

GESTION DE CLASSE II
ENS-19572

GRILLE D'ANALYSE DES MODÈLES PRÉSENTÉS
«UN ANGLE D'ENTRÉE À TROUVER»

Pour mieux définir son modèle personnel de gestion de classe

Serge Desgagné, professeur

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
UNIVERSITÉ LAVAL

1 LES COMPOSANTES DE LA SITUATION ÉDUCATIVE DE CLASSE

E.-L. Herbert (1964) introduit ainsi sa tentative de définir ce qui fait la spécificité de la situation d'enseignement. «La classe, précisera-t-elle, est la seule situation où se retrouvent réunis sans exception les cinq facteurs suivants»:

- 1) **UN SEUL INDIVIDU ADULTE** (on pense au rapport adulte-enfant, à l'image d'autorité, au difficile équilibre entre distance et proximité dans l'exercice du rôle;)
- 2) **EN RAPPORTS RÉGULIERS** (on pense aux horaires, aux routines à établir, aux transitions entre les séquences du matin, du midi, du lendemain, au découpage de la journée, de la semaine;)
- 3) **AVEC UN GROUPE** (on pense à l'importance de la dynamique à créer dans le groupe, aux sous-groupes à gérer, aux élèves «leaders» à considérer, à toute l'organisation sociale de la classe;)
- 4) **D'ENFANTS** (on pense au fait que chaque élève a son univers: des amis, une famille, un profil d'apprenant avec des forces et des faiblesses, un enfant avec des talents et des intérêts bien personnels qu'il faut découvrir;)
- 5) **DONT LA PRÉSENCE EST OBLIGATOIRE** (on pense à la gestion des présences, des retards, au travail imposé que l'enseignant doit faire accepter constamment, à la motivation qu'il faut susciter;)

Giriat, cité dans Postic (1979), p. 130, ajoutera:

- 6) **ILS SONT RÉUNIS DANS LE BUT DE S'INSTRUIRE** (on pense aux programmes, aux activités d'apprentissage à gérer, à la difficulté de garder le cap sur les savoirs visés et l'apprentissage, au-delà des activités d'animation du groupe;)
- 7) **DANS UN MILIEU FONCTIONNEL, L'ÉCOLE** (on pense au soutien de la famille, aux conditions d'encadrement du milieu scolaire, à l'égalité des chances pour tous, à l'école comme milieu de vie pour l'enfant;)

1.1 Chaque enseignant vise à équilibrer son rapport aux différentes composantes de la situation éducative

Au fond, devenir enseignant, c'est peut-être arriver à équilibrer l'attention portée à l'individu sans oublier celle à porter au groupe; l'attention portée au contenu d'apprentissage, mais aussi à la relation aux élèves, sachant que cette relation influencera cet apprentissage; l'attention portée à la relation, encore, mais sans oublier l'attention portée à l'institution et à l'autorité qu'elle confère à l'enseignant; l'attention portée à l'élève comme apprenant, mais aussi à l'élève comme personne qui a une vie sociale et familiale qui influence sa tâche d'apprentissage.

On pourrait continuer ainsi à voir les interrelations entre les diverses composantes que tout enseignant considère dans sa façon de composer avec les situations de classe où il vise à faire apprendre ses élèves.

...le groupe et l'individu
...le contenu et la relation
...la relation et l'autorité
...le scolaire et le social

Il est probable qu'un stagiaire ou un débutant ne sache pas encore jongler avec ces interrelations et que ce soit là un long apprentissage professionnel à réaliser.

Cette démarche d'«équilibration» est au coeur de la construction d'un modèle personnel de gestion de classe.

1.2 Chaque enseignant privilégie, malgré tout, un certain angle pour composer avec la situation éducative de classe

Un enseignant d'expérience, bien qu'il cherche constamment, on l'a dit, à équilibrer les composantes, privilégie tout de même l'une ou l'autre d'entre elles, un peu comme s'il se choisissait un angle partant duquel il aborde la situation éducative: sous l'angle du contenu, on dira qu'un enseignant a développé **un style d'expert** qui cherche à faire aimer sa matière, partant duquel il établit sa relation aux individus et partant duquel aussi il séduit le groupe; sous l'angle de l'apprenant, on dira qu'un enseignant a développé **un style de pédagogue** qui cherche à faire progresser ses élèves, les guider dans leur cheminement global d'apprentissage; sous l'angle du groupe, on dira qu'un enseignant a développé **un**

style d'animateur ou de communicateur qui cherche à faire participer, faire embarquer ses élèves; sous l'angle de l'individu élève, on dira qu'un enseignant a développé **un style relationnel** qui cherche à écouter et comprendre chaque élève pour l'aider à devenir une personne heureuse, responsable et autonome; sous l'angle du contexte social, on dira qu'un enseignant a développé **un style d'éducateur** qui cherche à faire en sorte que les élèves développent des valeurs morales et sociales qui vont en faire des citoyens à part entière. On pourrait dire aussi que, sous l'angle des règles institutionnelles dont l'enseignant se fait le gardien, un enseignant a développé **un style autoritaire**, préoccupé de contrôler les agissements des élèves et de faire respecter les règles dans le groupe. Les styles sont multiples et leur développement dépend de plusieurs facteurs: la personnalité de l'enseignant, bien sûr, ses expériences de vie, sans doute, mais aussi les types de groupes-classes et d'écoles qu'il a rencontrés dans sa carrière et qui forgent son modèle personnel de gestion de classe.

Il est probable qu'un stagiaire ou un débutant sente déjà au départ son angle d'entrée, mais, peut-être, ne sait-il pas encore comment bien l'exploiter.

La définition d'un angle d'entrée dans la situation éducative de classe est au coeur de la démarche de construction d'un modèle personnel de gestion de classe.

1.3 EXEMPLES DE L'ANGLE D'ENTRÉE DE CINQ ENSEIGNANTS QUI ONT LEUR PROPRES MODÈLES PERSONNELS DE GESTION DE CLASSE

Simplement pour les introduire, voici un extrait de la «position de départ» de chacun des cinq enseignants, position qui illustre la diversité des angles d'entrée dans la situation éducative de classe.

LA POSITION DE DÉPART DU MODÈLE DE GESTION DE CLASSE DE L'ENSEIGNANT 1

Extrait

Pour atteindre son objectif de *faire apprendre* et, si possible, de *faire aimer la matière*, le mentor mise sur une *relation privilégiée avec le groupe*. Le mentor compare *le groupe à une personne*. Chaque *groupe*, auquel d'ailleurs il dit s'adresser au singulier: «*tu ouvres ton cahier, tu fais telle chose...*», a pour lui une *personnalité* avec qui il dit avoir appris à *composer* tout au cours de son *expérience*. *Je suis capable de percevoir facilement l'humeur d'un groupe*, dira le mentor, de *composer avec le fait qu'il y a des moments plus difficiles dans l'année*, de *m'ajuster*.

LA POSITION DE DÉPART DU MODÈLE DE GESTION DE CLASSE DE L'ENSEIGNANT 2

Extrait

Ce sur quoi mise le mentor c'est sa relation à l'étudiant en tant qu'*individu*, ce qui l'incite en situation de résolution de problèmes à faire du *cas par cas, individu par individu*. *Moi*, dit le mentor, *tout mon principe est basé sur l'étudiant, sur l'être comme tel*. C'est ce qui lui fera dire par ailleurs que, dans un parrainage, il serait important que le mentor et le parrainé *connaissent les mêmes étudiants*. Par exemple, le mentor envisage qu'on puisse jumeler des enseignants qui enseignent une matière à des niveaux différents et qui ont ainsi eu la chance de rencontrer *les mêmes étudiants*. Vu la primauté qu'il accorde à l'*individu*, travailler auprès *des mêmes étudiants* paraît, à la limite, plus important au mentor que partager *la même matière*.

LA POSITION DE DÉPART DU MODÈLE DE GESTION DE CLASSE DE L'ENSEIGNANT 3

Extrait

Ce sur quoi mise le mentor, c'est le *progrès* des étudiants par rapport au *contenu* d'apprentissage. Pour le mentor, ce qui est satisfaisant, c'est de sentir soi-même et de faire sentir aux étudiants qu'ils s'améliorent, et cela, même si le *contenu du programme* d'enseignement n'est pas couvert. Pour le mentor, il s'agit là d'une *valeur primordiale*: leur *faire sentir qu'ils progressent* et *sentir* lui-même aussi *qu'ils progressent*, car c'est aussi, pour le mentor, une *gratification* pour un enseignant de sentir cela. *Nous aussi*, dira-t-il, *on a besoin de gratification*.

LA POSITION DE DÉPART DU MODÈLE DE GESTION DE CLASSE DE L'ENSEIGNANT 4

Extrait

Travail et participation sont les deux mots grâce auxquels le mentor caractérise l'approche d'«échange» par laquelle il compte faire «*embarquer*» les élèves et les *amener à leur promotion*. *Travail et participation*, cela veut dire que l'enseignant fera en sorte que l'enseignement se passe à l'intérieur d'une approche d'*implication* des élèves dans leurs activités d'apprentissage. Pour illustrer cela, le mentor dira qu'un élève qui *participe* est un élève *qui pose une question pertinente* par rapport au contenu d'enseignement *et qui en fait profiter à tous*. *Je veux que tout le monde s'implique*, dira le mentor.

LA POSITION DE DÉPART DU MODÈLE DE GESTION DE CLASSE DE L'ENSEIGNANT 5

Extrait

Ce sur quoi mise le mentor c'est *la communication d'un savoir*. C'est là pour le mentor la définition même de la fonction d'*enseignement* et par laquelle l'enseignant peut atteindre son *but* de faire *apprendre* et de donner *un peu de culture* aux élèves. *Communiquer un savoir pour faire apprendre*, cela veut dire, pour le mentor, amener les élèves à *raisonner*, c'est-à-dire *faire l'effort pour comprendre le message* que l'enseignant veut leur *faire passer*. En ce sens, le mentor dira que *l'école veut aller chercher l'intellect*.

2 POUR DÉFINIR SON ANGLE D'ENTRÉE DANS LA SITUATION ÉDUCATIVE DE CLASSE

Chaque stagiaire a des compétences qu'il a développées en lien avec sa personnalité (quelqu'un qui sait écouter, qui regarde avec intensité, qui est facilement affectueux), avec ses talents naturels (quelqu'un qui dessine, qui a de l'humour, qui est passionné de telle chose), avec ses expériences diverses (quelqu'un qui a fait du théâtre, qui a travaillé dans le public, qui a fait de la radio étudiante). **Ces compétences, lorsqu'on se présente devant les élèves, sont immédiatement mobilisées dans l'action.** En un mot, on utilise «tout ce que l'on a» quand on enseigne.

On peut penser que ce bagage est important dans la construction d'un modèle personnel de gestion de classe. **Il manifeste déjà l'angle d'entrée partant duquel le stagiaire ou le débutant aborde la situation éducative...**

2.1 ACTIVITÉ DE CLARIFICATION DE SON ANGLE D'ENTRÉE

L'activité suivante vous propose de clarifier les compétences sur lesquelles vous pouvez compter pour construire un modèle d'action, compétences qui se sont manifestées, d'une façon ou d'une autre depuis le début de votre prise en charge dans le stage. Pour les besoins de l'activité, nous allons nous appuyer sur trois angles particulièrement «parlants» pour les enseignants et enseignantes du secondaire, au sens où ils correspondent à trois facettes importantes de leur identité: l'angle de l'expertise de contenu, l'angle de la relation aux jeunes et l'angle de l'animation du groupe-classe.

UN RAPPORT PRIVILÉGIÉ AU CONTENU

OU LA MISE EN VALEUR D'UNE IDENTITÉ D'EXPERT

Vous avez une facilité à intéresser les élèves par votre passion pour la discipline...

Les sources de ces compétences acquises

Des modèles d'enseignants (ou d'intervenants) vous viennent à l'esprit...

Des expériences de vie y sont rattachées...

Un quotidien nourrit toujours cet aspect...

Les manifestations en classe

Un moment d'enseignement en classe qui illustre ces compétences...

Une anecdote particulière qui en évoque la mise à l'épreuve...

UN RAPPORT PRIVILÉGIÉ AUX INDIVIDUS

OU LA MISE EN VALEUR D'UNE IDENTITÉ RELATIONNELLE

Vous avez une facilité à entrer en relation avec des individus élèves, à établir le contact...

Les sources de ces compétences acquises

Des modèles d'enseignants (ou d'intervenants) vous viennent à l'esprit...

Des expériences de vie y sont rattachées...

Un quotidien nourrit toujours cet aspect...

Les manifestations en classe

Un moment d'enseignement en classe qui illustre ces compétences...

Une anecdote particulière qui en évoque la mise à l'épreuve...

UN RAPPORT PRIVILÉGIÉ AU GROUPE

OU LA MISE EN VALEUR D'UNE IDENTITÉ D'ANIMATEUR

Vous avez une facilité à vous adresser à un public d'élèves, à les animer, à susciter des interactions...

Les sources de ces compétences acquises

Des modèles d'enseignants (ou d'intervenants) vous viennent à l'esprit...

Des expériences de vie y sont rattachées...

Un quotidien nourrit toujours cet aspect...

Les manifestations en classe

Un moment d'enseignement en classe qui illustre ces compétences...

Une anecdote particulière qui en évoque la mise à l'épreuve...

2.2 POUR CONTRIBUER À ORIENTER VOTRE «DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL»

Poursuivez l'activité en vous demandant **quels sont les pièges que vous pose un rapport privilégié au contenu, à la relation aux individus ou à l'animation du groupe.**

Vous serez peut-être un peu plus en mesure, par la suite, d'orienter votre «**équilibre**» entre les trois facettes de vos compétences liées à la gestion de classe.

POUR LE STAGIAIRE QUI ÉTABLIT UN RAPPORT PRIVILÉGIÉ AU CONTENU ET MET À L'AVANT-PLAN SON IDENTITÉ D'EXPERT

N'Y A-T-IL PAS DANGER ...

de chercher à ne faire aucune erreur et à faire en sorte que les élèves nous prennent en défaut?

de négliger la prise en compte du rythme des élèves et de leur mode d'appropriation des concepts?

d'oublier leur personne, sachant que l'apprentissage passe par un climat relationnel, un rapport affectif à chacun?

de négliger d'établir un mode de gestion des interactions à l'intérieur des activités de contenu?

**POUR LE STAGIAIRE QUI ÉTABLIT UN RAPPORT PRIVILÉGIÉ AUX INDIV.
ET MET À L'AVANT-PLAN SON IDENTITÉ RELATIONNELLE**

N'Y A-T-IL PAS DANGER...

de négliger la distance nécessaire liée à l'autorité de l'enseignant quant aux règlements à gérer, ceux de l'école et ceux établis en classe?

d'oublier que la relation personnelle doit servir la relation pédagogique à travers des apprentissages de contenu à assurer?

de ne pas voir assez la limite de son rôle sur le plan du soutien psychologique et social à apporter aux élèves?

d'oublier que ces individus sont en groupe et que la dynamique du groupe ne peut pas être négligée?

**POUR LE STAGIAIRE QUI ÉTABLIT UN RAPPORT PRIVILÉGIÉ AU GROUPE
ET MET À L'AVANT-PLAN SON IDENTITÉ D'ANIMATEUR**

N'Y A-T-IL PAS DANGER...

d'oublier que l'interaction du groupe doit être balisée: gérer le droit de parole si l'enseignant anime par le questionnement, gérer le travail d'équipes si l'enseignant établit des stratégies de collaboration?

de perdre de vue qu'enseigner, ce n'est pas seulement créer un climat de classe agréable, une animation, mais c'est surtout que ce climat serve aux apprentissages?

de perdre de vue qu'enseigner ce n'est pas improviser selon les besoins du moment, pour l'animation du groupe, mais qu'il importe d'être préparé sur le plan des apprentissages à proposer et à évaluer?

de perdre de vue que derrière le groupe, il y a des individus tous différents et qui ont besoin d'être considérés dans leur individualité et leur histoire de vie personnelle?

**LES RAPPORTS À L'EXPERTISE, À LA RELATION ET À L'ANIMATION
SELON QU'ON EST CENTRÉ SUR SOI OU SUR LES ÉLÈVES
EN TANT QU'ENSEIGNANT**

On dit qu'en début de carrière, plus spécifiquement au moment des premières expériences de pratique que sont les stages, l'enseignant est surtout préoccupé de sa propre image devant les élèves, centré, en fait, sur lui-même, sur sa crédibilité dans la connaissance de la matière, sur son assurance devant le groupe, sur l'estime à obtenir de chaque élève. Être centré sur soi, au début, plus que sur les besoins de chaque élève, est quelque chose de tout à fait normal et il faut l'accepter.

Par ailleurs, chaque enseignant, en prenant de l'expérience, oscille entre les deux, dépendant de son approche pédagogique, de la «culture» propre à la matière qu'il enseigne, dépendant du groupe aussi... se situant parfois plus près de la centration sur soi, parfois plus près de la centration sur les élèves. La tendance souhaitable serait sans doute, graduellement, à mesure qu'un enseignant prend de l'expérience, de se centrer de plus en plus sur les élèves...

centré sur soi _____ centré sur les élèves
--

Ce qu'il faut ici souligner, c'est qu'on ne peut avoir la même conception de son rôle d'expertise, de son rôle relationnel et de son rôle d'animation, selon qu'on s'associe à une pédagogie plus centrée sur soi (pédagogie dite «magistrale», dite «centrée sur les programmes», dite «centrée sur l'enseignant») ou plus centrée sur les élèves (pédagogie dite «active», dite «centrée sur les intérêts des élèves», dite «centrée sur la réalité du groupe») (voir, entre autres, Filloux, 1963).

Voyons un peu comment cela se reflète dans chacun des angles à partir desquels vous vous êtes positionnés précédemment?

Qu'entend-on par exercer son rôle d'expertise d'un contenu?

centré sur soi	centré sur les élèves
«l'ens. qui possède et livre un contenu»	«l'ens. qui met les élèves en activités»

Qu'entend-on par exercer son rôle d'animation d'un groupe?

centré sur soi	centré sur les élèves
«l'ens. qui donne un spectacle»	«l'ens. qui fait interagir les élèves»

Qu'entend-on par exercer son rôle de personne en relation?

centré sur soi	centré sur les élèves
«l'ens. qui cherche à se faire aimer»	«l'ens. qui crée sécurité et confiance»

Ouvrages cités:

Herbert, E. L. (1964). La situation scolaire. Dans Association pour la recherche et l'intervention psycho-sociologiques, *Pédagogie et psychologie des groupes* (p. 31-49). Paris: Épi.

Filloux, J.-C. (1963). Le maître à la fois conducteur et participant. *La Nature, science, progrès*, janvier 1963, 27-32.

Postic, M. (1979). *La relation éducative*. Paris: Presses universitaires de France.