travers la relation de confiance qui s'établit dans la relation éducative responsabilisante » (Dumouchel, Charron et Lachapelle,

2022, p.66), processus dans lequel l'élève « apprend à prendre lui-même des décisions pour satisfaire ses besoins, tout en prenant en considération les effets sur les autres, sur lui-même et sur son environnement, et acceptant les conséquences qui en découlent (Glasser, 1965 : Lanaris et Dumouchel, 2020) » (Dumouchel, Lanaris et Messier, 2022, p. 13).

Il importe de mentionner que ce processus de responsabilisation ne peut avoir lieu que dans une relation de confiance entre l'enseignante et ses élèves, appelée relation éducative responsabilisante (Dumouchel, Charron et Lachapelle, 2022). Ainsi, les premiers contacts au début de l'année scolaire sont cruciaux dans la création d'une relation éducative entre l'enseignante et ses élèves (Gauthier, 1997; Nault, 2016; Rousseau *et al.*, 2009) afin de favoriser les apprentissages de ces derniers. Dans cette relation, un respect mutuel entre les élèves et l'enseignante doit être présent (Plante *et al.*, 2022) notamment par « un souci du bien-être de l'autre et une compréhension empathique » (Bergeron *et al.*, 2022, p.43). Cette relation éducative responsabilisante (Dumouchel, Charron et Lachapelle, 2022) est donc la première condition de la responsabilisation. D'autres conditions de la responsabilisation seront présentées dans ce chapitre, pour un total de sept. Toutefois, avant de présenter les autres conditions, il importe de clarifier davantage notre définition de la responsabilisation. Pour ce faire, nous apportons trois précisions au regard d'autres concepts qui lui sont connexes ou opposés.

2.1.1 Les distinctions de la responsabilisation

Le concept de responsabilisation englobe ou oppose parfois certains autres concepts. Dans le cadre de cette présente recherche, trois distinctions sont de mise afin de bien la cadrer.

En premier lieu, comme le spécifie Connac (2016), bien que les termes autonomie et responsabilisation soient souvent confondus, ils ne symbolisent pas le même niveau d'engagement de la part de l'élève. En effet, selon cet auteur, l'élève autonome fait des choix et l'élève responsable les assume. De plus, « être responsable signifie réfléchir et penser aux conséquences de ses actes » (Bélaïr, 2007, p. 50). Donc, une personne responsable doit être consciente des choix qu'elle effectue et elle doit réfléchir aux conséquences qui pourraient en découler. Dans le même ordre d'idées, Hellison (2003) soutient qu'un élève responsable doit avant tout être autonome puisque cette autonomie se situe à la base du développement de la responsabilisation. Bien que ces deux termes ne signifient pas la même chose, sans autonomie, la responsabilisation ne peut pas exister.

En second lieu, Lanaris (2014) clarifie un aspect intéressant de la responsabilisation au regard des choix que fait l'élève. En effet, l'élève obéissant fera un choix en ayant la crainte d'être puni ou en pensant obtenir une récompense. Dans ce cas, l'élève effectue ce choix parce qu'il se sent obligé de le faire. L'élève responsable, quant à lui, fait des choix en démontrant une certaine autorégulation; un élève qui est placé dans une position d'obéissance ne peut donc pas devenir responsable (Lanaris et Dumouchel, 2020).

En dernier lieu, une autre distinction concerne la différence entre la responsabilité personnelle et la responsabilité sociale (Hellison, 2003). La responsabilité personnelle précède la responsabilité sociale. En effet, un élève doit tout d'abord être responsable de sa propre personne en prenant des décisions le concernant directement avant de l'être plus largement, c'est-à-dire envers les autres et envers la communauté. Cela va dans le même sens que Jonas et Vaillancourt (2007) qui définissent aussi le terme responsable en tenant compte de ces deux réalités : individuelle et sociale. En éducation relative à l'environnement, la distinction se fait également entre la responsabilité du devoir envers la communauté et celle des droits de l'individu autonome (Hagège *et al.*, 2009).

Bref, ces trois distinctions permettent de situer la responsabilisation pour le cadre de notre recherche. En comprenant ces trois distinctions, il devient possible de reconnaître des conditions de la responsabilisation.

2.1.2 Le choix des conditions de la responsabilisation

Quelques auteurs dans divers domaines ont étudié les conditions de la responsabilisation, qui sont des éléments devant être présents afin de développer la responsabilisation chez une personne.

Premièrement, Bousquet (2020) nomme trois conditions englobant huit comportements. Ces conditions élaborées pour une population de conjoints violents sont les suivantes : la prise de conscience, l'engagement et l'actualisation. Lors de la prise de conscience, la personne doit être en mesure d'identifier son problème de violence et de se reconnaître comme en étant la cause. Après cette prise de conscience, elle s'engage à ne plus recourir à la violence. Ensuite, Bousquet (2020) mentionne l'actualisation comme étant un changement de comportement amenant les conjoints violents à utiliser une alternative à la violence lorsque des situations à risque surviennent. Selon ce chercheur, ces trois conditions sont circulaires et non pas linéaires, car les personnes ont la possibilité de revenir à la prise de conscience lorsqu'elles sont dans la phase d'actualisation.

Deuxièmement, en contexte scolaire, Crémieux (2001) mentionne trois conditions permettant à l'élève de se responsabiliser : rétablir les règles, libérer la parole et partager le pouvoir. Rétablir les règles peut se faire par des règlements internes, mais l'élève, autant que les enseignantes, doit être invité à réfléchir sur leur application quotidienne selon ce qu'il vit réellement en classe. Il peut donc donner son opinion pour ces règles. Pour ce qui est de la libération de la parole, Crémieux (2001) prône la participation active plutôt que les cours magistraux en classe afin de permettre à l'élève de prendre la parole pour partager son point de vue ou donner des informations. Cette prise de parole modifie le rôle qu'a l'élève d'uniquement répondre aux questions de son enseignante. Comme troisième condition de la responsabilisation, Crémieux (2001) mentionne que le partage de pouvoir est un élément essentiel qui va au-delà du partage des tâches et qui s'inscrit dans une démarche où l'enseignante reconnaît que l'élève est en mesure de prendre des décisions pour lui et pour sa classe.

Finalement, toujours en contexte scolaire, la recherche de Dumouchel (2017) que nous avons présentée dans le premier chapitre fait ressortir six conditions de la responsabilisation (Dumouchel, 2017; Dumouchel, Sénéchal et Messier, 2022) devant être présentes dans ce processus: 1) offrir la possibilité et la liberté de faire des choix, 2) exercer sa volonté, 3) s'engager face à ses choix, 4) offrir la possibilité de réparer ou modifier ses choix, 5) reconnaître les pouvoirs de chacun et 6) viser l'autodiscipline. Certaines des conditions de Dumouchel, Lanaris et Messier (2022) font écho à celles de Bousquet (2020) et de Crémieux (2001). C'est ce qui sera exposé dans la prochaine section.

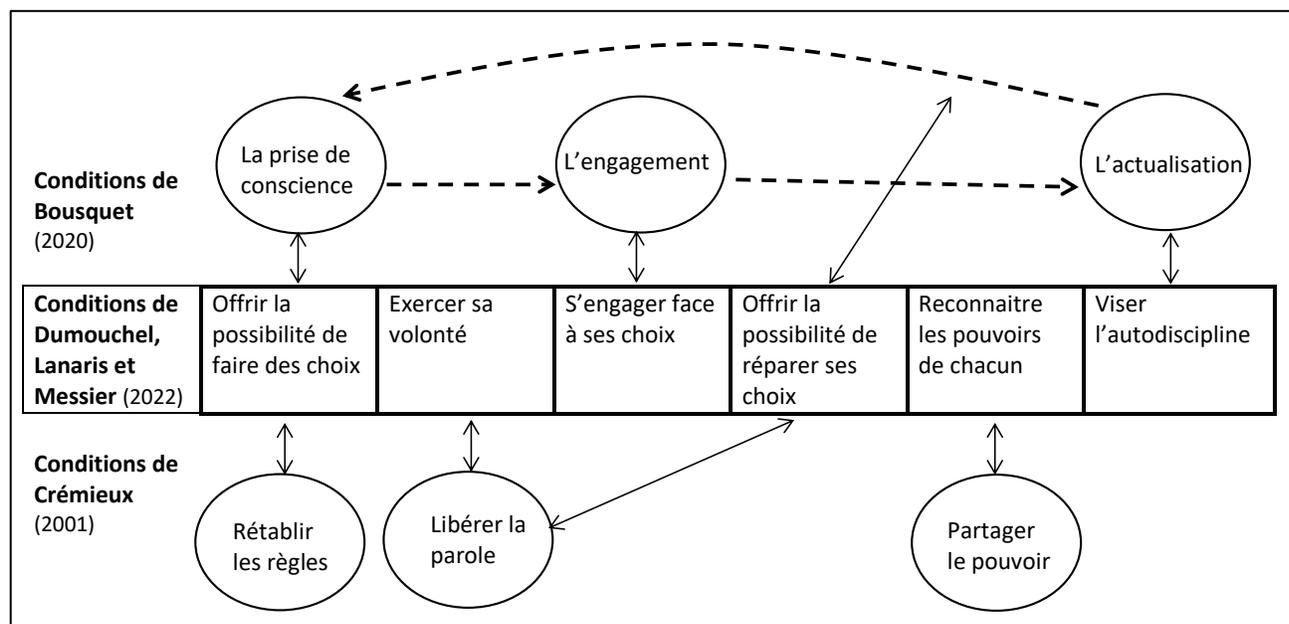
2.1.2.1 Les parallèles entre les conditions de la responsabilisation

Pour commencer, l'idée de la première condition de la responsabilisation de Dumouchel (2017), qui offre aux élèves la possibilité de faire des choix, est partagée par les trois auteurs. Effectivement, la prise de conscience de Bousquet (2020) y fait directement référence puisque les conjoints violents font le choix de ne plus utiliser la violence. Pour Crémieux (2001), ces choix donnent aux élèves la possibilité de rétablir les règles imposées en classe. Ensuite, lorsque Crémieux (2001) fait référence à libérer la parole des élèves, c'est l'exercice de la volonté de Dumouchel (2017) que les élèves peuvent réaliser. De plus, Bousquet (2020) utilise le même terme que Dumouchel (2017), soit celui de l'engagement, afin d'impliquer les personnes qui sont dans un processus de responsabilisation à s'engager face à leur choix. Puis, Dumouchel, Lanaris et Messier (2022) parlent de reconnaissance de pouvoir à l'élève et Crémieux (2001) parle d'un partage de pouvoir. Toutefois, dans le cadre de la thèse de Dumouchel (2017), le terme « partage du pouvoir » qui était utilisé a été changé dans ses écrits ultérieurs. Le terme reconnaissance indique que l'élève a déjà du

pouvoir et l'enseignante favorise son utilisation en lui reconnaissant et en lui donnant l'espace nécessaire pour le faire. Ensuite, pour ce qui est de la condition d'autodiscipline de Dumouchel (2017), le parallèle se fait avec l'actualisation de Bousquet (2020) puisque ce dernier mentionne que la personne doit utiliser les alternatives apprises, donc faire des choix par elle-même et éviter la violence lors de situations à risque. Finalement, la possibilité de réparer ou de modifier ses choix est une autre condition et pour Bousquet (2020), l'idée circulaire de la responsabilisation représente cette possibilité de modifier ses choix en reprenant une prise de conscience lors de la phase d'actualisation. De son côté, Crémieux (2001) spécifie que si un élève a le droit de prendre la parole, il a également le droit de revenir sur ses erreurs et de les expliquer.

Bref, comme il vient d'être montré, les trois conditions de Bousquet (2020) ainsi que celles de Crémieux (2001) sont présentes dans celles du processus de la responsabilisation de Dumouchel, Lanaris et Messier (2022). La figure 2.1 illustre également les liens existant entre ces auteurs.

Figure 2.1 Relations entre les conditions de la responsabilisation de Dumouchel, Lanaris et Messier (2022) et celles de Bousquet (2020) et de Crémieux (2001)



Les six conditions de Dumouchel, Lanaris et Messier (2022) respectent les distinctions que nous avons précédemment mentionnées et elles englobent également celles de Bousquet (2020) et de Crémieux (2001). C'est la raison pour laquelle nous avons décidé d'utiliser pour notre recherche ces six conditions de la responsabilisation qui seront à l'instant détaillées.

2.1.3 Les conditions du processus de la responsabilisation

C'est en regroupant les travaux de Glasser (1965, 1998), Lanaris (2014), Jonas et Vaillancourt (2007) et Gossen (1997) que Dumouchel (2017) a élaboré six conditions nécessaires au processus de la responsabilisation des élèves et les a ajustées (Dumouchel, Lanaris et Messier, 2022). D'autres auteurs et chercheurs ont mentionné des éléments ressemblant à ces conditions dans leurs études liées à la responsabilisation. Nous détaillerons donc les six conditions en nous basant sur plusieurs auteurs. Ces conditions ont légèrement été modifiées afin que ce soit l'action que l'enseignante effectue par rapport à ses élèves qui soit indiquée. Rappelons que la première condition de la responsabilisation qui doit être présente dans une classe est la relation éducative responsabilisante. Ces six prochaines conditions viennent donc s'ajouter à cette première déjà décrite.

2.1.3.1 Offrir aux élèves la possibilité et la liberté de faire des choix

La première condition, soit celle d'offrir la possibilité et la liberté de faire des choix chez l'élève, a notamment été soulignée dès 1965 par Glasser pour qui la responsabilisation vient conjointement avec la prise de décision. En effet, en premier lieu, la responsabilisation doit permettre à l'élève de faire ses propres choix (Hagège *et al.*, 2009) même si ceux-ci ne sont pas les bons aux yeux des autres et notamment aux yeux de son enseignante (Glasser, 1998). La notion de choix peut également englober des choix entre des options proposées et des choix libres, c'est-à-dire, sans option (Patall *et al.*, 2013). Ces derniers font davantage référence à la condition suivante.

2.1.3.2 Permettre aux élèves d'exercer leur volonté

La deuxième condition est que l'élève doit exercer sa volonté. Cette volonté réfère à la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2000) voulant que les élèves se donnent tout d'abord un but pour ensuite faire tout en leur possible afin de l'atteindre (Dumouchel et Lanaris, 2020). De plus, comme mentionné précédemment, faire des choix sans être restreint par des options (Patall *et al.*, 2013) fait partie de cette condition de l'exercice de la volonté. Dans le processus de responsabilisation, l'enseignante doit donc permettre aux élèves d'exercer leur volonté.

2.1.3.3 Permettre aux élèves de s'engager face à leurs choix

La troisième condition fait référence à l'engagement des élèves face à leurs choix. À ce propos, Connac (2016) mentionne clairement que le fait d'assumer ses choix est une condition de la responsabilisation

contrairement à l'autonomie qui est uniquement de faire des choix. Comme mentionné précédemment, un élève responsable va également accepter de vivre les conséquences qui découlent des choix qu'il effectue. Ce même auteur mentionne qu'une attitude responsable de l'élève consiste à s'engager sérieusement dans les démarches qu'il entreprend, l'enseignante doit donc lui permettre et l'encourager à le faire.

2.1.3.4 Permettre aux élèves de réparer ou de modifier leurs choix

La quatrième condition devant également être présente dans la responsabilisation est la notion de réparation. En effet, Dumouchel (2017) souligne qu'en prenant des décisions, l'élève a un risque de se tromper. Il doit pouvoir se reprendre et faire une nouvelle tentative pour choisir une meilleure option. C'est à travers ces essais et erreurs qu'il chemine dans son processus de responsabilisation. De plus, Connac (2016) souligne qu'un aspect important de la responsabilisation consiste en ce que les élèves n'aient pas peur de se tromper ou qu'ils acceptent et corrigent leurs erreurs. L'apprentissage de la responsabilisation se fait, entre autres, lors de la réparation des fautes (Bruneau *et al.*, 1986). Crémieux (2001) va dans le même sens en stipulant qu'un élève qui a le droit de prendre la parole et de s'exprimer devrait également avoir le droit d'expliquer ses erreurs. L'enseignante doit donc permettre à ses élèves de réparer leurs erreurs ou de modifier leurs choix.

2.1.3.5 Reconnaître le pouvoir aux élèves

La cinquième condition est la reconnaissance du pouvoir de l'enseignante et de l'élève. Beaudoin (2010) parle d'un transfert de pouvoir de l'enseignante vers ses élèves afin de les responsabiliser. Dans le même ordre d'idées, selon Crémieux (2001), le partage de pouvoir doit absolument exister afin qu'une personne développe sa responsabilisation. Comme il a déjà été mentionné, la reconnaissance du pouvoir reconnaît à l'élève un pouvoir qu'il a fondamentalement déjà. C'est pour cette raison que nous gardons le terme « reconnaissance » à la place de « partage » ou « transfert ». Le pouvoir peut être reconnu, entre autres, par la place que la parole occupe dans une classe. En effet, l'élève a le pouvoir de parler et l'enseignante peut le lui reconnaître et lui permettre de prendre cette parole.

2.1.3.6 Viser l'autodiscipline des élèves

Enfin, la sixième et dernière condition devant être présente est la visée d'autodiscipline. Les actions posées par l'enseignante afin de permettre à l'élève de se responsabiliser doivent se faire en ayant comme objectif d'amener l'élève vers l'autodiscipline. Hellison (2003), quant à lui, mentionne que cette autodiscipline se

trouve à la base de la responsabilisation où l'élève fera preuve d'autocontrôle pour réguler son comportement. Les élèves qui sont en mesure d'autoévaluer leurs actions pourront s'autodiscipliner (Dumouchel et Lanaris, 2020). L'autoévaluation des élèves doit donc être présente dans la classe afin de développer cette condition de la responsabilisation. Selon nous, un système de gestion des comportements dans lequel la participation de l'élève est indispensable, par exemple dans le choix du comportement à modifier ou à améliorer, dans les critères d'évaluation, dans l'évaluation même du comportement par la mise en place d'une autoévaluation, dans la prise en considération des conséquences positives ou négatives de ce comportement et dans la réparation des conséquences négatives, constitue une façon pour l'enseignante d'aider ses élèves dans leur autodiscipline.

Pour s'assurer que la responsabilisation est présente dans une classe, il faut que les sept conditions de la responsabilisation soient mises en pratique, soit les six conditions qui viennent d'être détaillées en plus de celle qui concerne la relation éducative responsabilisante (condition 1) puisque cette dernière est préalable aux autres. Ainsi, ces sept conditions assureront que les élèves soient dans un environnement favorisant la responsabilisation. De plus, la responsable de ce processus de responsabilisation demeure l'enseignante (Dumouchel, 2017). C'est par les actions qu'elle pose et la place qu'elle accorde à ses élèves que ces derniers peuvent réellement devenir responsables.

En résumé, nous venons d'élaborer la définition du concept de la responsabilisation, de distinguer ce concept d'autres avec lesquels il partage des points communs ou opposés et de définir des conditions de la responsabilisation. Notre recherche porte sur le développement de la responsabilisation des élèves par les pratiques en gestion de la classe des enseignantes. Le deuxième concept développé dans ce cadre conceptuel est donc la gestion de la classe.

2.2 Le concept de la gestion de la classe

Cette deuxième partie du cadre conceptuel porte sur la gestion de la classe et en présente tout d'abord la définition. Par la suite, les principales orientations de la gestion de la classe ainsi que les principaux modèles qui les caractérisent seront explicités.

2.2.1 La définition de la gestion de la classe responsabilisante

Afin de situer la définition de la gestion de la classe, il faut savoir que ce concept du domaine de l'enseignement a évolué en même temps que les changements socioculturels majeurs et que les courants

béavioriste, humaniste et cognitiviste (Archambault et Chouinard, 2016). Ces derniers sont issus de la psychologie, science qui a naturellement influencé le monde de l'éducation depuis la fin du 19^e siècle (Gauthier et Tardif, 1996). La gestion de la classe a longtemps été limitée aux problèmes de discipline (Nault et Fijalkow, 1999) et reliée aux décisions et aux actions posées par les enseignantes relatives à l'ordre dans leur classe et à l'implication de leurs élèves (Emmer et Stough, 2001). Pour certains, le maintien de l'ordre régnant dans une classe caractérise une bonne gestion de la classe (Lessard et Schmidt, 2011) même si cela ne garantit pas nécessairement que les élèves feront des apprentissages (Gauthier, 1997). Pour d'autres, c'est le degré de coopération entre un élève et son enseignante (Doyle, 1986). Cette coopération s'inscrit dans une gestion de la classe où une place est laissée à l'élève, ce qui suppose la présence d'une responsabilisation des élèves. Ainsi, la gestion de la classe pourrait être définie comme suit : « l'ensemble des pratiques éducatives auxquelles les enseignants ont recours afin d'établir, de maintenir et, au besoin, de restaurer dans la classe des conditions propices à l'apprentissage et à l'enseignement » (Archambault et Chouinard, 2016, p. 15).

Cependant, cette recherche porte principalement sur la responsabilisation des élèves et c'est pour cette raison que nous retenons la définition proposée par Dumouchel et Lanaris (2020) d'une gestion de la classe responsabilisante qui correspond à :

l'ensemble des pratiques éducatives que les enseignants, pour et avec les élèves, conçoivent, organisent et réalisent afin d'établir, de maintenir et, au besoin, de restaurer les conditions qui favorisent l'engagement des élèves dans leurs apprentissages et le développement de leurs compétences (p. 294).

Cette définition est pertinente dans le contexte de cette recherche puisqu'en précisant « pour et avec les élèves », cela induit l'idée de collaboration entre l'enseignante et ses élèves. Ces derniers devraient nécessairement être impliqués dans les prises de décisions visant à concevoir, à organiser et à réaliser la gestion de la classe. Cette définition précise donc que la gestion de la classe ne doit pas être prise en considération seulement par l'enseignante. De plus, le fait de nommer le développement des compétences dans la définition sous-entend que l'élève se retrouve également impliqué dans les décisions concernant ses propres apprentissages tant au niveau scolaire que social. Dans le cadre de cette recherche, cette définition est d'autant plus appropriée puisqu'elle laisse une place à l'élève, ce qui est au cœur de la responsabilisation; c'est donc celle qui est retenue.

Afin d'arriver à mettre en pratique une gestion de la classe responsabilisante, plusieurs options s'offrent à l'enseignante. Les prochaines sections présenteront différentes orientations et modèles en gestion de la classe. Ils ont été retenus puisqu'ils prônent, chacun à leur façon, la responsabilisation des élèves.

2.2.2 Les orientations en gestion de la classe

Tout d'abord, les orientations sont des directions qui guident les enseignantes afin qu'elles établissent leur gestion de la classe. Archambault et Chouinard (2016), Gaudreau (2017) et Nault (2016) présentent, entre autres, celles d'Artaud (1989) et de Wolfgang (2008) qui proposent des typologies afin d'orienter les choix effectués par les enseignantes en gestion de la classe. Les orientations en gestion de la classe de ces deux auteurs seront explicitées dans les prochaines sections de manière à en faire ressortir les ressemblances et leurs nuances. Par la suite, trois modèles en gestion de la classe, soit ceux de Glasser (1965), de Nelsen *et al.* (2018) et de Gordon (2005), seront présentés étant donné qu'ils favorisent la responsabilisation des élèves. Finalement, ces trois modèles seront mis en relation avec les orientations des climats de classe d'Artaud (1989) et les styles de Wolfgang (2008).

2.2.2.1 Les climats de classe d'Artaud

Artaud (1989) dresse le portrait de trois types de climat pouvant se retrouver dans une classe, lesquels se situent sur un continuum allant du climat autoritaire au climat permissif et passant par le climat coopératif. Les trois types de climats sont étroitement liés à la relation unissant l'enseignante à ses élèves et se manifestent à travers une série de comportements précis qu'adopte l'adulte. Selon Artaud (1989), le choix des actions d'une enseignante découle de l'éducation que cette dernière a elle-même reçue dans son enfance.

Premièrement, dans cette typologie proposée par Artaud (1989), il y a le climat autoritaire où seul l'adulte détient le pouvoir et transmet son savoir de façon directe aux enfants puisqu'il le considère comme une norme n'ayant nul besoin d'être remise en question. Dans ce climat, il est possible de voir des enseignantes établir seules les règles et les procédures devant obligatoirement être suivies par les élèves en classe. L'utilisation de la coercition et des punitions est présente. Ainsi, des principes rigides sont démontrés et aucune place pour la prise de décision, les remises en question ou l'initiative des élèves ne sont laissées. Ce climat amène généralement les élèves à être soumis et passifs (Artaud, 1989) puisque c'est l'adulte qui prend toutes les décisions à leur place. Ce type de climat n'est donc pas du tout compatible avec une

gestion de la classe responsabilisante puisque l'enseignante ne reconnaît aucun pouvoir à ses élèves et ne leur laisse aucune place pour faire des choix.

Deuxièmement, à l'opposé de ce climat autoritaire, Artaud (1989) dépeint un climat permissif dans lequel l'adulte est en réaction aux normes établies qu'il a lui-même connues. Il ne veut pas imposer un cadre rigide à l'élève. L'adulte permissif n'est pas sûr de lui, il est hésitant. En classe, l'enseignante permissive refuse son pouvoir et le laisse entièrement à l'élève sur qui reposent maintenant toutes les prises de décisions. L'adulte qui ne veut pas imposer de cadre ou de normes hésite devant l'enfant et le laisse évoluer selon ses propres besoins sans l'amener à se soucier des besoins des autres ni de l'environnement qui l'entoure. Les conséquences tangibles chez les jeunes ayant été exposés à ce genre de climat sont une immaturité due à un manque de repères ainsi qu'une insensibilité aux besoins des autres puisqu'ils réagissent uniquement en fonction de leurs propres besoins (Artaud, 1989). Tout comme pour ce qui est du climat autoritaire, ce climat permissif ne va pas de pair avec la responsabilisation dans une classe puisque l'enseignante rejette son propre pouvoir et son rôle de responsable du processus de responsabilisation.

Troisièmement, le climat coopératif d'Artaud (1989) s'insère au milieu des deux climats déjà présentés. Ce type de climat est caractérisé par la présence d'une autorité « basée sur le dialogue et inspir[ant] la confiance » (Artaud, 1989, p. 54). Le but de l'enseignante est de promouvoir une autonomie, une maturité ainsi qu'une prise d'initiatives chez ses élèves. Pour ce faire, l'enseignante prône la discussion avec ses élèves et invite ces derniers à prendre la parole et à remettre en question les décisions prises. Cette participation active amène les jeunes à s'impliquer dans leurs apprentissages puisque le pouvoir est reconnu tant aux élèves qu'à l'enseignante. Cependant, sans restreindre les élèves dans leurs idées, mais tout en leur permettant de modifier certaines normes établies afin de répondre plus spécifiquement à leurs besoins exprimés, cet adulte reste ferme et cohérent dans ses propos. Il est donc question d'un équilibre entre la promotion de l'autonomie et la place à l'élève, mais également d'une transmission des valeurs de l'enseignante qu'elle invite l'élève à remettre en question. Elle suscite en tout temps la participation active des élèves et les accompagne afin que leurs décisions soient dans leur propre intérêt. Dans ce type de climat, les conditions de la responsabilisation de Dumouchel, Lanaris et Messier (2022) sont favorisées. En effet, dans ce contexte où le pouvoir de l'élève est reconnu, ce dernier peut s'engager face aux choix qu'il peut prendre et exercer sa volonté en plus d'avoir le droit de réparer ses erreurs, tout

cela dans une visée d'autodiscipline. Le climat coopératif décrit par Artaud (1989) semble donc favorable pour permettre une responsabilisation des élèves dans une classe.

2.2.2.2 Les styles de gestion de la classe de Wolfgang

Wolfgang (2008) propose également un continuum, mais qui réfère aux styles de gestion de la classe d'une enseignante. Son continuum contient aux extrémités une enseignante interventionniste et une autre non interventionniste et au milieu, une enseignante interactionniste. À la suite de sa présentation, ces orientations seront mises en relation avec les climats d'Artaud (1989).

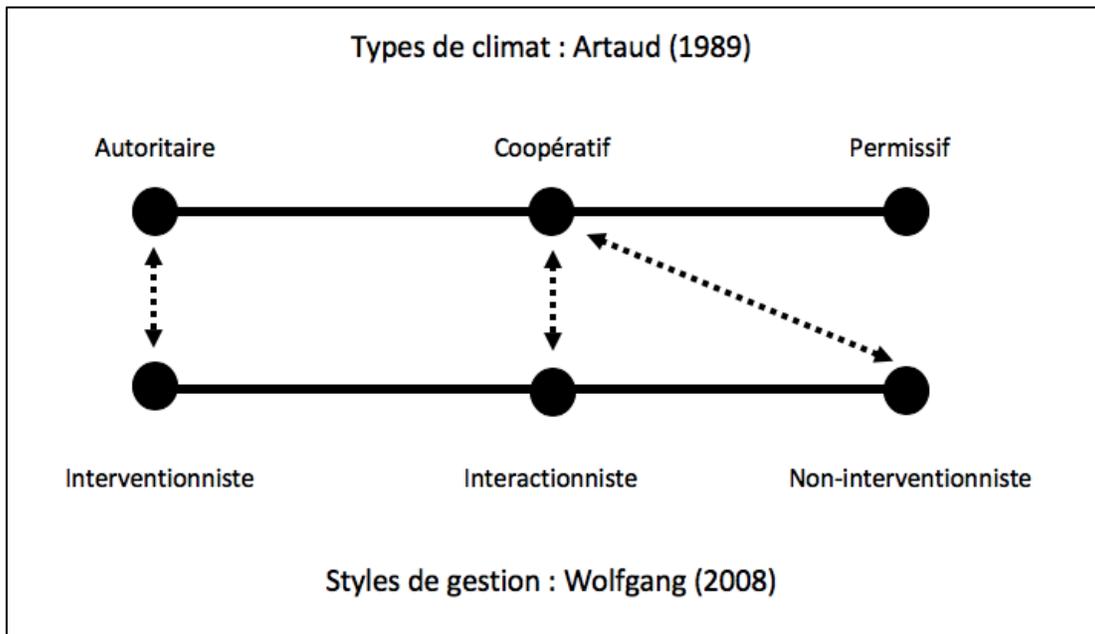
Wolfgang (2008) présente l'enseignante interventionniste, inspirée principalement du courant béhavioriste, qui tente de modifier le comportement des élèves en contrôlant leur environnement sans chercher à développer leur motivation intrinsèque (Nault, 2016). Ce style de gestion ne peut donc pas être présent dans une gestion de la classe responsabilisante puisque c'est l'enseignante qui contrôle l'environnement de ses élèves. Un autre style, à l'opposé du premier, présente l'enseignante non interventionniste, issu du courant humaniste, qui laisse davantage de place aux choix des élèves en soutenant ces derniers dans leurs échanges et discussions en leur offrant un environnement propice à leur développement. Elle mise sur la motivation intrinsèque de l'élève en n'essayant pas de le contrôler. Les élèves disposent donc d'une grande autonomie, ce qui concorde avec la responsabilisation. Finalement, le troisième style est l'interactionniste où les élèves sont amenés à interagir en coopération avec l'enseignante afin de prendre des décisions tous ensemble. Dans ce style d'enseignement, situé au milieu du continuum, la relation de confiance entre l'enseignante et ses élèves est de mise puisque ces derniers ont une grande part de responsabilité les uns envers les autres.

2.2.2.3 Les similitudes et les différences entre les orientations d'Artaud et de Wolfgang

Il est possible de voir des similitudes entre les climats d'Artaud (1989) et les styles de Wolfgang (2008), mais il y a aussi des nuances. En ce qui concerne les similitudes, le climat autoritaire d'Artaud (1989) peut être lié à une enseignante ayant un style interventionniste (Wolfgang, 2008) puisque les deux auteurs décrivent un adulte qui prend toutes les décisions sans partager son pouvoir avec ses élèves. Dans le même ordre d'idées, les enseignantes du climat coopératif d'Artaud (1989) ressemblent aux interactionnistes que propose Wolfgang (2008), car ces enseignantes « croient en l'aspect positif de la confrontation des idées et en l'établissement d'un contrat de communication pour engendrer un climat propice à la réussite » (Nault, 2016, p. 26). Le pouvoir est donc partagé entre l'élève et son enseignante, et la

participation active de l'élève est prônée pour ainsi favoriser l'implication de l'élève dans ses apprentissages. Toutefois, une distinction s'impose entre le climat permissif (Artaud, 1989) et les enseignantes non interventionnistes (Wolfgang, 2008). Comme le souligne Dumouchel (2017), cette nuance réside dans le positionnement de l'adulte. En effet, l'enseignante non interventionniste de Wolfgang (2008) donne à l'élève une autonomie, tout en restant présente et en soutenant les échanges dans les prises de décision entre ses élèves. Par contre, l'enseignante du climat permissif d'Artaud (1989) abandonne les élèves devant toutes décisions à prendre. Ceux-ci, n'ayant pas de soutien, réfléchissent en fonction de leurs besoins personnels sans se soucier des autres autour d'eux. C'est donc cette absence de soutien qui démarque les climats éducatifs d'Artaud (1989) des approches de Wolfgang (2008) comme l'illustre la figure 2.2.

Figure 2.2 Relations entre les climats de classe d'Artaud (1989) et les styles de gestion de la classe de Wolfgang (2008)



Les orientations concernant la gestion de la classe décrites ci-dessus donnent un aperçu du climat que peut instaurer une enseignante dans sa classe ainsi que du style qu'elle peut adopter. En contexte de responsabilisation de l'élève, la gestion de la classe devrait se faire dans le climat coopératif d'Artaud (1989) par des enseignantes adoptant un style interactionniste ou non interventionniste décrits par Wolfgang (2008). Plusieurs modèles de gestion de la classe se situent dans ces orientations et ces styles de gestion de la classe.

2.2.3 Les modèles de gestion de la classe

Les modèles de Glasser (1998), Nelsen *et al.* (2018) et Gordon (2005) s'inscrivent dans le climat coopératif d'Artaud (1989) et dans les styles interactionniste et non interventionniste de Wolfgang (2008). Tous ces modèles nécessitent un climat coopératif pour être mis en place. Par ailleurs, les modèles de Glasser (1998) et de Nelsen *et al.* (2018) font état d'une enseignante interactionniste alors que dans le modèle de Gordon (2005) c'est une enseignante non-interventionniste qui est présentée. Ces trois modèles ont d'abord été élaborés dans le champ de la psychologie, mais ont tous été adaptés à un contexte scolaire par leurs auteurs.

En premier lieu, Glasser (1998) présente la théorie du choix qui mise sur le fait que les comportements des élèves sont réalisés en ayant comme objectif la satisfaction de leurs propres besoins fondamentaux. En effet, Glasser (1965) énumère les cinq besoins fondamentaux de chaque individu soit ceux de survie, d'appartenance, de liberté, de plaisir et de pouvoir. Dans ce modèle, le besoin de pouvoir de l'élève fait partie intégrante des besoins à satisfaire. Ainsi, l'enseignante doit donc reconnaître le pouvoir de l'élève. Cela peut se faire lorsque l'élève fait ses choix afin qu'il soit réellement en mesure d'avoir la liberté de prendre des décisions. Cette reconnaissance de pouvoir des élèves amène l'enseignante à prendre les élèves en considération et à les impliquer dans la prise de décision et non seulement à les consulter. Ce modèle s'inscrit donc parfaitement dans un contexte de responsabilisation.

Quant à Nelsen *et al.* (2018), leur modèle propose une mise à jour et une actualisation du modèle de Dreikurs (1971) qui se base sur le sentiment d'appartenance. En effet, Dreikurs (1971) avait établi que chaque être humain a comme but fondamental de développer son sentiment d'appartenance à un groupe qui peut être, en contexte scolaire, le groupe-classe, le groupe de service de garde ou l'école. Dreikurs (1971) n'insiste pas sur la relation créée entre l'enseignante et chacun de ses élèves, mais plutôt sur le sentiment d'appartenance qui se développe dans le groupe. Dans ce modèle, mettre en place une gestion de la classe démocratique est le moyen privilégié afin de favoriser l'appartenance au groupe et de faire en sorte que l'élève prenne réellement part à la vie de sa classe. Pour ce faire, une grande responsabilité des élèves est prônée afin que ces derniers soient engagés dans leurs apprentissages et participent activement aux prises de décisions les concernant. De cette façon, leur sentiment d'appartenance vis-à-vis du groupe devient plus grand. Dreikurs (1971) soutient qu'un élève ressentant un fort sentiment d'appartenance à son groupe n'essaiera pas de le perturber par un comportement inadéquat. Si une telle situation se produit, ce serait causé parce que l'élève cherche à satisfaire un autre

but que celui de l'appartenance. C'est ce que Nelsen *et al.* (2018) qualifient alors de but « mirage » puisque ce comportement inadéquat serait motivé par le fait que le besoin d'appartenance n'est pas comblé. Dans ce cas, l'enseignante devra intervenir en essayant de comprendre la raison derrière le comportement de l'élève et ensuite lui dévoiler son « mirage ». Ce modèle mise également sur l'autodiscipline de l'élève qui amènera ce dernier à se donner ses propres limites. Tout cela guidera le groupe vers une gestion de la classe démocratique où les élèves seront réellement impliqués dans les choix à prendre puisque leur pouvoir sera reconnu par leur enseignante. C'est donc un autre modèle de gestion de la classe favorisant la responsabilisation des élèves.

Le dernier modèle, décrit dans le cadre de ce chapitre, présente les travaux de Gordon (2005) qui s'inspirent de la psychologie du courant humaniste et qui soulignent l'importance d'une communication efficace entre l'enseignante et ses élèves. En effet, cet auteur souligne la nécessité d'une écoute active de la part de l'adulte afin d'aider ses élèves à cheminer par eux-mêmes. Dans son modèle, l'adulte non interventionniste et l'élève doivent maintenir une relation efficace englobant la franchise, le souci de l'autre, la solidarité, la diversité et le respect des besoins des autres. Selon Gordon (2005), une enseignante ne peut être ni autoritaire ni permissive puisque cela sous-entend nécessairement un rapport de force. Il promeut plutôt un climat coopératif présentant un respect mutuel et qui vise un rapport gagnant-gagnant autant pour l'enseignante que pour son élève. La coopération ainsi créée par une écoute active de la part de l'enseignante favorise la responsabilisation de l'élève. Celui-ci prend également part aux décisions le concernant puisque l'enseignante l'accompagne dans des discussions cherchant à répondre à ses besoins. L'enseignante reconnaît donc le pouvoir de l'élève, comme c'est le cas dans les modèles de Glasser (1965) et de Nelsen *et al.* (2018). Il s'agit donc d'un troisième modèle de gestion de la classe qui encourage la responsabilisation des élèves.

Somme toute, même si les trois modèles présentés dévoilent différentes pratiques de gestion de la classe, il est possible de voir des similitudes entre elles. En effet, les modèles de Glasser (1998), Nelsen *et al.* (2018) et Gordon (2005) prônent une gestion de la classe où la coercition (par récompense, par punition ou autre) est inexistante. Ces auteurs affirment que cela n'est nullement utile pour les apprentissages sociaux ni pour le bien-être des élèves. Toujours selon eux, ni une attitude permissive ni une attitude autoritaire de la part d'une enseignante ne sont efficaces. Comme mentionné précédemment, il est possible de voir dans ces modèles une concordance avec le climat coopératif d'Artaud (1989). Ces trois modèles qui suggèrent, entre autres, une reconnaissance de pouvoir entre l'enseignante et ses élèves s'instaurent dans un climat

de classe coopératif et se situent dans une gestion de la classe responsabilisante, cela de manière à prédisposer la mise en place des conditions de la responsabilisation. Connaître plusieurs modèles, comme ceux mentionnés précédemment, permet à l'enseignante d'être plus efficace en diversifiant ses pratiques comme le mentionne Toprakci (2012).

Ainsi, une enseignante gagne à ne pas utiliser un seul modèle de gestion de la classe et à diversifier ses pratiques afin d'être le plus habile possible dans sa gestion de la classe. Cependant, il demeure que nous ne connaissons pas la façon dont ces modèles s'articulent à travers les pratiques des enseignantes du primaire au Québec. Concrètement, nous ne savons pas quelles conditions elles mettent en place dans leur classe pour permettre le développement de la responsabilisation de leurs élèves comme il leur est demandé de faire dans les documents ministériels en vigueur au Québec.

2.3 Les objectifs spécifiques de recherche

En présentant d'abord le concept de responsabilisation et ensuite celui de la gestion de la classe, ce cadre conceptuel a permis la mise en relief de sept conditions qui doivent être présentes dans un contexte de gestion de la classe responsabilisante : 1) instaurer une relation éducative responsabilisante, 2) offrir aux élèves la possibilité et la liberté de faire des choix, 3) permettre aux élèves d'exercer leur volonté, 4) permettre aux élèves de s'engager face à leurs choix, 5) permettre aux élèves de réparer ou de modifier leurs choix, 6) reconnaître le pouvoir aux élèves, 7) viser l'autodiscipline des élèves. Puisque cette recherche vise à connaître comment se caractérise la responsabilisation dans les pratiques de gestion de la classe mises en œuvre par des enseignantes du primaire au Québec, les objectifs suivants sont visés.

Objectif général

Caractériser les conditions de la responsabilisation dans les pratiques de gestion de la classe mises en œuvre par des enseignantes du primaire au Québec.

Objectifs spécifiques :

1. Dégager les conditions de la responsabilisation présentes dans les pratiques effectives en gestion de la classe d'enseignantes du primaire au Québec.
2. Dégager les conditions de la responsabilisation présentes dans les pratiques déclarées de gestion de la classe d'enseignantes du primaire au Québec.

3. Identifier les ressemblances et les différences entre les conditions de la responsabilisation dégagées dans les pratiques effectives et déclarées d'enseignantes du primaire au Québec.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Maintenant que la question et les objectifs spécifiques de recherche ont été identifiés, la façon dont s'est déroulée cette recherche sera abordée. Ce troisième chapitre présente la méthodologie qui a été utilisée de manière à étudier comment se caractérise la responsabilisation dans les pratiques de gestion de la classe d'enseignantes du primaire au Québec.

3.1 Le type de recherche

Cette étude qualitative analyse en profondeur un élément spécifique (Fortin et Gagnon, 2016), soit les conditions de la responsabilisation dans les pratiques de la gestion de la classe d'enseignantes du primaire au Québec. L'étude de cas multiples a donc été retenue dans le cadre de cette recherche. En effet, le premier objectif vise à dégager les conditions de la responsabilisation présentes dans les pratiques effectives d'enseignantes en gestion de la classe. Quant au deuxième objectif, il vise à dégager les conditions de la responsabilisation présentes dans leurs pratiques déclarées de gestion de la classe pour finalement permettre de répondre au troisième objectif qui consiste à identifier les ressemblances et les différences entre les deux types de pratiques. Cela réfère directement à la description d'une étude de cas de Fortin et Gagnon (2016) qui mentionnent que cette dernière « consiste à faire état d'une situation réelle particulière (...) pour découvrir comment se manifestent et évoluent les phénomènes auxquels le chercheur s'intéresse » (p. 197). Les cas étudiés sont des enseignantes du primaire au Québec identifiées par une conseillère pédagogique comme étant des enseignantes pratiquant une gestion de la classe responsabilisante selon des critères prédéfinis. L'étude de plus d'un cas (étude de cas multiples) permet de faire un meilleur portrait d'une situation. Puisqu'une étude de cas multiples comporte minimalement deux cas, il faut penser au nombre de répliques de cas que nous souhaitons avoir (Yin, 2014). Dans une étude de cas multiples, le nombre de participants est choisi selon le but de la recherche. Yin (2014) mentionne que l'analyse de deux ou trois cas permet une réplique linéaire d'un modèle tandis que l'étude de quatre à six cas permet de choisir des cas qui auront des contrastes entre eux. Dans le cadre de notre recherche, nous pensons que les enseignantes mettent en place des conditions de la responsabilisation qui sont similaires. Nous avons donc recruté trois enseignantes reconnues dans leur milieu comme pratiquant une gestion de la classe responsabilisante pour participer à notre recherche.

3.2 Les participantes

La collecte de donnée s'est effectuée auprès d'enseignantes du primaire au Québec. Afin de les sélectionner, un courriel (Annexe A) a été envoyé à une conseillère pédagogique en gestion de la classe après avoir obtenu l'accord de son centre de services scolaire de la grande région de Montréal. Le courriel comportait une description de la responsabilisation des élèves afin que cette conseillère pédagogique puisse nous recommander des enseignantes qui ont des pratiques de gestion de la classe responsabilisantes. Cette description pouvait se lire comme suit : par responsabilisation, on entend, entre autres, tout ce qui met de l'avant l'autonomie des élèves, les prises de décisions avec eux ou par eux et une participation active des élèves dans leur classe.

Par la suite, un courriel a été envoyé aux six enseignantes recommandées (Annexe B) dans lequel est brièvement décrit le contexte de la recherche et ce qui était attendu de leur part. Trois d'entre elles se sont montrées intéressées à participer à cette recherche. L'échantillon est donc composé de ces trois enseignantes perçues comme pratiquant une gestion de la classe responsabilisante et qui proviennent de trois écoles primaires différentes d'un même centre de services scolaire. Afin de répondre aux objectifs spécifiques de recherche, deux observations et un entretien semi-dirigé avec chacune des participantes ont été réalisés et sont détaillés dans la prochaine section.

3.3 La méthode de collecte de données

À la suite du courriel, un premier contact direct avec les enseignantes qui désiraient participer à la recherche a eu lieu par téléphone afin de leur expliquer plus en détail les objectifs de la recherche, le déroulement de la collecte de données et pour répondre à leurs questions, au besoin. La méthode de collecte de données de cette recherche de cas multiples s'est faite en deux parties. Il y a tout d'abord eu deux observations en classe à deux moments distincts afin de répondre au premier objectif spécifique de cette recherche. Ces observations, décrites en détail au point 3.3.2, ont été suivies d'un entretien individuel semi-dirigé (point 3.3.3) avec chacune des enseignantes participantes pour répondre au deuxième objectif spécifique. Par la suite, il a été possible de répondre au troisième et dernier objectif de la recherche qui consiste à soulever les ressemblances et les différences entre les pratiques déclarées et effectives lors des analyses.

3.3.1 La grille de consolidation pour la collecte de données et les analyses

Avant d'entamer la collecte de données, une grille de consolidation (Annexe C) a été réalisée afin d'y répertorier toutes les spécificités possibles des pratiques effectives et déclarées des enseignantes. Les éléments de cette grille de consolidation sont principalement issus du cadre conceptuel de cette recherche. La grille de consolidation a été expérimentée une première fois lors d'observations dans une classe respectant les caractéristiques des cas. Ces observations ont permis de bonifier la grille de consolidation en y ajoutant des éléments qui n'étaient pas présents au départ. Par la suite, l'étudiante-chercheuse a consulté deux experts pour parfaire la grille de consolidation et elle a ensuite fait une nouvelle observation dans une autre classe respectant les caractéristiques des cas pour la mettre de nouveau à l'épreuve. Cette grille ainsi créée a servi autant pour les observations et les entretiens de la collecte de données que pour leur analyse. Cette grille de consolidation contient donc les éléments responsabilisants et non responsabilisants pouvant être dégagés autant dans les pratiques effectives que les pratiques déclarées.

Premièrement, la condition *instaurer une relation éducative responsabilisante* comprend deux aspects. Ainsi, le développement du lien entre les élèves et l'enseignante se décline en un élément non responsabilisant (l'enseignante ne pose pas d'actions ou de gestes pour développer le lien avec les élèves), et deux éléments responsabilisants (l'enseignante pose des actions ou des gestes envers un élève pour développer un lien avec lui et l'enseignante pose des actions ou des gestes envers le groupe pour développer un lien avec ses élèves). Ensuite, l'aspect relatif au respect de l'enseignante envers ses élèves comporte un élément non responsabilisant (par ses gestes ou ses paroles, l'enseignante fait preuve d'irrespect envers ses élèves) et un élément responsabilisant (par ses gestes ou ses paroles, l'enseignante fait preuve de respect envers ses élèves).

Deuxièmement, la condition *offrir aux élèves la possibilité et la liberté de faire des choix* comporte l'aspect des façons de donner un choix aux élèves. Cet aspect regroupe trois éléments non responsabilisants (l'enseignante impose ses choix aux élèves, l'enseignante propose un choix aux élèves entre deux options qu'elle a choisies et l'enseignante propose un choix aux élèves entre plusieurs options [3 et +] qu'elle a choisies) et un responsabilisant (l'enseignante propose un choix aux élèves sans contraintes [pas d'options]).

Troisièmement, la condition *permettre aux élèves d'exercer leur volonté* réfère à l'aspect des prises de décisions. Ce dernier se présente en deux éléments non responsabilisants (l'enseignante impose ses

décisions aux élèves, les élèves ne peuvent pas exercer leur volonté et l'enseignante impose ses décisions aux élèves, mais ils peuvent donner leur opinion, donc exercer en partie leur volonté) ainsi que deux éléments responsabilisants (l'enseignante laisse les élèves prendre des décisions, donc ils exercent leur volonté, mais elle peut donner son opinion et l'enseignante laisse les élèves prendre des décisions et les accepte telles quelles, donc les élèves exercent totalement leur volonté).

Quatrièmement, la condition *permettre aux élèves de s'engager face à leurs choix* concerne les actions que pose l'enseignante et qui découlent des choix effectués par les élèves. Cet aspect se divise en trois éléments non responsabilisants (l'enseignante ne permet pas aux élèves de poser les actions découlant de leurs choix, l'enseignante pose elle-même les actions découlant des choix des élèves et l'enseignante mentionne aux élèves les conséquences possibles de leurs choix) et deux éléments responsabilisants (l'enseignante permet aux élèves de poser les actions découlant de leurs choix et l'enseignante laisse les élèves vivre les conséquences de leurs choix).

Cinquièmement, la condition *permettre aux élèves de réparer ou de modifier leurs choix* se décline sous deux aspects: la réparation des conséquences des choix (les erreurs) des élèves et la modification des choix des élèves. La réparation des conséquences des choix peut être catégorisée en deux éléments non responsabilisants (l'enseignante ne permet pas aux élèves de réparer leur erreur et l'enseignante permet aux élèves de réparer leur erreur avec une option qu'elle leur donne) ainsi que deux éléments responsabilisants (l'enseignante permet aux élèves de réparer leur erreur entre des options qu'elle leur donne et l'enseignante permet aux élèves de réparer leur erreur comme ils le veulent). Les éléments de l'aspect de la modification des choix sont pratiquement les mêmes que ceux de la réparation des erreurs, mais, comme l'infère son titre, les éléments de cet aspect concernent la modification des choix des élèves plutôt que la réparation de leurs erreurs.

Sixièmement, la condition *reconnaitre le pouvoir aux élèves*, comprend l'aspect du pouvoir ainsi que celui de la parole laissée aux élèves. Le pouvoir comprend un aspect non responsabilisant (l'enseignante ne reconnaît pas le pouvoir des élèves), qui peut être dégagé uniquement dans le discours des enseignantes. Deux éléments responsabilisants concernent également cet aspect : l'enseignante reconnaît que les élèves ont un pouvoir et l'enseignante permet aux élèves de faire usage de leur pouvoir. L'aspect de la parole laissée aux élèves englobe deux éléments non responsabilisants (l'enseignante donne la parole aux élèves pour qu'ils disent une réponse attendue et l'enseignante coupe la parole aux élèves pour la reprendre) et

deux éléments responsabilisants (l'enseignante donne la parole aux élèves pour qu'ils disent leur opinion et l'enseignante laisse les élèves aller au bout de leurs idées lorsqu'ils ont la parole). Cependant, deux éléments de l'aspect de la parole laissée aux élèves ne peuvent pas être dégagés dans le discours des enseignantes, mais uniquement lors des observations. Ce sont les éléments qui indiquent si l'enseignante coupe la parole à ses élèves pour la reprendre ou si elle les laisse terminer leurs idées lorsqu'ils parlent.

Septièmement, la dernière condition *viser l'autodiscipline des élèves* comporte trois aspects soit l'autoévaluation, les systèmes d'émulation et la gestion des conflits. Tout d'abord, celui de l'autoévaluation inclut deux éléments responsabilisants : l'enseignante effectue une coévaluation avec les élèves et l'enseignante propose des autoévaluations aux élèves. L'aspect des systèmes d'émulation comprend quatre éléments non responsabilisants qui indiquent si l'enseignante utilise un système positif ou négatif d'émulation commun pour l'ensemble de la classe ou pour chaque élève individuellement. Les deux éléments responsabilisants de cet aspect, quant à eux, mentionnent l'utilisation d'un système d'émulation positif ou négatif pour certains élèves en particulier. Finalement, l'aspect de la gestion de conflits englobe deux éléments non responsabilisants (l'enseignante règle elle-même les conflits entre les élèves et l'enseignante est présente lors de la gestion de conflits entre des élèves, elle occupe une fonction semblable à une juge) et deux éléments responsabilisants (l'enseignante laisse les élèves régler eux-mêmes leurs conflits sans être présente et l'enseignante accompagne les élèves dans la gestion de conflits afin qu'ils trouvent ensemble des solutions).

Dans le tableau 3.1, les éléments qui viennent d'être énumérés sont résumés pour chaque condition de la responsabilisation. Les items accompagnés d'un astérisque sont les éléments non responsabilisants, celui suivi de l'exposant 3 est celui qui ne peut pas être dégagé lors des observations et ceux suivis de l'exposant 4 sont ceux ne pouvant être dégagés dans les entretiens.

Tableau 3.1 Grille de consolidation pour l'analyse

1- Instaurer une relation éducative responsabilisante

Développement du lien entre les élèves et l'enseignante

- a) *L'enseignante ne pose pas d'actions ou de gestes pour développer le lien avec les élèves
- b) L'enseignante pose des actions ou des gestes envers un élève pour développer un lien avec lui
- c) L'enseignante pose des actions ou des gestes envers le groupe pour développer un lien avec ses élèves

Respect envers les élèves

- d) *Par ses gestes ou ses paroles, l'enseignante fait preuve d'irrespect envers ses élèves
- e) Par ses gestes ou ses paroles, l'enseignante fait preuve de respect envers ses élèves

2- Offrir la possibilité et la liberté de faire des choix

Façon de donner les choix

- a) *L'enseignante impose ses choix aux élèves
- b) *L'enseignante propose un choix aux élèves entre deux options qu'elle a choisies
- c) *L'enseignante propose un choix aux élèves entre plusieurs options (3 et +) qu'elle a choisies
- d) L'enseignante propose un choix aux élèves sans contraintes (pas d'options)

3- Permettre aux élèves d'exercer leur volonté

Prises de décisions

- a) * L'enseignante impose ses décisions aux élèves, les élèves ne peuvent pas exercer leur volonté
- b) * L'enseignante impose ses décisions aux élèves, mais ils peuvent donner leur opinion, donc exercer en partie leur volonté
- c) L'enseignante laisse les élèves prendre des décisions, donc ils exercent leur volonté, mais elle peut donner son opinion
- d) L'enseignante laisse les élèves prendre des décisions et les accepte telles quelles, donc les élèves exercent totalement leur volonté

4- Permettre aux élèves de s'engager face à leurs choix

Actions découlant des choix

- a) *L'enseignante ne permet pas aux élèves de poser les actions découlant de leurs choix
- b) *L'enseignante pose elle-même les actions découlant des choix des élèves
- c) L'enseignante permet aux élèves de poser les actions découlant de leurs choix
- d) *L'enseignante mentionne aux élèves les conséquences possibles de leurs choix
- e) L'enseignante laisse les élèves vivre les conséquences de leurs choix

5- Permettre aux élèves de réparer ou de modifier leurs choix

Réparation des conséquences des choix (erreurs)

- a) *L'enseignante ne permet pas aux élèves de réparer leur erreur
- b) *L'enseignante permet aux élèves de réparer leur erreur avec une option qu'elle leur donne
- c) L'enseignante permet aux élèves de réparer leur erreur entre des options qu'elle leur donne
- d) L'enseignante permet aux élèves de réparer leur erreur comme ils le veulent

Modification des choix

- e) *L'enseignante ne permet pas aux élèves de modifier leurs choix
- f) *L'enseignante permet aux élèves de modifier leur choix avec une option qu'elle leur donne
- g) L'enseignante permet aux élèves de modifier leur choix entre des options qu'elle leur donne
- h) L'enseignante permet aux élèves de modifier leur choix comme ils le veulent

6- Reconnaître le pouvoir aux élèves

Pouvoir

- a) *L'enseignante ne reconnaît pas le pouvoir des élèves³
- b) L'enseignante reconnaît que les élèves ont un pouvoir
- c) L'enseignante permet aux élèves de faire usage de leur pouvoir

Parole

- d) *L'enseignante donne la parole aux élèves pour qu'ils disent une réponse attendue
- e) L'enseignante donne la parole aux élèves pour qu'ils disent leur opinion
- f) *L'enseignante coupe la parole aux élèves pour la reprendre⁴
- g) L'enseignante laisse les élèves aller au bout de leurs idées lorsqu'ils ont la parole⁴

7- Viser l'autodiscipline des élèves

Autoévaluation

- a) L'enseignante effectue une co-évaluation avec les élèves
- b) L'enseignante propose des autoévaluations aux élèves

Système d'émulation

- c) *L'enseignante utilise un système positif d'émulation commun pour l'ensemble de la classe
- d) *L'enseignante utilise un système négatif d'émulation commun pour l'ensemble de la classe
- e) *L'enseignante utilise un système positif d'émulation pour chaque élève individuellement
- f) *L'enseignante utilise un système négatif d'émulation pour chaque élève individuellement
- g) L'enseignante utilise un système positif d'émulation pour certains élèves en particulier
- h) L'enseignante utilise un système négatif d'émulation pour certains élèves en particulier

Gestion de conflits

- i) *L'enseignante règle elle-même les conflits entre les élèves
- j) L'enseignante laisse les élèves régler eux-mêmes leurs conflits dans être présente
- k) *L'enseignante est présente lors de la gestion de conflits entre des élèves et elle occupe une fonction semblable à un juge
- l) L'enseignante accompagne les élèves dans la gestion de conflits afin qu'ils trouvent ensemble des solutions.

* *Éléments non responsabilisants*

³ Cet élément ne peut pas être dégagé lors des observations

⁴ Ces éléments ne peuvent pas être dégagés dans les entretiens

Maintenant que la grille de consolidation a été présentée et détaillée, les prochaines sections portent sur les méthodes de collecte de données utilisées, soit les observations et l'entretien individuel semi-dirigé et les instruments de recherche, soit la fiche d'observation et le guide d'entretien.

3.3.2 Les observations

Dans une étude de cas multiples, il est impératif de diversifier ses sources de données (Yin, 2014). Ainsi, la première partie de la collecte de données comportait deux observations en classe directes et filmées. Le choix de deux observations s'est fait dans le but d'atténuer les effets de la présence de l'étudiante-chercheuse tant chez les élèves que chez l'enseignante et pour tenter de diminuer les effets de la désirabilité sociale. Permettre à l'enseignante et aux élèves de s'accoutumer à la présence de l'étudiante-chercheuse semble avoir aidé à se rapprocher un peu plus du naturel de leurs actions lors de la deuxième observation. Par ailleurs, l'observation sans participation de la part de l'étudiante-chercheuse a été préconisée. En effet, les enseignantes observées savaient qu'elle était présente « uniquement pour comprendre ce qui se passe » (Poisson, 2011, p. 61) sans que cette dernière intervienne dans la classe. L'observation du terrain s'est réalisée d'une manière discrète afin de ne pas interférer dans les actions en classe (Gaudreau, 2011).

Lors du premier contact par téléphone, des rendez-vous pour les deux observations dans la classe des enseignantes sélectionnées ont été pris. Les moments d'observation ont été choisis par l'enseignante à la suite de notre demande de choisir des activités dans lesquelles la responsabilisation des élèves est davantage mise en évidence selon elle.

L'observation directe du terrain a été combinée à une observation en différé (Gaudreau, 2011). En effet, les deux observations de l'enseignante ont été filmées et un micro a été placé sur cette dernière afin de bien capter ses propos. Seule l'enseignante apparaissait dans le champ de vision de la caméra. Toutefois, si un élève parlait près du micro de l'enseignante, sa voix pouvait être captée et ses propos enregistrés. C'est pour cette raison qu'une lettre aux parents (Annexe D) a été envoyée avant les observations afin de leur demander s'ils s'opposaient à ce que la voix de leur enfant soit possiblement enregistrée sur la capture vidéo. Si jamais un parent refusait, l'étudiante-chercheuse fermait le son du micro lorsque l'enseignante s'approchait de ces élèves ciblés. Puisque le son enregistré ne provenait que du micro porté par l'enseignante et non pas de la caméra, il était possible de couper instantanément le son du micro et de le rétablir lorsque ces élèves sans l'autorisation de leurs parents cessaient de parler.

De plus, à partir de la grille de consolidation, une fiche d'observation a été utilisée lors des observations directes en classe (Annexe F). Une brève description de l'activité a été inscrite par l'étudiante-chercheuse afin de situer le contexte d'observation ainsi que l'heure du début et de la fin de l'observation. Par la suite, l'étudiante-chercheuse a noté en direct des éléments des observations en indiquant les actions posées par l'enseignante et la condition de la responsabilisation qui était observée. Finalement, grâce à la capture vidéo et audio de l'enseignante, cette grille a pu être complétée en différé afin qu'y soient notés tous les éléments faisant référence à une gestion de la classe responsabilisante.

Lors de la première période d'observation et avant que l'activité commence, la fiche d'observation de la classe a permis d'y noter plusieurs éléments visuels relatifs à la disposition de la classe (Annexe E). Divers éléments ont aussi été pris en note : l'affichage dans la classe (par exemple, un système d'émulation, les règles de classe, etc.), la division de l'espace de classe (par exemple, la disposition des bureaux des élèves, les divers coins, l'orientation du tableau, etc.) de même que le matériel mis à la disposition des élèves (par exemple, les dictionnaires, le matériel de manipulation en mathématiques, etc.). Bref, tout ce qui est en lien avec la gestion de la classe et qui était visuellement présent dans la classe a été inscrit sur cette fiche d'observation.

Par la suite, dans la même semaine, il y a eu une seconde observation de l'enseignante pendant une autre activité. Encore une fois, c'est l'enseignante qui a proposé un moment pour l'observation. Nous avons procédé de la même façon que lors de la première période d'observation. Il était également possible d'ajouter des éléments sur la fiche d'observation de l'Annexe E pour indiquer ce qui n'avait pas été repéré lors de la première observation. C'est à la suite de ces deux observations en classe que l'entretien individuel semi-dirigé a eu lieu avec chaque enseignante.

3.3.3 L'entretien individuel

Comme déjà mentionné, même si deux observations ont été effectuées en classe, certains aspects de la gestion de la classe n'ont pas pu être perçus. Un entretien individuel semi-dirigé comportant deux parties a donc permis à l'enseignante de donner des précisions sur des sujets définis et proposés par l'étudiante-chercheuse. De plus, selon Yin (2014), un entretien est indispensable à une étude de cas. Cet entretien a été réalisé après le visionnement des enregistrements et la complétion des grilles d'observation pour les deux activités. Il avait lieu à distance, à l'aide de l'application Teams et, comme convenu dans le formulaire

de consentement (Annexe G), le son et l'image de cet entretien d'une durée d'environ une heure ont été entièrement enregistrés.

3.3.3.1 Le guide de l'entretien individuel semi-dirigé

Le guide de l'entretien individuel semi-dirigé (Annexe H) a été créé en se basant sur les sept conditions de la responsabilisation et sur leurs éléments qui constituaient la grille de consolidation. À l'exception des questions sur les données sociodémographiques, chaque question était formulée de façon à recevoir une réponse développée. Plusieurs questions de relance ont été pensées au cas où l'enseignante ne répondait pas tout à fait à notre questionnement ou si nous voulions creuser davantage un aspect.

Une fois le guide d'entretien créé, il a été expérimenté avec deux enseignantes qui correspondaient aux critères de l'échantillon (enseignantes au primaire pratiquant une gestion de la classe responsabilisante). Tout comme pour la grille de consolidation, cela a permis de valider la compréhension des questions et le temps alloué à l'entretien. De plus, cette pratique a permis à l'étudiante-chercheuse de se familiariser avec le guide d'entretien et à son rôle d'intervieweuse.

L'entretien débutait par des questions sur les données sociodémographiques (prénom et nom de l'enseignante, sa formation initiale, ses années d'expérience en éducation, les niveaux auxquels elle a enseigné et celui où elle enseigne présentement, ses expériences antérieures pertinentes ainsi que la formation continue qu'elle a reçue en gestion de la classe). Le guide d'entretien comportait également deux autres parties. La première incluait des questions ouvertes en lien avec les observations effectuées afin de tenter de bonifier ces dernières et d'en approfondir notre compréhension. Par exemple : Pouvez-vous m'expliquer le fonctionnement de l'attribution des places pour votre classe à aménagement flexible?

Pour la deuxième partie de l'entretien semi-dirigé, six questions ouvertes visaient à connaître l'évolution de la gestion de la classe de l'enseignante depuis le mois de septembre. La première qui a été abordée avec l'enseignante était en lien avec les premiers contacts au début de l'année scolaire avec ses élèves (Q1). Les questions de relance portaient sur l'élaboration des règles de classe (Q1a), les actions effectuées pour apprendre à connaître les élèves (Q1b) ainsi que la disposition du matériel et des meubles dans la classe lors des premières journées d'école (Q1c).

La deuxième question, quant à elle, concernait les décisions prises en classe (Q2), et portait notamment sur la façon de procéder pour le faire. Les questions de précision portaient sur différents éléments permettant de savoir si les élèves prenaient part aux décisions (Q2a), votaient pour des choix (Q2b) ou émettaient des suggestions (Q2c). De plus, nous demandions à l'enseignante de nous donner un exemple d'une décision prise dans sa classe (Q2d).

La troisième question portait sur les moyens utilisés en classe pour régler des conflits entre les élèves (Q3). Une question de relance servait à connaître la façon dont l'enseignante faisait les retours avec ses élèves qui avaient vécu un conflit (Q3a) et une autre demandait un exemple de résolution de conflits qui avait eu lieu dans la classe (Q3b). Finalement, la dernière question de relance cherchait à documenter l'existence ou non d'un conseil de coopération (Q3c).

Les quatrième et cinquième questions étaient plus générales : nous voulions que l'enseignante nous parle de sa relation développée avec ses élèves et de la façon qu'elle pouvait la qualifier (Q4). Ensuite, nous la questionnions sur le concept de la responsabilisation en vue d'apprendre comment, selon elle, elle responsabilisait ses élèves (Q5). Des précisions étaient également demandées pour cette cinquième question, notamment en ce qui concernait les moyens utilisés pour responsabiliser les élèves (Q5a) ainsi que sa compréhension du terme « responsabilisation » (Q5b).

L'entretien se terminait avec une sixième et dernière question concernant les choix des élèves (Q6). En demandant des exemples concrets de situations (Q6a), nous voulions connaître les divers moments où les élèves ont cette possibilité de faire des choix. À la fin de l'entretien, l'enseignante avait la possibilité d'ajouter des éléments qu'elle trouvait pertinents à mentionner.

Puisque la collecte de données s'est déroulée durant l'hiver, une partie importante de la mise sur pied de la gestion de la classe n'a pas pu être observée. Des questions ont donc été formulées afin de connaître ce qui avait été mis en place en début d'année de manière à connaître l'évolution des pratiques de l'enseignante en lien avec les conditions de la responsabilisation et des autres éléments de ce processus. Ainsi, il était intéressant d'apprendre la façon dont l'enseignante avait mis en place plusieurs éléments de sa gestion de la classe en septembre alors qu'elle vivait ses premiers contacts avec ses élèves. C'est donc avec cet entretien individuel semi-dirigé que nous en avons appris davantage sur la mise en place du processus de la responsabilisation. De plus, il a été possible de questionner l'enseignante sur certaines conditions de la responsabilisation qui n'ont pas pu être dégagées des pratiques effectives.

3.3.4 La triangulation des données

Cette collecte de données, réalisée en plusieurs étapes et à l'aide de divers moyens, a permis d'assurer une triangulation méthodologique des données (Mucchielli, 2009). Tout d'abord, nous avons observé les enseignantes deux fois de façon directe (observations en classe) et, par la suite, de façon indirecte (à l'aide de la capture vidéo réalisée durant les observations en classe) afin de connaître leurs pratiques effectives. Puis, un entretien individuel a été mené avec chacune des enseignantes afin d'en apprendre sur leurs pratiques déclarées. Enfin, les résultats obtenus par ces deux moyens ont été comparés, ce qui en fait une triangulation des méthodes (Gaudreau, 2011) et qui permet de limiter les biais de notre recherche (Roy, 2016) afin de valider notre processus de recherche. Il importe également de rappeler que la fiabilité des données provient aussi du fait qu'une conseillère pédagogique en gestion de la classe nous a recommandé des enseignantes répondant à nos critères.

De plus, effectuer les observations avant l'entretien était pertinent, car l'enseignante ne savait pas ce qui allait réellement être observé. Cela permettait d'éviter que les actions de chaque enseignante soient influencées par les questions de l'entretien pour permettre ainsi un peu plus d'authenticité. Si l'entretien avait été fait avant les observations, l'enseignante aurait peut-être essayé de diriger ses actions pour confirmer ce qu'elle avait dit au préalable, d'où la pertinence d'avoir procédé ainsi pour cette recherche.

3.4 L'analyse des données

Dans une étude de cas multiples, une analyse de chaque cas est effectuée de façon détaillée avant de faire une analyse croisée entre tous les cas (Thouin, 2014). Tout d'abord, pour chacune des trois enseignantes, une analyse des observations et des entretiens a été effectuée avant d'en faire la synthèse dans la présentation des résultats (voir chapitre 4) et d'en discuter au dernier chapitre de ce mémoire.

3.4.1 L'analyse des observations

L'analyse des données a commencé dès que les deux observations ont été effectuées. Un code alphanumérique a été attribué à chaque enseignante afin que soit préservé son anonymat. Pour débiter, la fiche d'observation (Annexe F) remplie lors des périodes d'observations a été complétée lors du visionnement des périodes qui ont été filmées (observation indirecte). Ainsi, une transcription des observations a été réalisée afin de dégager les éléments des conditions de la responsabilisation que les enseignantes ont mises en pratique lors de nos visites d'observation dans leur classe. Par la suite, une analyse de contenu (Bardin, 2013) de cette grille a été effectuée pour chaque enseignante. Ces analyses

ont été regroupées dans la grille de consolidation (Annexe C) afin de voir quelles conditions de la responsabilisation avaient été dégagées dans les pratiques effectives des enseignantes. Cela a également permis de bonifier le guide d'entretien avec des questions visant à clarifier ou à préciser les observations effectuées.

3.4.2 L'analyse des entretiens

Une fois les entretiens réalisés, les propos des enseignantes ont été transcrits intégralement dans un verbatim. Par la suite, chaque verbatim a été codé à l'aide du logiciel NVivo 12 pour en faire une analyse thématique (Bardin, 2013). Ainsi, les aspects de chaque condition de même que les éléments repérables de la grille de consolidation présentée au point 3.3.1 (Annexe C) ont été repris pour constituer les diverses catégories de codage. Par la suite, il était possible de dégager les conditions de la responsabilisation présentes dans les pratiques déclarées des enseignantes en effectuant une catégorisation inductive délibératoire.

3.5 Les considérations éthiques

Comme dans toutes les recherches, le chercheur demeure responsable du respect ainsi que de la protection de toutes les participantes de l'étude (Fortin et Gagnon, 2016). Pour ce faire, l'étudiante-chercheuse a suivi la formation éthique en ligne et a obtenu un certificat éthique au CERPE plurifacultaire de l'UQAM. De plus, afin de s'assurer que les enseignantes étaient d'accord pour participer à la recherche, elles ont lu et signé le formulaire de consentement (Annexe G) avant le début des observations en classe et après avoir eu la possibilité de poser toutes leurs questions à l'étudiante-chercheuse lors d'un échange téléphonique. Ce consentement était libre puisque les enseignantes n'ont eu aucune pression afin de participer à la recherche et il était également éclairé puisque l'étudiante-chercheuse les a informées des objectifs de la recherche, des implications de leur participation à la recherche, des responsabilités de l'étudiante-chercheuse et de leurs droits (Gaudreau, 2011). Ces informations se retrouvaient autant dans le premier courriel envoyé (Annexe B) que dans l'échange téléphonique et dans le formulaire de consentement (Annexe G). Toujours selon Gaudreau (2011), il est impératif de respecter l'anonymat des participantes et d'assurer la confidentialité pendant et après la recherche. Durant la collecte et l'analyse des données, un code alphanumérique a été attribué à chaque enseignante. Dans le même ordre d'idée, pour anonymiser le texte, les termes Enseignante 1, Enseignante 2 et Enseignante 3 ont remplacé les prénoms et noms des enseignantes qui ont participé à cette étude. De plus, toutes les informations qui permettent d'identifier les enseignantes participantes ont été transférées sur un disque dur externe et

sont gardées dans un classeur verrouillé dans le bureau de la directrice de recherche de l'étudiante-chercheuse. Ces données ne servent qu'aux fins de cette présente recherche. Finalement, dans l'éventualité de recherches ultérieures ou de publications basées sur cette recherche, les données utilisées seront celles qui ont été anonymisées. Toutes ces précautions ont été prises dans le but d'assurer la confidentialité des participantes.

Maintenant que la méthodologie utilisée pour la collecte de données a été détaillée, le prochain chapitre en présentera les résultats qui ont ainsi été obtenus. Ces résultats permettront de répondre à notre question de recherche.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Lors de la collecte de données, deux observations en classe de même qu'un entretien ont été réalisés avec les enseignantes au regard des sept conditions de la responsabilisation qui ont été présentées dans le cadre conceptuel de cette recherche. Dans ce présent chapitre, chacun des trois cas, constitués de chaque enseignante participante, sera présenté selon les trois objectifs de la recherche. Ainsi, chaque cas débutera par une brève présentation des données sociodémographiques recueillies lors de l'entretien (Annexe H) et par une mise en contexte avec les éléments visuels constituant la disposition de la classe recueillis à l'aide de la fiche d'observation (Annexe E). Ensuite, les conditions de la responsabilisation présentes dans les pratiques de gestion de la classe qui ont été dégagées dans les pratiques effectives (objectif 1), ainsi que dans leurs pratiques déclarées (objectifs 2) seront détaillées à l'aide d'exemples concrets. Puis, il sera possible d'identifier des ressemblances ou des différences entre les pratiques effectives et déclarées de chaque enseignante (objectif 3). Finalement, après avoir dressé le portrait de chaque cas, ces derniers seront brièvement mis en relation les uns avec les autres, ce qui permettra ainsi d'en tirer des constats.

4.1 Présentation du cas de l'Enseignante 1

Diplômée du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, l'Enseignante 1 travaille principalement au 2^e cycle du primaire depuis 3 ans, et ce, à la même école. Elle n'a reçu aucune formation en gestion de la classe depuis l'obtention de son baccalauréat. Au moment de la collecte de données, elle enseignait dans une classe multiniveaux de 3^e et 4^e année dans une école de la grande région de Montréal. L'Enseignante 1 a une classe à aménagement flexible, c'est-à-dire que ses élèves ont non seulement la possibilité de s'asseoir sur des chaises à des bureaux, mais également à des tables sur des tabourets ou encore sur des ballons. Puisque les élèves ne disposent pas tous un bureau, leur matériel est placé dans des cases et des bacs près des fenêtres. Au tableau, le menu de la journée est affiché ainsi que la date du jour. Les deux observations faites dans sa classe ainsi que l'entretien avec elle ont permis de dégager les sept conditions de la responsabilisation mises en œuvre dans sa gestion de la classe.

4.1.1 Caractéristiques de la responsabilisation dégagées dans les pratiques effectives

Tout d'abord, la première période d'observation s'est déroulée au retour d'un diner. Après un temps calme individuel, l'Enseignante 1 a projeté une courte vidéo informative sur les animaux. Il y a ensuite eu un

enseignement magistral où elle a invité ses élèves à venir s’asseoir devant le tableau numérique interactif (TNI) afin d’écouter sa leçon. Elle y projetait ses explications concernant une notion grammaticale et tout en donnant des explications à ses élèves, elle les faisant réagir à ses propos. L’enseignante a terminé sa leçon quelques minutes avant la cloche annonçant le début de la récréation. Elle est donc sortie avec ses élèves dans le corridor pour que ces derniers se préparent pour se rendre à l’extérieur.

La deuxième période d’observation a eu lieu la même semaine que celle de la première et s’est déroulée entre la récréation du matin et la période du diner. Cette fois, il s’agissait d’un travail sous forme d’ateliers et les élèves étaient placés en petites équipes. L’Enseignante 1 restait la plupart du temps à son bureau pour répondre aux questions des élèves ou corriger leur atelier. Elle s’est déplacée à quelques reprises dans la classe afin de circuler entre les équipes.

Le tableau 4.1 qui suit identifie les principaux éléments dégagés dans les pratiques effectives de l’Enseignante 1 lors des deux observations effectuées dans sa classe. Par la suite, à l’aide d’exemples concrets tirés des observations, les prochaines sous-sections détaillent les éléments des sept conditions qui ont été dégagés dans les pratiques effectives de l’Enseignante 1. Autant les éléments responsabilisants que ceux qui sont non responsabilisants sont indiqués. De plus, le chiffre entre parenthèses dans les sections qui suivent réfère à l’élément du tableau 4.1 auquel l’exemple fait référence.

Tableau 4.1 Éléments dégagés dans les pratiques effectives de l’Enseignante 1

Conditions de la responsabilisation	Éléments dégagés
(1) Instaurer une relation éducative responsabilisante	(1b) L’enseignante pose des actions ou des gestes envers un élève pour développer un lien avec lui (1e) Par ses gestes ou ses paroles, l’enseignante fait preuve de respect envers ses élèves
(2) Offrir la possibilité et la liberté de faire des choix	L’enseignante (2a) * impose ses choix aux élèves (2c) * propose un choix aux élèves entre plusieurs options (3 et +) qu’elle a choisies (2d) propose un choix aux élèves sans contraintes (pas d’options)
(3) Permettre aux élèves d’exercer leur volonté	L’enseignante (3a) * impose ses décisions aux élèves, les élèves ne peuvent pas exercer leur volonté (3c) laisse les élèves prendre des décisions, donc ils exercent leur volonté, mais elle peut donner son opinion (3d) laisse les élèves prendre des décisions et les accepte telles quelles, donc les élèves exercent totalement leur volonté

(4) Permettre aux élèves de s'engager face à leurs choix	L'enseignante (4c) permet aux élèves de poser les actions découlant de leurs choix (4d) * mentionne aux élèves les conséquences possibles de leurs choix
(5) Permettre aux élèves de réparer ou de modifier leurs choix	L'enseignante permet aux élèves de modifier leur choix (5c) entre des options qu'elle leur donne (5d) comme ils le veulent
(6) Reconnaître le pouvoir aux élèves	L'enseignante (6b) reconnaît que les élèves ont du pouvoir (6c) permet aux élèves de faire usage de leur pouvoir (6e) donne la parole aux élèves pour qu'ils disent leur opinion (6g) laisse les élèves aller au bout de leurs idées lorsqu'ils ont la parole
(7) Viser l'autodiscipline des élèves	L'enseignante (7c) * utilise un système positif d'émulation commun pour l'ensemble de la classe (7g) utilise un système positif d'émulation pour certains élèves en particulier (7l) accompagne les élèves dans la gestion de conflits afin qu'ils trouvent ensemble des solutions

* Éléments non responsabilisants

4.1.1.1 Instaurer une relation éducative responsabilisante

Lors des deux périodes d'observations, plusieurs gestes respectueux de la part de l'enseignante à l'égard de ses élèves sont perçus, notamment par des paroles bienveillantes accompagnées d'un sourire pour encourager un élève en difficulté : « *tu es capable, je le sais!* »⁵ ou en mettant la main sur l'épaule d'un autre élève pour l'encourager (1b, 1e). Tel qu'identifié dans le tableau 4.1, il est possible d'observer un lien très positif dans cette classe entre l'enseignante et ses élèves. En effet, l'enseignante les accueille à la porte, parle avec eux, est disponible pour écouter les conflits, etc. Elle appelle également ses élèves par de petits noms comme « *chouette* » ou « *mon grand* » (1b, 1e).

4.1.1.2 Offrir la possibilité et la liberté de faire des choix

À la suite de la lecture du tableau 4.1, il est possible de voir que l'Enseignante 1 offre des choix à ses élèves, parfois entre certaines options qu'elle propose et parfois selon leur propre volonté. Par exemple, au retour de la période du diner, les élèves peuvent, pendant quelques minutes calmes, choisir une activité parmi les options qui leur sont offertes : continuer un casse-tête entamé sur une table à l'arrière de la classe ou lire dans le coin lecture, se reposer ou encore faire une activité individuelle à sa place (2c). Lors des périodes d'enseignement magistral, l'Enseignante 1 demande à ses élèves de venir s'asseoir devant le TNI

⁵ Dans ce chapitre, les passages écrits en italique reprennent intégralement les propos des enseignantes.

et elle ne leur donne aucune consigne ou restriction par rapport à cela. Ils peuvent donc réellement choisir la façon et l'endroit où ils veulent se placer (2d). Toutefois, lors des observations, elle a dirigé certains élèves sans leur donner de choix (2a), principalement lorsque ces derniers dérangeaient des camarades. En effet, elle a ordonné à un élève de changer de place et lui a indiqué à quel endroit il devait aller s'installer (2a).

4.1.1.3 Permettre aux élèves d'exercer leur volonté

Comme indiqué dans le tableau 4.1, les élèves de la classe ont, à plusieurs occasions, la possibilité de faire des choix selon leur propre volonté avec ou sans la contrainte d'options données par leur enseignante. Par exemple, pendant le moment calme, où l'Enseignante 1 a présenté une courte vidéo, elle a laissé un élève lire son livre puisqu'il ne semblait pas intéressé par la vidéo projetée (3d). Certains élèves avaient leur bouteille d'eau avec eux. L'enseignante les permet en classe de même que la prise de la collation au moment qu'ils le décident (3d). De plus, lors de la période magistrale, l'enseignante a demandé à ses élèves de s'avancer près du TNI en les laissant choisir librement l'endroit et la façon dont ils voulaient être assis (3d). Certains vont sur une chaise, d'autres par terre, sur un ballon ou sur une table. Aucune option ne leur a été mentionnée. Durant la période d'ateliers, un élève devait choisir l'ordre d'exécution des étapes pour un problème à résoudre. Lorsque l'Enseignante 1 est passée près de lui, elle a modifié son ordre en plaçant certains numéros plus importants avant d'autres (3c). Durant cette même période de travail, une équipe dérangeait beaucoup des camarades. Elle a exigé qu'un élève change de place (3a). Après un certain moment, cet élève est allé voir l'Enseignante 1 pour lui indiquer les raisons pour lesquelles il voulait retourner à sa place et après l'avoir écouté, elle a accepté qu'il y retourne (3c).

4.1.1.4 Permettre aux élèves de s'engager face à leurs choix

Durant la période d'ateliers, l'Enseignante 1 laisse les élèves poser les actions découlant de leurs choix. Ainsi, elle les laisse aller à leur propre rythme en petites équipes (4c) et leur indique parfois le temps qu'il reste à la période afin qu'ils ajustent leur rythme de travail en fonction de cette indication (4c). Comme l'indique le tableau 4.1, elle a également fait un rappel verbal concernant les conséquences s'ils ne terminent pas un travail à temps (4d).

4.1.1.5 Permettre aux élèves de réparer ou de modifier leurs choix

Aucun élément concernant la réparation des erreurs n'a été dégagé des observations telles que montrées dans le tableau 4.1. Toutefois, en ce qui concerne la modification des choix, il a été possible d'observer

deux éléments. Par exemple, un élève qui était assis durant la première partie de l'activité magistrale, s'est levé pour se diriger vers l'arrière de la classe où il a sautillé, marché et est monté sur les pieds d'un bureau. Il semblait toutefois suivre encore la leçon donnée. L'enseignante a levé les yeux rapidement vers lui puis l'a laissé faire. Il a donc pu modifier son choix (être assis au début pour ensuite aller bouger à l'arrière de la classe) (5d). De plus, durant cette même période, elle a entendu un élève déranger des camarades. Elle lui a donc proposé de retourner à sa place ou de rester à cet endroit sans bouger afin de ne pas perturber les élèves autour de lui (5c). Cet élève a choisi de rester où il était en faisant attention à ceux qui étaient autour de lui.

4.1.1.6 Reconnaître le pouvoir aux élèves

Dans le tableau 4.1, il est possible de remarquer que l'enseignante reconnaît un certain pouvoir à ses élèves, notamment en les laissant responsables à tour de rôle de distribuer les points aux élèves qui font une période calme (6b). Elle les laisse juger eux-mêmes de la distribution de ces points et n'intervient pas pour les reprendre (6c). Les élèves qui s'expriment à voix haute (6e) ont la chance d'aller au bout de leur idée sans se faire interrompre par l'enseignante, et ce, même si leurs propos ne sont pas exactement ce qu'elle recherchait (6g).

4.1.1.7 Viser l'autodiscipline des élèves

Durant les observations, l'Enseignante 1 mentionne parfois à ses élèves qu'elle leur donnera des points pour leur bonne écoute et qu'elle peut en enlever si ça ne se passe pas bien (7c). Comme il est possible de remarquer dans le tableau 4.1, elle a mis en place un système d'émulation pour un élève en particulier afin de valider avec lui son comportement et son travail (7g). L'enseignante a réglé un conflit avec une élève qui était venue lui demander conseil. L'Enseignante 1 l'a écoutée et l'a aidée pour qu'elle trouve des solutions à son problème (7l).

4.1.2 Caractéristiques de la responsabilisation dégagées dans les pratiques déclarées

Une semaine après les deux observations dans la classe de l'Enseignante 1, l'entretien avec elle a eu lieu. Il s'est déroulé durant son heure de diner et a duré 50 minutes puisqu'elle avait une rencontre de parents prévue après l'entretien. Les éléments des diverses conditions de la responsabilisation qui ont été dégagés dans ses pratiques déclarées (tableau 4.2) sont accompagnés d'exemples concrets tirés du verbatim. De plus, le chiffre entre parenthèses réfère à l'élément responsabilisant autant que non responsabilisant auquel l'exemple correspond.

Tableau 4.2 Éléments dégagés dans les pratiques déclarées de l'Enseignante 1

Conditions de la responsabilisation	Éléments dégagés
(1) Instaurer une relation éducative responsabilisante	L'enseignante (1b) * pose des actions ou pose des gestes envers un élève pour développer un lien avec lui (1c) pose des actions ou pose des gestes envers le groupe pour développer un lien avec ses élèves (1e) par ses gestes ou ses paroles, fait preuve de respect envers ses élèves
(2) Offrir la possibilité et la liberté de faire des choix	L'enseignante (2a) * impose ses choix aux élèves (2c) * propose un choix aux élèves entre plusieurs options (3 et +) qu'elle a choisies (2d) propose un choix aux élèves sans contraintes (pas d'options)
(3) Permettre aux élèves d'exercer leur volonté	L'enseignante (3c) laisse les élèves prendre des décisions, donc ils exercent leur volonté, mais elle peut donner son opinion (3d) laisse les élèves prendre des décisions et les accepte telles quelles, donc les élèves exercent totalement leur volonté
(4) Permettre aux élèves de s'engager face à leurs choix	L'enseignante (4c) permet aux élèves de poser les actions découlant de leurs choix (4d) * mentionne aux élèves les conséquences possibles de leurs choix (4e) laisse les élèves vivre les conséquences de leurs choix
(5) Permettre aux élèves de réparer ou de modifier leurs choix	L'enseignante permet aux élèves (5d) de réparer leur erreur comme ils le veulent (5h) de modifier leur choix comme ils le veulent
(6) Reconnaître le pouvoir aux élèves	L'enseignante (6b) reconnaît que les élèves ont du pouvoir (6c) permet aux élèves de faire usage de leur pouvoir
(7) Viser l'autodiscipline des élèves	L'enseignante (7c) * utilise un système positif d'émulation commun pour l'ensemble de la classe (7g) utilise un système positif d'émulation pour certains élèves en particulier (7l) accompagne les élèves dans la gestion de conflits afin qu'ils trouvent ensemble des solutions

* Éléments non responsabilisants

4.1.2.1 Instaurer une relation éducative responsabilisante

L'Enseignante 1 décrit la relation qu'elle entretient avec ses élèves comme « *une relation de respect mutuel (1e) et surtout sécurisante. Je veux que mes élèves se sentent suffisamment à l'aise et en sécurité dans la classe pour être disponibles pour toutes les expériences auxquelles je les expose* ». Son discours laisse entrevoir qu'elle se préoccupe de ses élèves : « *je me fais un point d'honneur de faire sentir que chaque élève est important dans ma classe et qu'il a sa place (...) que je suis comme leur fan numéro un toujours. Et qu'ils sont bons, sont les meilleurs, sont capables (...). Je veux leur faire sentir qu'ils sont aimés, que je les trouve bons, que je les aime et que je suis en arrière d'eux pour les appuyer, cultiver l'esprit critique, la*

curiosité » (1b). Elle précise qu'au début de l'année scolaire, elle a pris le temps de faire des activités de groupe afin de développer un lien avec chaque élève et de permettre la création d'un sentiment d'appartenance au groupe (1c). Le mois de septembre est consacré principalement à des activités brise-glace et les apprentissages académiques ne sont pas sa priorité à ce moment-là. Elle ne veut pas forcer les choses non plus : « *j'aime pas forcer les relations (...) je veux pas que la relation soit imposée. Je respecte le rythme des élèves* » et respecte donc le besoin de chaque élève (1e). L'Enseignante 1 accorde une importance aux périodes récompenses pour tous les élèves afin d'en faire « *une expérience positive : ça n'a pas rapport à l'apprentissage, ça n'a pas rapport à l'enseignement. On est juste là pour avoir du plaisir en tant qu'humain, pas le rôle élève-prof tout le temps (...) puis ça aide à la cohésion du groupe, à développer le respect* ». De plus, comme l'indique le tableau 4.2, l'Enseignante 1 énonce que le respect est une exigence dans sa classe : « *la seule règle que je peux pas faire de concession là-dessus [c'est] le respect. Moi envers vous, vous envers moi et vous ensemble* » (1e).

4.1.2.2 Offrir la possibilité et la liberté de faire des choix

Pour choisir les places de la classe à aménagement flexible que les élèves occupent pendant la semaine, l'enseignante fait un tirage au sort le lundi matin. Ils ont le choix entre les options qui sont offertes par l'enseignante et qui sont toujours libres (2c). Sa « *seule règle est qu'ils ne peuvent pas s'asseoir à la même place deux semaines d'affilée* ». Dans certains cas, les élèves ne font aucun choix de place (2a) puisqu'elle décide de les installer à un bureau près d'elle afin de répondre à un de leurs besoins : « *j'avais un élève qui avait un enjeu d'attachement (...) il avait besoin d'être près de moi. Mais ce n'était pas un besoin pour moi de gestion de l'avoir proche de moi* ». Pour ce qui est du choix de l'activité récompense de groupe, les élèves ont carte blanche et peuvent choisir sans contrainte de la part de leur enseignante (2d) tel que l'illustre le tableau 4.2.

4.1.2.3 Permettre aux élèves d'exercer leur volonté

L'Enseignante 1 a confirmé l'observation effectuée en lien avec les élèves qui choisissent librement où ils veulent s'asseoir pour la période magistrale puisqu'elle mentionne que si un élève « *s'évache sur le ballon et qu'il est bien, qu'il écoute, ça ne [la] dérange pas vraiment* » (3d). Lorsque les élèves atteignent l'objectif dans leur système d'émulation de classe, ils émettent leurs idées d'activité récompense pour ensuite décider laquelle ils choisiront tous ensemble en procédant par un vote. L'Enseignante 1 accepte leur proposition même si cela semble parfois la sortir de sa zone de confort : « *vendredi, on a notre récompense : on dort à l'école...dans quoi je m'embarque, je ne le sais pas, mais c'est eux qui ont voté pis je me suis dit,*

je ne l'ai jamais fait, allez, on essaye » (3d). Les élèves peuvent donc réellement exercer leur volonté dans le choix de la récompense qu'ils désirent faire en grand groupe, tel que le tableau 4.2 l'illustre. De plus, un élève en particulier a droit à une période récompense après un certain nombre de bonnes journées. L'Enseignante 1 mentionne que cet élève doit lui dire ce qu'il veut comme récompense, mais elle doit approuver sa demande (3c).

4.1.2.4 Permettre aux élèves de s'engager face à leurs choix

À la lecture du tableau 4.2, il est possible de constater que l'Enseignante 1 donne la possibilité à ses élèves de s'engager face à leurs choix, principalement par l'activité récompense mentionnée plus haut ainsi que par l'utilisation des plans de travail (4c). Bien que les élèves choisissent l'ordre d'exécution des travaux qu'ils sont obligés de faire dans leur plan de travail, ils s'engagent face à leur choix puisque le temps alloué pour chaque tâche vient d'eux (4c). L'enseignante trouve que « *laisser les travaux à faire puis de laisser la liberté aux élèves de faire leur travail quand ils veulent, à leur rythme* » les aide à développer leur autonomie et à apprendre à gérer leur temps. L'Enseignante 1 mentionne qu'elle ne sera pas « *dans [leur] dos à dire qu'[ils n'ont] pas fini le travail* ». Elle laisse donc les élèves vivre la conséquence s'ils ne travaillent pas durant les périodes consacrées à leur plan de travail : ils devront le compléter à la fin de la semaine pendant l'activité récompense (4e). D'ailleurs elle mentionne qu'elle croit à : « *tu vas apprendre les conséquences de tes actions* » (4d).

4.1.2.5 Permettre aux élèves de réparer ou de modifier leurs choix

L'Enseignante 1 indique qu'elle permet à ses élèves de faire des choix et qu'elle leur permet également de les modifier comme indiqué dans le tableau 4.2. Dans la résolution de conflit, l'enseignante mentionne l'importance du geste de réparation. Elle donne la possibilité à l'élève fautif de réparer la conséquence qui découle de son choix (5d). De plus, en ce qui concerne les places de sa classe à aménagement flexible, elle sait qu'il est possible que les élèves ne puissent pas aimer sa façon de fonctionner et elle demeure ouverte à la changer en leur disant clairement : « *si jamais vous n'aimez pas ça pis que vous me dites [que vous voulez] des bureaux, la porte est ouverte* ». Elle permet donc aux élèves de modifier leurs choix tout en s'octroyant à elle-même cette possibilité (5h).

4.1.2.6 Reconnaître le pouvoir aux élèves

Lors de l'entretien et comme il est indiqué dans le tableau 4.2, l'Enseignante 1 mentionne plus d'une fois l'importance pour elle de laisser ses élèves avoir du pouvoir : « *en fait, j'aime bien partager le pouvoir* » (6b). Par exemple, les élèves ont une grande possibilité de décider des règles de classe : « *je leur nomme*

des situations dans la classe où je vais devoir intervenir puis je leur demande comment je devrais intervenir. (...) Comment vous voulez que je vous demande le silence? Ma seule demande c'est que je veux pas crier tout le temps parce que moi physiquement je suis pas capable. Fait que je vous invite à me donner des moyens ou des façons de faire où je n'ai pas besoin de crier. Ça peut être n'importe quoi. Puis là, ils me ressortent des idées, ensemble on vote l'idée qu'on préfère » (6c). De plus, les élèves ont la possibilité de proposer une façon de fonctionner différente de ce que fait l'Enseignante 1. Elle mentionne qu'un élève lui a déjà parlé d'une façon de procéder pour les plans de travail dans son autre école, une idée qu'elle a trouvée très bonne et qu'ils ont décidé de garder (6c).

4.1.2.7 Viser l'autodiscipline des élèves

Comme l'indique le tableau 4.2, l'Enseignante 1 utilise un système d'émulation sur l'application ClassDojo dans laquelle chaque élève reçoit des points qui sont comptabilisés pour l'ensemble de la classe (7c) : *« c'est plus motivationnel puis en même temps je trouve que ça cultive le sentiment d'appartenance au groupe (...) c'est un système de classe parce que je crois beaucoup qu'on est comme une mini société puis les comportements individuels [ont] un impact sur les autres, c'est pour ça que j'ai décidé d'adopter un système d'émulation de classe ».* Une fois l'objectif atteint, les élèves ont le privilège de choisir une activité récompense. Par ailleurs, l'Enseignante 1 ajoute cette explication : *« je ne suis pas pro émulation, je trouve ça poche, mais je trouve que c'est pas tant une nanane qu'ils gagnent qu'un moment à la fin. Puis, le moment, c'est bénéfique ».* De plus, pour un élève qui vivait *« des échecs au niveau de son estime de lui, au niveau de ses relations avec les pairs parce qu'il est toujours en chicane avec les autres puis au niveau académique »*, cette enseignante a mis en place un système d'émulation positif personnel (7g) qui consiste à ce que cet élève ait *« sa feuille de petits pouces qu'il gagne avec son propre système (...) et il a une récompense personnelle »* puisqu'il avait *« des besoins plus grands »* que les autres de la classe. De plus, cette enseignante donne *« une importance capitale à écouter les élèves quand ils ont un conflit et un problème (...) parce que [elle] trouve que quand les élèves se sentent écoutés puis compris (...) ils vont être moins enclin à avoir des conflits s'ils savent que quand il y a un, ben c'est réglé ».* Elle accompagne ses élèves dans ce processus (7l) : *« je trouve ça vraiment important d'écouter les élèves, de les recevoir, mais aussi de les responsabiliser, de leur faire comprendre d'exercer leur jugement ».* Selon l'Enseignante 1, pour régler un conflit, il faut que les élèves soient prêts *« à écouter, (...) à le résoudre ».* Elle ajoute : *« quand les deux parties sont disponibles, ben là on s'explique. Chaque partie a le temps et le droit de présenter sa version, puis quand je règle des conflits c'est : faut essayer de s'écouter. (...) Au début de l'année, ils se coupent tout le temps, mais maintenant ils ne le font plus, ils savent que je vais les arrêter ».* Elle veut *« les*

responsabiliser aussi pis leur apprendre à nommer les choses et à régler par eux même (...) [pour] arriver à un consensus » (71).

4.1.3 Similarité entre les pratiques effectives et les pratiques déclarées

Chez l'Enseignante 1, les sept conditions de la responsabilisation ont pu être dégagées des pratiques effectives autant que des pratiques déclarées et les éléments responsabilisants prédominent sur les actions non responsabilisantes comme le suggère le tableau 4.3. En effet, 14 éléments responsabilisants ont été dégagés des observations contre cinq non responsabilisants. Il en est de même pour les éléments dégagés de l'entretien dont 14 sont responsabilisants et quatre non responsabilisants.

Tableau 4.3 Nombre d'éléments dégagés des pratiques effectives et déclarées de l'Enseignante 1

Conditions	Pratiques effectives		Pratiques déclarées	
	Resp.	Non resp.	Resp.	Non resp.
1-Instaurer une relation éducative responsabilisante	2	0	3	0
2-Offrir la possibilité et la liberté de faire des choix	1	2	1	2
3-Permettre d'exercer sa volonté	2	1	2	0
4-Permettre de s'engager face à ses choix	1	1	2	1
5-Permettre de réparer ou de modifier ses choix	2	0	2	0
6-Reconnaitre le pouvoir	4	0	2	0
7-Viser l'autodiscipline	2	1	2	1
Total	14	5	14	4

Les pratiques effectives et déclarées de l'Enseignante 1 sont cohérentes entre elles. En effet, pour la plupart des conditions de la responsabilisation, l'entretien avec cette enseignante a permis de confirmer ce qui avait été observé dans sa classe tout en donnant davantage d'explications ou d'exemples supplémentaires concernant les éléments dégagés dans sa pratique effective.

4.2 Présentation du cas de l'Enseignante 2

Diplômée du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, l'Enseignante 2 est titulaire de classe depuis une dizaine d'années et a travaillé dans plus d'un centre de services scolaire dans la grande région de Montréal. Au moment de la collecte de données, elle enseignait en 5^e année. Elle a suivi plusieurs formations, dont certaines en lien avec la gestion de la classe. Tout comme l'Enseignante 1,

l'Enseignante 2 dispose d'une classe à aménagement flexible dans laquelle il y a des sofas, des ballons, des tabourets, des tables basses et hautes, des chaises berçantes et des poufs. Au tableau se trouve une liste de récompenses que les élèves peuvent acheter de même que le système d'émulation composé d'une grille avec leurs noms et les conséquences possibles.

4.2.1 Caractéristiques de la responsabilisation dégagées dans les pratiques effectives

Les deux observations ont eu lieu la même journée. La première période d'observation débute le matin, au moment où les élèves entrent en classe. Après quelques minutes de transition, l'activité de la période est annoncée : les élèves travailleront sur leur plan de travail de façon autonome. Durant cette période, l'Enseignante 2 circule dans la classe pour parler aux élèves ou répondre à leurs questions. Pendant ce temps, plusieurs élèves travaillent avec l'orthopédagogue à l'extérieur de la classe.

La deuxième période d'observation, se déroule après la récréation de l'après-midi à la toute fin de cette même journée. Les élèves travaillent sur un projet d'art commencé lors de la période précédente. Encore une fois, l'Enseignante 2 circule dans la classe et parle parfois aux élèves pendant qu'ils font leur travail.

Les éléments des conditions de la responsabilisation qui ont été dégagés lors de ces deux observations sont indiqués dans le tableau 4.4. Des exemples concrets leur faisant référence sont par la suite exposés et le numéro entre parenthèses réfère aux éléments du tableau.

Tableau 4.4 Éléments dégagés dans les pratiques effectives de l'Enseignante 2

Conditions de la responsabilisation	Éléments dégagés
(1) Instaurer une relation éducative responsabilisante	(1b) L'enseignante pose des actions ou des gestes envers un élève pour développer un lien avec lui (1e) Par ses gestes ou ses paroles, l'enseignante fait preuve de respect envers ses élèves
(2) Offrir la possibilité et la liberté de faire des choix	L'enseignante (2a) * impose ses choix aux élèves (2b) * propose un choix aux élèves entre deux options qu'elle a choisies (2d) propose un choix aux élèves sans contraintes (pas d'options)
(3) Permettre aux élèves d'exercer leur volonté	L'enseignante (3b) *impose ses décisions aux élèves, mais ils peuvent donner leur opinion, donc exercer en partie leur volonté (3c) laisse les élèves prendre des décisions, donc ils exercent leur volonté, mais elle peut donner son opinion (3d) laisse les élèves prendre des décisions et les accepte telles quelles, donc les élèves exercent totalement leur volonté

(4) Permettre aux élèves de s'engager face à leurs choix	(4c) L'enseignante permet aux élèves de poser les actions découlant de leurs choix
(5) Permettre aux élèves de réparer ou de modifier leurs choix	(5b) * L'enseignante permet aux élèves de réparer leur erreur avec une option qu'elle leur donne
(6) Reconnaître le pouvoir aux élèves	L'enseignante (6d) * donne la parole aux élèves pour qu'ils disent une réponse attendue (6e) donne la parole aux élèves pour qu'ils disent leur opinion (6g) laisse les élèves aller au bout de leurs idées lorsqu'ils ont la parole
(7) Viser l'autodiscipline des élèves	L'enseignante (7e) * utilise un système positif d'émulation pour chaque élève individuellement (7f) * utilise un système négatif d'émulation pour chaque élève individuellement (7l) accompagne les élèves dans la gestion de conflits afin qu'ils trouvent ensemble des solutions.

* **Éléments non responsabilisants**

4.2.1.1 Instaurer une relation éducative responsabilisante

Durant les observations et comme l'indique le tableau 4.4, il est possible de remarquer que le respect de l'enseignante envers ses élèves est présent. En effet, d'une façon qui semble naturelle, l'Enseignante 2 parle doucement à ses élèves et leur dit des mots d'encouragement (1b, 1e). Elle semble avoir une belle complicité avec eux et elle fait de l'humour avec certains.

4.2.1.2 Offrir la possibilité et la liberté de faire des choix

Durant la période d'art, l'Enseignante 2 donne la possibilité à ses élèves de circuler en classe pour qu'ils puissent observer le travail des autres si jamais ils sont en manque d'inspiration. Les élèves sont donc libres de circuler dans la classe (2d). Également, à la fin de la journée, l'enseignante donne à certains élèves le choix de faire le ménage de la classe ou de faire une tâche pour l'aider. Quand un élève demande pourquoi il doit faire cela, l'enseignante lui dit « *parce que c'est la règle* » (2a). Pour ce qui est du rangement en fin de journée, l'Enseignante 2 exige que certains élèves ramassent un certain nombre de déchets qu'elle décide (2a). Par exemple, elle offre également à certains élèves le choix de ranger un objet ou de passer le balai (2b), ils ont donc le choix entre deux options comme l'indique le tableau 4.4.

4.2.1.3 Permettre aux élèves d'exercer leur volonté

Durant les périodes de travail, quelques élèves mâchent de la gomme, certains demandent des céréales à leur enseignante qui leur en sert et d'autres prennent leur collation (3d). Comme il est illustré dans le tableau 4.4, les élèves ont donc cette possibilité d'exercer leur volonté en ce qui concerne la gestion de ce

qu'ils mangent en classe au moment qu'ils le veulent. De plus, durant la période du plan de travail, les élèves planifient eux-mêmes le temps qu'ils consacreront à chacune des tâches ainsi que l'ordre dans lequel ils les accompliront, mais ils peuvent le faire approuver par l'Enseignante 2 (3c). D'autre part, certains élèves jouent à des jeux éducatifs sur l'ordinateur (3d). Tel que mentionné dans la deuxième condition, puisque l'enseignante propose des choix entre quelques options, les élèves n'ont pas souvent une réelle possibilité d'exercer leur volonté (3b).

4.2.1.4 Permettre aux élèves de s'engager face à leurs choix

Pendant la période consacrée au plan de travail, les élèves ont la possibilité de s'engager face aux choix qu'ils effectuent notamment en ce qui concerne le temps alloué à chacune des tâches ainsi qu'à l'ordre dans lequel ils les exécuteront (4c). Toutefois, puisque l'Enseignante 2 ne donne pas souvent aux élèves la possibilité d'exercer leur volonté, ils ont peu d'occasions de s'engager face à leurs choix tel qu'indiqué dans le tableau 4.4.

4.2.1.5 Permettre aux élèves de réparer ou de modifier leurs choix

Pendant la période d'art, l'enseignante fait remarquer à un élève qui s'est assis sur sa chaise à elle que la chaise est rendue sale et lui demande de ne pas oublier de la nettoyer à la fin de la période, ce qu'il fera avant de quitter la classe (5b). Ainsi, comme l'illustre le tableau 4.4, l'enseignante permet à l'élève de réparer son erreur avec l'option qu'elle lui donne.

4.2.1.6 Reconnaître le pouvoir aux élèves

Les observations des pratiques effectives ont démontré que l'Enseignante 2 reconnaît du pouvoir à ses élèves par la parole qu'elle leur laisse prendre (6e) et en les laissant aller au bout de leur idée (6g). Toutefois, elle questionne parfois ses élèves en attendant une réponse précise (6d) tel qu'indiqué dans le tableau 4.4.

4.2.1.7 Viser l'autodiscipline des élèves

Lors du projet d'art, l'Enseignante 2 demande l'attention de ses élèves sans quoi elle ajoute qu'elle leur enlèvera des points (7f). Dans le même ordre d'idées, à la fin de la journée, cette enseignante demande aux élèves de faire le ménage de la classe en échange de points qu'elle leur accordera (7e). Le tableau 4.4 permet de voir que cela ne permet donc pas aux élèves de s'autodiscipliner puisque c'est elle qui décide

des moments où elle leur donnera ou leur enlèvera des points selon ce qu'elle observe. Lors des deux périodes, l'Enseignante 2 a passé du temps avec certains élèves pour régler des conflits. Elle participait à leurs conversations afin qu'ils en arrivent à une entente (7l).

4.2.2 Caractéristiques de la responsabilisation dégagées dans les pratiques déclarées

L'entretien individuel a été réalisé dix jours après la journée des deux observations. Il a également été réalisé de façon virtuelle, en matinée, pendant une période libre de l'Enseignante 2. Il a duré 65 minutes. Des exemples précis des divers éléments dégagés dans ses pratiques déclarées (tableau 4.5) sont tirés du verbatim de l'entretien.

Tableau 4.5 Éléments dégagés dans les pratiques déclarées de l'Enseignante 2

Conditions de la responsabilisation	Éléments dégagés
(1) Instaurer une relation éducative responsabilisante	L'enseignante (1c) pose des actions ou des gestes envers le groupe pour développer un lien avec ses élèves (1e) par ses gestes ou ses paroles, fait preuve de respect envers ses élèves
(2) Offrir la possibilité et la liberté de faire des choix	L'enseignante (2a) * impose ses choix aux élèves (2c) * propose un choix aux élèves entre plusieurs options (3 et +) qu'elle a choisies
(3) Permettre aux élèves d'exercer leur volonté	(3a) * L'enseignante impose ses décisions aux élèves, les élèves ne peuvent pas exercer leur volonté
(4) Permettre aux élèves de s'engager face à leurs choix	(4c) L'enseignante permet aux élèves de poser les actions découlant de leurs choix
(5) Permettre aux élèves de réparer ou de modifier leurs choix	(5b) * L'enseignante permet aux élèves de réparer leur erreur avec une option qu'elle leur donne
(6) Reconnaître le pouvoir aux élèves	(6a) * L'enseignante ne reconnaît pas le pouvoir des élèves
(7) Viser l'autodiscipline des élèves	L'enseignante (7e) * utilise un système positif d'émulation pour chaque élève individuellement (7f) * utilise un système négatif d'émulation pour chaque élève individuellement (7l) accompagne les élèves dans la gestion de conflits afin qu'ils trouvent ensemble des solutions

* Éléments non responsabilisants

4.2.2.1 Instaurer une relation éducative responsabilisante

Pendant l'entretien, lorsque l'Enseignante 2 parle de son lien avec ses élèves, elle reste évasive en soulignant qu'au « *début de l'année ça a été [son] défi avec cette classe-là de créer le lien* », mais précise qu'elle souhaite que ses élèves « *se sentent aimés, humains* » dans sa classe (1e). L'Enseignante 2 mentionne plusieurs fois au cours de l'entretien que les élèves de sa classe présentent des difficultés autant comportementales que scolaires et que cette information était indiquée sur le contrat lorsqu'elle l'a choisi. Selon ses propos et en tenant compte des observations effectuées, une relation de confiance existe entre elle et ses élèves (1e). D'ailleurs, elle y fait référence en exprimant que ses élèves « *disent souvent qu'ils ont le goût de venir même s'ils sont pas bons à l'école, même s'ils ont de la difficulté, parce qu'ils ne sentent pas qu'ils sont un numéro. Ils sentent qu'ils sont une personne* ». Durant l'année scolaire, elle réalise plusieurs sorties avec ses élèves et mentionne que leur lien se développe grandement lors de ces journées (1c), comme représenté dans le tableau 4.5.

4.2.2.2 Offrir la possibilité et la liberté de faire des choix

Tel qu'indiqué dans le tableau 4.5, cette possibilité de laisser les élèves faire des choix est plutôt de faire un choix entre des options qu'elle propose. Par exemple, les changements de places sont possibles uniquement « *à la fin de la journée s'ils n'ont pas eu d'avertissement, ils ont le droit de changer de place* (2c) (...), [elle se] *donne toujours l'option de leur dire [que] c'est pas une bonne place pour [eux], mais en nommant le pourquoi* » (2a).

4.2.2.3 Permettre aux élèves d'exercer leur volonté

Le tableau 4.5 confirme que rien dans le discours de l'Enseignante 2 ne laisse penser qu'elle laisse ses élèves exercer leur volonté. En effet, il semble que souvent leurs actions soient décidées par un élément extérieur déterminé par l'enseignante. Par exemple, à la fin de la journée, les élèves font le ménage de leur classe de façon impeccable. Toutefois, ce n'est pas tant par volonté, mais plutôt pour obtenir des points. L'enseignante le mentionne clairement : « *je donne tant de points à tous ceux qui font du ménage. Puis là, il y en a qui le font pas. Là tu refais du renforcement positif (...) fait que les autres [comprennent que je] donne des points (...) fait qu'ils commencent à faire du ménage. Ils savent aussi qu'ils peuvent pas partir sans que le ménage soit fait* » (3a). L'Enseignante 2 mentionne qu'elle a déjà décidé d'arrêter la classe à aménagement flexible pendant un certain temps, car elle trouvait que cette formule ne fonctionnait pas bien. C'est elle qui a jugé cela et qui a décidé du nombre de jours pendant lesquels cette conséquence serait appliquée (3a).

4.2.2.4 Permettre aux élèves de s'engager face à leurs choix

L'Enseignante 2 confirme ainsi les observations concernant le plan de travail qui selon elle favorise l'autonomie des élèves : « *tu gères ton temps, c'est au mois, fait que si tu sais que tu as un cours, ben tu peux prendre de l'avance* » (4c). Dans le tableau 4.5, il est possible de voir que cette enseignante permet également aux élèves de s'engager face à leurs choix lorsqu'ils lui proposent d'avoir du temps libre en fin de journée s'ils travaillent bien. Elle accepte ce genre de proposition de leur part selon ce qu'elle explique : « *même si c'est 10 min à la fin de la journée, j'en ai peut-être sauvé une demi-heure, j'ai pas de problème avec ça. Fait que ça vient d'eux, j'aime quand ça vient d'eux* ». Finalement, un coin calme de retrait est accessible dans la classe. L'Enseignante 2 l'utilise pour son système d'émulation (voir la section 4.2.2.7), mais le rend disponible pour ses élèves lorsqu'ils sentent le besoin « *d'aller se calmer* ». Pour elle, « *c'est un coin comme un autre de la classe* » (4c).

4.2.2.5 Permettre aux élèves de réparer ou de modifier leurs choix

Même si l'Enseignante 2 mentionne que les élèves ont le droit à l'erreur, c'est pour indiquer qu'ils ont une première chance d'avoir un avertissement dans le système d'émulation sans avoir de conséquence : « *ils ont le droit à un avertissement gratuit, ensuite c'est cinq minutes* » (5b). Le tableau 4.5 indique cette réparation qu'un élève peut effectuer avec l'option que l'enseignante lui donne. Ce « *cinq minutes* » qu'elle mentionne est un retrait de classe durant ce laps de temps.

4.2.2.6 Reconnaître le pouvoir aux élèves

L'Enseignante 2 semble vouloir garder le contrôle en imposant ses décisions à ses élèves. Elle le mentionne d'ailleurs : « *avec cette classe-ci, c'est plus moi qui décide parce qu'ils ont de la misère encore à prendre des décisions* » (6a). Rien dans ses pratiques déclarées ne permet d'en déduire qu'elle reconnaît le pouvoir à ses élèves comme il est possible de le remarquer dans le tableau 4.5.

4.2.2.7 Viser l'autodiscipline des élèves

À la lumière du tableau 4.5, il est possible de voir que l'Enseignante 2 utilise divers systèmes d'émulation pour chaque élève. Le premier, que nous qualifions de négatif puisque l'élève perd du temps de classe, consiste à donner des avertissements accompagnés de temps de retraits qu'elle nomme « *moment pour te recadrer* » (7f). Elle le considère comme « *un système bienveillant* » puisque « *chaque élève au début de la journée a une chance* » et elle le met en place dans sa classe puisque « *ça permet vraiment d'être plus*

carré avec eux parce que c'est ça, c'est des enfants...[elle] pense que côté structure, ils en ont vraiment besoin ». Après un premier avertissement qui n'est pas comptabilisé, elle exige un retrait de 5 minutes, puis de 10 minutes, puis de 15 minutes. « *Des fois je lui demande de revenir me voir, puis je fais un retour avec lui* ». Au 5^e avertissement, l'Enseignante 2 envoie cet élève dans une autre classe et « *après, c'est la TES, puis après c'est la direction* ». Ce système est affiché au tableau à l'avant de la classe. Cette enseignante a également un système d'émulation positif pour chaque élève qui consiste à donner des points qu'elle comptabilise dans l'application ClassDojo et avec lesquels les élèves peuvent s'acheter des privilèges individuellement (7e). La liste de ces privilèges, ainsi que le nombre de points qu'ils valent, est inscrite au tableau à côté du premier système d'émulation. Au début de l'année scolaire, l'Enseignante 2 utilise beaucoup la modélisation afin d'expliquer à ses élèves la façon de se comporter avec le matériel mis à leur disposition (y compris les éléments de l'aménagement flexible) et le fonctionnement de la classe. L'enseignante 2 accompagne les élèves dans leur résolution de conflits en les questionnant : « *qu'est-ce qui s'est passé? Qu'est-ce t'as pas aimé?* » (7l). Puis, lorsque le conflit concerne plus d'un élève « *chacun leur tour, ils savent qu'ils ont le droit de parler, de dire ce qu'ils ressentent, ce qui ont vécu (...) et à la fin on s'excuse (...) un geste de réparation* ». Selon l'Enseignante 2, le plus important est : « *leur montrer que t'es là pour eux, pour les écouter puis t'agis. Tu sais des fois agir c'est juste prendre le temps* » (7l).

4.2.3 Divergence entre les pratiques effectives et déclarées

Six conditions de la responsabilisation ont été dégagées des pratiques effectives tandis que trois l'ont été des pratiques déclarées de cette enseignante. Par conséquent, dans la moitié des six conditions dégagées se profile une cohérence entre les observations et son discours lors de l'entretien (*instaurer une relation éducative responsabilisante, permettre de s'engager face à ses choix et viser l'autodiscipline*). Sur le tableau 4.6 beaucoup plus d'éléments ont pu être dégagés des pratiques effectives sans que l'Enseignante 2 ne les confirme lors de l'entretien. De cette façon, lors des observations, des choix sans options ont été offerts aux élèves (condition 2), mais lors de l'entretien, l'enseignante dit que les choix que ces derniers prennent sont plutôt effectués dans une liste d'options qu'elle leur donne. De la même façon, en ce qui concerne les notions d'exercer sa volonté (condition 3) ou la reconnaissance du pouvoir (condition 6), les éléments dégagés dans les pratiques déclarées diffèrent aussi de ceux provenant des pratiques effectives. Finalement, concernant l'aspect de modification ou de réparation (condition 5), aucun élément responsabilisant n'a été dégagé ni dans les observations ni dans l'entretien.

Tableau 4.6 Nombre d'éléments dégagés des pratiques effectives et déclarées de l'Enseignante 2

Conditions	Pratiques effectives		Pratiques déclarées	
	Resp.	Non resp.	Resp.	Non resp.
1-Instaurer une relation éducative responsabilisante	2	0	2	0
2-Offrir la possibilité et la liberté de faire des choix	1	2	0	2
3-Permettre d'exercer sa volonté	2	1	0	1
4-Permettre de s'engager face à ses choix	1	0	1	0
5-Permettre de réparer ou de modifier ses choix	0	1	0	1
6-Reconnaitre le pouvoir	2	1	0	1
7-Viser l'autodiscipline	1	2	1	2
Total	9	7	4	7

Bref, au regard des sept conditions de la responsabilisation, les pratiques déclarées de l'Enseignante 2 ne sont pas en totale cohérence avec ses pratiques effectives.

4.3 Présentation du cas de l'Enseignante 3

L'Enseignante 3 détient un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire et est titulaire de classe depuis 16 ans. Les premières années, elle enseignait au premier cycle du primaire et depuis 11 ans, elle est au 3^e cycle. L'Enseignante 3 a travaillé dans des écoles alternatives et régulières dans un même centre de services scolaire de la grande région de Montréal. Au moment de la collecte de données, elle enseignait en 5^e année dans une école régulière et pratiquait le co-enseignement avec sa collègue avec qui elle partageait un local double à aire ouverte. Au milieu de l'espace commun de l'Enseignante 3 et de sa collègue se trouvait un coin de travail et de jeux meublé de sofas, de tables et de chaises. Du côté de la classe de l'Enseignante 3, plusieurs tables rondes et des chaises accueillait les élèves. Depuis le début de sa carrière, cette enseignante a suivi diverses formations relatives à la gestion de la classe.

4.3.1 Caractéristiques de la responsabilisation dégagées dans les pratiques effectives

Lors de la première période d'observation, les élèves des deux groupes se sont réunis dans l'espace-classe de la collègue de l'Enseignante 3. Une leçon en mathématique était donnée par sa collègue avant que les élèves se mettent au travail en petites équipes. L'Enseignante 3 circulait dans le local double et allait principalement parler avec ses propres élèves.

La seconde observation était une période pendant laquelle les élèves travaillaient sur leur plan de travail. Chaque groupe était dans son espace-classe respectif. À son bureau, l'Enseignante 3 répondait aux questions de ses élèves et corrigeait les travaux qu'ils lui apportaient. Lorsqu'aucun élève n'était à son bureau, elle se levait pour circuler en classe et questionner certains élèves.

Les sections suivantes présentent les exemples de mise en oeuvre des sept conditions dégagées dans les pratiques effectives dans la classe de l'Enseignante 3. Ils font référence aux éléments indiqués dans le tableau 4.7.

Tableau 4.7 Éléments dégagés dans les pratiques effectives de l'Enseignante 3

Conditions de la responsabilisation	Éléments
(1) Instaurer une relation éducative responsabilisante	(1b) L'enseignante pose des actions ou des gestes envers un élève pour développer un lien avec lui (1e) Par ses gestes ou ses paroles, l'enseignante fait preuve de respect envers ses élèves
(2) Offrir la possibilité et la liberté de faire des choix	L'enseignante (2b) * propose un choix aux élèves entre deux options qu'elle a choisies (2d) propose un choix aux élèves sans contraintes (pas d'options)
(3) Permettre aux élèves d'exercer leur volonté	L'enseignante (3c) laisse les élèves prendre des décisions, donc ils exercent leur volonté, mais elle peut donner son opinion (3d) laisse les élèves prendre des décisions et les accepte telles quelles, donc les élèves exercent totalement leur volonté
(4) Permettre aux élèves de s'engager face à leurs choix	(4c) L'enseignante permet aux élèves de poser les actions découlant de leurs choix
(5) Permettre aux élèves de réparer ou de modifier leurs choix	L'enseignante permet aux élèves (5d) de réparer leur erreur comme ils le veulent (5h) de modifier leur choix comme ils le veulent
(6) Reconnaître le pouvoir aux élèves	L'enseignante (6c) permet aux élèves de faire usage de leur pouvoir (6d) * donne la parole aux élèves pour qu'ils disent une réponse attendue (6g) laisse les élèves aller au bout de leurs idées lorsqu'ils ont la parole
(7) Viser l'autodiscipline des élèves	(7b) L'enseignante propose des autoévaluations aux élèves

* Éléments non responsabilisants

4.3.1.1 Instaurer une relation éducative responsabilisante

Le matin, l'Enseignante 3 accueille ses élèves en les saluant et en leur demandant comment s'est passée leur fin de semaine. Elle prend le temps de discuter avec chacun d'entre eux. Elle propose également à un élève qui n'a pas ses chaussures de lui prêter des pantoufles pour ne pas qu'il ait froid aux pieds (1e). Tout au long des observations, et comme il est indiqué dans le tableau 4.7, l'Enseignante 3 se préoccupe de ses élèves et les respecte. En effet, de nombreux sourires, une main d'encouragement sur leur épaule, des petits surnoms et des commentaires positifs sont des aspects qui ont été, entre autres, aperçus plusieurs fois (1b, 1e). Pendant la période dédiée au plan de travail, un élève est venu dire à l'Enseignante 3 qu'un camarade n'allait pas bien. L'Enseignante 3 s'est dirigée vers cet élève qui semblait faire une crise d'anxiété. Elle a pris le temps de lui parler, de lui donner des trucs pour l'aider à se calmer, lui a proposé de changer de place pour choisir l'endroit où il serait bien. Elle est restée plusieurs minutes près de lui pour s'assurer de son bien-être (1e). Aussi, plus tard dans la période, elle lui a proposé de s'étendre sur le sofa de la classe et elle a pris le temps de mettre une couverture sur lui (1e). Elle lui a mentionné également qu'il était en sécurité et que s'il s'endormait, ce serait correct (1b, 1e). Ces marques de douceur et d'écoute envers ses élèves sont perceptibles tout au long des observations.

4.3.1.2 Offrir la possibilité et la liberté de faire des choix

Lors de la période magistrale servant à expliquer la notion mathématique, l'Enseignante 3 demande à ses élèves d'aller s'asseoir dans la classe de sa collègue et leur mentionne que ceux qui le désirent peuvent prendre un tapis pour être par terre ou se trouver une chaise et se placer où ils le désirent (2b). Ils ont donc un choix entre deux options comme le tableau 4.7 l'illustre. Puis, lors de la période de travail en mathématiques, les élèves peuvent s'installer avec leur coéquipier pour travailler à l'endroit qui leur convient dans la classe (2d).

4.3.1.3 Permettre aux élèves d'exercer leur volonté

Lors de la rentrée le matin, un élève a montré une affiche à son enseignante en lui disant qu'elle ne l'avait pas terminée et qu'elle allait la compléter pendant la première période du matin. L'Enseignante 3 lui a rappelé que la première période du matin allait servir à préparer un projet avec la classe de sa collègue et qu'il serait préférable qu'elle complète son affiche pendant la récréation. L'élève a accepté cette suggestion (3c). À quelques reprises durant les observations, l'enseignante a mentionné à ses élèves de faire un bon choix. Par exemple, lors de la période de travail en mathématiques, elle leur a demandé de

se placer en équipe en faisant un bon choix, mais elle les a laissés en juger par eux-mêmes et a permis à ceux qui le préféreraient de travailler seuls (3d). Le tableau 4.7 illustre cet exercice de la volonté des élèves.

4.3.1.4 Permettre aux élèves de s'engager face à leurs choix

Lors de la période consacrée au plan de travail, les élèves avancent à leur rythme en choisissant les tâches qu'ils veulent effectuer (4c). Ils savent qu'ils ont un nombre d'heures défini pour accomplir toutes les tâches, mais ils ont la possibilité de les gérer comme ils le désirent (4c). De plus, ils peuvent se déplacer dans la classe pour, par exemple, travailler sur des cartes à tâches installées au milieu de la classe et s'autocorriger par la suite (4c). Les élèves ont donc l'occasion de poser les actions découlant de leur choix comme indiqué dans le tableau 4.7.

4.3.1.5 Permettre aux élèves de réparer ou de modifier leurs choix

Lors de la période de mathématiques, l'Enseignante 3 laisse des élèves réparer un dégât qu'ils ont causé. Après avoir d'abord tenté de le ramasser, ils vont finalement chercher un balai. Aucun commentaire n'est passé par l'Enseignante 3 à propos du dégât (5d) et elle les remercie de l'avoir ramassé. À la deuxième période, l'Enseignante 3 aide l'élève qui fait une crise d'anxiété à trouver des façons de bien respirer et de revenir à un état calme. Comme indiqué dans le tableau 4.7, elle le laisse tenter plusieurs actions différentes et elle l'appuie dans ce qu'il propose (5h).

4.3.1.6 Reconnaître le pouvoir aux élèves

Lors de la période d'enseignement magistral, l'Enseignante 3 questionne ses élèves (6d) puis elle leur demande d'expliquer leur raisonnement mathématique aux autres élèves de la classe (6c). Lorsqu'un élève parle, elle l'écoute sans lui couper la parole (6g).

4.3.1.7 Viser l'autodiscipline des élèves

À la fin de la période de mathématiques, l'Enseignante 3 demande à ses élèves à tour de rôle de lui dire quel est leur niveau de compréhension, et ce, sur une échelle de 1 à 5 (7b). Elle leur rappelle brièvement à quoi correspondent les différents échelons. Elle mentionne aux élèves qui nomment le niveau 1 qu'elle les aidera et qu'ils pourront assister à une période de récupération avec elle. De plus, lors de la réalisation du plan de travail, l'Enseignante 3 demande à une élève qui a terminé son travail de lui signifier si ça valait la peine de mettre tant d'effort pour le compléter (7b). L'élève lui répond spontanément qu'elle est fière

d'elle-même. À l'élève qui vit une crise d'anxiété, elle lui propose de l'aider à trouver une stratégie qui lui convient pour qu'il parvienne à retrouver son calme. Plusieurs fois pendant la période, elle revient vers lui pour qu'il évalue où il est rendu dans son retour au calme (7b). Les élèves ont donc souvent la chance de faire une autoévaluation tel qu'indiqué au tableau 4.7.

4.3.2 Caractéristiques de la responsabilisation dégagées dans les pratiques déclarées

L'entretien avec l'Enseignante 3 a été réalisé cinq jours après la deuxième observation dans sa classe. D'une durée de 60 minutes, il a eu lieu de façon virtuelle un soir, alors que l'enseignante était chez elle. Plusieurs éléments ont pu être dégagés de ses pratiques déclarées (tableau 4.8). Il n'y a que pour la reconnaissance du pouvoir qu'il n'a pas été possible de dégager d'élément responsabilisant ou non responsabilisant. Les exemples tirés du verbatim de cet entretien illustrent ces faits et sont indiqués dans les prochaines sous-sections.

Tableau 4.8 Éléments dégagés dans les pratiques déclarées de l'Enseignante 3

Condition de la responsabilisation	Éléments dégagés
(1) Instaurer une relation éducative responsabilisante	(1b) L'enseignante pose des actions ou pose des gestes envers un élève pour développer un lien avec lui
(2) Offrir la possibilité et la liberté de faire des choix	L'enseignante (2a) * impose ses choix aux élèves (2c) * propose un choix aux élèves entre plusieurs options (3 et +) qu'elle a choisies (2d) propose un choix aux élèves sans contraintes (pas d'options)
(3) Permettre aux élèves d'exercer leur volonté	(3d) L'enseignante laisse les élèves prendre des décisions et les accepte telles quelles, donc les élèves exercent totalement leur volonté
(4) Permettre aux élèves de s'engager face à leurs choix	L'enseignante (4c) permet aux élèves de poser les actions découlant de leurs choix (4d) * mentionne aux élèves les conséquences possibles de leurs choix (4e) laisse les élèves vivre les conséquences de leurs choix
(5) Permettre aux élèves de réparer ou de modifier leurs choix	(5h) L'enseignante permet aux élèves de modifier leur choix comme ils le veulent
(6) Reconnaître le pouvoir aux élèves	Aucun
(7) Viser l'autodiscipline des élèves	L'enseignante (7a) effectue une co-évaluation avec les élèves (7b) propose des autoévaluations aux élèves

	(7c) * utilise un système positif d'émulation commun pour l'ensemble de la classe (7f) *utilise un système négatif d'émulation pour chaque élève individuellement (7j) laisse les élèves régler eux-mêmes leurs conflits sans être présente (7l) accompagne les élèves dans la gestion de conflits afin qu'ils trouvent ensemble des solutions
--	---

*** Éléments non responsabilisants**

4.3.2.1 Instaurer une relation éducative responsabilisante

Comme l'illustre le tableau 4.8, l'Enseignante 3 accorde une grande importance au développement de son lien avec ses élèves ainsi qu'avec les élèves de toute l'école et elle le dit clairement : « *moi, je suis la prof de tous les élèves de l'école (...) je me préoccupe d'eux même s'ils ne sont pas dans ma classe* » (1b). Ainsi, elle choisit des surveillances dans la cour d'école à des moments où elle peut rencontrer les élèves de tous les niveaux. Elle s'intéresse à ce qu'ils font et leur pose des questions pour les connaître (1b) : « *j'ai l'idée que je sème. Lorsqu'ils sont en première année, je vais voir les enfants, je leur parle. Quand ils sont en 4e année, je vais faire un peu plus de tours dans la classe* ». Puisqu'elle enseigne en 5^e année, elle communique avec les enseignantes de 4^e année afin qu'elles lui envoient parfois des jeunes pour l'aider ou faire du travail dans sa classe. De cette façon, l'Enseignante 3 connaît ses futurs élèves et plusieurs contacts ont généralement été établis avec eux avant leur entrée en 5^e année dans sa classe. « *Ça a un effet, ils connaissent mes attentes, ils me connaissent, ils savent je suis qui. Et quand ils arrivent dans ma classe en 5^e, ben je suis pas une inconnue* » (1b).

4.3.2.2 Offrir la possibilité et la liberté de faire des choix

Pour ce qui est de l'assignation des places habituelles, c'est l'Enseignante 3 qui les désigne puisqu'elle « *les choisit par rapport aux élèves, [en essayant] d'en mettre un qui peut aider l'autre à côté* » (2a). Les élèves n'ont donc pas ce choix, tel qu'identifié dans le tableau 4.8. Elle apporte toutefois la nuance que deux fois dans l'année, ils peuvent choisir leur table, notamment en décembre, avant Noël pour que « *ça [fasse] partie des cadeaux [qu'elle] leur donne* » (2c). Elle confirme également ce qui a été observé : lorsque les élèves vont dans la classe de sa collègue pour une période magistrale, « *ils peuvent choisir l'endroit* ». Ils ont donc la possibilité de s'asseoir où ils veulent, sans contrainte (2d). De plus, l'Enseignante 3 précise que parfois lors de la période consacrée au plan de travail, et ce, pour des élèves qui éprouvent des difficultés à organiser leur temps, c'est elle qui leur dicte l'ordre dans lequel ils doivent réaliser certaines tâches tout en réglant la minuterie pour une tâche à accomplir en leur disant : « *cette tâche-là, t'es capable de la faire*

en 15 minutes. Je mets un timer de 15 minutes et dans 15 minutes, il faut que ça soit fini » (2a). Ensuite, elle les laisse travailler.

4.3.2.3 Permettre aux élèves d'exercer leur volonté

Lors de l'entretien, l'enseignante explique sa notion de « *faire des bons choix* » en précisant qu'elle a amené ses élèves à réfléchir à cela : « *fai[re] un bon choix à l'école dans une tâche mathématique, est-ce faire le choix de ton meilleur ami avec qui (...) vous allez avoir le goût de parler [ou] un ami avec qui tu vas passer tout le temps à faire la notion de mathématiques?* ». Elle les encourage donc à réfléchir à leur choix et à prendre celui qu'ils considèrent le meilleur pour eux au moment prévu (3d). De plus, l'Enseignante 3 permet à ses élèves de manger au moment qu'ils le veulent (3d) sauf quand ils ont « *des outils technologiques* ». Le tableau 4.8 illustre cet aspect de l'exercice de la volonté des élèves.

4.3.2.4 Permettre aux élèves de s'engager face à leurs choix

Lors de la mise sur pied du conseil de coopération, l'Enseignante 3 a réalisé que ses élèves étaient en mesure de l'organiser par eux-mêmes (4c) : « *ils se nommaient et ils faisaient des votes pour savoir qui allait être le président d'assemblée, qui allait être le secrétaire. Je les laissais aller (...) ils avaient mis des règles des dérangeurs : si tu fais tel comportement 2 fois, ben tu vas perdre ton droit d'être dans le conseil (4d)* ». Parfois, des élèves venaient se plaindre à l'Enseignante 3 d'avoir perdu leur droit de parole dans le conseil et qu'ils ne pouvaient pas donner leur avis sur un thème, ce à quoi l'enseignante leur répondait : « *mais c'est toi qui n'as pas respecté les règles du dérangeur. Tu sais quoi faire la prochaine fois* » (4e). Comme indiqué dans le tableau 4.8, elle les laissait donc vivre les conséquences de leurs choix, surtout que c'est eux ensemble qui avaient décidé de ces règlements. Tout comme les deux premières enseignantes, l'Enseignante 3 utilise les plans de travail dans sa classe pour permettre « *à l'enfant d'aller à son rythme* » (4c). Ils sont différenciés en cinq niveaux afin de respecter les apprentissages de chaque élève.

4.3.2.5 Permettre aux élèves de réparer ou de modifier leurs choix

L'Enseignante 3 mentionne qu'un élève voulait modifier une règle de fonctionnement du conseil de coopération. Elle lui a donc suggéré de « *rapporter ça au prochain conseil de coopération, puis en rediscuter* » avec le reste du groupe pour pouvoir modifier ce règlement comme ils le voulaient (5h).

4.3.2.6 Reconnaître le pouvoir aux élèves

Tel que noté dans le tableau 4.8, aucun élément de cette condition n'a pu être dégagé dans les propos de l'Enseignante 3 lors de l'entretien avec elle.

4.3.2.7 Viser l'autodiscipline des élèves

Lors de la distribution des plans de travail selon les niveaux des élèves, l'Enseignante 3 les « *fait participer à cette prise de décision-là, mais aussi [elle] leur fait goûter au plaisir de finir, au plaisir d'avoir les activités extra* » (7a). C'est donc à partir d'une co-évaluation que les élèves sont placés dans un niveau particulier lors des plans de travail, comme indiqué dans le tableau 4.8. De plus, l'Enseignante 3 nous a mentionné son échelle des niveaux de compréhension pour permettre à ses élèves de s'autoévaluer par rapport à leurs apprentissages effectués (7b). Elle ajoute que cela lui permet aussi de repérer les élèves qui ont besoin de soutien dans différentes matières. Dans sa classe, l'Enseignante 3 utilise un système d'émulation avec les couleurs vert-jaune-rouge (7f) dans lequel les élèves se déplacent du vert au jaune puis au rouge lorsque l'enseignante leur donne un avertissement. Toutefois, même si elle considère que les élèves n'en ont pas réellement besoin cette année, elle le garde pour leur donner des défis de temps à autre : « *on s'est rendu compte que, ils n'en ont pas tant besoin. Mais on l'a laissé en place parce qu'ils gagnent des points puis avec les points, ils s'achètent des privilèges* ». Par exemple, après un certain nombre de « *journées parfaites* » où aucun élève n'a été avancé, les élèves ont la possibilité de choisir une récompense (7c). En ce qui concerne les conflits, « *quand [elle] voit que ça ne fonctionne pas (7j), c'est là [qu'elle] embarque pour leur montrer comment [elle] s'y prendrait* » et elle nomme ces moments « *des feux de camp* ». Les élèves concernés ainsi que l'enseignante s'assoient donc en cercle comme s'il y avait un feu de camp au milieu d'eux. Elle guide la résolution de conflit (7i) et parfois elle reformule : « *ce que je comprends, ce que t'as voulu dire, c'est ça. Juste les aider à comprendre parce que des fois ils ont de la difficulté à bien émettre leur idée, à partager leur point de vue fait que je suis là. (...) Des fois, je fais juste verbaliser ça avec eux, ça pourrait être quoi ton message clair* ». Elle veut également « *leur faire voir que c'est eux l'unité, ils sont dans une collectivité pis que [leurs] actions ont une conséquence positive ou négative sur les autres dans [leur] collectivité* » (7l).

4.3.3 Similarité et différence entre les pratiques effectives et déclarées

Les sept conditions de la responsabilisation ont été dégagées des pratiques effectives dans la classe de l'Enseignante 3 et six d'entre elles l'ont été dans ses pratiques déclarées (voir tableau 4.9). Par conséquent, le discours de l'Enseignante 3 n'a pas validé nos observations en ce qui concerne la notion du pouvoir.

Tableau 4.9 Nombre d'éléments dégagés des pratiques effectives et déclarées de l'Enseignante 3

Conditions	Pratiques effectives		Pratiques déclarées	
	Resp.	Non resp.	Resp.	Non resp.
1-Instaurer une relation éducative responsabilisante	2	0	1	0
2-Offrir la possibilité et la liberté de faire des choix	1	1	1	2
3-Permettre d'exercer sa volonté	2	0	1	0
4-Permettre de s'engager face à ses choix	1	0	2	1
5-Permettre de réparer ou de modifier ses choix	2	0	1	0
6-Reconnaitre le pouvoir	2	1	0	0
7-Viser l'autodiscipline	1	0	4	2
Total	11	2	10	5

Mis à part en ce qui a trait à la reconnaissance du pouvoir non dégagée dans les pratiques déclarées, les pratiques effectives de l'Enseignante 3 y correspondent. De plus, très peu d'éléments non responsabilisants ont été dégagés, particulièrement dans les pratiques effectives.

4.4 Mise en relation entre les trois cas étudiés

En conclusion de ce chapitre, même si cela ne fait pas partie des objectifs de cette recherche, une brève mise en relation entre les trois cas des enseignantes est illustrée dans le tableau 4.10. Puisque notre recherche porte sur la gestion de la classe responsabilisante, ce tableau ne contient que les éléments responsabilisants. Comme mentionné dans la méthodologie, les trois enseignantes ont été recommandées par une conseillère pédagogique à l'aide de critères définis permettant de recruter des participantes pratiquant une gestion de la classe qui favorise la responsabilisation de leurs élèves. Effectivement, chez ces trois enseignantes, il a été possible de dégager des conditions de la responsabilisation de leurs pratiques effectives et déclarées. Néanmoins, l'Enseignante 1 est la seule pour qui il a été possible de dégager les sept conditions de la responsabilisation autant dans ses pratiques effectives que déclarées.

Pour les Enseignantes 2 et 3, cette comparaison montre que trois conditions de la responsabilisation ont été dégagées autant dans leurs pratiques effectives que déclarées. De plus, au moins un élément responsabilisant a été identifié lors de l'analyse des données pour les trois conditions suivantes : *instaurer une relation éducative responsabilisante, permettre de s'engager face à ses choix et viser l'autodiscipline.*

Par ailleurs, la reconnaissance du pouvoir aux élèves n'a pas pu être dégagée des pratiques déclarées des Enseignantes 2 et 3, bien que cette condition ait été dégagée dans leurs pratiques effectives. De la même façon, chez l'Enseignante 2, il n'a pas été possible de dégager des éléments issus de ses pratiques déclarées concernant deux conditions, soit *offrir la possibilité et la liberté de faire des choix* et *permettre d'exercer sa volonté*. Finalement, cette même enseignante est la seule chez qui la condition *permettre de réparer ou de modifier ses choix* n'a pu être dégagée ni dans ses pratiques effectives ni dans ses pratiques déclarées.

Tableau 4.10 Présence d'éléments responsabilisants dans les pratiques des trois enseignantes

Conditions	Pratiques effectives			Pratiques déclarées		
	Ens. 1	Ens. 2	Ens. 3	Ens. 1	Ens. 2	Ens. 3
1- Instaurer une relation éducative responsabilisante	X	X	X	X	X	X
2- Offrir la possibilité et la liberté de faire des choix	X	X	X	X		X
3- Permettre d'exercer sa volonté	X	X	X	X		X
4- Permettre de s'engager face à ses choix	X	X	X	X	X	X
5- Permettre de réparer ou de modifier ses choix	X		X	X		X
6- Reconnaître le pouvoir	X	X	X	X		
7- Viser l'autodiscipline	X	X	X	X	X	X

La présentation des résultats a été façonnée selon chacun des trois cas de notre recherche. Dans chaque cas, le contexte scolaire de l'enseignante a tout d'abord été illustré avant que soient fournis les exemples concrets de l'application des conditions de la responsabilisation qui ont été dégagées dans les pratiques effectives et les pratiques déclarées. Les ressemblances et les différences entre les pratiques déclarées des trois enseignantes et leurs pratiques effectives ont ensuite été soulignées. Cela a permis de répondre à nos trois objectifs spécifiques de recherche avant de faire un bref parallèle entre les trois cas.

Le prochain chapitre se penchera sur la discussion visant à construire un pont entre les résultats qui viennent d'être exposés et les concepts théoriques présentés dans les premiers chapitres de cette recherche. Ce pont permettra de mettre en relief les grands constats de l'analyse des résultats.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Dans le chapitre précédent, la présentation des éléments des diverses conditions de la responsabilisation dégagés des pratiques effectives et déclarées des enseignantes permet de constater la place qu'occupe la responsabilisation dans chacune de leur classe. En effet, en répondant aux deux premiers objectifs de recherche, soit ceux de dégager les conditions de la responsabilisation présentes d'une part dans les pratiques effectives en gestion de la classe d'enseignantes du primaire au Québec (objectif 1) et d'autre part dans leurs pratiques déclarées en gestion de la classe (objectif 2), les cas des trois enseignantes ayant participé à cette recherche ont été présentés. Une mise en relation des conditions de la responsabilisation des trois enseignantes a également permis de répondre au troisième objectif de cette recherche qui était d'identifier les ressemblances et les différences entre les conditions de la responsabilisation dégagées dans les pratiques effectives et déclarées des enseignantes. La présentation des résultats a donc permis de répondre à notre question de recherche : comment se caractérise la responsabilisation dans les pratiques de gestion de la classe mises en œuvre par des enseignantes du primaire au Québec?

Des constats généraux émergent des analyses de données et de la présentation des résultats tels qu'ils sont présentés dans ce chapitre de discussion. Certains concernent les conditions de la responsabilisation dégagées dans les pratiques effectives et déclarées en gestion de la classe et d'autres établissent une mise en relation entre ces diverses pratiques. Ces constats seront exposés dans les prochaines sections.

5.1 Nouveau regard sur certaines conditions de la responsabilisation

Les deux premiers objectifs de la recherche ont permis de dresser des constats relatifs à certaines conditions de la responsabilisation, soit l'intégration à part entière de la relation éducative au processus de responsabilisation, la notion de choix et la reconnaissance du pouvoir. Comme mentionné précédemment, puisque la responsabilisation des élèves fait partie des orientations du ministère de l'Éducation au Québec (MEQ, 2001a), le processus de responsabilisation devrait normalement être présent dans les pratiques de gestion de la classe des enseignantes du primaire au Québec. Cependant, les enseignantes ne sont pas orientées sur la façon de mettre en place un tel processus de responsabilisation. La présente recherche visait donc à caractériser les manifestations des actions responsabilisantes des enseignantes, et pour ce faire, ce sont celles qui étaient reconnues pour avoir mis en place un tel processus qui ont été ciblées dans notre échantillon. Et, en effet, dans la présentation des données de cette présente

recherche, la plupart des sept conditions de la responsabilisation ont été dégagées de plusieurs pratiques effectives et déclarées des trois enseignantes participantes. Cette recherche a donc permis d'étudier chacune de ces sept conditions et d'en dégager des constats pour certaines d'entre elles comme il sera présenté dans les sections suivantes.

5.1.1 La relation éducative responsabilisante intégrée au processus de responsabilisation

Premièrement, rappelons qu'avant de s'engager dans un processus de responsabilisation avec ses élèves, l'enseignante doit d'abord développer une relation éducative responsabilisante (Dumouchel, Charron et Lachapelle, 2022) de confiance avec ses élèves. L'importance de cette relation éducative responsabilisante est également soulignée dans les modèles décrits dans le cadre conceptuel concernant le lien avec l'élève (Glasser, 1998), le sentiment d'appartenance des élèves (Nelsen *et al.*, 2018) ainsi que la relation avec l'élève (Gordon, 2005). Cela nous amène au premier constat concernant les conditions de la responsabilisation qui est ressorti des analyses de cette recherche.

La première condition, *instaurer une relation éducative responsabilisante*, préalable au développement du processus de responsabilisation, semble être primordiale pour les trois enseignantes. En effet, plusieurs éléments des observations et des entretiens confirment que les trois enseignantes semblent avoir établi une relation de confiance avec leurs élèves en étant à leur écoute et en se souciant d'eux. Par exemple, l'Enseignante 1 accueille ses élèves à la porte de la classe et mentionne qu'elle consacre plusieurs jours au début de l'année scolaire pour développer un lien avec chacun de ses élèves. L'Enseignante 2 parle du défi qu'a représenté pour elle la création du lien avec sa classe qu'elle considère très difficile. Toutefois, elle a réussi, et c'est ce que nous avons observé dans ses paroles et ses gestes envers ses élèves et vice versa. Pour ce qui est de l'Enseignante 3, elle développe également un lien avec tous les élèves de l'école pour qu'ils arrivent dans sa classe avec, déjà, un certain lien de confiance envers elle. Bref, les trois enseignantes ont confirmé l'importance qu'elles accordent à tous leurs élèves et au développement de leur relation avec eux.

Cette importance est également soulignée depuis plusieurs années par des chercheurs qui font le lien entre une relation enseignante-élève positive et le degré de motivation des élèves à participer à la vie de classe (Fredriksen et Rhodes, 2004). Une recension des écrits de Fortin *et al.* (2011) concernant la relation enseignante-élève va dans ce même sens et met l'accent sur l'importance de cette dernière.

Ainsi, notre recherche confirme que la relation éducative responsabilisante entre l'enseignante et l'élève est une prémisse indispensable à la mise en place des conditions de la responsabilisation dans une classe. C'est pourquoi nous avons choisi de l'intégrer à ces conditions et d'en faire la première condition du processus de la responsabilisation, présentant, dès lors, celui-ci avec sept conditions.

5.1.2 Vers la réécriture du concept de choix

Deuxièmement, la possibilité de faire des choix permet aux élèves de s'impliquer dans leur classe et cet aspect est l'un des facteurs de réussite scolaire (Håkansson, 2015). De plus, faire ses propres choix permet à l'élève d'augmenter son sentiment d'autonomie (Patall *et al.*, 2013) et l'autonomie est à la base de la responsabilisation (Hellison, 2003).

Durant les observations, nous avons été témoins du fait que les élèves ont eu plusieurs possibilités de faire des choix. Même si les trois enseignantes permettaient parfois aux élèves de faire des choix libres, c'est-à-dire sans que des options leur soient présentées, à plusieurs reprises, nous avons également vu des décisions prises à la suite d'une contrainte d'options. Ces différentes façons de faire des choix, libres et sans contraintes ou selon des options, sont exposées par Patall *et al.* (2013). Les choix selon des options proposées par l'enseignante ne sont pas nécessairement des choix responsabilisants puisqu'ils ne font pas appel à la volonté des élèves. En effet, la ligne peut parfois être mince entre faire un choix ou exercer sa volonté. À l'instar de Patall *et al.* (2013), nous pensons donc que faire un choix entre deux options ne relève pas nécessairement de la responsabilisation. En effet, est-ce faire un choix responsabilisant que de choisir entre s'asseoir sur une chaise ou sur un tapis? C'est un choix, certes, mais un choix entre deux options que leur offre une tierce personne. La réflexion n'est pas du tout la même quand il s'agit de choisir la façon dont on veut s'installer pour écouter une leçon sans qu'aucune option ne soit mentionnée. Dans ce dernier cas, il faut réfléchir, penser aux conséquences possibles que le choix peut entraîner. Selon nous, bien que le choix entre s'asseoir sur une chaise ou sur un tapis puisse permettre à l'élève de s'engager envers un choix, cela restreint l'expression de sa réelle volonté et l'empêche de s'engager envers son propre choix. Dans ce cas, c'est une contrainte extérieure qui influence sa volonté, ce qui va à l'encontre du concept de la responsabilisation tel que nous l'avons défini.

En effet, un choix sans contrainte permet à l'élève d'exercer sa volonté, c'est-à-dire de faire des choix libres de contraintes. Rappelons que l'exercice de sa volonté fait partie intégrante de la troisième condition. Donc, afin de développer sa responsabilisation, un élève devrait faire un choix libre en réfléchissant aux

conséquences qui peuvent en découler pour lui, pour les autres et pour son environnement (Dumouchel, Lanaris et Messier, 2022). Afin que cet aspect de choix engage réellement l'élève dans le processus de la responsabilisation, ses choix doivent être réellement libres sans qu'ils proviennent d'une liste d'options énumérées par l'enseignante. Ces réflexions nous amènent à reformuler ainsi cette condition de la responsabilisation, c'est-à-dire : offrir la possibilité et la liberté de faire des choix sans contrainte.

5.1.3 La reconnaissance du pouvoir : essentielle, mais difficilement identifiable

Troisièmement, la responsabilisation repose en grande partie sur le concept du pouvoir comme son terme anglais *empowerment* le comprend. Ainsi, la reconnaissance du pouvoir est une des conditions clés du processus de responsabilisation puisqu'elle permet notamment aux élèves de réellement exercer leur volonté (condition 3) par les choix qu'ils font. En effet, si l'enseignante ne reconnaît pas le pouvoir que ses élèves détiennent, ces derniers ne pourront pas en faire usage. Cela mènera davantage vers une certaine obéissance des consignes données uniquement par l'enseignante.

Lors de la collecte de données effectuée dans le cadre de cette recherche, la reconnaissance du pouvoir s'est avérée une condition difficilement identifiable, autant lors des observations que lors des entretiens. L'Enseignante 1 était la seule qui mentionnait clairement qu'elle aimait « *partager* » son pouvoir avec ses élèves. Pour ce qui est des deux autres enseignantes, le pouvoir n'a pas réellement été abordé de cette façon, peut-être par manque de compréhension de ce que signifie la reconnaissance du pouvoir face aux élèves. En effet, bien qu'il ait été possible d'observer certains éléments responsabilisants concernant cette condition chez les Enseignantes 2 et 3, il a été plus difficile de les dégager dans leur discours. Ainsi, c'est un terme qui est peut-être mal interprété par les enseignantes, ce qui pourrait expliquer qu'il ne soit pas ressorti dans leur discours. Nous pensons donc que cette condition gagnerait à être développée davantage sous forme d'actions concrètes pour permettre plus facilement de reconnaître la place qu'elle occupe dans une classe.

5.1.3.1 Le pouvoir, parfois difficile à reconnaître

Comme nous venons de l'indiquer, les observations dans la classe de l'Enseignante 2 ont permis de dégager certains éléments responsabilisants concernant la reconnaissance du pouvoir dans le processus de responsabilisation. Toutefois, dans son discours, cette enseignante dit maintenir presque en totalité le pouvoir sans pour autant reconnaître celui des élèves. En effet, l'Enseignante 2 mentionne qu'elle ne laisse pas beaucoup de place à ses élèves puisqu'elle a un groupe très difficile : « *avec cette classe-ci, c'est plus*

moi qui décide parce qu'ils ont de la misère encore à prendre des décisions ». Elle est donc moins encline à reconnaître à ses élèves l'usage de leur pouvoir. Cela va dans le sens de l'étude de Bergeron (2014) dans laquelle il est indiqué que les enseignantes ayant des craintes de voir des comportements perturbateurs chez leurs élèves utilisent une gestion de la classe plus autoritaire. Elles tendent donc davantage vers l'obéissance plutôt que vers la responsabilisation. D'ailleurs, l'Enseignante 2 le confirme de nouveau dans son discours : « *j'ai des élèves compliqués, très très compliqués. J'ai une classe que c'était nommé les troubles de comportement dans le poste* ». Donc, cette enseignante semble vouloir garder une visée d'obéissance afin d'éviter de perdre le contrôle sur sa classe qui comporte plusieurs élèves perturbateurs. Toutefois, à maints égards, l'enseignante reconnaissait à ses élèves une part de pouvoir, notamment en les laissant prendre des décisions concernant par exemple, le choix de leur place en classe et la possibilité de manger en classe quand ils en avaient besoin. En effet, les élèves avaient le droit de prendre leur collation quand ils le souhaitaient et ils pouvaient même demander des céréales à leur enseignante s'ils avaient faim. Donc, encore une fois l'Enseignante 2 ne semble pas avoir pris conscience du fait qu'elle accorde tout de même une place à la responsabilisation de ses élèves.

En résumé, afin d'instaurer une gestion de la classe responsabilisante, une enseignante devrait tout d'abord développer une relation éducative responsabilisante avec ses élèves (condition 1) et reconnaître leur pouvoir (condition 6). Cette reconnaissance de pouvoir permettra aux élèves d'exercer leur volonté (condition 3) en faisant des choix libres de contraintes (condition 2). Pour confirmer le développement de la responsabilisation, l'élève pourra s'engager dans ses choix effectués (condition 4) tout en ayant la possibilité de réparer les conséquences qui en découlent ou de modifier son choix (condition 5). L'enseignante amènera également ses élèves vers leur autodiscipline (condition 7).

5.2 Pratiques effectives versus pratiques déclarées

Nous tentons maintenant de donner des explications aux résultats émergeant du troisième objectif de notre recherche, lequel cherchait à faire ressortir les ressemblances et les différences entre les pratiques effectives des enseignantes et leurs pratiques déclarées. Dans la problématique, il a été souligné qu'il y a souvent un écart entre ce que les enseignantes disent faire dans leur classe (pratiques déclarées) et ce qu'elles font réellement (pratiques effectives) (Argyris et Schön, 2002; Massé *et al.*, 2018). À la suite de l'analyse des résultats de cette présente recherche, cet écart n'est pas vraiment apparent dans le style de gestion de la classe des Enseignantes 1 et 3, mais il l'est dans celui de l'Enseignante 2. Ces éléments seront présentés dans les sections suivantes.

5.2.1 L'écart amoindri dans les pratiques responsabilisantes

De façon globale, le discours des Enseignantes 1 et 3 correspond aux observations effectuées dans leur classe. Ainsi, chez l'Enseignante 1, toutes les conditions de la responsabilisation ont été dégagées dans ses pratiques effectives et déclarées. Il en est de même pour six des sept conditions de la responsabilisation chez l'Enseignante 3. En effet, seule la condition *reconnaitre le pouvoir* n'a pas pu être dégagée de sa pratique déclarée, bien que des éléments responsabilisants en ce sens aient été observés dans ses pratiques effectives.

Cette constatation de similarité entre les pratiques effectives et déclarées diffère de celle de Massé *et al.* (2018) et pourrait peut-être s'expliquer par le fait que ces enseignantes choisissaient elles-mêmes les moments d'observation. En effet, nous leur avons demandé de choisir des moments où elles pensaient exercer une gestion de la classe responsabilisante. Ainsi, il a été possible de relever plusieurs conditions durant ces périodes choisies. De plus, nous avons demandé à une tierce personne, la conseillère pédagogique, de sélectionner les enseignantes et de nous les référer dans le but de nous assurer que les pratiques soient responsabilisantes. Les pratiques responsabilisantes de ces enseignantes étaient donc, en quelque sorte, confirmées avant l'entrevue. Il est donc normal de penser que leur discours allait également aller dans le même sens que les observations que nous avons préalablement effectuées dans leur classe.

Toutefois, il importe de nuancer ce constat, car les mêmes éléments découlant de chaque condition n'ont pas tous été observés et entendus dans le discours de ces deux enseignantes. En effet, sur les 14 éléments responsabilisants dégagés dans les pratiques effectives de l'Enseignante 1, onze sont similaires à ceux dégagés dans ses pratiques déclarées.

Dans le même ordre d'idées, du côté de l'Enseignante 3, six éléments se sont avérés identiques entre les onze éléments responsabilisants dégagés des pratiques effectives et les dix éléments responsabilisants dégagés des pratiques déclarées. Bien que la moitié des éléments aient été identiques, toutes les sept conditions ont pu être dégagées lors des observations alors que six d'entre elles l'ont été lors de l'entretien. Donc, chez les deux enseignantes pratiquant davantage une gestion de la classe responsabilisante, la cohérence semble plus grande entre leurs pratiques effectives et leurs pratiques déclarées.

5.2.2 L'écart se creuse dans les pratiques moins responsabilisantes

En ce qui concerne l'Enseignante 2, qui est l'enseignante dont la démarche s'avère la moins responsabilisante, une certaine différence a été remarquée entre ses pratiques effectives et celles déclarées. En effet, même si des éléments responsabilisants pouvaient être dégagés des observations en classe, l'Enseignante 2 avait un discours qui allait plutôt en sens contraire lors de l'entretien. Ainsi, les observations effectuées dans la classe de l'Enseignante 2 nous ont permis de relever six conditions de la responsabilisation. Toutefois, lors de l'entretien, uniquement trois conditions de la responsabilisation ont pu être dégagées de ses pratiques déclarées. Donc, seulement la moitié des conditions dégagées des pratiques effectives ont pu être validées lors de l'entretien. De plus, des neuf éléments responsabilisants dégagés dans les pratiques effectives, uniquement trois ont pu l'être dans les pratiques déclarées de cette enseignante.

Cet écart entre les pratiques effectives et déclarées de l'Enseignante 2 est donc bien présent. Malgré cela, ce constat étonne puisque, selon la recherche de Massé *et al.* (2018), les enseignantes ont généralement un discours plus ouvert que les actions qu'elles posent. Pour l'Enseignante 2, c'est le contraire : plusieurs éléments de son discours s'inscrivent davantage dans une perspective contrôlante que dans celle de la responsabilisation alors qu'au contraire, dans sa classe il est possible d'observer qu'elle pose davantage d'actions orientées dans une perspective de responsabilisation. De plus, cette enseignante pratique une certaine différenciation pédagogique en utilisant les plans de travail pour ses élèves. Rappelons que l'étude de Girouard-Gagné (2017) associe cette différenciation pédagogique à un plus grand développement de l'autonomie des élèves, ce concept se trouvant à la base de la responsabilisation. Il est donc étonnant qu'un écart important ait été perçu entre les pratiques effectives, plus responsabilisantes, et les pratiques déclarées, moins responsabilisantes, chez cette enseignante. Au regard de notre recherche nous pourrions émettre l'hypothèse que la classe à aménagement flexible a joué un rôle dans cette dissonance.

5.2.3 La classe à aménagement flexible : une voie vers la responsabilisation?

Une classe dite « à aménagement flexible » amène une certaine idée de participation des élèves en classe (Parent *et al.*, 2022). Magen-Nagar et Steinberger (2017) indiquent même que la classe à aménagement flexible encourage les élèves à développer autant leur participation et leur implication en classe que la coopération avec les autres et leur permet de devenir responsables. Bref, lorsqu'une enseignante a une classe à aménagement flexible, cela lui offre probablement l'opportunité, en quelque sorte, de développer

davantage une gestion de la classe qui favorise la responsabilisation des élèves. Il se peut donc que la classe à aménagement flexible de l'Enseignante 2 l'ait amenée à tendre davantage vers une gestion de la classe responsabilisante, bien que les principes d'une telle gestion de la classe ne fassent pas encore partie de sa prise de conscience et soient, du fait même, absents de son discours. La classe à aménagement flexible a pu être pour elle une manière de « provoquer » son changement de pratique qui semble déjà entamé par certaines de ses actions.

Bergeron et Prud'homme (2018) mentionnent que les enseignantes doivent tout d'abord avoir une prise de conscience afin de pouvoir effectuer un changement vers une gestion de la classe plus responsabilisante et ne pas exiger l'obéissance de leurs élèves. L'Enseignante 2 semble avoir procédé d'une façon inverse, car elle ne semble pas encore avoir pris totalement conscience du fait que sa classe à aménagement flexible lui permet de délaisser quelque peu son côté autoritaire face à ses élèves. Ses actions responsabilisantes ont précédé sa prise de conscience, ce qu'elle tente d'ailleurs d'expliquer elle-même : « *quand j'ai commencé à enseigner (...), c'était des rangs d'oignons (...). Avec le temps, même moi, ma façon de penser, elle s'est transformée parce que quand tu transformes ta flexibilité physique, doucement tu transformes ta flexibilité mentale* ». Ainsi, elle nomme clairement le cheminement qu'elle a parcouru. En effet, le fait de passer d'une disposition de sa classe très « traditionnelle » vers sa classe à aménagement flexible l'amène tranquillement à adopter une pensée différente de celle qu'elle avait concernant sa classe et ses élèves. Il est donc possible de penser qu'en gardant sa classe à aménagement flexible, l'Enseignante 2 continuera à cheminer dans sa prise de conscience.

Bref, les Enseignantes 1 et 3, qui ont choisi d'orienter leur pratique vers une gestion de la classe responsabilisante, semblent être celles pour qui l'écart est moindre entre leurs pratiques effectives et celles déclarées. Contrairement à ce qu'on constate chez ces enseignantes, dans le cas de l'Enseignante 2, qui a d'abord choisi un aménagement flexible, il est possible de percevoir une certaine dissonance entre sa pratique et son discours.

5.3 Les systèmes d'émulation : une justification pour une activité agréable?

Tel que mentionné dans la problématique de cette recherche, les systèmes d'émulation sont généralement mis en place pour une classe entière par une grande proportion d'enseignantes au Québec (Fortin *et al.*, 2016; Richard et Bissonnette, 1999). Malgré la visée de responsabilisation des enseignantes, notre recherche va dans le même sens que ces dernières. Effectivement, les trois enseignantes

participantes ont un système d'émulation dans leur classe ce qui s'est confirmé dans leurs pratiques tant effectives que déclarées.

L'Enseignante 1, tout en mettant bien de l'avant la responsabilisation de ses élèves, maintient un système d'émulation en lui attribuant une visée différente. En effet, ce système est pour elle une façon de permettre aux élèves des activités spéciales en grand groupe. Lui serait-il envisageable de faire une activité récompense choisie par les élèves sans système de points? Ce questionnement est survenu lors de l'analyse du verbatim de l'entretien, ce qui fait en sorte que cet aspect n'a pas été discuté avec l'enseignante. Nous pensons toutefois qu'une telle façon de faire lui permettrait, si elle le souhaitait, de se départir de son système d'émulation. Peut-être, pourrait-elle aussi en modifier le nom et l'appeler « activité plaisir » pour éviter l'association avec le mérite, puisque comme elle le dit, cette activité a lieu pour « *avoir du plaisir en tant qu'humain, pas le rôle élève-prof tout le temps* ». Bref, le système de points semble être en place pour « autoriser » l'enseignante à passer un agréable moment avec ses élèves et faire en sorte que l'« activité plaisir » soit méritée.

Dans le même ordre d'idées, l'Enseignante 3 a gardé le même système d'émulation qu'elle avait mis en place l'année précédente pour une classe qui, selon elle, en avait besoin. Bien qu'elle soit consciente que ses élèves n'en ont pas du tout besoin cette année, elle maintient ce système. Pourquoi le conserver? À cela, elle répond qu'elle a décidé de le garder pour donner à ses élèves de petits défis de comportement de temps en temps et pour relier ces défis à une récompense de groupe. Comme pour l'Enseignante 1, ce système semble être présent dans sa classe afin de permettre de passer de bons moments avec ses élèves et de s'autoriser à faire des activités spéciales méritées par le bon comportement des élèves. Encore une fois, dans un processus de responsabilisation, il pourrait être envisageable de faire ces « activités plaisir » en fonction des demandes des élèves, en l'incluant par exemple dans le conseil de coopération afin qu'un élève puisse demander de faire une activité spéciale en grand groupe et les élèves décident ensemble de la faire ou non.

Par ces exemples, ces deux enseignantes confirment le fait que malgré des pratiques plus responsabilisantes, il leur semble difficile d'envisager une classe sans un tel système. Pourtant, d'autres solutions peuvent être envisagées avec les élèves afin qu'elles délaissent les systèmes d'émulation, mais que tout de même elles se permettent des activités spéciales avec les élèves. D'ailleurs, les enseignantes

mentionnaient que ces activités aidaient également à resserrer le lien qu'elles ont avec leurs élèves ainsi que celui des élèves entre eux.

Somme toute, ce présent chapitre a tout d'abord permis de faire ressortir des constats concernant les conditions de la responsabilisation et de revoir la formulation de certaines d'entre elles. Puis, le troisième objectif a été élaboré davantage en proposant des explications concernant l'écart amoindri ou apparent entre les pratiques effectives et celles déclarées des trois enseignantes. Finalement, comme d'autres recherches effectuées avant la nôtre, ce mémoire confirme la place que les systèmes d'émulation occupent dans les classes du primaire au Québec. Par ailleurs, notre recherche a mis en lumière le fait que le système d'émulation pouvait servir à concrétiser la volonté de l'enseignante de passer d'agréables moments avec ses élèves.

CONCLUSION

Ce mémoire de maîtrise cherchait à connaître comment se caractérise la responsabilisation dans les pratiques de gestion de la classe mises en œuvre par des enseignantes du primaire au Québec. En présentant séparément trois cas constitués de chaque enseignante, nous avons pu répondre à nos trois objectifs spécifiques de recherche. En effet, c'est en dressant le portrait de leurs pratiques qu'il a été possible de dégager les conditions de la responsabilisation présentes dans les pratiques effectives et déclarées en gestion de la classe chez ces enseignantes du primaire. Nous avons ensuite souligné les ressemblances et les différences entre ces deux types de pratiques, et ce, pour chacune des enseignantes. Bien que la problématique ait mis en évidence le fait que la responsabilisation nécessite d'être développée chez les élèves, nos résultats démontrent que ce n'est pas toujours le cas. En effet, même si les enseignantes avaient été recommandées, elles ne mettaient pas nécessairement en pratique chacune des sept conditions de la responsabilisation dans leur gestion de la classe.

Cette recherche a également permis de remarquer que certaines conditions de la responsabilisation sont préalables au processus de responsabilisation. En effet, les conditions *instaurer une relation éducative responsabilisante* et *reconnaitre le pouvoir aux élèves* sont deux composantes absolument nécessaires pour développer la responsabilisation des élèves ; les autres conditions découlent de ces deux composantes. Dès lors, nous pouvons nommer et placer les sept conditions du processus de la responsabilisation dans cet ordre : 1) instaurer une relation éducative responsabilisante, 2) reconnaître le pouvoir aux élèves, 3) permettre aux élèves d'exercer leur volonté, 4) offrir aux élèves la possibilité et la liberté de faire des choix sans contrainte, 5) permettre aux élèves de s'engager face à leurs choix, 6) permettre aux élèves de réparer ou de modifier leurs choix, et 7) viser l'autodiscipline des élèves.

De plus, à partir de la discussion portant sur les ressemblances entre les pratiques effectives et déclarées un constat ressort. En effet, les deux enseignantes qui mettaient davantage en pratique la responsabilisation de leurs élèves avaient un discours qui concordait davantage à nos observations dans leur classe que le discours de l'enseignante qui mettait moins en pratique la responsabilisation dans sa gestion de la classe. De la discussion est ressorti le fait que la classe à aménagement flexible semble amener spontanément une sorte de flexibilité dans la gestion de la classe, ce qui sort du cadre uniquement basé sur l'obéissance et permet à l'enseignante de se rapprocher davantage d'une mise en pratique de la responsabilisation.

Comme il vient d'être précisé, cette recherche a permis de répondre à notre question générale et à nos objectifs spécifiques. Toutefois, cette recherche avait également certaines limites bien réelles que nous avons tenté de minimiser tout au long de notre démarche de recherche. Tout d'abord, une première limite vient du fait que nous avons demandé aux enseignantes de choisir, pour les observations, des activités liées à la responsabilisation. Il se peut alors que les participantes aient choisi des activités ne reflétant pas nécessairement leur gestion de la classe habituelle, et ce, dans le but d'essayer de répondre aux critères de la responsabilisation. C'est en vue de minimiser l'impact de cette désirabilité sociale (Laperrière, 2009) que nous avons demandé des recommandations à une conseillère pédagogique pour nous mettre en contact avec des enseignantes pratiquant une gestion de la classe responsabilisante et que nous avons réalisé deux observations dans leur classe.

De plus, une autre limite de cette recherche découle de l'entretien avec chacune des enseignantes. Ainsi, puisqu'une grande partie de cet entretien servait à préciser des éléments d'observation, le temps alloué était restreint pour les questions portant directement sur les conditions de la responsabilisation de façon plus générale, bien que ce manque de temps ne soit pas ressorti lors des pratiques qui ont permis de parfaire le questionnaire. Cette restriction de temps servait à ne pas dépasser l'heure suggérée de l'entretien. Il aurait peut-être été préférable de questionner les enseignantes en deux temps. Dans un premier temps, il y aurait eu des questions sur les éléments concernant les observations et dans un deuxième temps, lors d'un autre entretien, il aurait peut-être été possible de connaître leur vision en lien avec les conditions de la responsabilisation. Sans ce retour, il reste une impression que tous les sujets n'ont pas été discutés de manière approfondie, notamment en ce qui concerne la notion du pouvoir ou la visée d'autodiscipline des élèves. Bref, les propos retenus durant les entretiens ne sont donc pas complets à cause du manque de temps d'une part et peut-être aussi à cause du manque d'expérience de l'étudiante-chercheuse (Stake, 1995).

L'exposition des limites de cette recherche ainsi que les constats qui ressortent de la discussion sur les résultats font émerger des pistes pour de futures recherches. Tout d'abord, la grille de consolidation qui a été présentée dans le chapitre de la méthodologie pourrait être reprise et améliorée afin de construire un questionnaire pour un volet quantitatif et permettre d'obtenir un échantillon plus grand d'enseignantes et d'élèves. De plus, même si le but de la recherche n'était pas de quantifier les actions responsabilisantes posées par les enseignantes, il importe de souligner que certaines conditions de la responsabilisation n'ont été observées qu'une seule fois lors des deux observations d'une heure. Est-ce qu'une enseignante qui

permet à ses élèves d'exercer leur volonté une fois et leur demande d'être obéissants des dizaines de fois est une enseignante qui inscrit réellement sa gestion de la classe dans une visée de responsabilisation? Il serait pertinent de vérifier si la fréquence des conditions de la responsabilisation a un impact sur le développement de ce processus. Finalement, comme dernière piste de recherche, il serait intéressant également de connaître le point de vue des élèves sur une gestion de la classe responsabilisante afin de documenter la perception qu'ils ont du développement de leur responsabilisation ou des actions que pose leur enseignante pour en arriver à cette fin. En conclusion, il est souhaitable que cette recherche puisse générer de nouvelles perspectives intéressantes à intégrer à de futures recherches sur la responsabilisation.

ANNEXE A

COURRIEL À LA CONSEILLÈRE PÉDAGOGIQUE



Objet : Recrutement d'enseignantes pour une recherche portant sur la gestion de la classe responsabilisante

Madame,

Je m'appelle Nathalie Di Mambro et je suis présentement étudiante à la maîtrise en recherche en éducation, profil didactique. Dans le cadre de ma maîtrise, je cherche à connaître comment se caractérise la responsabilisation dans les pratiques de gestion de la classe que des enseignantes du primaire au Québec mettent en œuvre. Ma recherche se déroule sous la supervision de Madame Mélanie Dumouchel et Monsieur Anderson Araújo-Oliveira, tous deux professeurs au département de didactique à l'Université du Québec à Montréal.

Dans le cadre de cette étude, je souhaite faire des observations dans les classes d'enseignantes de votre centre de services scolaire. Je vous écris donc pour savoir si vous pouviez me recommander des enseignantes qui pratiquent une gestion de la classe qui, selon vous, favorise la responsabilisation de leurs élèves. Par responsabilisation, on entend, entre autres, tout ce qui met de l'avant l'autonomie des élèves, les prises de décisions avec eux ou par eux et une participation active des élèves dans leur classe. Je tiens à vous préciser que je ne vous demande pas de solliciter les enseignantes pour mon projet, mais d'uniquement de me recommander des enseignantes pratiquant une gestion de la classe responsabilisante. Une fois que vous m'aurez transmis leur nom et leur adresse courriel, je les contacterai personnellement.

La participation des enseignantes consistera à me permettre d'observer deux activités dans leur classe qu'elles choisiront. Pendant ces deux activités, les enseignantes seront filmées. À la suite de ces deux observations en classe, je ferai un entretien individuel avec elles afin de connaître les pratiques en gestion de la classe qu'elles ont mises en place dans leur classe et que je n'aurai pas eu la chance de percevoir durant mes observations. Cet entretien sera réalisé virtuellement sur la plateforme Teams, sera enregistré et devrait être d'une durée d'environ 60 minutes. N'hésitez pas à communiquer avec moi si vous avez des questions ou si vous désirez davantage d'informations.

Je vous prie d'agréer mes salutations distinguées,

Nathalie Di Mambro (téléphone : XXX-XXX-XXXX)

ANNEXE B
COURRIEL AUX ENSEIGNANTES RÉFÉRÉES



Objet : Participation à une recherche portant sur la gestion de la classe responsabilisante

Bonjour Madame,

Je m'appelle Nathalie Di Mambro et je suis présentement étudiante à la maîtrise en recherche en éducation, profil didactique. Dans le cadre de ma maîtrise, je cherche à connaître comment se caractérise la responsabilisation dans les pratiques de gestion de la classe responsabilisante que des enseignantes du primaire au Québec mettent en œuvre. Ma recherche se déroule sous la supervision de Madame Mélanie Dumouchel et Monsieur Anderson Araújo-Oliveira, tous deux professeurs au département de didactique à l'Université du Québec à Montréal.

Dans le cadre de cette recherche, je souhaite faire des observations dans la classe d'une enseignante qui pratique une gestion de la classe favorisant la responsabilisation de ses élèves et lui poser des questions sur ses pratiques lors d'un entretien. Par responsabilisation, on entend, entre autres, tout ce qui se rapporte à l'autonomie des élèves, aux prises de décisions avec eux ou par eux et une participation active des élèves dans leur classe. C'est la conseillère pédagogique en gestion de la classe à votre centre des services scolaire qui m'a donné votre nom puisque je lui ai demandé la référence d'enseignantes qui pratiquent une gestion de la classe responsabilisante.

Si vous acceptez de participer à mon étude, votre participation consistera à me permettre d'observer deux activités dans votre classe au moment que vous choisirez. Pendant ces deux activités, vous serez filmée et cet enregistrement aura pour unique but de m'aider à compléter mes notes d'observation. À la suite de ces deux observations en classe, je ferai un entretien individuel avec vous afin de connaître les pratiques en gestion de la classe mises en place dans votre classe que je n'aurai pas eu la chance de percevoir durant mes observations. Cet entretien sera réalisé virtuellement sur la plateforme Teams au moment qui vous convient, sera enregistré pour en faire le verbatim et devrait être d'une durée d'environ 60 minutes.

N'hésitez pas à communiquer avec moi si vous avez des questions ou si vous désirez davantage d'informations.

Je vous prie d'agréer mes salutations distinguées,

Nathalie Di Mambro (téléphone : XXX-XXX-XXXX)

ANNEXE C

GRILLE DE CONSOLIDATION POUR LES OBSERVATIONS ET LES ANALYSES

Caractéristiques	Aspect	Éléments	Obs	Ent
Instaurer une relation éducative responsabilisante	Développement du lien entre les élèves et l'enseignante	<i>L'enseignante ne fait pas d'actions ou ne pose pas de gestes pour développer le lien avec les élèves</i>		
		L'enseignante fait des actions ou pose des gestes envers un élève pour développer un lien avec lui		
		L'enseignante fait des actions ou pose des gestes envers le groupe pour développer un lien avec ses élèves		
		Autre (à préciser)		
	Respect envers les élèves	<i>Par ses gestes ou ses paroles, l'enseignante fait preuve d'irrespect envers ses élèves</i>		
		Par ses gestes ou ses paroles, l'enseignante fait preuve de respect envers ses élèves		
Offrir aux élèves la possibilité et la liberté de faire des choix	Façon de donner les choix	<i>L'enseignante impose ses choix aux élèves</i>		
		<i>L'enseignante propose un choix aux élèves entre deux options qu'elle a choisies</i>		
		<i>L'enseignante propose un choix aux élèves entre plusieurs options (3 et +) qu'elle a choisies</i>		
		L'enseignante propose un choix aux élèves sans contraintes (pas d'options)		
		Autre (à préciser)		
Permettre aux élèves d'exercer leur volonté	Prises de décisions	<i>L'enseignante impose ses décisions aux élèves, les élèves ne peuvent pas exercer leur volonté</i>		
		<i>L'enseignante impose ses décisions aux élèves, mais ils peuvent donner leur opinion, donc exercer en partie leur volonté</i>		
		L'enseignante laisse les élèves prendre des décisions, donc ils exercent leur volonté, mais elle peut donner son opinion		
		L'enseignante laisse les élèves prendre des décisions et les accepte telles quelles, donc les élèves exercent totalement leur volonté		
		Autre (à préciser)		
Permettre aux élèves de		<i>L'enseignante ne permet pas aux élèves de poser les actions découlant de leurs choix</i>		

s'engager face à leurs choix	Actions découlant des choix	<i>L'enseignante pose elle-même les actions découlant des choix des élèves</i>			
		L'enseignante permet aux élèves de poser les actions découlant de leurs choix			
		<i>L'enseignante mentionne aux élèves les conséquences possibles de leurs choix</i>			
		L'enseignante laisse les élèves vivre les conséquences de leurs choix			
		Autre (à préciser)			
Permettre aux élèves de réparer ou de modifier leurs choix	Réparation des conséquences des choix (erreurs)	<i>L'enseignante ne permet pas aux élèves de réparer leur erreur</i>			
		<i>L'enseignante permet aux élèves de réparer leur erreur avec une option qu'elle leur donne</i>			
		L'enseignante permet aux élèves de réparer leur erreur entre des options qu'elle leur donne			
		L'enseignante permet aux élèves de réparer leur erreur comme ils le veulent			
		Autre (à préciser)			
	Modification des choix	<i>L'enseignante ne permet pas aux élèves de modifier leurs choix</i>			
		<i>L'enseignante permet aux élèves de modifier leur choix avec une option qu'elle leur donne</i>			
		L'enseignante permet aux élèves de modifier leur choix entre des options qu'elle leur donne			
		L'enseignante permet aux élèves de modifier leur choix comme ils le veulent			
		Autre (à préciser)			
	Reconnaitre le pouvoir aux élèves	Pouvoir	<i>L'enseignante ne reconnaît pas le pouvoir des élèves</i>		
			L'enseignante reconnaît que les élèves ont du pouvoir		
			L'enseignante permet aux élèves de faire usage de leur pouvoir		
			Autre (à préciser)		
Parole		<i>L'enseignante donne la parole aux élèves pour qu'ils disent une réponse attendue</i>			
		L'enseignante donne la parole aux élèves pour qu'ils disent leur opinion			
		<i>L'enseignante coupe la parole aux élèves pour la reprendre</i>			
		L'enseignante laisse les élèves aller au bout de leurs idées lorsqu'ils ont la parole			

Viser l'autodiscipline des élèves	Autoévaluation	L'enseignante effectue une co-évaluation avec les élèves		
		L'enseignante propose des autoévaluations aux élèves		
		Autre (à préciser)		
	Système d'émulation	<i>L'enseignante utilise un système positif d'émulation commun pour l'ensemble de la classe</i>		
		<i>L'enseignante utilise un système négatif d'émulation commun pour l'ensemble de la classe</i>		
		<i>L'enseignante utilise un système positif d'émulation pour chaque élève individuellement</i>		
		<i>L'enseignante utilise un système négatif d'émulation pour chaque élève individuellement</i>		
		L'enseignante utilise un système positif d'émulation pour certains élèves en particulier		
		L'enseignante utilise un système négatif d'émulation pour certains élèves en particulier		
		Autres (à préciser)		
		Gestion de conflits	<i>L'enseignante règle elle-même les conflits entre les élèves</i>	
	L'enseignante laisse les élèves régler eux-mêmes leurs conflits sans être présente			
	<i>L'enseignante est présente lors de la gestion de conflits entre des élèves et elle occupe une fonction semblable à une juge</i>			
	L'enseignante accompagne les élèves dans la gestion de conflits afin qu'ils trouvent ensemble des solutions			
	Autre (à préciser)			

ANNEXE D
LETTRE AUX PARENTS



Objet : Participation filmée de l'enseignante de votre enfant pour un projet de recherche

Chers parents,

Je m'appelle Nathalie Di Mambro et je suis présentement étudiante à la maîtrise en recherche en éducation. Dans le cadre de ma maîtrise, je cherche à connaître comment se caractérise la responsabilisation dans les pratiques de gestion de la classe que des enseignantes du primaire au Québec mettent en œuvre. Ma recherche se déroule sous la supervision de Madame Mélanie Dumouchel et Monsieur Anderson Araújo-Oliveira, tous deux professeurs au département de didactique à l'Université du Québec à Montréal.

Dans le cadre de cette recherche, je ferai des observations dans la classe de Madame XXXX, l'enseignante de votre enfant. Seule Madame XXXX sera filmée et je m'assurerai qu'aucun enfant ne soit dans le champ de la caméra afin de préserver leur anonymat. Madame XXXX portera un micro sans fil relié à la caméra afin que je puisse bien entendre ses propos. Il est possible que la voix des enfants soit captée par le micro et enregistrée. Toutefois, les propos des enfants ne seront pas considérés puisque je m'intéresse uniquement à ceux de leur enseignante et l'enregistrement sera détruit après la complétion de mes notes d'observation de l'enseignante.

Si vous ne souhaitez pas que la voix de votre enfant soit enregistrée, merci de retourner le formulaire avant le XXXXX.

Je vous prie d'agréer mes salutations distinguées,

Nathalie Di Mambro

di_mambro.nathalie@courrier.uqam.ca

- Je ne désire pas que la voix de mon enfant soit enregistrée lors des observations en classe.

Nom de l'enfant : _____

Signature du parent : _____

ANNEXE E
NOTES D'OBSERVATION

Éléments observables	Description/détails
Affichage dans la classe	
Division de l'espace de classe	
Ce qui est à la disposition des élèves	

ANNEXE F
FICHE D'OBSERVATION

Observations de l'activité			
Heure du début de l'observation :		Heure de la fin de l'observation :	
Description de l'activité observée :			
<u>Légende des conditions de la responsabilisation :</u>			
1- Relation enseignante-élève		5- Offrir la possibilité de réparer/modifier	
2- Offrir la possibilité/liberté de faire des choix		6- Reconnaître les pouvoirs de chacun	
3- Exercer sa volonté		7- Viser l'autodiscipline	
4- S'engager face à ses choix		A -Autre élément	
Repère de temps	Catégorie	Action de l'enseignante	Commentaires supplémentaires

ANNEXE G

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES PARTICIPANTES

Titre du projet de recherche

Caractéristiques d'une gestion de la classe responsabilisante mises en place par des enseignantes au Québec

Étudiante-chercheuse

Nathalie Di Mambro, Maitrise en éducation, profil didactique

XXX-XXX-XXXX

di_mambro.nathalie@courrier.uqam.ca

Directions de recherche

Mélanie Dumouchel, département de didactique (éducation)

dumouchel.melanie@uqam.ca

Anderson Araújo-Oliveira, département de didactique (éducation)

araujo-oliveira.anderson@uqam.ca

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique deux observations dans votre classe ainsi qu'un entretien sur Teams. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

L'objectif de notre recherche est de connaître comment se caractérise la responsabilisation dans les pratiques de gestion de la classe mises en œuvre par des enseignantes du primaire au Québec. Nous aurons trois enseignantes qui participeront à notre étude.

Nature et durée de votre participation

Premièrement, vous aurez à choisir deux activités dans lesquelles vous responsabilisez vos élèves afin que je puisse venir observer. Chaque activité devrait durer entre 30 et 60 minutes. Ces deux activités se passeront à des moments distincts. Pendant mes observations, je prendrai diverses notes. Par la suite, nous aurons un entretien d'environ 60 minutes via la plateforme de rencontre virtuelle Teams. Je vous poserai des questions ouvertes. Cette rencontre sera enregistrée afin qu'un verbatim puisse être effectué.

Avantages liés à la participation

L'avantage premier que vous aurez en participant à cette recherche est votre questionnement par rapport à votre gestion de la classe. Également, l'entretien que nous aurons pourra vous amener une réflexion professionnelle concernant la place qu'occupe la responsabilisation dans votre classe.

Risques liés à la participation

En principe, il n'y a aucun risque lié à la participation de cette recherche.

Confidentialité

Vos informations personnelles ne seront connues que des chercheurs et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les entrevues transcrites seront numérotées et seuls les chercheurs auront la liste des participants et du numéro qui leur aura été attribué. Les enregistrements seront détruits dès qu'ils auront été transcrits et tous les documents relatifs à votre entrevue seront conservés sous clef durant la durée de l'étude. L'ensemble des documents sera détruit 5 ans après la dernière communication scientifique. De plus, lors de l'écriture du mémoire et de ses articles, un prénom fictif vous sera attribué.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Nathalie Di Mambro verbalement ; toutes les données vous concernant seront alors détruites.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec Nathalie Di Mambro, XXX-XXX-XXXX, di_mambro.nathalie@courrier.uqam.ca ou avec son équipe de direction : Mélanie Dumouchel, dumouchel.melanie@uqam.ca ; Anderson Araújo-Oliveira, araujo-oliveira.anderson@uqam.ca.

Des questions sur vos droits ?

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : CERPE plurifacultaire, cerpe-pluri@uqam.ca, personne-ressource : Caroline Vrignaud

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision. Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire ; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard ;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus ;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE H

GUIDE DE L'ENTRETIEN INDIVIDUEL SEMI-DIRIGÉ

Salutations, rappel de la recherche, précisions pour le déroulement

- Saluer l'enseignante et la remercier de sa présence et de sa collaboration.
- Rappeler à l'enseignante le formulaire de consentement qui a été signé avant les observations. Lui rappeler qu'à tout moment, elle peut se retirer de l'étude.
- Mentionner à l'enseignante que la rencontre Teams sera enregistrée dans son intégralité afin de permettre la retranscription de l'entretien et que toutes les données seront par la suite détruites selon le délai prévu dans le formulaire de consentement.
- Présenter à l'enseignante le déroulement de la rencontre : la première partie porte sur les observations effectuées en classe tandis que la deuxième partie porte sur sa gestion de la classe.
- La rencontre devrait durer environ 60 minutes.
- Démarrer le dictaphone.

Données sociodémographiques

Au début de l'enregistrement, lui demander son nom, sa formation initiale (baccalauréat, 2^e cycle, etc.), ses années d'expérience en éducation, les niveaux qu'elle a enseignés et qu'elle enseigne présentement, ses expériences antérieures pertinentes, le nom de l'école, la formation continue qu'elle a en gestion de la classe (si applicable).

Lors de l'entretien, ne pas combler tous les silences. Il faut laisser l'enseignante réfléchir et lui permettre d'ajuster ses propos au besoin. Pratiquer une écoute active en tout temps. Si l'enseignante ne répond pas à une question, lui poser une question de relance.

Partie 1 : Questions à la suite des observations

Les questions de cette partie seront élaborées à la suite des deux observations. Elles auront pour but de valider mes observations et de les clarifier au besoin. Ces questions représentent environ la moitié de l'entretien.

Partie 2 : Questions sur sa gestion de la classe en général et au début de l'année scolaire

Q1 Pouvez-vous me parler des premiers contacts que vous avez eus avec vos élèves?

Précisions ou relance :

- a) Qui a décidé des règles de classe au début de l'année scolaire? De quelle façon?
- b) Qu'avez-vous fait pour apprendre à connaître vos élèves?
- c) De quelle façon étaient disposés les bureaux?

Q2 De quelle façon sont prises les décisions dans votre classe?

Précisions ou relance :

- a) Comment faites-vous pour choisir une activité spéciale?
- b) Faites-vous un vote par la majorité, un consensus, un choix d'un élève...?
- c) De quelle façon vos élèves peuvent-ils émettre des suggestions?
- d) Pouvez-vous nous donner un exemple de prise de décision qui a eu lieu dans votre classe?

Q3 Quels moyens sont utilisés pour régler les conflits?

Précisions ou relance :

- a) Comment faites-vous les retours des conflits avec les élèves? Avec toute la classe? Avec les élèves concernés?
- b) Pouvez-vous nous donner un exemple de résolution de conflits qui a lieu dans votre classe?
- c) Avez-vous un conseil de coopération? Oui, pouvez-vous nous décrire son fonctionnement? Non, pourquoi?

Q4 Pouvez-vous me décrire la relation que vous entretenez avec vos élèves?

Q5 De façon générale, comment responsabilisez-vous vos élèves?

- a) Par quels moyens?
- b) Qu'est-ce que cela veut dire pour vous?

Q6 À quel moment vos élèves ont-ils la liberté et la possibilité de faire des choix?

- a) Pouvez-vous nous donner des exemples?

Conclusion

Avant de terminer la rencontre sur Teams, avez-vous des questions ou des éléments que vous aimeriez ajouter?

Remercier l'enseignante pour sa précieuse collaboration.

RÉFÉRENCES

- Angell, A. V. (1991). Democratic climates in elementary classrooms: A review of theory and research. *Theory and Research in Social Education*, 19(3), 241-263.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe (4e éd.)*. Gaëtan Morin Éditeur.
- Argyris, C. et Schön, D.A. (2002). *Apprentissage organisationnel. Théorie, Méthode, Pratique*. De Boeck.
- Artaud, G. (1989). *L'intervention éducative: au delà de l'autoritarisme et du laisser-faire*. Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France. 10.3917/puf.bard.2013.01
- Beaudoin, S. (2010). *S'approprier des pratiques visant la responsabilisation par l'actualisation d'un processus d'autosupervision: une recherche-action en éducation physique et à la santé au primaire* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke].
- Bélaïr, F. (2007). *Ma classe-qualité: des outils pratiques de gestion de classe inspirés de la théorie du choix*. Chenelière éducation.
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives: le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal et Université du Québec à Trois-Rivières].
- Bergeron, G. et Prud'homme, L. (2018). Processus de changement vers des pratiques plus inclusives : étude de la nature et de l'impact de conflits cognitifs. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 72-104. <https://doi.org/10.7202/1054158ar>
- Bergeron, G., Houde, G. B., Barthos, M. et Bergeron, L. (2022). Le soutien à l'autonomie dans la gestion de classe d'enseignants du secondaire : conceptions, pratiques et paradoxes. *Didactique*, 3(3), 37-64. <https://doi.org/10.37571/2022.0303>
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021). Pratiques de gestion de classe, expérience scolaire et accessibilité à la classe ordinaire: perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue des sciences de l'éducation*, 47(1), 110-135.
- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements: pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Chenelière éducation.
- Boudreault, A., Lessard, J. et Guay, F. (2019). Regard transactionnel sur l'effet des stratégies punitives mobilisées par l'enseignant auprès des élèves présentant des problèmes de comportements extériorisés. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 86(2), 187-206. 10.3917/nresi.086.0187

- Bousquet, M.-A. (2020). *Responsabilisation des conjoints aux comportements violents: regards des usagers des programmes* [Mémoire de maîtrise, Université Laval].
- Bruneau, M., Laflamme, M. et Linteau, M.-J. (1986). Évaluation d'un programme de responsabilisation de jeunes contrevenants. *Service social*, 35(1-2), 105-125. <https://doi.org/10.7202/706297ar>
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514.
- Connac, S. (2016). Autonomie, responsabilité et coopération: ce qu'en disent les élèves utilisant un plan de travail. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (41).
- Crémieux, C. (2001). *La citoyenneté à l'école*. Syros.
- Doyle, W. J (1986). Classroom organization and management. *Handbook of research on teaching*, 3, 392-431.
- Dreikurs, R. (1971). *Maintaining sanity in the classroom: Illustrated teaching techniques*. Harper and Row.
- Duclos, G. et Duclos, M. (2005). *Responsabiliser son enfant*. Editions du CHU Sainte-Justine.
- Dufour, F. (2010). *L'incidence d'un dispositif de soutien en gestion de classe sur les pratiques disciplinaires et le sentiment d'efficacité d'enseignants débutants* [Thèse de doctorat, Université de Montréal].
- Dufour, F. et Chouinard, R. (2013). Dispositif de soutien en gestion de classe: mise à l'essai auprès d'enseignants débutants. *Éducation et formation*, e299, 52-66.
- Dumouchel, M. (2017). *L'articulation des liens entre la gestion de la classe et la didactique des mathématiques dans un paradigme constructiviste* [Thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais].
- Dumouchel, M., Charron, A. et Lachapelle, J. (2022). Adopter une gestion de la classe responsabilisante à l'éducation préscolaire. Dans C. Raby et A. Charron (dir), *Intervenir à l'éducation préscolaire*. Les éditions CEC.
- Dumouchel, M. et Lanaris, C. (2020). Processus de changement vers une nécessaire cohérence entre la gestion de la classe et la didactique des mathématiques dans un paradigme constructiviste. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 43(1), 288-312.
- Dumouchel, M., Lanaris, C. et Messier, G. (2022). La mise en relation entre la gestion de la classe et la didactique. Dans M. Dumouchel et C. Lanaris (dir), *La gestion de la classe intégrée aux didactiques : vers un enseignement cohérent*. Presses de l'Université du Québec.
- Dumouchel, M., Sénéchal, K. et Messier, G. (2022). Mise en cohérence entre l'enseignement-apprentissage de l'oral et la gestion de la classe pour un élève réflexif et responsable. *Didactique*, 3(3), 190-212. <https://doi.org/10.37571/2022.0309>
- Emmer, E. T. et Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational psychologist*, 36(2), 103-112.

- Fortin, L., Plante, A. et Bradley, M.-F. (2011). *Recension des écrits sur la relation enseignant-élève*. Sherbrooke, Québec : Chaire de recherche de la Commission scolaire de la région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaires.
- Fortin, A., Prud'homme, L. et Gaudreau, N. (2016). Le recours au système d'émulation par les enseignants du primaire. *Du côté de la recherche*.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche, méthodes quantitatives et qualitatives, (3e éd)*. Chenelière éducation.
- Fredriksen, K. et Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New directions for youth development, 2004(103)*, 45-54.
- Gaudreau, Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, 35(1)*, 82-101.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin.
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe: les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, N., Frenette, É. et Thibodeau, S. (2015). Élaboration de l'Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe (ÉSEPGC). *Mesure et évaluation en éducation, 38(2)*, 31-60.
- Gauthier, C. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie: recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. De Boeck Supérieur.
- Gauthier, C. et Tardif, M. (1996). *La pédagogie théories et pratiques de l'antiquité à nos jours*. Gaëtan Morin Éditeur.
- Girouard-Gagné, M. (2017). *Interactions entre le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe et les pratiques de différenciation pédagogique d'enseignants au primaire à Montréal* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal].
- Glasser, W. (1965). *A New Approach to Psychiatry*. Harper and Row.
- Glasser, W. (1998). *Choisir d'apprendre: la psychologie du choix en classe*. Éditions Logiques.
- Gordon, T. (2005). *Enseignants efficaces*. Les éditions de l'Homme.
- Gossen, D. C. (1997). *La réparation: pour une restructuration de la discipline à l'école: guide d'animation*. Chenelière Éducation.
- Hagège, H., Bogner, F. X. et Caussidier, C. (2009). Évaluer l'efficacité de l'éducation relative à l'environnement grâce à des indicateurs d'une posture éthique et d'une attitude responsable. *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions, (8)*.

- Håkansson, J. (2015). Structured teaching and classroom management—The solution for the decline of Swedish school results? Conclusions drawn from a comparative meta-synthesis of teaching and learning. *Teachers and teaching*, 21(5), 584-602.
- Hellison, D. R. (2003). *Teaching responsibility through physical activity*. Human Kinetics.
- Jerome-Freiberg, H., Oviatt, D. et Naveira, E. (2020). Classroom management meta-review continuation of research-based programs for preventing and solving discipline problems. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 25(4), 319-337.
- Jonas, H. et Vaillancourt, Y. (2007). *Le principe responsabilité*. Les éditions CEC.
- Lanaris, C. (2014). L'entraînement à la responsabilité. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention (2e éd)*. Chenelière Éducation.
- Lanaris, C. et Dumouchel, M. (2020). Le climat relationnel en classe : relation éducative et encadrement pédagogique. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention (3e éd)*. Chenelière Éducation.
- Laperrière, A. (2009). L'observation directe. *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*, 311-336.
- Lapointe, C. (2011). *Croyances, forces et difficultés d'étudiants de quatrième année en enseignement préscolaire-primaire relativement à la compétence à gérer un groupe classe*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi].
- Lessard, A. et Schmidt, S. (2011). *Recension des écrits sur la gestion de classe*. Université de Sherbrooke.
- Léveillé, C.-J. et Dufour, F. (1999). Les défis de la gestion de classe au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 515-532.
- Magen-Nagar, N., et Steinberger, P. (2017). Characteristics of an innovative learning environment according to students' perceptions: Actual versus preferred. *Learning Environments Research*, 20(3), 307-323.
- Martineau, S. et Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au coeur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496.
- Massé, L., Verret, C., Gaudreau, N. et Nadeau, M.-F. (2018). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour des élèves présentant des troubles du comportement et conditions de mise en place* (pp. 197-208).
- MEQ. (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- MEQ. (2001b). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.

- MEQ. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle*. Gouvernement du Québec, Ministère du Québec.
- MEQ. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante*. Gouvernement du Québec, Ministère du Québec.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines, 3e édition*. Armand Colin.
- Mukamurera, J., Lakhal, S. et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, (16-1).
- Nault, T. (2016). *La gestion de classe: une compétence à développer (2e éd.)*. CEC.
- Nault, T. et Fijalkow, J. (1999). Introduction. La gestion de la classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 451-466.
- Nelsen, J., Lott, L. et Glenn, S. (2018). *La discipline positive dans la classe*. Editions Toucan.
- Paiement, L. (2013). *Une goutte d'eau à la fois*. David.
- Parent, S., Caron, J., et Adams, G. (2022). Réflexion théorique et expérientielle sur le développement des compétences du 21e siècle des élèves en classe flexible au primaire. *Revue hybride de l'éducation*, 6(1), 57-91.
- Patall, E. A., Dent, A. L., Oyer, M. et Wynn, S. R. (2013). Student autonomy and course value: The unique and cumulative roles of various teacher practices. *Motivation and Emotion*, 37(1), 14-32.
- Plante, I., Chaffee, K.E., Olivier, E., Dupéré, V. et Bernier, V. (2022). Influence des pratiques perçues de gestion de classe et du climat de classe sur le rendement scolaire en mathématiques et en français : le rôle médiateur de la motivation. *Didactique*, 3(3), 85-113.
<https://doi.org/10.37571/2022.0305>
- Poisson, Y. (2011). *La recherche qualitative en éducation*. Presses de l'Université du Québec.
- Prior, J. (2014). Focus on Elementary: Love, Engagement, Support, and Consistency: A Recipe for Classroom Management. *Childhood Education*, 90(1), 68-70.
- Richard, M. et Bissonnette, S. (1999). Les systèmes d'émulation en salle de classe: une erreur due à l'unique recours au savoir d'expérience. *Vie pédagogique*, 111, 47-50.
- Rousseau, N., Deslandes, R. et Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 44(2), 193-211. <https://doi.org/10.7202/039032ar>
- Roy, G. (1993). *Ces enfants de ma vie*. Boréal.
- Roy, S. N. (2016). L'étude de cas. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données (6e éd.)* (p. 195-221). Presses de l'Université du Québec.

- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Éditions MultiMondes.
- Toprakçı, E. (2012). Rethinking Classroom Management: A new perspective, a new horizon. *Sınıf Yönetimini Yeniden Düşünmek: Yeni bir perspektif, yeni bir ufuk.*, 3(3), 84-110.
- Walker, J. (1994). *L'indiscipline en classe: une approche positive pour les enseignants*. Corporation École et comportement.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. et Walberg, H. J. (1997). What Helps Students Learn? *Spotlight on Student Success*.
- Wolfgang, C. H. (2008). *Solving discipline and classroom management problems: Methods and models for today's teachers*. Wiley.
- Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management: What should prospective teachers learn? *Teaching Education*, 22(2), 113-131.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods (5e éd)*. SAGE.