

Master of Arts/of Science et Diplôme d'enseignement pour le degré secondaire I

**Les ressources de la formation à l'enseignement dans la gestion de
la sanction en classe : expériences et représentations des stagiaires
étudiants de la HEP Vaud**

Mémoire professionnel

Travail de	Ivana Filipovic-Bogicevic
Sous la direction de	Marc Pidoux
Membres du jury	Marc Pidoux, Cyrille Jacquier
Lieu et date	Lausanne, juin 2017

TABLE DES MATIERES

1. INTRODUCTION	3
1.1 PREMIERES IDEES, PROBLEMATIQUE ET QUESTION DE RECHERCHE	3
1.2 HYPOTHESES	8
1.3 CADRE CONCEPTUEL	10
LA FORMATION EN ALTERNANCE	10
LE SECONDAIRE I DANS LE CANTON DE VAUD	13
LES STAGIAIRES EN ENSEIGNEMENT	14
L'AUTORITE DE L'ENSEIGNANT	16
LA GESTION DE CLASSE	17
PUNITION – SANCTION	19
LES APPORTS DE LA FORMATION	23
2. TRAVAIL DE RECHERCHE	27
2.1 METHODOLOGIE	27
2.2 INSTRUMENTALISATION ET OPERATIONNALISATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE	29
3. RESULTATS	30
3.1 METHODE DE PRESENTATION DES RESULTATS	30
3.2 ENTRETIEN 1 : A., STAGE B, FRANÇAIS	31
3.3 ENTRETIEN 2 : C., STAGE A, HISTOIRE	34
3.4 ENTRETIEN 3 : G., STAGE B, ANGLAIS ET ALLEMAND	37
3.5 ENTRETIEN 4 : N., STAGE A, SCIENCES	39
3.6 ENTRETIEN 5 : E., STAGE A, EDUCATION PHYSIQUE	41
4. DISCUSSION	44
4.1 DISTINCTION ENTRE LA SANCTION ET LA PUNITION : QUELLE PLACE ET QUEL SENS DANS LE DISCOURS DES STAGIAIRES ?	44
4.2 MISE EN PLACE DES REGLES EN CLASSE, MODALITES, ORIGINES ET PRATIQUES DE SANCTION : QUE RETIENNENT LES STAGIAIRES DES APPORTS DE LA FORMATION ?	45
4.3 PRATIQUES DE GESTION DES COMPORTEMENTS EN CLASSE : QUELLE INCIDENCE DU STATUT DE STAGIAIRE ET DE LA DISCIPLINE ENSEIGNEE DANS LES REPRESENTATIONS DES INTERVENANTS ?	48
4.4 LES APPORTS DE LA FORMATION A L'ENSEIGNEMENT DANS LES REPRESENTATIONS DES STAGIAIRES : MOBILISATION EFFECTIVE ET OPINIONS EXPRIMEES	50
5. CONCLUSION	53
6. BIBLIOGRAPHIE	57
7. ANNEXES	60
7.1 GUIDE D'ENTRETIEN	60
7.2 TABLEAU D'ANALYSE DES ENTRETIENS	63

1. Introduction

1.1 Premières idées, problématique et question de recherche

En dépit de « l'enthousiasme » et de « l'esprit d'initiative » qui caractérisent généralement les jeunes enseignants selon Chouinard (1999), ce dernier rappelle que l'aspect « gestion de classe » demeure un « défi de taille » (p. 498) pour les débutants dans la pratique, principalement en raison des « représentations inopérantes qu'ils entretiennent à l'endroit des élèves et de l'enseignement » et de leur « manque de connaissances » procédurales en la matière. Ces représentations sont forgées au quotidien, dans leur propre parcours en tant qu'élèves, pendant leur formation initiale : à leur entrée dans le milieu scolaire, ils attendent ainsi « une classe active dans laquelle les élèves "construisent leurs savoirs", en référence à la démarche pédagogique basée sur le modèle socioconstructiviste. » (Daguzon & Goigoux, 2012, p. 38) Or, ce n'est (pratiquement) jamais le modèle de classe qu'ils rencontrent effectivement, et doivent soudainement gérer et articuler aussi bien la dimension didactique et de transmission du savoir que la dimension disciplinaire, la gestion de classe. C'est là une « préoccupation majeure » et la « principale source de difficultés » (Chouinard, 1999 ; Legault, 1999 ; Léveillé & Dufour, 1999) pour les enseignants qui commencent leur carrière, dans un milieu en mouvement, face à des groupes fluctuants et hétérogènes (Léveillé & Dufour, 1999, p. 519), un « contexte social qui semble se dégrader de façon perceptible » (Legault, 1999, p. 613), et au sein d'une école actuelle où le fait d'être *simplement* un adulte doté d'un titre ne suffit plus pour maintenir un climat de travail et amener les élèves à accéder au savoir et, ultimement, à réussir (Rey, 2004, p. 131). A ce propos, Prairat fait remarquer que « tout jeune enseignant fait l'expérience d'une distance entre ce qu'il a entendu à l'IUFM [Institut universitaire de formation des maîtres, équivalent de la HEP] et ce qu'il découvre sur le terrain, distance entre des représentations plus ou moins rigides et une réalité pédagogique mouvante et incertaine » (2002, pp. 27-28). Et en effet, dans ce cadre où même les enseignants expérimentés éprouvent des difficultés parfois considérables à gérer la classe, que dire des stagiaires, souvent novices ? Face aux « nombreuses manifestations de défi à l'autorité » de la part des élèves, les stagiaires sont « des cibles toutes désignées, du fait, entre autres, de leur statut incertain » (Legault, 1999, p. 614), mais aussi de leur (parfois totale) inexpérience et des attentes biaisées qu'ils peuvent avoir en entrant dans la profession.

Confrontés directement à la complexité et à la délicatesse du rapport maître-élève, aux questions de l'autorité, de l'indiscipline, des réactions à adopter, de l'image à donner, des

liens à (re)construire, les jeunes enseignants passent de « l'idéalisation » à la « survie » (Chouinard, 1999, pp. 500-501), d'un soin tout particulier apporté aux aspects didactiques à une obsession de la gestion de classe, risquant de rester enfermés dans une situation compliquée à gérer au quotidien. Dans ce processus, ils tendent à oublier « que l'ordre et le calme, qui seront toujours relatifs dans une salle de classe, ne sont pas des fins en soi, mais plutôt des moyens pour favoriser le travail et l'apprentissage des élèves » (Dessaulniers & Jutras, 2006, p. 4). Ils perdent ainsi de vue leur rôle principal qui consiste à « instruire, socialiser et qualifier » (Dessaulniers & Jutras, 2006, p. 2), mais aussi à « éduquer » (Martineau & Gauthier, 1999, p. 469).

Selon Chouinard, (1999) le déclic salvateur qui oriente le jeune enseignant vers le statut de garant de la discipline au nom de la société et détenteur de l'accès au savoir, capable d'anticiper et de réagir efficacement, sied dans l'évolution de ses représentations erronées. A ce titre, la recherche tend à valoriser particulièrement les apports de la formation à l'enseignement, propices à agir sur ces représentations et à fournir les outils pour une gestion de classe efficace. Les cours, les lectures, l'appui des « experts » sur le terrain (praticiens-formateurs), des collègues plus expérimentés visent à permettre aux débutants de se remettre en question, d'apprendre à établir des règles, à planifier, à jouer sur la crédibilité plutôt que sur l'autorité, à travailler son image d'enseignant, en somme à « développer des modèles d'action standardisés » (Chouinard, 1999, pp. 505-506). Les jeunes enseignants sont ainsi encouragés à ne négliger ni les contenus ni la gestion de classe, mais plutôt à viser un consensus entre ces deux aspects indissociables dans l'enseignement. Legault entre autres souligne l'intérêt essentiel de la « pratique réflexive », du maintien continu de la « dialectique continue entre l'action et la réflexion » (p. 597) et de l'articulation théorie-pratique. Des expérimentations sur le terrain ont également permis de mettre en valeur l'importance – sur des plateformes numériques en particulier – de l'échange, de la « discussion » et de la « collaboration égalitaires entre des participants de même statut » (Legault, 1999, p. 599), c'est-à-dire des étudiants-stagiaires rassemblés autour d'une question ou d'une situation qu'ils s'entraident à résoudre, à l'abri d'un regard peut-être plus sentencieux des praticiens-formateurs. La formation à l'enseignement prend ainsi de multiples formes, offrant un soutien et de nombreux outils théoriques pour formuler ses difficultés et ses représentations, comprendre, réfléchir, se questionner et élaborer des stratégies. Mais en réalité, dans quelle mesure les jeunes enseignants et les stagiaires se réfèrent-ils à leur formation afin d'aborder la gestion de la classe – en plus précisément de la sanction – en pratique ? D'une part, une étude de Boraita et Crahay (2013, p. 127) conclut qu'« il existe peu de données attestant un

changement en profondeur et à long terme dans les croyances initiales des [étudiants] au terme de [leur] formation », cette dernière n'abordant qu'en surface les représentations inopérantes des stagiaires qu'il s'agit de transformer. Ainsi, des commentaires de nos collègues de la HEP à l'issue de certains cours, ou plus généralement par rapport à leur expérience pratique, nous ont amené à une interrogation sur la prise en compte effective des apports de la formation dans le travail des stagiaires en enseignement.

A partir de ce questionnement global, nous nous sommes particulièrement intéressés à l'articulation des concepts de sanction et punition par les stagiaires (accompagnés ou en responsabilité) de la Haute école pédagogique du canton de Vaud, et avons sondé la littérature dans cette perspective précise. Entre les observations, l'analyse et les préconisations qui en sont déduites, la recherche a abondamment traité les pratiques des enseignants en matière de gestion de classe et en a déduit des pistes d'action. Qu'en est-il cependant des pratiques des enseignants débutants et des stagiaires ? Les chercheurs qui se sont penchés sur leur situation évoquent bien entendu l'aspect « gestion de classe », comme nous l'avons vu avec Chouinard et Legault notamment. Cependant, les études récentes en Suisse romande, basées sur des données concrètes récoltées sur le terrain, et surtout consacrées à l'articulation des punitions/sanctions au degré secondaire I par des stagiaires, demeurent rares. Dans ce contexte, les étudiants et les chercheurs semblent se questionner plus volontiers sur la situation et les pratiques en primaire, voire en préscolaire. Notre intérêt portant sur les représentations des stagiaires au degré secondaire I, nous avons resserré notre revue de la littérature au plus près de ce questionnement. Les publications et les documents réunis se divisent ici en deux pôles : d'une part la littérature qui cherche à cerner les pratiques des enseignants d'un point de vue épistémologique, et d'autre part celle qui constitue précisément une ressource pour la pratique, prescriptive et destinée plus ou moins explicitement aux enseignants débutants. Ce dernier pôle réunit les manuels, articles, guides qui se donnent pour ambition de les soutenir et les orienter, de donner des outils d'analyse des comportements sujets à sanction et de suggérer des réactions et des méthodes appropriées.

La distinction sanction/punition, largement discutée, (re)formulée et théorisée dans la littérature – notamment par Prairat (2002, 2003), Cellier et Robbes (2005) – a été en outre explorée dans le milieu de la HEP Vaud par Delli Gatti et Vigilante dans leur mémoire professionnel de 2014, sous la direction de Richoz. Les auteures ont soulevé avec pertinence la confusion qui peut naître et subsister chez les (jeunes) enseignants quant à cette distinction théorique (p. 1), la rareté des enquêtes en Suisse romande par opposition à une littérature abondante (p. 1), et ont entrepris de relever les représentations des sanctions/punitions chez

les étudiants de la HEP, leurs pratiques et leurs méthodes. La différence entre le « faire mal » inhérent à la punition, « généralement pas porteuse d'un sens partagé, compréhensible ou accepté », que l'élève « subit » (Prairat, 2003 ; Cellier & Robbes, 2005) et la sanction « éducative » sensée responsabiliser l'élève, remettre les « règles sociales » au centre et réintégrer le « coupable » à cette société en lui permettant d'agir en vue d'un « dédommagement », n'est pas évidente pour tous les enseignants, les débutants a fortiori, sans même parler de toutes les caractéristiques et particularités propres à ces deux types d'actions en gestion de classe.

Pour notre part, nous nous proposons d'examiner davantage le lien théorie/pratique sur le sujet, la mesure d'applicabilité des préceptes de la formation, l'origine des méthodes, la part de « l'improvisation » et de l'inventivité, les résultats obtenus, l'opinion des étudiants-stagiaires interrogés sur leurs ressources, leur intérêt et leur efficacité. Nous reprendrons les questions de terminologie, la vérification de l'éventuelle distinction entre punition et sanction dans l'esprit des jeunes enseignants, et chercherons également à dresser un inventaire des pratiques, ni systématique ni exhaustif, mais duquel nous souhaitons tirer les références explicites à des préceptes de la formation. Les étudiants s'inspirent-ils seulement de ce qu'ils entendent en cours ? Ou peut-être également de leurs propres années scolaires ? Des remplacements ? Des cours/séminaires de la HEP ? Des méthodes de leurs collègues/leur praticien-formateur ? Partent-ils de la théorie directement pour élaborer à l'avance des règles et des méthodes ? Ou rencontrent-ils des situations et des problèmes qui exigent la prise de mesures disciplinaires et se tournent vers les ressources à disposition pour les résoudre et agir ? Nous nous interrogerons également sur la nature des actes sanctionnés/punis (existe-t-il des gradations dans les sanctions ? Une différenciation selon les élèves, les classes, les degrés ?), les éventuels systèmes de sanctions (au niveau de la classe, de l'établissement, etc.), la part des mesures préventives (Lessard & Schmidt, 2011) le caractère planifié ou improvisé des interventions, l'application des avertissements, l'aspect collaboration en matière de sanction/punition – questionné par Grimault-Leprince (2012) notamment –, enfin les impressions des jeunes enseignants sur une évolution (positive ou négative) de la discipline en classe et de son « autorité » telle qu'ils la conçoivent, avec ou sans l'appui des apports de la formation. En effet, la recherche n'omet pas de mentionner que si « certaines pratiques de gestion de classe sont associées à un plus grand effet de l'enseignant pour favoriser les apprentissages et le bien-être des élèves », certaines par contre « peuvent entraîner des effets pervers qui nuisent au bon fonctionnement de la classe et à la réussite des élèves. » (Martineau & Gauthier, 1999, p. 470) Dans quelle mesure les pratiques fondées sur

les acquis de la formation à l'enseignement sont-elles jugées participatives à une bonne gestion de la sanction par les stagiaires ? Nous examinerons dès lors à la fois les origines, les pratiques et les résultats tels qu'ils se présentent dans l'opinion des personnes interrogées. La question suivant laquelle nous allons élaborer cette enquête peut être formulée ainsi : **Comment les stagiaires du secondaire I mobilisent-ils, dans leurs représentations, les apports de leur formation quant à la gestion des sanctions en classe ?**

1.2 Hypothèses

L'idée de cette question de recherche et l'intérêt que nous portons à cette problématique remontent au premier semestre de formation, plus précisément aux discussions qui ont émergé entre collègues dans le cadre du module MSISO31 consacré à la gestion de classe. En effet, alors que certains parmi nous venaient de prendre connaissance de la distinction que certains chercheurs opèrent entre « punition » et « sanction (éducative) », des voix se sont levées pour faire part des opinions, des pratiques et des représentations fort diverses entre nous tous, opposant la dimension « théorique » de la formation à la « réalité du terrain ». Pour certain(e)s, cette distinction même ne semble pas faire sens : comment *sanctionner* de manière *éducative* certains élèves – voire certaines classes – perçu(e)s visiblement comme hermétiques à toute « éducation », au sens disciplinaire et social ? D'autres relevaient la difficulté à inclure la dimension éducative dans une sanction : éduquer à quoi ? Comment ? Pour les plus « désabusés » enfin, les pratiques qui relèvent de la punition en théorie sont les plus efficaces, et « faire mal » n'est pas nécessairement mauvais ou inutile, lorsque l'élève va « trop loin ». Nous pensons donc que d'une part la connaissance de cette distinction n'est pas avérée chez tous les étudiants/stagiaires en secondaire I ; d'autre part, le fait d'en être conscient(e) n'implique pas forcément l'adhésion à ce point de vue et la pratique systématique de la sanction éducative. A l'évidence, certaines classes, certaines attitudes – que veut-on dire par « aller trop loin » ? – semblent justifier une application pure et simple de la punition, qui blesse, qui exclut, qui n'est pas forcément expliquée et ne favoriserait pas l'éducation et la réintégration de l'élève.

Par ailleurs, nombre d'étudiants ont avancé le problème de notre statut particulier de « stagiaires » (en stage accompagné ou en responsabilité), ou de remplaçants occasionnels, figures appelées à enseigner temporairement, débutant dans le métier, auxquelles les élèves tendent couramment à opposer une résistance, adoptant encore plus volontiers des comportements répréhensibles qu'avec leur enseignant attitré. Nous pensons donc qu'il existe un lien entre les pratiques disciplinaires en matière de punition/sanction et l'image que ces jeunes enseignants ont d'eux-mêmes, de leurs élèves, ainsi que leur représentation de leur autorité et de la gestion de classe en général. Le recours aux apports de la formation s'inscrit dans cette relation : dans quelle mesure s'y rapportent-ils pour modeler leur pratique, concevoir des méthodes, se *former* réellement ? Et pour quel(s) résultat(s) ?

Parallèlement aux apports des modules de la HEP, nous nous intéressons ici aux autres origines possibles des pratiques. Certains débutants semblent s'inspirer des enseignants qu'ils

ont croisés dans leur propre parcours scolaire et qu'ils ont considérés comme « efficaces » en termes de gestion de classe, que leurs méthodes soient en adéquation avec les préceptes théoriques actuels ou non. Parfois, on préfère donner des lignes à copier plutôt que faire produire à l'élève un texte réflexif sur ses agissements répréhensibles – c'est pourtant là une méthode privilégiée par rapport aux préconisations reçues à la HEP. D'autres stagiaires disent s'inscrire dans la lignée des règles fixées par le praticien-formateur, par peur d'entrer en conflit avec l'enseignant qui les accompagne en prenant à contre-pied les règles préétablies, ou en se reposant sur sa présence pour maintenir la discipline (en stage accompagné) ; quelle est la place de l'initiative personnelle dans ce contexte ? Quels apports de la part du praticien-formateur et des collègues plus âgés – autrement dit, de la part pratique de la formation ?

Nous nous attendons également à voir un large spectre de types de punitions/sanctions mises en œuvre ; ce qui nous interroge également, ce sont les éventuels liens entre les actes incriminés et les genres de punitions/sanctions adoptées, ainsi que les possibles gradations dans les conséquences en fonction de la « gravité » des écarts. Selon les classes, les degrés, les filières parfois, les pratiques sont également susceptibles de varier. Enfin, quels résultats les stagiaires tirent-ils de leurs pratiques, au cas par cas, mais également de manière générale ? S'inspirer de la formation apporte-t-il davantage de bénéfices que de prendre des initiatives personnelles, de chercher ailleurs, voire d'improviser ? Quel est, selon l'opinion des interrogés, l'impact des sanctions de différents horizons sur leur pratique en général ? L'hypothèse principale de ce travail consiste donc à penser que les étudiants/stagiaires peinent à instaurer un climat favorable aux apprentissages et à imposer leurs méthodes en matière de gestion de classe, favorisent les pratiques et les représentations issues de leur propre expérience en tant qu'élève, éventuellement les conseils du praticien-formateur et ce qu'ils observent sur le terrain, plutôt que les apports des cours et des lectures imposées, dans la mesure où ils expérimentent globalement un fort décalage entre la réalité et les apports théoriques. La recherche a pu conclure que les jeunes enseignants « ne [...] mobilisent [...] qu'assez peu » les savoirs issus de la recherche et de l'expérience professionnelle à la fois, « pour des raisons de méconnaissance, mais aussi par manque d'un espace intermédiaire entre soi et ces savoirs, soi et les autres et, en définitive, soi et soi » (Rayou, 2008, p. 88). Un espace qui, idéalement, devrait être comblé par la formation en alternance apportée par la HEP, les passerelles qu'elle propose entre la théorie et la pratique. En matière de punition et de sanction plus spécifiquement, nous épousons les conclusions de Vigilante et Delli Gatti selon lesquelles la distinction en matière terminologique demeure floue, et que l'on a à faire davantage à une variété qu'à une unicité des pratiques entre les (jeunes) enseignants.

1.3 Cadre conceptuel

Nous nous proposons de détailler ci-après les différents concepts constitutifs de notre questionnement, qui nous permettront d'élaborer une grille d'instrumentalisation et les questions qui guideront les entretiens. Il est entendu que les concepts seront envisagés dans la perspective de la question de recherche, en rapport avec les stagiaires en enseignement, leur formation et les apports de cette dernière.

La formation en alternance

La Haute école pédagogique de Lausanne propose à ses étudiants un système de formation en alternance, entre les cours dispensés en son sein et les stages effectués (en principe) dans différents établissements. Le plan d'études s'articule ainsi entre trois domaines : les sciences de l'éducation, les didactiques des disciplines et la formation pratique. L'alternance en formation est envisagée comme un moyen de « dépasser le clivage, voire la rupture séculaire entre le monde scolaire et le monde réel » (Mauban & Roger, 2014, pp. 12-13). En effet, Daguzon et Goigoux notamment relèvent que nombre de stagiaires « déplorent l'écart qui sépare "la théorie" de "la pratique" », dans une perspective qui conçoit le « théorique » comme synonyme d'« utopique » (2012, p. 28), comme un idéal impossible à réaliser en situation concrète. La formation en alternance envisage ce décalage récurrent comme un outil de « construction de nouvelles significations et de sens par mises en relation » (Merhan, 2014, p. 83) plutôt qu'un frein à l'apprentissage.

Quatre modèles constituent la formation en alternance (Vanhulle, Merhan & Ronveaux, 2007, p. 11) :

- Modèle « *applicationniste* » : la théorie, dispensée en cours, est intégrée puis ensuite appliquée plus ou moins strictement en stage.
- Modèle « *acculturateur* » : les expériences vécues en stage sont reprises et commentées pendant les cours.
- Modèle « *intégrateur précoce* » : l'étudiant alterne le modèle applicationniste et d'acculturation.
- Modèle d'intégration ou « *intégrateur par étapes* » : modèle qui ne donne la priorité à aucun des lieux de formation, mais essaie de les combiner de façon optimale.

C'est ce dernier modèle que préconise la HEP : en lieu et place d'une application stricte ou du refus absolu de la théorie, il s'agit de viser la complémentarité avec la pratique. Plutôt que

d'opposer les deux pôles, l'étudiant est encouragé à mobiliser la théorie pour comprendre les phénomènes du terrain et agir de manière appropriée, dans une posture distanciée et réflexive par rapport à sa pratique. De même, les observations concrètes permettent d'enrichir le champ théorique en y ajoutant de nouveaux éléments ou concepts issus de la pratique. Le stagiaire se situe dans ce contexte entre des savoirs du domaine « *organisationnel*, [...] issus de la recherche et des organisations [...] spécialisées dans l'objectivation des professions et de leurs composantes » et des savoirs de « niveau *actoriel*, [...] acquis dans les contingences et les régularités des situations de travail » (Vanhulle, Merhan & Ronveaux, 2007, p. 9) qu'il s'agit d'articuler afin de développer son identité professionnelle.

Différentes passerelles permettent d'établir et de renforcer cette complémentarité entre théorie et pratique : la tenue d'un journal de bord (portfolio) et les séminaires d'intégration qui soutiennent la pratique réflexive, un référentiel de compétences qui pose les objectifs de la formation et permet l'évaluation des stages, les commentaires et le suivi d'un praticien-formateur expert dans l'enseignement. L'objectif est le développer les différents types de savoirs qui constituent la profession enseignante, catégorisés par Altet (2013, p. 93) comme suit :

- « Des savoirs à enseigner : savoirs académiques, scientifiques, disciplinaires », acquis dans une formation préalable, qui seront soumis à la transposition didactique pour devenir des « savoirs scolaires ».
- « Des savoirs pour enseigner : savoirs scientifiques didactiques, pédagogiques », acquis lors de la formation à l'enseignement, outils qui permettent de réfléchir sur sa pratique et de l'améliorer.
- « Des savoirs sur enseigner : savoirs issus d'une formalisation de la pratique, savoirs procéduraux sur le « comment faire » », produits de l'alternance entre théorie et expérience.
- « Des savoirs de la pratique : savoirs d'expérience des enseignants, expériences en partie mises en mots par la théorisation ou restées implicites ».

C'est la pratique, l'« action » enseignante, qui dicte la mobilisation de ces différents savoirs, leur articulation et leur organisation : « C'est le contact avec la réalité de l'activité professionnelle qui mobilise, interroge les savoirs théoriques acquis pour les réapprendre, les traduire autrement, les convertir, les reconfigurer » (Altet, 2013, p. 95). Altet identifie trois rapports à la formation auprès des stagiaires dans l'enseignement, similaires aux rapports au savoir perceptibles chez les élèves également : « instrumental » chez les stagiaires qui

préfèrent ignorer la théorie ou en attendent des « recettes » pour leur pratique, « professionnel » chez ceux qui se posent en « sujets actifs », cherchent à repenser leur pratique et voient dans les éventuelles contradictions des occasions d'analyser et de se questionner, et enfin un rapport « intellectuel » où l'intérêt repose sur la « curiosité » et l'envie d'apprendre (2013, p. 98). Le second type de rapport au savoir est ainsi encouragé dans une formation en alternance, car elle propose des dispositifs qui encouragent la problématisation, la réflexion, la formalisation. Dans ce contexte, Merhan souligne l'importance des ressources et des « artefacts de formation », ainsi que de la « collaboration entre les différents partenaires impliqués » (Merhan, 2014, p. 83). Les ressources théoriques ne doivent pas constituer un réservoir de recettes à appliquer, mais plutôt des « grilles de lecture » et des « cadres de référence pour élaborer, formaliser les savoirs professionnels issus de la pratique » (Altet, 2013, p. 105), voire « un point de repère qui oriente [les] efforts et [la] réflexion » (Daguzon & Goigoux, 2012, p. 39). Or, parfois ces ressources sont « [rejetées] en bloc » (Daguzon & Goigoux, 2012, p. 39) par les stagiaires, que leurs expériences conduisent à tourner le dos aux apports de la formation perçus comme insuffisants et/ou teintés d'utopie. Plutôt que d'être niée, la théorie doit, dans la logique de la formation en alternance, « [aller] au bout de sa vocation en formation professionnelle : devenir un *instrument de travail*. Non pas pour prescrire la pratique, mais comme grille d'analyse avant, pendant et après l'action. » (Perrenoud, Altet, Lessard & Paquay, 2008, p. 13). Altet a conclu que c'est l'expérience du terrain qui conditionne la prise en compte des ressources théoriques : « c'est donc bien au gré de leur expérience pratique, dans le travail, que les enseignants traduisent et adaptent les savoirs acquis en formation, pour les ajuster à la réalité du métier, c'est bien à partir de l'expérience que ces savoirs sont utilisés ou non. » (Altet, 2008, p. 94)

Enfin, nous avons mentionné plus haut les « passerelles » entre théorie et pratique proposées dans une formation en alternance, et parmi elles le référentiel de compétences, sur lequel repose l'évaluation de la pratique des stagiaires. André (2013, pp. 7-8) relève deux aspects problématiques du référentiel qui peuvent biaiser cette évaluation : une forte généralisation dans la définition des compétences et l'implicite dans lequel est laissée la dimension relationnelle de l'enseignement, pourtant essentielle. L'outil « portfolio » est également remis en question, à cause de la possible « falsification » des événements relatés, qui produisent une réflexion stérile. D'autres aspects de la formation à l'enseignement sont remis cause par la recherche, qui suggère plusieurs pistes d'amélioration, par exemple du point de vue des représentations des stagiaires qu'il faut modifier, adapter à un exercice plus

aisé de la profession. Boraita et Crahay concluent qu'il est nécessaire d'encourager « l'expression des croyances initiales » des étudiants afin de les corriger, d'insister davantage sur l'intérêt de la « démarche autoréflexive », de proposer des situations d'analyse aussi concrètes que possible et des outils effectifs pour agir sur le terrain, et d'articuler au mieux la théorie et la pratique, notamment par le biais des séminaires d'intégration (2013, p. 129).

Le secondaire I dans le canton de Vaud

Dans le cadre de cette recherche, nous avons entrepris d'examiner les représentations et les pratiques des étudiants qui se destinent à l'enseignement au degré secondaire I, correspondant dans le système vaudois aux trois dernières années de l'école obligatoire (9^e-10^e-11^e HarmoS). Au terme de leur 8^e année de scolarité obligatoire, les élèves sont orientés selon deux voies : la voie générale [VG] et la voie pré-gymnasiale [VP], la seconde conduisant (généralement) à l'école de maturité gymnasiale, et la première orientant plutôt les élèves vers une formation professionnelle ou des écoles de culture générale et de commerce. En voie générale, les élèves sont répartis en groupes de niveaux (1 ou 2, selon leurs résultats et plus généralement leur aisance avec la matière) pour les branches principales : le français, l'allemand et les mathématiques. Enfin, des changements de niveaux peuvent être envisagés au terme des semestres de la 9^e année, en fonction des résultats obtenus dans ces disciplines.

Ainsi que nous l'avons signalé plus tôt, l'intérêt des recherches effectuées en Suisse romande – à la HEP notamment – en matière de gestion de classe a beaucoup porté sur les degrés du primaire ; pour notre part, nous aimerions vérifier la mobilisation des ressources de la formation chez les futurs enseignants du secondaire I concernant la sanction/punition. Travailler avec des adolescents peut supposer des obstacles supplémentaires lorsque l'on évoque les classes déjà « difficiles », sujettes aux « bavardages » ou au « refus collectif de travail » (Auger & Boucharlat, 2004, pp. 17-18) : en effet, outre les situations familiales et économiques parfois précaires, les élèves sont susceptibles de présenter des profils parfois très complexes. Leur identité se construit, avec toutes les questions, les difficultés et les « crises » inhérentes à cette période (Auger & Boucharlat, 2004, pp. 19-25). De plus, l'enjeu de la transition vers le post-obligatoire, l'accès à la formation précisément désirée ou tout simplement l'obtention d'une place d'apprentissage, ainsi que la volonté d'ajuster ses résultats et de changer éventuellement de niveau ou de voie sont autant de sources de stress supplémentaires. Au-delà de la transmission du savoir, l'enseignant est donc amené à participer au développement des personnalités et d'une conscience intellectuelle et sociale,

accompagnant les élèves dans la transition vers une formation ultérieure, professionnelle ou gymnasiale.

Les stagiaires en enseignement

Les étudiants de la Haute école pédagogique de Lausanne qui se destinent à enseigner au degré secondaire I doivent effectuer un parcours de deux années de formation, en alternance entre les cours/séminaires dispensés à la HEP et des stages pratiques. Ceux-ci peuvent être « accompagnés », accomplis sous l'égide et l'observation constante d'un praticien-formateur, dont le stagiaire commence par observer les leçons pendant une période variable – de quelques jours à trois semaines selon l'accord entre les partis et l'aisance du stagiaire – avant de prendre en charge quelques heures (4 à 6) d'enseignement hebdomadaires. Quatre stages différents sont prévus sur l'ensemble de la formation, d'une durée d'un semestre chacun – un délai bref qui est à prendre en compte dans la gestion de classe. En effet, le stagiaire peut s'inscrire dans la lignée disciplinaire de son praticien-formateur ou instaurer de nouvelles règles et agir selon ses propres principes, ce qui peut s'avérer plus compliqué lorsque la présence et la marge de manœuvre du stagiaire sont limitées. Dans le cas où le stage s'accomplit « en responsabilité », plusieurs heures de cours (en principe 12 au maximum) sont conférées au stagiaire qui exerce de manière autonome, visité par un praticien-formateur qui évalue sa performance, pour une durée d'une année scolaire. La situation est donc quelque peu différente, dans la mesure où le stagiaire est davantage présent et prend en charge l'ensemble d'une (ou deux) discipline(s) qu'il enseigne et évalue, mais non moins complexe étant donné que l'étudiant est amené à gérer le(s) groupe(s) seul et à prendre toutes les décisions.

Lorsqu'il évoque les « représentations inopérantes » des jeunes enseignants (1999, p. 498), Chouinard regroupe sous le terme « représentations » les images, perceptions, impressions, opinions préconçues et préjugées que ces étudiants ont de la pratique et des élèves. Ainsi, chez le futur enseignant, elles prennent essentiellement source dans son expérience d'élève (Chouinard, 1999, p. 499) : il est persuadé que sa personnalité est capitale dans la relation avec la classe, et tenté soit par l'établissement d'un rapport amical avec les élèves, avec l'idée que cela instaurera un climat harmonieux et pour conséquence une inconstance et une permissivité intempestives, soit par l'imposition d'une autorité et d'une domination qui laissent place à l'intimidation et la punition « pour faire mal ». Souvent, le jeune enseignant bascule de l'un à l'autre, entravé par la conviction qu'on ne peut pas

« devenir » un bon enseignant expert. La punition et la sanction sont donc confondues, abusivement pratiquées ou même délaissées :

Dans le champ scolaire, nombre de jeunes enseignants, confondant sanction et punition, identifient l'autorité de la loi à l'autoritarisme du maître et, confrontés aux perturbations, se retrouvent paralysés par l'utopie d'une éducation sans sanction. (Blin & Gallais, 2001)

Le « dossard » spécifique de « stagiaire » qui entre dans la profession et/ou de « remplaçant » temporaire constitue parfois une difficulté supplémentaire : en effet, face aux « nombreuses manifestations de défi à l'autorité [...] les stagiaires sont [...] des cibles toutes désignées, du fait, entre autres, de leur statut incertain » (Legault, 1999, p. 614). Parfois confronté à des classes et des groupes considérés comme « difficiles » même par des collègues plus expérimentés, voire par leurs praticiens-formateurs eux-mêmes, comment l'étudiant en formation à l'enseignement est-il susceptible de dépasser ces représentations approximatives ou erronées des élèves, de la pratique et de l'autorité ? Le recours aux « connaissances théoriques acquises en milieu de formation » (Chouinard, 1999, p. 500) s'effectue avec la certitude que les élèves sont homogènes et uniformément réceptifs aux savoirs communiqués et à une planification soignée des leçons ; dès lors, les stagiaires consacrent beaucoup moins de temps à l'élaboration du système disciplinaire et à la prise en compte des différents profils d'élèves (Rey, 2004, pp. 49-50). Ils perdent ainsi vite le contrôle, agissant pour réparer les manquements sans nécessairement prendre le temps d'une réflexion préalable.

Chouinard met avant tout en cause l'absence d'expérience et donc de modèle d'action qui permettraient aux jeunes enseignants de déceler les anomalies, d'émettre des hypothèses, d'anticiper et de prévoir des réactions et les sanctions appropriées (1999, pp. 503-504) – dès lors, la formation à l'enseignement est-elle susceptible de pallier cette carence ? D'une part, Chouinard postule donc que l'évolution et l'amélioration de la pratique passent par la modification des représentations : la formation à l'enseignement propose ainsi l'apprentissage de procédures et de modèles généraux, ainsi que l'acquisition de connaissances psychologiques et sociologiques sur les élèves plus réalistes que la vision parfois « idéaliste » des débutants. Le chercheur synthétise d'autre part quelques recommandations générales, reprises dans la plupart des ouvrages et des articles de référence : adopter un point de vue global plutôt que de se focaliser sur les petites perturbations, pratiquer la démarche réflexive en analysant les situations et ses propres agissements, se remettre en question, apprendre à établir des règles, planifier, miser sur la crédibilité plutôt que sur l'autorité, réprimander en

privé, travailler son image d'enseignant, « développer des modèles d'action standardisés intégrant la gestion de classe à l'enseignement des contenus disciplinaires » (1999, pp. 505-506). Notre objectif sera donc d'estimer dans quelle mesure les étudiants stagiaires mobilisent ces ressources (ouvrages, recommandations, acquis de leur formation) dans la gestion et la mise en œuvre de la sanction en classe.

L'autorité de l'enseignant

Bernard Rey rappelle que la discipline est un fondement du fonctionnement « démocratique » de la société et donc de la classe : elle permet d'instaurer un climat de sécurité, de respect et d'apprentissage. Afin d'asseoir la discipline, l'enseignant doit « [établir] une relation d'autorité » (Rey, 2004, p. 6) avec ses élèves. Précisément, l'autorité, composante essentielle de l'enseignement, est sujette à de multiples discussions et (re)définitions ; Auger et Boucharlat constatent ainsi en 2004 (pp. 50-52) qu'elle est particulièrement mise à mal dans le contexte scolaire. Perçue « à tort » par les enseignants et les élèves comme une aptitude « innée », « naturelle » – et que l'on ne peut donc espérer acquérir (Rey, 2004, p. 118), l'autorité serait plutôt une combinaison de « pouvoir » et de « légitimité », selon une formule d'ordre pour ainsi dire mathématique de Bernard André (2005, p. 43). André définit le « pouvoir » comme « la capacité pour une personne A d'obtenir de B (personne ou groupe) une action qui n'aurait pas été entreprise sans l'intervention de A » (p. 43) ; quant à la « légitimité » de l'enseignant, elle repose tout d'abord sur le fait qu'il soit un adulte s'adressant à des enfants/des adolescents – mais pas uniquement. Elle provient surtout du « savoir qu'il possède et [de] sa compétence dans [la] matière qu'il est chargé d'enseigner. » (Rey, 2004, p. 132), de sa maîtrise du sujet et de sa capacité de « médiateur » avec le savoir. C'est donc au service de ce dernier qu'est instituée l'autorité, qui peut encore être conçue comme « la capacité à être obéi sans recours à des moyens coercitifs » selon Rey (2004, p. 124) ; ce dernier postule par ailleurs que « celui qui a de l'autorité, c'est [...] celui auquel les autres reconnaissent un *droit* de commander », sans qu'il doive faire usage de force et de la contrainte. Plus spécifiquement, Jean-Claude Richoz (2013) détaille le concept de « relation d'autorité » en lui attribuant quatre composantes :

- L'autorité de statut : l'habileté conférée par un poste/une fonction à établir des règles, les maintenir et sanctionner leur transgression.
- L'autorité de compétence : la maîtrise/expertise d'un domaine et de savoirs qui suscite le respect et la reconnaissance, donnant une légitimité à celui qui l'exerce.

- L'autorité relationnelle : représentée par les capacités communicatives et la présence de la personne qui l'exerce, aptitude à se faire respecter et entendre.
- L'autorité intérieure : maîtrise de soi-même, de sa personnalité, gestion de ses réactions notamment.

Assumer et mettre en œuvre le pouvoir en classe, y asseoir sa légitimité, paraît encore plus complexe lorsque l'on débute dans le métier ; à ce propos, nous avons déjà évoqué dans l'introduction les difficultés des jeunes enseignants, dues à leurs représentations biaisées de la pratique (Chouinard, 1999, p. 498). Nous l'avons constaté précédemment avec Legault (1999), le statut de « stagiaire » et/ou de « remplaçant » s'avère plus précaire encore que celui de « débutant », qui demeure malgré tout un enseignant titulaire. Il s'agit donc pour l'enseignant en formation de modifier sa perception approximative de l'autorité pour l'ajuster à la réalité du métier, au-delà des attentes exagérées, afin de rendre possible et utile l'exercice de sa profession en stage.

La gestion de classe

Lorsque s'instaure l'indiscipline en classe, on parle d'un phénomène qui recouvre « les situations et les comportements qui dérangent le processus d'enseignement-apprentissage » (2003, p. 17) et qui relève donc « de l'ordre d'un climat, d'une ambiance » qui nuit au « cadre normatif », plutôt que de « transgressions » ponctuelles (2003, p. 25). Dès lors, gérer la classe, c'est instaurer des règles, anticiper, cadrer les comportements, prévoir et organiser les activités, jongler entre le collectif et l'individuel, gérer la communication – le tout afin que l'accès au savoir soit assuré. Selon Martineau & Gauthier, la gestion de classe est « un ensemble de règles et de dispositifs mis en place pour créer et maintenir un environnement ordonné favorable à l'enseignement ainsi qu'à l'apprentissage. » (1999, p. 475)

Si nous avons entrepris de nous focaliser ici plus précisément sur le moment de la gestion de classe où il convient de réagir à un acte répréhensible, nous ne pouvons omettre le cadre plus général dans lequel s'inscrivent les pratiques de sanction, et qui comprend notamment les règles mises en place ainsi que, le cas échéant, les méthodes préventives pour justement *éviter* la sanction. Le « modèle de Kounin » évoqué par Charles (2004) met ainsi en exergue le travail en amont que peut effectuer l'enseignant pour *prévenir* les transgressions, plus précisément les « comportements [...] susceptibles à la fois d'amener les élèves à participer activement aux cours et de réduire la *déviance*, c'est-à-dire le mauvais comportement. » (Charles, 2004, p. 57) Parmi les attitudes préconisées, « vigilance »,

« cadence », « régularité », « éveil de l'intérêt » et « responsabilisation » (Charles, 2004, pp. 57-58) sont autant de concepts à mettre en œuvre pour ne pas devoir sanctionner à terme, puisque les transgressions sont devancées et empêchées par le contexte de travail ainsi régulé. En dépit du « décalage » évoqué par Prairat (2003, pp. 27-28) et ressenti par les jeunes enseignants quant à l'applicabilité des préceptes théoriques en enseignement, la formation et la littérature s'accordent sur plusieurs principes généraux à respecter et mécanismes à mettre en place pour une gestion efficace de la sanction en classe : l'établissement de règles de vie (avec les élèves, dans la mesure du possible), prévoir les sanctions échéantes, en informer les concernés et ne pas hésiter à intervenir, privilégier les interventions en particulier, l'usage de gestes et de regards qui ne perturbent pas le déroulement du cours, superviser et anticiper, être ferme, équitable et juste.

Cadre et règles de vie en classe

Si le fonctionnement interne de la classe, sur le plan du règlement, doit être « négociable » selon les conclusions d'André (2005, p. 43), Rey préconise quant à lui l'établissement des règles au premier cours, par l'enseignant lui-même de préférence pour ce qui est du secondaire (2004, p. 97). Auger et Boucharlat (2004) font quant à eux état de trois catégories de règles de vie en classe, qui permettent d'évaluer leur importance et leurs caractéristiques :

- Règles essentielles, valeurs : relèvent de l'éthique, sont fondamentales, non négociables et doivent susciter une adhésion absolue.
- Légales : sont des déclinaisons de la loi, préétablies et doivent être appliquées après avoir été présentées.
- Normatives : règles d'organisation de la vie commune, les plus susceptibles d'être discutées, adaptées et négociées en commun, elles sont différentes selon les enseignants et les groupes.

Richoz donne pour sa part des exemples de règles pour les classes secondaires, distinguant simplement les fondamentales des normatives.

Fondamentales :

- La classe est un lieu de travail et d'apprentissage
- Chacun respecte les règles
- Chaque élève a le droit d'apprendre
- L'enseignant(e) a le devoir et le droit d'enseigner
- Chacun est capable et a de la valeur

- Chacun doit se sentir en sécurité pour travailler
- Chacun respecte et aide l'autre

Normatives :

- Chacun lève la main pour demander la parole
- Lorsque quelqu'un s'exprime, chacun l'écoute
- Chacun respecte l'horaire et le matériel
- Chacun fait ses devoirs consciencieusement

Les règles dites essentielles, légales ou fondamentales sont à la base même du fonctionnement de l'école et de la classe : elles devraient donc en principe n'être que rappelées. Les règles normatives se prêtent a priori mieux à la discussion et à la mise en place en commun, avec les élèves : il est essentiel que ces derniers prennent non seulement connaissance des préceptes, mais également qu'ils en comprennent le sens et les visées. Enfin, des sanctions éducatives devraient être prévues – de préférence par avance – en cas d'infraction: les élèves sont informés par avance des conséquences encourues s'ils enfreignent une règle donnée.

Punition – sanction

Les notions de « punition » et de « sanction », leurs (re)définitions et les discussions qui entourent leur mise en pratique se retrouvent systématiquement dans la littérature de ces deux dernières décennies consacrée à la gestion de classe. A une période de forte remise en question – voire de contestation – de l'idée même de *sanction en éducation* dans les années 1960-1990 (Prairat, 2003), succède donc une vague d'actualisation de ces concepts disciplinaires, revendiqués et repensés, en réponse principalement à une expansion des classes – ou des collèges – dits « difficiles » (Blin & Gallais, 2001). « Il n'est pas d'éducation sans sanction », déclare Prairat. Redéfinie également, l'autorité de l'enseignant trouve dans cette tendance de la recherche des fondements, une légitimité et des objectifs précis, compte tenu des besoins et de la situation présente ; les élèves et les classes « difficiles » sont reconnus, la nécessité de s'outiller afin de travailler dans ces conditions spécifiques est postulée (Auger & Boucharlat, 2004 ; Richoz, 2013). Le pouvoir et le devoir de sanctionner est affirmé dans des visées explicites : le maintien d'un climat de classe propice aux apprentissages, une ambiance de sécurité, de respect et de confiance, et une évolution positive des élèves par leur responsabilisation, les remises en question et la réflexion encouragées et motivées (Martineau & Gauthier, 1999 ; Prairat, 2003 ; Chalverat, 2003 ; Marsollier, 2004 ; Rey, 2004 ; Dessaulniers & Jutras, 2006 ; Archambault & Chouinard, 2009).

Selon les principes de Meirieu (1991, p. 65), l'intérêt de la sanction est de reconnaître à l'élève la responsabilité de ses actes et de lui permettre de réintégrer le collectif dont il s'est exclu par sa transgression. Rey reprend le même credo, arguant que la punition doit être une *sanction* qui indique d'une part à l'élève qu'il a transgressé une règle, signalant la « limite entre l'acceptable et l'inacceptable » (2004, p. 103), et lui impute clairement son acte, contribuant à la construction de son sens des responsabilités. Prairat (2003) a établi une distinction essentielle entre cette *sanction* dite « éducative » et la *punition* dans un sens plus « commun »: si la punition relève d'une volonté de faire mal, de soumettre, de se venger, de faire expier une faute, portant par là même atteinte à la relation pédagogique, car elle provoque des sentiments de l'ordre de l'injustice et de l'incompréhension, la sanction a une portée éducative, visant la responsabilisation et la réintégration du sanctionné qui a été temporairement exclu de la collectivité. Plutôt que de subir, l'élève doit prendre acte de la transgression et en assumer les conséquences logiques, prévues et motivées. Cellier et Robbes (2005) lui attribuent trois visées fondamentales :

- Psychologique : elle doit « laisser une trace psychique », sans pour autant meurtrir le sujet.
- Ethique : elle est destinée à « promouvoir l'émergence de la liberté, en imputant à un sujet les conséquences de ses actes et par là même en aidant à comprendre leur portée », à réaliser que les droits ne se passent pas de devoirs, et qu'être libre d'agir signifie répondre de ses actes. La sanction participe en ce sens à la construction de l'identité sociale du sujet.
- Politique : elle se doit enfin de « rappeler la primauté de la loi » et « permettre à l'élève de retrouver sa place dans le groupe » par un acte réparatoire, (re)plaçant l'éducateur dans la position de « garant d'une loi » qui doit être respectée par tous (Prairat, 2003, p. 81).

Enfin, la *manière* de sanctionner est essentielle (Prairat, 2003) : l'enseignant doit postuler l'éducabilité de l'élève, sanctionner les actes commis et non les intentions ou la personnalité de l'incriminé, priver provisoirement l'élève d'un droit, reposer sur un cadre de référence préétabli et insérer l'élève dans une procédure réparatoire. Avant tout, la sanction est sensée rétablir le climat de travail propice aux apprentissages et sécuritaire, ainsi que participer à la transformation des comportements des élèves « inadaptés au contexte scolaire. » (Blin & Gallais, 2001) Là où la punition humilie et oppresse, la sanction réhabilite, vise la réparation et permet à l'élève de concevoir le système de référence, d'anticiper les conséquences de ses actes et d'adapter son comportement en conséquence. Nécessaire, prévisible, respectueuse,

juste, individuelle, réfléchi, explicite et réparatrice (Richo, 2013, pp. 294-295) : autant de caractéristiques qui définissent la sanction éducative par opposition à la punition oppressive et inutile en terme politique, social et éthique, voire néfaste pour le climat de classe et la relation pédagogique.

Cependant, nombre de professionnels confondent non seulement les deux termes, mais surtout les pratiques et leurs conséquences. C'est la conclusion du mémoire de Delli Gatti et Vigilante, proche dans sa thématique de notre travail, qui pose quelques pistes intéressantes pour la présente recherche. Ses auteures questionnent leur propre pratique qu'elles désirent « améliorer », revendiquant des « connaissances limitées sur la distinction entre sanction et punition » qui portent préjudice à une gestion de classe efficace. Elles relèvent également la rareté des « enquêtes menées sur le terrain » au niveau de la Suisse romande quant à la distinction et à l'application des punitions/sanctions (2014, p. 1), avec à la clé une interrogation claire : « quelle est la représentation des sanctions/punitions des enseignants, quelles sont les pratiques les plus utilisées et quelle est la perception des enseignants face à ces différentes méthodes ? » (pp. 1-2). Par le biais d'une méthode de recherche quantitative, elles ont ainsi questionné la terminologie employée (sanction ou punition) par les enseignants relativement à leur expérience (correspondant au nombre d'années d'enseignement) et leur sexe, répertorié différents types de sanctions/punitions en cherchant à évaluer la justesse des représentations des personnes interrogées, les motifs, la fréquence d'application et l'efficacité estimée des méthodes proposées. L'analyse du questionnaire les amène notamment à la conclusion suivante : « nous présumons que ces bases théoriques [les ouvrages de référence sur la gestion de classe] ne sont que rarement connues ou utilisées et que, par conséquent, les enseignants ne connaissent pas ou peu les fondements de la gestion de classe. [...] C'est, selon nous, cette connaissance insuffisante qui est source de nombreux problèmes de gestion de classe. » (p. 58). Des problèmes et une « méconnaissance » qui, par ailleurs, concerneraient autant les enseignants débutants que leurs collègues plus chevronnés.

Pour terminer, nous répertorions ici quelques types de sanctions prélevés dans la littérature¹, dont certains sont plus généraux et d'autres plus concrets, sans estimation a priori de leur bien-fondé et de leur efficacité, dans un but de synthèse.

- Maheu, 2006, pp. 70-71
 - La non-sanction : sanction non appliquée, sanction au choix du contrevenant, ou absence totale de réaction.

¹ Dans l'ensemble, les éléments sont repris tels quels d'un point de vue terminologique des ouvrages mentionnés : il convient donc de considérer toute la partie suivante comme une citation.

- La parole seule : parole sans acte posé, rappel de la loi, propos moralisateurs, avertissement oral, demande d'explications.
 - L'acte de dissuasion : avertissement écrit, chantage, menace.
 - La privation : d'une liberté, d'un droit.
 - La réparation : matérielle, compensatrice, symbolique.
 - La suppression de la cause : mise à l'écart, mise sous contrôle ou protection, proposition d'aide ou de soins.
 - La contrainte de la réflexion : travail d'évaluation, travail d'information, recherche de solutions, réflexion sur les motifs et sur les conséquences de l'acte.
 - L'exclusion : exclusion provisoire du groupe, de la relation avec l'adulte.
 - Le recours à un tiers : recours à l'autorité du lieu, le garant de la règle, la personne qui détient l'autorité parentale, un tiers témoin, ...
 - La publicité : la transgression de l'un est l'occasion d'un rappel adressé à tous.
- Galand, 2009, p. 28
 - Faire copier la règle transgressée.
 - Donner le choix de la sanction à l'intéressé.
 - Envoyer chez le directeur, la directrice.
 - Faire faire une recherche dans le dictionnaire.
 - Mettre une note de comportement.
 - Compléter une fiche de réflexion.
 - Exclure du cours de [...] pendant une période donnée.
 - Faire copier le règlement.
 - Avertir les parents.
 - Donner une tâche d'intérêt collectif.
 - Etablir un contrat de comportement.
 - Nault & Lacourse, 2008, 205 et 215
 - Discuter en privé avec l'élève, l'exclure temporairement du cours s'il refuse l'entretien.
 - Faire remplir un formulaire à l'élève.
 - Invoquer le civisme, le respect et la sécurité des autres pour mettre en évidence le caractère inapproprié des comportements.
 - Faire sortir l'élève de la classe à la seconde impolitesse.

- Utiliser l'humour pour souligner la bêtise de l'élève.
- Souligner les bons comportements pour les favoriser.
- Faire écrire un texte de réflexion sur la conduite fautive.
- Delli Gatti & Vigilante, 2015, 27
 - Stopper l'activité, cesser de parler.
 - Hausser le ton, froncer les sourcils.
 - Faire la morale.
 - Avertir, menace de prendre une mesure.
 - Demander, prier l'élève de se taire (ou d'adopter un comportement approprié).
 - Changer un élève de place.
 - Mettre une remarque négative dans l'agenda.
 - Faire copier une phrase.
 - Copier des pages du dictionnaire.
 - Copier les règles de la classe ou le règlement.
 - Travail écrit à la maison.
 - Travail écrit après la classe sous la responsabilité de l'enseignant.
 - Travail de réflexion.
 - Mettre l'élève à la porte avec du travail.
 - Renvoyer l'élève à la direction.
 - Heure(s) de retenue le mercredi.
 - Heure(s) d'arrêt.
 - Demande d'exclusion provisoire de la classe.

Dans nos entretiens, nous tenterons d'amener les enseignants à s'exprimer sur les types de punitions/sanctions qu'ils appliquent et privilégient, sur une éventuelle hiérarchisation des transgressions, afin d'y déceler le reflet éventuel des préceptes de la formation de base regroupés ici.

Les apports de la formation

A partir de nos observations et des conclusions de l'étude de Delli Gatti et Vigilante, notre question s'est précisément portée sur ces « bases », les apports – littéraires ou plus directs, issus des cours et du guidage des praticiens-formateurs par exemple – plus ou moins acquis, mobilisés et articulés par les jeunes enseignants en particulier pour leur représentation des sanctions/punitions. En effet, ces ressources – tirées ici de la formation – conditionnent

selon Perrenoud (2006) la *compétence* même des enseignants, définie comme la « capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à un type de situation » (Perrenoud, 2006, p. 17). Peut-on véritablement parler de « méconnaissance » des ressources chez les jeunes enseignants – qui remettrait donc en cause leur compétence à gérer la classe – et le cas échéant, dans quelle mesure ? Comment les apports de la formation disponibles sont-ils perçus, d'où sont-ils tirés, quelle opinion sur leur efficacité en matière de gestion de classe ? Quel impact des interventions et des conseils du praticien-formateur en la matière ? Des travaux à l'instar de celui de Tavel (2012) et de Dulex et Nicolet (2015) sont consacrés au rôle du praticien-formateur et à l'évolution de l'identité professionnelle de l'enseignant stagiaire parallèlement au travail avec un expert – mais qu'en est-il de l'influence de l'observation et des remarques de l'accompagnateur sur les représentations et les pratiques de la sanction ?

Perrenoud souligne donc l'importance fondamentale des ressources : les compétences de l'enseignant ne sont donc « ni des savoirs, ni des savoir-faire ou des attitudes, mais elles organisent et mobilisent ces différentes ressources de manière différente pour chaque situation. » Les ressources peuvent donc être réparties selon une catégorisation proposée par Le Boterf (2000) :

Les savoirs

- Les savoirs théoriques : permettent de comprendre un phénomène ou une situation (concepts, connaissances disciplinaires, organisationnelles, relationnelles).
- Les savoirs d'environnement : relatifs au contexte (règles, organisation)
- Les savoirs procéduraux : offrent des méthodes d'action pour la réalisation d'un objectif.

Les savoir-faire ou capacités opérationnelles

- Les savoir-faire formalisés : démarches, instruments, méthodes acquis par l'enseignant expert.
- Les savoir-faire empiriques : issus d'expériences vécues.
- Les savoir-faire cognitifs : opérations intellectuelles « permettant la prise de décisions, l'analyse, l'invention ou encore la création. »

Ces ressources peuvent globalement provenir de différentes sources : les cours et séminaires proposés à la Haute école pédagogique, les divers médias (ouvrages de référence, articles, films, documentaires, etc.), une littérature individuellement choisie (hors contexte de formation), les conseils des praticiens-formateurs et des collègues plus expérimentés,

l'échange avec les pairs, l'expérience personnelle en tant qu'élève. Nous resserrons ici notre analyse autour des apports de la formation : nous tenterons donc de répertorier l'essentiel des ressources pédagogiques, telles qu'elles ont pu être proposées à la volée 2015-2016 des étudiants de la HEP Vaud formés pour le secondaire I. Selon la logique de la formation en alternance, les ressources s'articulent également selon deux origines : celles proposées dans les modules de la HEP et celles qui proviennent de la pratique – essentiellement le guidage du praticien formateur et le référentiel de compétences qui dicte le déroulement et les objectifs des stages.

Pour des questions de cohérence, nous ne retenons ici que les modules communs à tous les étudiants de la HEP, obligatoires en première année et qui traitent entièrement ou en partie, dans leurs visées et leur programme, la gestion de classe et plus précisément la sanction. Sont essentiellement concernés ici le module « MSISO31 – Relation pédagogique et climat de classe » et « MSINT11-12-13-14 – Module d'intégration ». Le premier est consacré explicitement aux questions de gestion de classe, de relations interpersonnelles dans l'enseignement, de discipline. Le second met l'accent sur la jonction théorie-pratique, permettant aux étudiants de livrer leurs expériences, d'exprimer les questionnements, les pratiques et les représentations, d'y réfléchir, de discuter en plénière et avec les formateurs. L'outil principal du module MSINT, en plus de la posture autoréflexive qu'il contribue à développer et des échanges, est le journal de bord (ou portfolio) tenu par les étudiants et conclu par la rédaction d'un texte par semestre sur un thème travaillé en commun. Il s'agit donc d'un lieu a priori propice pour le travail sur les représentations et leur réajustement, notamment en matière de gestion de classe et de sanction ; c'est pour cette raison que nous l'intégrons dans notre recherche.

Le module MSISO31 étant plus large – constitué d'un cours, d'un séminaire et de lectures de référence –, nous l'avons réduit pour les besoins de notre travail aux éléments en principe communs à tous les étudiants, à savoir le cours de M. Amiguet et les lectures de référence telles qu'elles se présentent dans le dossier pédagogique lié au module. On ne peut guère considérer ici les séminaires, dans la mesure où ils divisent les auditeurs en groupes et que les formateurs peuvent organiser différemment leurs interventions et accentuer certains aspects au détriment d'autres. Le tableau d'instrumentalisation détaille les recommandations tirées des lectures de référence, qui se recoupent globalement avec les préceptes présentés par M. Amiguet. Dans cette section, nous donnons les lignes générales de ces apports en matière de gestion de classe sous l'angle « sanction » :

- La gestion de classe est étroitement liée à la gestion de la matière : une planification étroite et une mise au centre du savoir enseigné contribuent à mobiliser l'attention et le respect des élèves.
- Le début d'année est un moment crucial : il s'agit de définir les règles générales de comportement, de prévoir et de communiquer les sanctions adéquates.
- Il est nécessaire d'ajuster son propre comportement : travailler son image, contrôler ses humeurs et ses gestes, observer, superviser, anticiper le développement des événements et les comportements indésirables, communiquer avec un vocabulaire précis et adapté, sanctionner aussi bien positivement que négativement.
- Les sanctions revêtent de multiples formes, du non verbal aux mesures extrêmes (exclusion et retenues), en passant par les réprimandes et les lignes à copier.
- La sanction doit avoir une visée (éducative), une utilité, et être impérativement liée aux règles établies. Elle doit être juste, cohérente, équitable.

2. Travail de recherche

2.1 Méthodologie

Dans la mesure où nous visons ici des connaissances spécifiques, une estimation et une compréhension de la mobilisation des apports d'une formation à l'enseignement par des étudiants en stage relativement à la sanction/punition, nous prenons le parti d'une approche qualitative, qui consistera à réaliser des entretiens avec des stagiaires afin d'en dégager des réponses à notre questionnement et, éventuellement, des récurrences et des tendances plus générales. L'intérêt de l'enquête porte sur les comportements, les conditions dans lesquelles ces derniers s'inscrivent, ainsi que sur les opinions et les sentiments des sujets. Notre enquête part de quelques commentaires relevés parmi des collègues quant à un certain écart entre les méthodes préconisées dans les modules de la HEP et la pratique effective, « sur le terrain », de la sanction. L'applicabilité des préceptes théoriques est donc questionnée, et il s'agira pour nous d'explorer plus avant cette problématique : les étudiants tentent-ils d'élaborer des procédures et des dispositifs en fonction des acquis de leur formation ? Pour quels résultats dans la gestion de la classe ? Et s'ils y rechignent, pour quelles raisons ? Leurs représentations de la classe et des élèves conditionnent-elles ce point de vue ?

Nous optons donc pour la technique de l'entretien individuel, semi-dirigé, comportant un nombre de questions à aborder déterminées à partir des concepts essentiels de notre questionnement, à savoir la gestion de classe, la formation à l'enseignement et l'enseignant (en l'occurrence, le stagiaire). Une certaine souplesse sera donc admise dans la succession des questions et le temps consacré à chacune d'entre elles, en fonction des réponses des personnes interrogées. La mise en place de cet outil s'appuiera sur les préceptes de Giroux et Tremblay (2002, pp. 150-162) quant aux étapes de l'entretien : la discussion d'accueil, le démarrage de l'entrevue, le corps avec des questions donc la succession est susceptible de varier selon la précision, la complétude et la direction des réponses, ainsi que d'une récapitulation et d'une clôture. Nous veillerons également à respecter la typologie des questions de Delhomme et Mayer (2002, pp. 30-31), privilégiant celles qui portent sur des jugements de valeur, des opinions, des croyances, des intentions, une rétrospection, des jugements personnels, évitant les termes généraux, extrêmes, tendancieux, les interrogations fermées ou trop orientées – lorsque c'est possible.

Les personnes interrogées seront sélectionnées dans un panel d'étudiants de la Haute école pédagogique de Lausanne, en deuxième année de Master en enseignement pour le

secondaire I, qui sont appelés à participer volontairement à notre enquête. La catégorisation majeure des intervenants se fera selon la première branche enseignée et le type de stage ; ainsi :

- Un(e) étudiant(e) enseignant une branche du groupe I, en stage A
- Un(e) étudiant(e) enseignant une branche du groupe I, en stage B
- Un(e) étudiant(e) enseignant une branche du groupe II, en stage A
- Un(e) étudiant(e) enseignant une branche du groupe II, en stage B
- Un(e) étudiant(e) enseignant une branche du groupe III ou EPH, en stage A ou B

A savoir que le français, les mathématiques, l'allemand, les sciences, l'approche du monde professionnel, les options spécifiques ou options de compétences orientées métiers entrent dans le groupe I, l'anglais, l'histoire, la géographie-citoyenneté dans le groupe II, et enfin les arts visuels, la musique, les activités créatrices et manuelles dans le groupe III – sachant que l'éducation physique, qui n'est pas soumise à une évaluation par notes, ne figure pas dans cette répartition. Nous faisons donc varier intentionnellement la branche et le type de stage, car certaines différences significatives sont susceptibles d'apparaître selon ces paramètres. Lors de l'analyse des résultats, nous serons attentifs aux facteurs suivants également : les années d'expérience en enseignement avant la formation à la HEP, ou une potentielle fonction de maître de classe par exemple, ainsi que l'éventuel engagement déjà conclu dans le collège où s'effectue le stage.

Nous tenterons ensuite, pour chaque entrevue, de répertorier (et de compléter éventuellement) les principaux axes thématiques abordés dans les entretiens, puis de catégoriser les réponses selon qu'elles nous révèlent une prise en considération des apports de la formation et une conclusion positive ou négative quant à leur application, par axe thématique, dans un tableau préétabli (voir « Annexe », p. 60). Globalement, une comparaison sera envisagée entre les différents intervenants, afin de déceler les potentielles différences dans la prise en compte des apports et le point de vue sur ces derniers selon le type de stage, de discipline et l'expérience préalable.

2.2 Instrumentalisation et opérationnalisation de la question de recherche

Afin de pouvoir analyser les entretiens et en obtenir des résultats pertinents, nous avons décliné notre question de recherche en deux dimensions correspondant à deux tableaux d'analyse (voir « Annexe », p. 60) : la pratique de gestion de classe et la formation à l'enseignement. Dans le premier axe, nous avons élaboré des critères en rapport avec l'autorité de l'enseignant, les règles et les sanctions, ainsi que le climat de classe en général, comprenant la discipline et l'efficacité vis-à-vis de la matière. Dans le second, nous avons répertorié les aspects de la formation en principe communs à tous les étudiants de première année pour l'enseignement au secondaire I : les lectures de référence proposées par le guide pratique en MSISO31, ainsi que le contenu du cours de ce module ; le module d'intégration (MSINT) qui fait le pont entre les aspects pratique et théorique de la formation ; la didactique des disciplines au sens global, avec un accent sur les modalités permettant de gérer la classe par le biais des contenus d'enseignement ; et enfin la pratique en établissement, l'accompagnement du praticien-formateur et les types de stages possibles. Chaque critère est également dérivé en indicateurs, qui traduisent ces différents aspects des dimensions envisagées dans la réalité de la classe. En ce qui concerne plus spécifiquement les lectures de référence, nous avons extrait les considérations théoriques et les recommandations relatives à la gestion de classe de manière globale, et le cas échéant aux règles et sanctions ainsi qu'au statut d'enseignant débutant ou stagiaire.

Dès lors, il s'agira d'extraire de chaque entretien dans un premier temps les données sur la dimension « Pratique de gestion de classe », afin d'avoir un aperçu du mode de travail des intervenants et du fonctionnement de sa/ses classe(s) – voire de l'établissement – vis-à-vis du cadre réglementaire et des procédures en cas de transgression. Dans un deuxième temps, le tableau détaillant la dimension « Formation à l'enseignement » devrait nous permettre de répertorier et de distinguer les références explicites et implicites (différenciées au moyen d'une code couleur) aux ressources de la formation par chaque stagiaire interrogé – à noter par ailleurs qu'« implicites » ne signifie pas forcément « conscientes » dans ce cas. En effet, certains actes ou réflexions peuvent être interprétés comme des reflets des préconisations de la littérature ou des cours par exemple, sans que la personne interrogée n'y renvoie clairement dans son discours. Nous ne nous attarderons donc pas outre mesure sur ces références implicites, dans la mesure où elles relèvent strictement de notre interprétation personnelle.

3. Résultats

3.1 Méthode de présentation des résultats

Dans notre analyse des résultats obtenus, nous nous basons sur les tableaux complétés selon la méthode explicitée plus haut dans la section « Instrumentalisation et opérationnalisation de la question de recherche », et prenons en compte les actes ou les faits relatés par les intervenants au même titre que leurs opinions exprimées. Nous procéderons ici en décrivant d'abord les éléments relatifs à la première dimension, intitulée « Pratique de gestion de classe » et déclinée en cinq catégories d'indicateurs :

- **Figure et autorité de l'enseignant** – Concerne l'attitude de l'intervenant, le pouvoir et la légitimité que lui reconnaissent les élèves et les collègues selon sa perception. On s'interroge ici notamment sur une éventuelle différence de statut entre les enseignants stagiaires, les titulaires, les maîtres de classe, ou encore sur la capacité de l'intervenant à rester cohérent et calme face à l'indiscipline et dans l'application de mesures en conséquence.
- **Règles de classe** – Destinée à répertorier les types de règles en vigueur dans la/les classes des stagiaires interrogés, leur origine, leur structure, leur nombre, et les éventuelles conséquences prévues en cas de transgression.
- **Sanctions** – Qui vise à attester ou infirmer la distinction terminologique entre « sanction » et « punition » auprès des intervenants, à détailler les sanctions évoquées, prévues par les règles ou déjà appliquées, ainsi que les modalités de mise en œuvre et les possibles alternatives à la sanction.
- **Climat global de la classe** – Qui englobe le respect mutuel entre les acteurs de la classe, l'attitude des élèves, l'absence de violence et la prise en considération effective des règles.
- **Place de la matière** – Cet aspect porte sur l'importance accordée aux contenus d'enseignement, en vertu desquels toutes les mesures disciplinaires et les aménagements devraient être mis en œuvre.

Cette dimension sert principalement à nous donner un aperçu global du contexte d'enseignement des intervenants et, dans une certaine mesure, du regard que ce ceux-ci portent sur leur pratique et leur propre image d'enseignant.

Une fois ce cadre posé nous relèverons, pour chaque entretien, les références explicites à la formation à l'enseignement et aux ressources proposées par la HEP (synthétisées

également dans un tableau en conclusion de chaque analyse d'entretien), ainsi que l'éventuel avis donné sur ces aspects par les intervenants. En parallèle, nous mentionnerons au cas par cas les possibles reflets des apports de la formation qui ne sont pas expressément évoqués, mais que nous estimons déceler derrière les pratiques et les opinions des stagiaires interrogés.

3.2 Entretien 1 : A., stage B, Français

La première intervenante, que nous nommerons A., n'a aucune expérience préalable en enseignement. Elle est en stage B dans un établissement lausannois où elle enseigne le français (discipline de groupe 1) à deux classes (9^e et 10^e VG), avec une maîtrise de classe et un contrat d'ores et déjà établi pour la suite de sa carrière. A plusieurs reprises durant la discussion, elle a évoqué la réputation de « collège difficile » attribuée à son lieu de travail, composé d'une population d'élèves majoritairement issus de l'immigration et plus généralement d'un milieu social défavorisé. A. a également qualifié les groupes auprès desquels elle exerce de « difficiles », constitués d'élèves prompts à réagir « au quart de tour », parfois violemment, qui s'opposent aux enseignants, les insultent, et dont certains ont commis des actes répréhensibles au sein du collège et en dehors parfois. A. considère que, dans ce milieu, le statut de l'enseignant influe effectivement sur le comportement en classe des élèves : elle signale ainsi que, dans l'une de ses classes, « [le] prof d'histoire c'est le doyen donc clairement ils ne bougent pas une oreille ». Si la maîtrise de classe ne joue pas pour elle un rôle significatif dans l'effet produit sur les élèves, l'« étiquette » de stagiaire et donc d'enseignant(e) provisoire en revanche rend la tâche bien plus ardue. A. estime ainsi que le fait de bénéficier d'un stage B – et donc d'une présence constante et autonome dans ses classes – et surtout d'un contrat pour l'avenir dans le même établissement lui attribue une autorité bien plus conséquente :

Tandis que si tu les vois quasi jamais et qu'ils savent que tu te casses à la fin du semestre, je pense qu'ils s'en foutent un peu plus. Parce que là ils savent aussi qu'ils m'ont pour trois ans, donc ils n'ont pas envie de faire n'importe quoi. Et puis je le vois aussi, il y a des stagiaires dans mon établissement, ils les appellent « le/la stagiaire » quoi, et pas la prof. Même quand je remplace dans des classes, c'est « Ah c'est la prof de la 9VG/2 ».

Au-delà de ce contexte, A. a instauré dans ses classes un système de règles de fonctionnement propre (en plus des règles de vie de l'établissement), qui définit avant tout le comportement attendu des élèves – s'exprimer de façon appropriée, lever la main à tout moment pour prendre la parole par exemple – et les normes pour la réalisation du travail en classe et à la maison, qui permet de gérer les oublis et les devoirs non faits entre autres. En début d'année, elle a présenté ces règles au rétroprojecteur, les a passées en revues en même

temps que les sanctions encourues en cas de transgression. Pour les problèmes disciplinaires, elles consistent en un avertissement appelé « carton jaune » (l'élève amène son agenda au pupitre), suivi en cas de récidive d'une remarque dans l'agenda ; cependant, pour les gestes ou les paroles jugés très inconvenants, elle se donne la possibilité de passer directement aux heures d'arrêt. En ce qui concerne les manquements au travail scolaire, l'élève dispose de trois coches jusqu'à la « punition » qui prend la forme d'un travail supplémentaire, dont la quantité se voit doublée si ce premier exercice demandé n'est pas effectué. A. dit intervenir immédiatement pour sanctionner les élèves, et applique systématiquement le même schéma prédéfini selon le type de transgression ; cela étant dit, elle varie également les modalités de gestion de classe afin d'éviter d'entrer dans une procédure de redressement.

Lorsqu'il s'agit de se référer à sa formation à l'enseignement, A. évoque explicitement des préceptes de l'ouvrage de Bernard Rey *Discipline en classe et autorité de l'enseignant. Éléments de réflexion et d'action* (2004) – la lecture de référence du module MSISO31 –, mais aussi et surtout Richoz et *Gestion de classes et d'élèves difficiles* (2013). Si elle dit ne pas souscrire à la méthode de Rey qui consiste à élaborer des règles de classe avec les élèves, estimant que « des règles, [...], c'est comme des lois, ils [les élèves] doivent y consentir, mais je ne vois pas pourquoi ils devraient les inventer », elle s'inspire beaucoup de Richoz, dans la lignée de son premier praticien formateur. Pour A., il est essentiel de responsabiliser les élèves vis-à-vis de leur comportement, de les informer des règles imposées et des conséquences des actes répréhensibles, d'être cohérent dans l'application de la sanction et de chercher à établir un cadre structuré propice au travail et aux apprentissages. Ainsi, elle « canalise » les élèves les plus perturbateurs en fonction de leurs particularités, en avouant mettre « beaucoup d'énergie » à régler les « problèmes » et à y réfléchir ; par exemple, avec un jeune homme aux tendances colériques, elle a mis en place un système de régulation qui consiste à l'autoriser implicitement à sortir en cas de grosse « crise » pour se calmer dans le corridor, et à lui permettre d'avoir une page d'écriture sur laquelle consigner ses ressentiments – un support qu'A. ni aucun autre enseignant n'est autorisé à lire. Elle se soucie de ritualiser l'entrée et la sortie de la classe, de donner des sanctions en rapport avec la/les séquence(s) d'enseignement en cours, ou encore qui poussent à la réflexion – lorsqu'elle le juge pertinent seulement, et pas pour des « bavardages » par exemple. Au cœur de cette méthodologie se trouve sa conception de la distinction entre punition et sanction :

Non, mais il y en a une [de différence entre sanction et punition], je trouve ça bien de faire une différence, après je trouve qu'ils diabolisent trop la punition. Parce que le truc c'est que je trouve que lui il a eu deux heures d'arrêt, et pendant ces heures d'arrêt, j'ai fait une sanction

durant laquelle il a dû m'expliquer ce qu'il s'était passé, ce qu'il avait dit, pourquoi... Là je trouve que c'est justifié. Par contre s'ils bavardent je trouve que ça ne sert strictement à rien. S'ils bavardent je ne vais pas leur faire écrire un texte sur pourquoi ils bavardent, ils bavardent parce qu'ils sont en classe, qu'ils se font chier, qu'ils passent la journée assis et que du coup il y a le voisin et c'est un peu, je le sais, le voisin est plus intéressant que moi – parfois...

Elle assimile donc la punition à ce qui relève du travail « scolaire », supplémentaire ou de copie de verbes, et la sanction à un travail réflexif sur les transgressions, qu'elle n'emploie pas sauf en cas de fautes « graves ». A. manifeste à l'évidence dans sa pratique, sans pour autant toujours formuler le lien, une certaine prise en compte des préconisations théoriques, travaillant la gestion de classe en amont (Charles, 2004, pp. 56-57 ; Lessard & Schmidt, 2011), entreprenant des mesures pour éviter de parvenir à la sanction, et gardant au centre de l'intérêt et des préoccupations la matière enseignée. Si elle déclare donc ne pas juger utiles tous les outils théoriques, elle prend volontiers en compte des éléments du module MSISO31, par exemple le jeu de regards avec les élèves pour les ramener sur le travail en cours, ou encore :

la démarche qu'on a vue pour analyser les soucis de gestion de classe elle est géniale, moi je l'utilise hyper souvent. J'y pense beaucoup, et j'ai vachement bossé l'examen, j'avais fait tout un tableau avec des éventualités de situation, j'avais appris à moitié par cœur pour avoir le temps de tout écrire à l'exa[men], donc je me rappelle du tableau et je vois tout de suite ce qu'il faut faire.

Enfin, elle insiste particulièrement sur l'autorité de l'enseignant et la qualité de la relation à établir avec les élèves, étant dans un établissement difficile face à des jeunes parfois à la dérive sur un plan plus large que seulement scolaire. Ainsi, elle mentionne un texte de Chalverat qui l'a « marqué[e] » au sens où il évoque la bienveillance dont il convient de faire preuve avec les élèves ; elle parle souvent de son premier praticien formateur aussi, adepte de l'humour pour éviter les situations qui dérapent. Par contre, la formatrice qui l'a suivie lors de son deuxième semestre constitue pour A. un contre-exemple : elle construit ainsi sa gestion de classe dans une relative opposition aux procédés de cette enseignante. Enfin, le seul module de formation auquel A. ne reconnaît guère d'intérêt ni d'utilité – dans sa forme actuelle – est MSINT, le « pont » entre la formation et la pratique, dont elle dit avoir attendu davantage d'analyse de pratiques à proprement parler, une approche plus « professionnelle », suggérée à la formatrice, mais que cette dernière a refusée. Elle pense toutefois qu'il est important de disposer d'un espace d'échange sécurisant, pour les enseignants qui seraient « à bout ».

Références explicites à des aspects de la formation	Opinion de l'intervenant exprimée sur ces aspects
<p>Module MSISO31</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectures : B. Rey, J.-C. Richoz, C. Chalverat. • Tableau d'analyse des situations problématiques. • Distinction punition/sanction. <p>Module MSINT</p> <p>Praticien-formateur</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observation du praticien-formateur en exercice. 	<p>Reprise des préceptes de Richoz et de Chalverat ; désaccord en partie avec Rey.</p> <p>Intérêt particulier pour le schéma d'analyse de situations, systématiquement réutilisé.</p> <p>Pertinente – cependant, l'application de la sanction éducative ne lui paraît pas nécessaire dans toutes les situations.</p> <p>Principe intéressant, mais mal mis en œuvre et peu utile au final.</p> <p>Influence du premier praticien-formateur, adepte de Richoz notamment. La formatrice suivante est considérée comme un contre-exemple.</p>

3.3 Entretien 2 : C., stage A, Histoire

La seconde intervenante (C.) présente une situation très différente : également débutante, elle est en stage A dans un établissement lausannois, pour une branche du deuxième groupe (histoire) à faible dotation horaire (deux périodes hebdomadaires), et n'a passé qu'un semestre auprès de la classe de 10VP de sa formatrice. D'emblée, elle avoue ne pas connaître l'ensemble du système disciplinaire de l'établissement – ce qui concerne les heures d'arrêt et les excuses pour absences, par exemple. Les règles de vie globales concernant l'attitude des élèves semblent être connues dans les grandes lignes et appliquées en conséquence, ponctuellement et selon le ressenti et le jugement des enseignants. Au sein de la classe, C. a repris le procédé de sa formatrice en cas de comportement inadéquat, qui consiste à après mettre une remarque dans l'agenda après deux avertissements. Cependant, elle reconnaît qu'elle « ne [s]'y tien[t] pas tout le temps, [la formatrice] non plus » : au niveau de la cohérence donc, elle estime ne pas parvenir à un résultat concluant. Pour ce qui est des oublis et des devoirs non faits, une grille commune à tous les enseignants de cette classe est gérée par leur maîtresse de classe, qui dispense les cours d'allemand, et se charge de comptabiliser les coches de ses collègues. C. regrette de ne pas bénéficier d'une marge de manœuvre plus conséquente en matière de gestion de classe, du fait de son statut d'enseignante provisoire et du peu d'heures qu'elle passe avec le groupe en question. Dès

lors, elle estime ne pas pouvoir prendre le temps de discuter du comportement des élèves et de leurs actes, ou de leur imposer des modes de fonctionnement personnels.

Je pense que je prendrais un petit peu plus de temps pour parler de leur comportement, ou pour rappeler plusieurs fois les règles, et puis peut-être faire moi-même une grille avec par exemple, pour le français et pour l'histoire... Parce que je trouve que laisser la responsabilité de punition à un autre prof je trouve que c'est pas bien, par rapport à mon autorité où à ma vision aussi. Du coup je m'en chargerais. Et puis effectivement, comme je suis en stage A j'essaie de prendre un peu les règles qui sont établies, et puis je les vois deux périodes par semaine, du coup aussi le rapport entre eux et moi est différent. Du coup voilà, je prends pas vraiment la peine de revenir sur ce qu'ils ont fait ou bien...

Cela étant dit, elle considère cette classe comme relativement « calme et respectueuse », et dit ne pas avoir tant d'occasions de gérer des comportements inadéquats.

C. renvoie à plusieurs reprises aux apports de sa formation à l'enseignement durant cet entretien, mais davantage d'une manière générale que par références explicites à différentes ressources. Ainsi, elle a été « rassurée » de voir les vidéos de situations complexes en MSISO31 et d'échanger en MSINT (malgré le caractère « répétitif » de ces cours) sur les difficultés éprouvées en pratique, sans expliciter de véritable « apport » ou « outil » qu'elle en aurait tiré. C. considère la didactique des disciplines comme le point qu'elle désire travailler le plus, par rapport aux autres modules, mais évoque néanmoins régulièrement la gestion de classe, tout en séparant complètement dans son discours les deux aspects, sans percevoir semble-t-il leur corrélation et la possibilité de travailler sur le premier en faveur du second.

Plus concrètement, elle retient de Bernard Rey l'importance d'un cadre sécurisant en classe et de la responsabilisation des élèves – sans pour autant être en mesure d'expérimenter véritablement ces préceptes. De même, les observations faites auprès de sa première formatrice l'ont convaincue du caractère fondamental de la cohérence dans l'application des sanctions et des limites à se poser vis-à-vis des comportements jugés adéquats ou non. Mais, encore une fois, il apparaît difficile de mettre en œuvre beaucoup de ces déductions sur deux périodes dans un stage accompagné. Par ailleurs, C. se souvient de la distinction faite entre « sanction » et « punition » dans le module MSISO31, mais ce qu'elle en retient semble approximatif : en effet, elle assimile la sanction exclusivement à une intervention verbale, tandis que la punition constitue pour elle un travail à faire à la maison. En somme, on peut observer chez C. une adhésion à plusieurs éléments de la formation, dont elle a retenu – plus ou moins précisément – quelques postulats, qu'elle ne peut cependant essayer en pratique à cause de sa faible présence en classe. Bien entendu, une stagiaire accompagnée peut théoriquement mettre en place un système de régulation propre, et a priori la formatrice de C.

ne lui interdit pas l'expérimentation. Au contraire, elle lui donne des objectifs en lien avec la gestion de classe à travailler ponctuellement, notamment la gestion du volume sonore en classe ; à ce propos, C. déclare être « stressée » dans les moments proches de l'évaluation de son stage, période à laquelle la gestion de classe lui devient plus difficile à assumer.

Références explicites à des aspects de la formation	Opinion de l'intervenant exprimée sur ces aspects
<p>Module MSISO31</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distinction sanction/punition • Lectures : B. Rey • Vidéos/témoignages sur des situations possibles en classe. 	<p>Visiblement peu claire. Assimile la sanction uniquement à une intervention verbale et la punition à un travail à la maison. Pense qu'il est important de justifier l'application d'une sanction pour ne pas nuire à la relation enseignant-élèves. Nécessité de poser un cadre sécurisant pour favoriser les apprentissages, et de faire prendre conscience aux élèves de leurs actes. Trouve rassurant de voir que des situations problématiques apparaissent partout.</p>
<p>Module MSINT</p>	<p>Utile pour apprendre quelques gestes acceptables d'après les témoignages des collègues ; un peu répétitif toutefois.</p>
<p>Didactiques des disciplines</p>	<p>Distingue la dimension didactique de la gestion de classe, ne pense pas que l'une peut servir l'autre.</p>
<p>Praticien-formateur</p> <ul style="list-style-type: none"> • Commentaires et recommandations du praticien-formateur. • Observation du praticien-formateur. • Evaluation du stage. 	<p>La formatrice définit un objectif (gérer le volume sonore en classe) à réaliser par la stagiaire.</p> <p>Auprès de sa première formatrice, elle a déterminé qu'il fallait être cohérent et systématique dans la gestion des sanctions, et au clair avec les limites posées (ce que l'on tolère et ce que l'on n'accepte pas).</p> <p>Stress plus conséquent en période d'évaluation, gestion de classe plus difficile.</p>
<p>Modalités de stages</p>	<p>Utile d'avoir la possibilité d'exercer dans plusieurs établissements, d'entrevoir différentes méthodes et modes de fonctionnement.</p>

3.4 Entretien 3 : G., stage B, Anglais et Allemand

La troisième stagiaire interrogée (G.) enseigne également une branche du deuxième groupe (l'anglais), mais cette fois en stage à responsabilité ; elle n'évoque toutefois pas dans l'entretien un éventuel rapport entre sa pratique et son statut de stagiaire autonome. Après deux ans de remplacement avant la formation à la HEP, elle a intégré un établissement de l'est lausannois pour l'enseignement de l'anglais et de l'allemand (qui n'est pas sa discipline de formation) dans trois classes de 9VG et une de 10VP. G. non plus ne s'est pas informée de manière exhaustive sur le règlement propre au collège : dans ses classes, un ensemble de directives sur le comportement, les absences et les oublis est affiché sur la porte, mais les enseignants sont a priori libres de définir leurs modalités d'intervention. Le seul objet disciplinaire concrètement évoqué par G. (et qui « marche vraiment ») est la « feuille de réflexion », une modalité de sanction prévue dans le collège afin de permettre aux élèves d'expliquer les motifs de leur « dysfonctionnement » et d'envisager des moyens de réparation et de prévention.

Avec ses groupes, G. privilégie des principes à respecter afin de pouvoir apprendre efficacement plutôt que des règles nombreuses et détaillées ; en ce sens, elle reflète notamment les préconisations de Rey, sans y faire clairement allusion. Elle estime en effet – expérience à l'appui – qu'en cas d'instauration d'instructions trop précises, les élèves chercheront constamment l'exception, la « faille » du règlement qu'ils pourront exploiter. Tous les élèves de G. ont donc un contrat tacite à respecter qu'elle résume ainsi : « agir en classe de façon à ce qu'on puisse travailler ». Ainsi, lorsqu'elle reprend des élèves, c'est toujours en vertu de cet accord. Elle avertit alors une fois l'élève visé – parfois, elle se contente d'un regard appuyé ou d'une tape sur l'épaule –, et prend l'agenda à la récurrence afin d'y consigner une remarque. Soigneuse d'éviter l'énerverment et les reproches exprimés sous la colère, dont elle dit qu'ils « abiment vraiment l'ambiance de classe », elle souligne l'importance de sanctionner immédiatement, par un signal non verbal ou formulé, puis de suivre sans hésiter avec une remarque – faute de quoi, elle conçoit que l'enseignant(e) s'expose à la contestation pour son incohérence et les tergiversations qu'elle/il laisse entrevoir. Du point de vue terminologique, G. conçoit la sanction comme une mesure qui « fait appel à l'autocontrôle des élèves » et intervient lorsque « les avertissements ne suffisent plus », à la manière d'un « retrait de permis » infligé à un conducteur qui prendrait sciemment le volant en état d'ébriété tout en connaissant les conséquences possibles de ses actes. G. n'envisage donc pas les actes de prévention préalables, comme les regards appuyés

ou les rappels à l'ordre, comme des sanctions ; elle n'explicité par ailleurs pas la différence avec la « punition », puisqu'elle utilise alternativement les deux mots pour désigner le stade ultime de la transgression.

Les deux seuls aspects de la formation que G. évoque formellement sont la didactique des disciplines et le rôle du praticien-formateur. Le premier permet pour elle d'orienter la gestion de classe par le biais de la planification précise et d'alternatives – concernant le matériel et surtout les modalités de travail – prévues en cas de dysfonctionnement. Elle concède toutefois être beaucoup moins à l'aise dans la branche pour laquelle elle n'a pas été formée (l'allemand), car ses propres difficultés l'empêchent d'improviser et d'agir selon les contraintes du moment. Quant à l'implication des formatrices qu'elle a eues, G. a disposé d'un « contre-exemple » lors de son premier stage, avec une enseignante peu cohérente dans sa gestion de classe, sujette aux crises de colère et résolument opposée à la pratique réflexive et à la remise en question, à laquelle les élèves obéissaient « par crainte ». Dès lors, elle a pris conscience de l'importance d'être logique, systématique et impartiale. La seconde formatrice, qui reprochait à G. « l'exubérance » dont elle-même fait pourtant preuve en classe, lui a cependant appris à réagir au moindre comportement inadéquat dès le début du cours, afin de marquer la limite et de décourager les contestataires en germe. Notons que G. relève une « injustice » dans le fait qu'elle ne puisse exposer librement sa personnalité en classe, alors que la titulaire le fait, et pense qu'il s'agit-là d'une restriction due à son statut de « jeune » enseignante.

Références explicites à des aspects de la formation	Opinion de l'intervenant exprimée sur ces aspects
<p>Module MSISO31</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distinction sanction/punition <p>Didactiques des disciplines</p> <p>Praticien-formateur</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observation du praticien-formateur. 	<p>Distinction admise, bien qu'un peu floue dans son discours. Sanction assimilée à un « retrait de permis » lorsque les avertissements ne suffisent plus.</p> <p>Utilité de la didactique pour gérer la classe mise en évidence : planification serrée, avec plusieurs alternatives pour les modalités de travail suivant le comportement des élèves.</p> <p>Plus compliqué à gérer dans une discipline qui n'est pas celle de formation de la stagiaire.</p> <p>Contre-exemple : formatrice peu cohérente dans sa gestion, qui « terrorise » les élèves par des</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Commentaires et recommandations du praticien-formateur. 	<p>crises d’humeur et ne remet pas sa pratique en question.</p> <p>Formatrice qui reproche à la stagiaire un comportement (exubérance) en classe dont elle fait elle-même preuve.</p> <p>Lui apprend également à agir dès les premiers signes de transgression des règles et à varier les modalités de travail.</p>
---	---

3.5 Entretien 4 : N., stage A, Sciences

Après six années dans le domaine de l’ingénierie mécanique et trois ans de remplacement avant d’intégrer la HEP, N. est à présent stagiaire accompagnée dans le Nord lausannois, auprès de trois classes de 9VG et 10VG auxquelles elle enseigne les mathématiques et les sciences. Ses expériences précédentes dans d’autres établissements lui ont laissé une mauvaise impression en ce qui concerne la gestion de classe : confrontations verbales parfois très violentes, liberté laissée à chaque enseignant d’administrer les règles et les sanctions, tentatives infructueuses de mettre en place des mesures correctionnelles. Le collège qu’elle a rejoint pour sa formation dispose en revanche d’un système centralisé, supervisé par les doyens : le règlement est présenté en début d’année et remis à jour si nécessaire, si bien que tous le corps enseignant, les élèves et les parents sont « au clair » sur les attentes et les conséquences. Chaque intervenant dans une classe consigne les indisciplines et les oublis/travaux non présentés dans une grille commune (et dans les agendas), suivie par le maître de classe chargé de les comptabiliser et de déterminer – en s’en référant aux doyens et aux autres collaborateurs – les sanctions à appliquer au bout de trois remarques. Si N. montre un certain soulagement d’être ainsi déchargée d’une partie des responsabilités liées à la discipline, elle reconnaît que ce mode de fonctionnement n’est pas infallible et ne parvient pas à modifier ou conditionner l’attitude de tous les élèves – d’où l’impératif de trouver « d’autres stratégies » pour contourner ou empêcher les dérives.

De manière générale, N. avoue ne pas croire en l’efficacité des sanctions, qui ne constituent « pas forcément la meilleure manière d’améliorer le comportement d’un élève ». Elle formule les grandes attentes qu’elle avait vis-à-vis du module MSISO31, qu’elle avait le choix de suivre et auquel elle s’est volontairement inscrite :

Alors, l’année passée je ne pouvais pas suivre les deux modules obligatoires, MSENS et MSISO, et j’ai dû en choisir un. Du coup j’ai choisi la gestion de classe, c’est le module où j’avais des attentes énormes, parce qu’en tant que jeune enseignante, je pense ne pas être la

première à avoir rencontré des difficultés là-dedans. Comment se faire respecter, ne pas avoir des élèves qui disent des gros mots en classe... Du coup j'ai choisi ce cours.

Au point sur la distinction entre la sanction et la punition rencontrée à la HEP, N. a tenté l'année dernière de sanctionner de manière éducative et encourageant la remise en question et la réflexion : elle a demandé à un élève, qui avait été grossier en classe, d'expliquer par écrit sa faute et d'interroger son acte – pour un résultat peu concluant :

[...] et lui il est tombé des nues d'être sanctionné pour avoir dit « Putain », ce qui est tellement normal pour lui. Et puis en fait la sanction ça n'avait servi à rien du tout. Justement sa petite rédaction... on voyait que pour lui ça n'avait aucun sens. Enfin ça n'avait pas... il trouvait que c'était parfaitement normal de dire ça et il ne voyait pas pourquoi il avait une sanction pour ça. Il n'arrivait pas à se remettre en question.

Dès lors, lorsqu'elle est amenée à décider de la sanction à mettre en œuvre, elle privilégie un travail supplémentaire en lien avec la matière étudiée, « quelque chose d'utile, de constructif ». Convaincue que l'essentiel des éléments vus dans le cadre du module MSISO31 – et particulièrement les lectures proposées – sont « une bonne base de données », elle avoue toutefois ne pas avoir le temps à cause de la charge horaire de son stage d'y revenir régulièrement pour puiser des ressources. Elle aussi voit dans l'aspect didactique de sa profession une voie d'organisation en amont pour pallier les éventuels débordements, s'appliquant à faire en sorte que les élèves « soient occupés, qu'ils n'aient pas le temps de faire autre chose », et qu'en cas d'exercice en binôme ils soient associés à un camarade avec lequel ils sont susceptibles d'être efficaces. Comme A. et C., elle espérait bénéficier d'un lieu de partage et de recours pour les questions de gestion dans les cours d'intégration : finalement déçue, elle estime que ce module est « enfantin ». Si elle trouve que les métatextes sont une bonne piste pour développer l'autoréflexion, elle déplore son expérience avec un formateur davantage intéressé par la forme de son travail que le fond – qui n'a du coup guère été discuté. En revanche, elle évoque le suivi et l'appui de son praticien formateur, qui lui donne les outils et les astuces qu'il juge utiles – sans pouvoir offrir de « recettes miracles » évidemment.

Références explicites à des aspects de la formation	Opinion de l'intervenant exprimée sur ces aspects
Module MSISO31 <ul style="list-style-type: none"> • Distinction sanction/punition 	Distinction très claire et comprise. Essaie de sanctionner de manière éducative : travaux en lien avec la discipline concernée ou textes autoréflexifs. Cependant, cette dernière méthode ne s'avère pas très concluante selon son expérience.

Module MSINT	Idée intéressante de produire un texte réflexif sur une situation d'enseignement et de partager les difficultés.
Didactiques des disciplines	Cependant, module considéré comme « enfantin » ; accent fort mis par le formateur sur la qualité littéraire des textes semestriels plutôt que sur le contenu.
Praticien-formateur • Commentaires et recommandations du praticien-formateur.	Importance de structurer le cours et de varier les modalités de travail pour que les élèves soient constamment en activité et ne s'agitent pas. Conseils sur la gestion de classe donnés volontiers à la stagiaire.
Modalités de stages	Stage B, donc peu de temps pour (re)lire des ressources théoriques et réfléchir à sa pratique.

3.6 Entretien 5 : E., stage A, Education physique

Le dernier entretien de notre étude a été réalisé avec une stagiaire A en éducation physique dans le Nord vaudois, sans aucune expérience préalable en enseignement, mais qui a eu l'occasion d'effectuer de nombreux remplacements durant sa formation dans l'établissement ; elle a donc été en mesure d'évoquer des moments de travail en autonomie avec les élèves, et non seulement en présence de son formateur. Les enseignants d'EPS du collège concerné ont mis en place une structure réglementaire qui consiste en une liste de directives à observer en entrant dans la salle de gymnastique : apporter et poser à l'endroit prévu son agenda et son portable éteint, s'asseoir au milieu de la salle en silence et attendre les consignes pour la suite. Quelques principes de comportement régissent le déroulement du cours, et selon les souvenirs de la stagiaire interrogée (E.), ce sont essentiellement des questions d'écoute et de respect mutuel, l'impératif d'être attentif pendant les instructions, d'avoir ses affaires de sport complètes à chaque leçon, de participer à la mise en place et au rangement du matériel, d'être fairplay, de ne pas abîmer l'équipement mis à disposition. En cas de transgression, la sanction commune à tous les enseignants et toutes les situations est la copie (trois fois ou davantage, selon la gravité de l'acte) de la charte sur l'éthique sportive inspirée des principes de Coubertin, accompagnée d'une remarque dans l'agenda. L'élève

interpellé est donc exclu des activités, relégué dans la réserve à matériel, et astreint à cette copie, qui doit être terminée à la maison et rendue lors du cours suivant le cas échéant.

D'après son observation, E. a constaté qu'une sanction de ce type suffit généralement à empêcher une récurrence. Lorsqu'elle évoque la différence entre la punition et la sanction, elle estime que ce procédé relève à la fois d'une punition « pour faire mal » (car il s'agit d'une activité redondante de copie) et d'une sanction « éducative », car « en même temps c'est un texte qui explique ce qu'il est important de respecter quand on pratique une activité sportive » ; en ce sens, E. « pense que ça peut les faire réfléchir aussi ». Durant l'entretien, elle est revenue à plusieurs reprises sur la spécificité du contexte d'enseignement de l'EPS, par rapport à l'attitude des élèves et leur rapport à la branche par exemple :

En fait, la gym c'est pour eux le moment de se détendre, de s'éclater quoi... ils ont pas trop envie de faire les imbéciles, plutôt de jouer, de se dépenser, en général ça va bien. Ils ne se prennent pas trop la tête, du moment qu'ils respectent les règles fondamentales nous on ne les embête pas trop non plus. Par exemple, dès fois il leur arrive de jurer en ratant un truc, on laisse passer parce que c'est dans l'émotion du moment [rires], je pense qu'en classe on ne laisserait pas trop ce genre de choses se produire sans sanctionner, en fait.

Outre ce seuil de tolérance particulier, E. rappelle que son espace de travail et la dynamique en EPS sont très différents de ceux de la classe, les élèves étant dispersés et forcément plus bruyants. A ce titre, il était compliqué pour elle d'appliquer des préceptes des cours de la HEP :

Par exemple les lectures qu'on avait en ISO l'année passée, c'est très... disons orienté classe. Et là on est dans une salle, parfois avec plusieurs groupes d'élèves différents, ils se déplacent forcément, il y a du matériel dont on doit prendre soin...

[...], enfin disons que j'ai retenu des choses qui me semblaient intéressantes. Par exemple cette différence entre punition et sanction. Et aussi le fait de repérer le « leader négatif » d'un groupe et de le faire devenir « positif », de le mettre de son côté.

Ces assertions laissent entrevoir une volonté de prendre en compte des ressources théoriques, mais également l'impossibilité de toutes les considérer eu égard de la particularité de l'éducation physique en tant que discipline. Cela étant dit, l'aspect didactique – encore une fois – est volontiers réfléchi afin de mettre les élèves dans les meilleures dispositions possible pour l'écoute et le travail. E. dit penser « de plus en plus » à la planification en amont, tout en reconnaissant qu'il est difficile de tout anticiper :

Quand je prévois des activités de groupe, j'essaie parfois – même si ça les fait râler – de faire moi-même les groupes, pour ne pas regrouper les zouaves de service. Ou alors d'alterner du jeu et des moments de technique, pour qu'ils soient tout le temps en mouvement et aussi qu'ils aient du plaisir. S'ils font un jeu d'équipe, ou en compétition, ils sont motivés et plus contents, donc ils ont moins tendance à faire n'importe quoi dans les coins.

[...] Bref, en fait je voudrais avoir un regard plus attentif, pour ça je pense qu'il faut planifier au millimètre la leçon, et ça c'est pas évident. Il y a toujours des imprévus, des blessés, des problèmes de matériel...

On peut deviner dans l'intervention d'E. le désir de mieux surveiller les élèves du regard également, peut-être pour éviter les protestations de ceux qui sont sanctionnés alors qu'ils ne sont pas les premiers à avoir commis une faute – et que l'enseignant(e) n'a pas pu voir ces infractions antérieures. Par ailleurs dans la situation qu'E. a évoquée au début de son récit, elle tente apparemment de hiérarchiser ses interventions en avertissant « aussi calme[ment] que possible » l'élève qui se comporte de façon inadéquate avant de l'exclure et de lui donner le travail à effectuer. Mais, encore une fois, il est difficile de postuler une corrélation immédiate avec les ressources théoriques (et notamment les lectures) dans lesquelles ce genre de procédure est recommandé. E. dit aussi, sans trop entrer dans les détails, avoir bénéficié des conseils de ses praticiens formateurs dont elle a « beaucoup appris », sans pour autant avoir trouvé de « méthode qui marche à tous les coups ».

Références explicites à des aspects de la formation	Opinion de l'intervenant exprimée sur ces aspects
<p>Module MSISO31</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distinction sanction/punition • Lectures de référence : B. Rey <p>Didactique des disciplines</p> <p>Praticien-formateur</p>	<p>Bonne distinction, assez claire. Peu de marge de manœuvre au niveau de la sanction, puisqu'elle est imposée pour tous les maîtres d'EPH.</p> <p>Les évoque, mais dit qu'elles sont très « orientées classe », donc peu adaptées au travail en salle d'éducation physique.</p> <p>Retient de Rey la nécessité de repérer le « leader négatif » du groupe et de lui faire changer d'attitude.</p> <p>Planifie les leçons et articule les modalités d'enseignement de façon à éviter les dérives.</p> <p>Dit avoir beaucoup appris du travail avec les praticiens-formateurs et d'après leurs conseils.</p>

4. Discussion

Plusieurs hypothèses ont été émises à l'amorce de cette étude en réponse à la question « Comment les stagiaires du secondaire I mobilisent-ils, dans leurs représentations, les apports de leur formation quant à la gestion des sanctions en classe ? » : nous les reprendrons ici en les confrontant aux résultats de la recherche préalablement présentés. Des questions terminologiques et méthodologiques autour de la sanction et de sa mise en œuvre en classe jusqu'aux considérations générales sur la mobilisation des apports de la formation en stage, en passant par un examen des origines et des résultats des pratiques disciplinaires ainsi que des enjeux liés au statut des stagiaires, nous tenterons d'esquisser un panorama des représentations de nos intervenants au regard des postulats énoncés sur des bases théoriques.

4.1 Distinction entre la sanction et la punition : quelle place et quel sens dans le discours des stagiaires ?

Nous présumons dans un premier temps que la différence entre la sanction et la punition n'était pas évidente pour les stagiaires et que, lorsqu'elle est connue, elle n'était pas nécessairement considérée comme pertinente. Et en effet, la distinction est floue dans les discours de deux intervenantes, C. et G. La première, dans une perspective extrêmement simplifiée et dualiste, assimile la sanction à une réprimande verbale uniquement et la punition à un travail supplémentaire. La seconde réduit également le potentiel de la sanction, qui n'est pour elle que la finalité d'une procédure de réajustement faite d'avertissements et de récolte d'agendas, et prend la forme d'une remarque, d'un travail supplémentaire ou d'heures de retenue pendant lesquelles un texte réflexif peut être une tâche donnée à l'élève. Pour sa part, N. explicite la différence entre les deux notions de façon claire et déclare avoir tenté de privilégier la sanction éducative, en en particulier l'assignation de textes à rédiger aux élèves afin de leur faire réaliser l'origine et la portée de leurs actes. Cependant, elle s'interroge sur l'efficacité de cette méthode sur l'esprit des élèves, qui ne se remettent pas nécessairement en question et peinent à prendre conscience des motifs et des conséquences de leurs transgressions. Dès lors, il leur est difficile selon les conclusions de N. d'endosser pleinement la responsabilité de ce qu'ils disent ou font (Meirieu, 1991, p. 65), alors que la sanction devrait idéalement leur imputer cette charge et permettre une progression positive dans leur comportement par le biais de la réflexion rétrospective (Martineau & Gauthier, 1999 ; Prairat, 2003 ; Chalverat, 2003 ; Marsollier, 2004 ; Rey, 2004 ; Dessaulniers & Jutras, 2006 ; Archambault & Chouinard, 2009).

Dans le même ordre d'idées, A. estime que la distinction sanction/punition a du sens, mais qu'il ne faut pas pour autant écarter complètement les mesures relevant davantage de la seconde catégorie. En effet, entrer dans la procédure de responsabilisation et de réparation (Meirieu, 1991, p. 65), attribuer une sanction individuelle, réfléchie, explicitée et réparatrice (Richoz, 2013, pp. 294-295) ne se justifie pas selon elle pour toutes les transgressions, surtout celles « mineures » et inévitablement vouées à se reproduire, comme le bavardage par exemple. Dans ces cas toutefois, A. ne recourt pas forcément à la « punition » au sens d'exercices répétitifs ou de remarques dans l'agenda qui délèguent aux parents la gestion du problème et déplacent le conflit. Sa manière de gérer les transgressions s'inscrit dans un cadre réglementaire prédéfini (Prairat, 2003), ce qui rend prévisibles et pondérées les sanctions qu'elle attribue, conformément aux préceptes de Richoz, qu'elle présente comme son théoricien de référence. De même, elle accorde une grande importance à la cohérence de ses réactions à l'indiscipline, immédiates et systématisées (Martineau & Gauthier ; Auger & Boucharlat, 2003) et dispose d'un panel d'interventions variées, du simple regard à l'assignation aux heures d'arrêt en passant par la réprimande verbale et l'exclusion de la classe.

4.2 Mise en place des règles en classe, modalités, origines et pratiques de sanction : que retiennent les stagiaires des apports de la formation ?

On constate au terme de notre étude que toutes les intervenantes s'accordent globalement sur la nécessité de sanctionner (ou *punir*, le cas échéant) dans l'idée de maintenir un climat de classe approprié aux apprentissages, sécuritaire et soutenu par une confiance et un respect mutuels. Deux stagiaires (N. et G.) s'attardent davantage que leurs collègues sur la possibilité (nécessité ?) de *prévenir* les déviations plutôt que réagir une fois qu'elles se produisent, en adaptant par anticipation les modalités de travail et en régulant leur propre attitude (Charles, 2004, pp. 56-56 ; Lessard & Schmidt, 2011) ; la sanction est néanmoins un aspect incontournable des discours répertoriés dans notre étude, même lorsque des efforts sont faits en amont pour ne pas arriver jusqu'à elle.

Seulement l'une de nos intervenantes a eu l'occasion de mettre en œuvre et donc d'expérimenter toute la procédure de mise en place des règles et des sanctions souhaitable selon une grande partie des lectures de référence (Rey, 2004 surtout). En stage B dès le début de l'année, avec une maîtrise de classe, A. a en effet pu présenter ses propres règles et

exigences dès la première semaine, donnant aux élèves un cadre en vertu duquel adapter leur comportement et assurant ainsi sa propre légitimité à intervenir en cas de manquement à ces préceptes. A noter qu'elle refuse de donner aux élèves la possibilité de participer à l'élaboration des règles, qu'elle compare à des lois qu'il est impératif de respecter et qui ne se discutent pas. En ce sens, il n'y a pas chez elle de catégories de règles, classées selon leur caractère « fondamental » ou « normatif » chez Richoz (2013), ou encore en distinguant les « essentielles » des « négociables » chez Auger et Boucharlat (2004). De façon similaire et dans des conditions relativement proches, G. n'a pas été aussi méthodique, mais a néanmoins édicté ses principes de conduite, par rapport auxquels elle ajuste le comportement des élèves au besoin. Il est intéressant de rappeler que là où l'une s'astreint à définir le plus précisément possible le cadre à maintenir, l'autre préfère en donner les grandes lignes pour contourner la problématique des élèves à la recherche de la moindre brèche ou incohérence dans la gestion de classe.

Les autres stagiaires tendent plutôt à s'inscrire dans une structure prédéfinie par l'établissement, le maître de classe ou encore le praticien-formateur. Si elle a quelque chose d'indubitablement confortant pour le débutant, cette façon de « prendre le train en marche » complique potentiellement l'apprentissage et l'exercice de la gestion de la sanction – et plus largement de la classe – sur le terrain. On imagine que deux périodes par semaine passées avec un groupe ne permettent pas de prendre le temps de connaître les élèves, la dynamique de l'ensemble et donc de produire un impact significatif sur leur attitude. Cela peut être le cas pour les stagiaires dans les branches à faible dotation horaire du groupe II, plus encore lorsqu'ils ne sont pas autonomes et que la responsabilité de la classe ne leur incombe pas complètement. Dans ce contexte, il s'agit de réfléchir encore plus à sa position, à celle du praticien-formateur qui suit toutes les leçons : suivre les préceptes du formateur et se limiter donc dans son expérimentation, ou imposer les siens au risque de se le voir reprocher ? Nous n'avons pas creusé davantage la question dans notre enquête, mais avec C. nous avons vu que la présence du praticien-formateur peut générer une pression supplémentaire, surtout en période précédant l'évaluation du stage, et donc conditionner la pratique de la gestion des sanctions notamment. Néanmoins, le praticien-formateur est globalement envisagé par nos intervenantes comme un conseiller et un guide en matière de discipline, et pas uniquement comme l'instance chargée d'évaluer la qualité et le progrès dans l'enseignement. Le « prafo », rarement mentionné de manière spontanée dans cette recherche sur la gestion de classe par des débutants, est pourtant une figure potentiellement rassurante et une ressource précieuse pour les novices, grâce à son expérience bien évidemment, mais probablement aussi car il

connaît souvent la/les classes mieux que le nouveau venu dans l'établissement. Parfois, comme dans les récits de A. ou G., le formateur constitue un contre-exemple en raison de mesures peu claires et rarement cohérentes, qui reposent davantage sur la personnalité et l'impulsion du moment que sur une méthodologie pédagogique. Nombre de pratiques chez nos stagiaires sont donc issues des indications des formateurs sur le terrain (soit sous forme d'exercices ou objectifs assignés pour les leçons données par l'étudiant, soit de commentaires donnés a posteriori) ou encore de l'observation des cours donnés par le formateur.

En outre, nous pensons que des modalités de sanction pouvaient trouver leur origine dans la scolarité de ces enseignants en formation. En réalité, aucune intervenante n'a mentionné ses années sur le banc de l'école – exception faite de C., qui se souvient des enseignants qui déclaraient ne pas vouloir « faire la police » en classe, mais s'y trouvaient obligés, et sourit en se rendant compte qu'elle-même doit le faire à présent. Concrètement, les sources d'inspiration pour les sanctions appliquées ne sont jamais réellement mentionnées. Un consensus tacite semble s'être établi autour de certaines méthodes qui n'ont pas d'origine précise identifiable, mais qui se retrouvent systématiquement dans les discours de nos cinq stagiaires : l'agenda pris pour y noter une remarque destinée (a priori) aux parents, les trois avertissements/réprimandes avant la « sanction » au sens de travail supplémentaire, exclusion de la classe ou note dans l'agenda, ou trois sanctions « mineures » avant les heures d'arrêt. En outre les règles des établissements, généralement similaires, semblent souvent suivies par les stagiaires sans un examen ou même une lecture préalables – par manque de temps ou de renseignements, ou parce que le besoin ne s'en fait pas sentir. Lorsqu'il intègre une institution qui dispose d'un système de gestion des écarts disciplinaires unique et centralisé, qui suppose une collaboration étroite entre les enseignants et les doyens (Grimault-Leprince, 2012), le stagiaire peut éprouver un certain soulagement à s'inscrire dans une dynamique déjà installée. Ainsi, N. nous raconte qu'elle peinait à se positionner et à prendre des initiatives personnelles lors de ses remplacements : elle préfère nettement travailler avec des élèves déjà au fait des normes à respecter, consigner les transgressions et ne pas porter toute la responsabilité des sanctions attribuées. On peut considérer qu'il s'agit là d'une posture problématique pour une enseignante destinée, indépendamment de l'organisation de l'établissement dans lequel elle exerce, à assumer la responsabilité d'une classe et donc inévitablement à composer seule avec les écarts des élèves.

4.3 Pratiques de gestion des comportements en classe : quelle incidence du statut de stagiaire et de la discipline enseignée dans les représentations des intervenants ?

L'hypothèse principale à l'origine de notre étude supposait que les stagiaires ont, d'une manière générale, des difficultés à mettre en œuvre des méthodes personnelles de gestion des sanctions et à instaurer un climat qu'ils jugent favorable à l'enseignement. Nos entretiens ont révélé que, si ce n'est effectivement pas *toujours* le cas, les modalités du stage déterminent en grande partie les possibilités d'action et d'expérimentation. Ainsi, A. et dans une certaine mesure G., toutes les deux en stage à responsabilité et appelées à intervenir dans plusieurs classes pour une durée indéterminée (ou du moins relativement longue), sont les seules à avoir imposé leur propre mode de fonctionnement en classe. Des règles formulées et présentées dès la rentrée, en passant par des mesures préventives et des sanctions appliquées rigoureusement, A. se profile comme une enseignante à part entière, entièrement détachée – à ses yeux et à ceux des élèves – de sa situation pourtant réelle de stagiaire. Elle est consciente que cette « étiquette », décrite par Legault et révélatrice d'un « statut incertain » (1999, p. 614), peut considérablement compliquer le rapport avec les adolescents, et accepte pour sa part pleinement sa position d'unique responsable de la classe. On peut supposer que le fait d'être d'ores et déjà engagée dans l'établissement en question favorise sa crédibilité auprès de son public – il explique également ses efforts en vue de construire une image spécifique et un ensemble de procédés personnels pour la suite. Enfin, A. dit être confrontée à des élèves « difficiles », des adolescents avec des problèmes scolaires et personnels parfois graves (Auger & Boucharlat, 2004, pp. 17-18), d'où l'impératif de générer très rapidement un cadre étroit.

De son côté, G. est dans une situation un peu moins définie, mais mobilise un panel considérable de moyens pour parvenir à assumer sa fonction d'enseignante autonome. Son récit reflète un certain travail sur les aspects de la « relation d'autorité » définie par Richoz (2013) : s'il semble difficile de miser uniquement sur l'autorité de *statut* en tant que stagiaire, G. cherche à développer l'autorité de *compétence* – y compris dans une discipline qui ne relève pas de sa spécialité –, son autorité *intérieure*, lorsqu'elle réfléchit à sa personnalité et ses impulsions qu'il lui importe de maîtriser, et l'autorité *relationnelle*, avec le souci de cultiver une relation positive et saine avec ses élèves. En effet, comme le soulignaient Martineau et Gauthier, certaines mesures de gestion de classe « peuvent entraîner des effets

pervers qui nuisent au bon fonctionnement de la classe et à la réussite des élèves » (1999, p. 470) : c'est précisément ce type de pratiques que G. désire éviter afin de ne pas nuire à l'atmosphère plutôt bonne qu'elle a instauré avec ses groupes.

Quant aux stagiaires accompagnés, s'ils disent généralement tirer un bénéfice de la présence et des commentaires d'un praticien-formateur, ils sont visiblement limités dans leur activité de garant de la discipline en classe. C. n'est ainsi pas renseignée sur le règlement à respecter dans les classes de l'établissement, et a repris semble-t-il tacitement le fonctionnement de sa formatrice – elle-même peu cohérente dans sa pratique. Le discours de C. révèle toutefois des difficultés notables en matière de gestion de classe : avec une classe décrite comme « calme et respectueuse », elle est tout de même encouragée à ajuster sa manière de gérer le groupe par sa formatrice. Pourtant, C. ne paraît pas préoccupée par cet aspect : elle déclare ne s'intéresser qu'à la dimension didactique de l'enseignement, à la conception des cours et des supports – sans prendre conscience du profit qu'elle peut tirer de la planification pour pallier les problèmes de comportement restants. Selon Chouinard (1999, pp. 500-501) cette « obsession » par le contenu n'est pas étonnante chez un enseignant débutant – cependant, le risque pour C. est de basculer dans une phase de « survie » une fois qu'elle sera confrontée à des groupes plus récalcitrants, voire difficiles. Une focalisation très marquée sur la gestion de classe et la prise d'initiatives en ce sens n'est pas toujours couronnée de succès non plus : N. par exemple a tenté de s'inspirer de ce qu'elle a appris à la HEP pour améliorer le comportement de certains élèves, sans y parvenir. Au final, elle avoue être largement plus à l'aise en se contentant d'appliquer les mesures déjà prescrites par l'établissement. Force est donc de constater que la modalité de stage n'est pas le seul facteur pesant sur la marge de manœuvre des stagiaires : il en va également de leur personnalité et de leur intuition.

Notons encore que le type de branche enseignée ne semble pas – dans le discours de nos stagiaires du moins – impacter de façon importante sur le comportement des élèves et donc la gestion des sanctions. En effet, les intervenantes n'évoquent pas la catégorie de discipline enseignée et les conséquences sur le bulletin de notes et l'orientation comme un facteur susceptible de modifier l'attitude des groupes. C'est davantage la dotation horaire des matières, faible pour celles des groupes II et III, qui restreint l'espace donné aux stagiaires accompagnés – qui composent dès lors avec très peu de temps pour travailler sur le cadre et les contenus. Enfin, la stagiaire en éducation physique que nous avons interrogée est apparue comme pleinement consciente de la spécificité du travail en salle de sport : en ce sens, elle estime que les apports de la formation en matière de gestion de classe sont peu applicables,

mais peuvent être adaptés à une dynamique et à un cadre différents de ceux d'une classe ordinaire.

4.4 Les apports de la formation à l'enseignement dans les représentations des stagiaires : mobilisation effective et opinions exprimées

Enfin, la conclusion des chercheurs comme Rayou (2008, p. 88) selon laquelle les jeunes enseignants « ne [...] mobilisent [...] qu'assez peu » les savoirs issus de la recherche et de la formation a soutenu toute la présente étude, qui se propose d'observer la manifestation de ces savoirs dans les représentations que les stagiaires ont de leur pratique. Nous avons supposé le faible recours aux ressources de la formation pouvait s'expliquer par leur relative méconnaissance : effectivement, dans les récits des stagiaires, des références explicites à des ouvrages ou des cours étaient très ponctuelles. Souvent, il a fallu orienter la conversation de façon à obtenir les informations sur l'implication du praticien-formateur ou l'opinion sur les modules de la HEP. La part des savoirs théoriques (Le Boterf, 2010), qui favorisent la compréhension des phénomènes et des situations ainsi que leur élucidation, est donc menue dans la pratique quotidienne de ces débutantes. Et lorsque l'intervenante était expressément invitée à décrire ses pratiques en matière de sanction et leur origine, ce sont principalement le module MSISO31 consacré à la gestion de classe et la lecture de référence – l'ouvrage de Bernard Rey *Discipline en classe et autorité de l'enseignant. Éléments de réflexion et d'action* (2004) – qui sont évoqués comme source (admise ou discutée) ou point de comparaison pour les règles et sanctions mises en place en classe. Bien entendu, il est évident que les intervenants ne peuvent guère se rappeler de tous les postulats théoriques sur le moment et restituer formellement les articles et ouvrages lus ; néanmoins, les reflets de quelques préconisations peuvent être entrevus dans pratiquement toutes les interventions.

A l'exception d'E., consciente de la particularité de son domaine d'enseignement qu'est l'éducation physique, tous mesurent jusqu'à un certain point la possibilité d'appliquer leurs connaissances théoriques. L'« écart » entre les principes acquis lors de la formation et ce que les stagiaires « découvre[nt] sur le terrain, [...] [la] réalité pédagogique mouvante en incertaine » (Prairat, 2003, pp. 27-28), n'est quant à lui jamais formulé, mais il apparaît derrière les critiques à l'encontre de certains préceptes et les résultats des expériences menées en classe. Dès lors, si l'on revient aux catégories de savoirs et de capacités opérationnelles établies par Le Boterf (2010), il apparaît que ce sont en majorité les savoirs d'environnement

– propres au contexte d'exercice – et les savoir-faire empiriques – tirés de l'expérience – qui sont privilégiés par les stagiaires interrogées, et qui conditionnent dans certains cas leur mobilisation des ressources théoriques. A. adapte ainsi la définition et l'application de la « sanction éducative » aux circonstances et aux transgressions, par rapport à la dynamique de ses classes. N. quant à elle relevait la posture particulière des adolescents vis-à-vis de leurs actes, qu'il leur est difficile d'envisager avec du recul et de questionner en vue d'une amélioration du comportement. Psychologie des adolescents, multiplicité des classes, des modes de fonctionnement, des habitudes : autant de variables à prendre en compte pour un stagiaire qui construit son identité professionnelle et sa *compétence* d'enseignant. Rappelons-le, cette *compétence* dépend étroitement de l'articulation de ces ressources, étant admis qu'elle se définit comme la « capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à un type de situation » (Perrenoud, 2006, p. 17).

Comment les stagiaires se positionnent-ils vis-à-vis de ces ressources, d'après les catégories définies par Altet (2013, p. 98) ? Parmi nos intervenantes, deux cultivent ce qui se rapproche fortement d'un rapport « professionnel » aux apports de leur formation : A. et G. sont typiquement deux « sujets actifs » qui se questionnent en permanence sur leur pratique et les mesures à entreprendre ou à adapter. La preuve en est par exemple l'usage de la « grille d'analyse » proposée dans le cadre du module MSISO31 afin de décortiquer et de tenter d'élucider des situations problématiques. N., C. et E. sont dans une posture plus ambiguë – du fait peut-être d'être en stage A – puisqu'elles ne disent pas attendre de prescriptions toutes faites, mais les emploient lorsqu'elles en ont connaissance, sans que l'on puisse considérer qu'elles ont exactement un rapport « instrumental » à leur formation. En effet, elles s'interrogent tout de même passablement sur des améliorations à apporter à leur gestion de classe, prenant parfois le cadre théorique comme « un point de repère qui oriente [les] efforts et [la] réflexion » (Daguzon & Goigoux, 2012, p. 39). Cela étant dit, les « efforts » sont essentiellement induits par les besoins identifiés en classe, qui sont à l'origine de toutes les modifications que les stagiaires cherchent à opérer ; et si les ressources de la formation sont assez régulièrement envisagées comme des « grilles de lecture » pour comprendre les transgressions et y pallier (Altet, 2013, p. 105), elles ne sont pas systématiquement utilisées comme telles – le manque de temps et l'impératif de réagir sur le moment sont deux facteurs invoqués en cause de ce phénomène. Globalement, on observe chez les stagiaires – à l'exception de C. et E., peut-être – une volonté d'inclure la théorie et, selon la logique de la formation en alternance, d'en faire un « *instrument de travail* » dans une perspective non directive, mais « comme grille d'analyse avant, pendant et après l'action. » (Perrenoud, Altet,

Lessard & Paquay, 2008, p. 13). La réalisation de cet objectif idéal dans la formation à l'enseignement dépend donc du contexte de stage et des conditions d'exercice concrètes avant tout, mais aussi du sentiment et des principes personnels des individus.

Clôtons cette discussion sur le module qui constitue l'une des passerelles essentielles, à la fois espace de réflexion et d'échange, entre les apports théoriques et la pratique en stage : l'intégration. Complètement omis par G. et E., il n'apparaît dans les discours des autres intervenantes que comme un dispositif peu efficace, initié sur de bonnes bases et avec des visées très intéressantes, mais globalement mal mis en œuvre. Nous avons vu notamment chez Boraita et Crahay (2013, p. 129) que « l'expression des croyances initiales » des stagiaires était fondamentale, dans l'objectif de les rectifier au moyen de la « démarche autoréflexive », de l'analyse de situations et d'expériences concrètes. C'est précisément le séminaire d'intégration qui était conçu chez les chercheurs comme un espace particulièrement propice à l'articulation de la théorie et de la pratique. Or, nos stagiaires déplorent le manque de structure des séminaires d'intégration, finalement peu porté sur l'analyse et qui se réalise du coup plutôt comme une séance de « thérapie » permettant à tous les participants d'exprimer leurs difficultés et leurs ressentiments – un « garde-fou » selon les termes d'A., sans utilité plus large. Par ailleurs, l'outil « texte semestriel » mis en place autour de chaque thématique abordée se transforme pour certains en exercice de rédaction évalué durant les entretiens particuliers, dans la mesure où le formateur porte davantage d'intérêt à la formulation qu'au contenu des travaux. Il semble évident que la démarche « réflexive », le questionnement écrit, perd ici son sens – d'où le peu d'enthousiasme des stagiaires dans l'évocation de ces entrevues et du module en lui-même.

5. Conclusion

Face à la « réalité pédagogique mouvante et incertaine » évoquée par Prairat (2002, pp. 27-28), nos stagiaires adoptent différentes postures – selon leur expérience, leur personnalité, leur situation professionnelle – et corrélativement différentes attitudes envers les apports de la formation et leur intérêt pour la pratique. Nous retenons tout particulièrement l'importance du statut de ces débutantes : cependant que les stagiaires en responsabilité font preuve d'une certaine assurance, investissent pleinement leur fonction d'enseignante et assument toutes les devoirs qui leur incombent, leurs homologues accompagnées éprouvent moins directement la nécessité de mettre en place un cadre disciplinaire et d'agir systématiquement face aux comportements inadaptés des élèves. Les premières distinguent clairement les éléments théoriques qu'elles estiment utiles et pertinents, qu'elles retiennent parce qu'elles doivent en permanence être en mesure d'interpréter les situations problématiques et de réagir en conséquence. Leur regard sur les ressources de la formation apparaît comme plus affirmé et critique, sans doute en raison de leur expérience plus considérable : seules et autonomes en classe, elles sont forcées de réfléchir aux représentations sur la pratique de l'enseignement et de la gestion de classe (évoquées à l'amorce de notre étude), à les modifier le cas échéant, et à « développer des modèles d'action standardisés » (Chouinard, 1999, pp. 505-506) plus rapidement afin d'être efficaces. Conscientes de la responsabilité qui leur revient, parfois en sachant qu'elles seront titulaires dans le même établissement l'année suivante, elles entremêlent leurs observations des praticiens-formateurs côtoyés, les éléments retenus des cours et des lectures, et certains aspects issus d'un consensus de pratiques commun aux enseignants. Les stagiaires accompagnées sont plus limitées dans leur expérimentation du terrain : étroitement encadrées par un formateur, elles bénéficient d'un relatif confort dans l'exercice, dans le sens où elles ne sont pas directement confrontées à la nécessité de construire une méthodologie précise et propre et à l'imposer. Elles intègrent une classe souvent déjà habituée à un mode de fonctionnement – celui du praticien-formateur – qu'il est plus aisé d'adopter que de modifier dans un sens plus personnel. Lorsqu'elles essaient de prendre en compte des préceptes théoriques et de les mettre en œuvre dans la classe, pour ne pas parvenir finalement au résultat souhaité, elles tendent plus facilement à s'en détourner, avec une attitude quelque peu défaitiste par rapport à la différence entre les recommandations et la réalité. Le praticien-formateur est alors celui qui propose des pistes et des objectifs à réaliser afin de travailler sur la gestion des comportements.

Si les deux groupes de stagiaires déclinés ici s'accordent globalement sur une distinction terminologique et pratique entre la sanction et la punition, cette distinction apparaît comme approximative dans les représentations de certaines intervenantes. Toutes mesurent néanmoins l'écart entre la théorie sur le sujet et les possibilités de mise en œuvre : lorsqu'elles envisagent la sanction comme un travail à visée éducative, appliqué pour encourager la réflexion et la responsabilisation de l'individu, elles déplorent des capacités peu développées des élèves à se remettre en question et à évoluer dans le sens des attitudes plus propices aux apprentissages. Il est intéressant de noter cette perception qu'une enseignante débutante a des adolescents, qui semble dissimuler un questionnement plus profond et complexe : face à une jeune personne en plein développement, comparée dans sa fragilité et son bouleversement à un homard momentanément dépourvu de sa carapace protectrice par Dolto notamment (1990), comment se positionner en tant qu'adulte enseignant lorsqu'il s'agit de sanctionner une transgression ? Comment encourager l'élève à se remettre en question, alors que son identité est en pleine construction et qu'il ne bénéficie pas encore de repères précis pour orienter son attitude, sans aboutir à une incompréhension voire à une résistance totale de sa part ? Et qu'en est-il du décalage certain entre les normes scolaires et les comportements communément admis entre les adolescents ? Ce sont peut-être ces dilemmes qui expliquent le relatif scepticisme des stagiaires face aux sanctions qui font appel à l'esprit critique et à une posture autoréflexive des élèves.

L'enseignante débutante qui apparaît comme la plus autonome de notre étude – vis-à-vis des formateurs et de son articulation des concepts théoriques – présente une acception plus générale de la sanction, qu'elle voit comme une mesure variable du simple regard à l'exécution d'un travail supplémentaire, administrée en fonction de la gravité des actes et d'une prise en compte la nature permanente de certains phénomènes qu'il est impossible d'empêcher définitivement. La punition, perçue comme une mesure coercitive ou plus généralement un « travail sans intérêt précis », n'est pas exclue dans les représentations des intervenantes : ainsi, des méthodes « classiques » de copie de lignes ou de pages du dictionnaire, ou encore les remarques dans les agendas, sont volontiers employées. Et pour cause, elles relèvent de ce qui apparaît comme un ensemble de « lieux-communs » de la gestion des comportements répréhensibles en classe. En effet, des démarches partagées par toutes les enseignantes interrogées n'ont pas d'origine distincte : la « règle de trois » qui dénombre les avertissements oraux avant la prise de mesures concrètes et les sanctions exécutées avant les heures d'arrêt, ou encore la pratique de la « remarque dans l'agenda » dont l'intérêt et la visée ne sont pas toujours explicités. Jusqu'où faudrait-il remonter pour

retrouver l'origine de ces procédés ? Aux trois ordres médiévaux ou au symbolisme chrétien du chiffre « 3 » ancré dans la société occidentale ? A la tradition du carnet de correspondance (de liaison) qui permet de rendre compte aux parents du comportement de leurs enfants à l'école ? Vraisemblablement, les anciens élèves que sont les enseignants actuels reprennent certains poncifs dans lesquels ils ont été immergés depuis leur enfance et leur propre scolarité, peut-être parce qu'ils représentent des repères visibles, habituels et en quelque sorte rassurants, à la fois pour eux et pour leurs classes.

Les sources d'influence majeures sur les représentations des stagiaires sont, dans l'ordre d'importance que l'on peut déterminer d'après leurs discours, l'observation du praticien-formateur, les pratiques communes à l'établissement, les éléments retenus dans les cours HEP (surtout MSISO31), et dans une faible mesure quelques lectures de référence. Les pratiques se construisent ainsi en respectant ou en prenant le contre-pied des apports de la formation : le praticien-formateur est le modèle ou le contre-exemple, les préconisations théoriques sont rejetées, adaptées, discutées, oubliées parfois. Le retour aux articles ou aux ouvrages de référence, parents pauvres parmi les ressources de la formation dans notre étude, est donc rare. Globalement, les stagiaires ont lu et appris ce qui leur était utile pour passer leur examen du module MSISO31, puis laissé de côté – par manque de temps surtout – les textes qu'elles ont pourtant jugé souvent intéressants. Lorsque des méthodes issues des résultats de la recherche sur l'éducation sont effectivement appliquées, c'est plutôt par le canal du praticien-formateur, ou dans les grandes lignes. On peut synthétiser ici l'essentiel retenu par une partie des stagiaires : l'avantage de travailler en amont sa gestion de classe pour prévenir les transgressions, plutôt que de devoir sanctionner, et privilégier plus généralement des mesures préventives ; mettre à profit l'aspect didactique de l'organisation pour favoriser un comportement approprié ; agir systématiquement et immédiatement lorsqu'il faut sanctionner ; ne pas négliger les avertissements et les signaux discrets, afin de ne pas prendre les élèves de court et de ne pas provoquer de sentiment d'injustice.

Enfin, nous stipulions en introduction que l'échange entre pairs pouvait éventuellement favoriser la réflexion et l'amélioration des pratiques. Toutefois, nos stagiaires ne mentionnent pas de bénéfices conséquents à la fréquentation d'autres enseignants débutants ou experts. Le cadre propice à cet échange qu'est le module MSINT est perçu plutôt négativement par les intervenantes – bien qu'il se propose de sous-tendre le lien parfois ténu entre les ressources de la formation et les étudiants. Les modalités de travail dans ce module paraissent inégales entre les séminaires, et peu favorables à la réflexion sur l'utilité effective de la formation. Si cette passerelle de la formation en alternance est peu considérée, le suivi

du praticien-formateur est quant à lui globalement apprécié, en dépit des difficultés relationnelles et des angoisses provoquées par l'évaluation continue de la pratique.

6. Bibliographie

- Adad, D. (2008). *Professeur stagiaire. S'intégrer et réussir*. Lyon : Chronique Sociale.
- Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. In Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. & Paquay, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 91-105.
- André, B. (2005). Autorité et pouvoir à l'école. *Prismes*, 3, pp. 42-46.
- André, B. (2013) Évaluer la formation pratique des enseignants : enjeux, défis et propositions. *Revue française de pédagogie*, 3, 184, 5-14.
- André, B. (2015). L'usage du référentiel de compétences par les formateurs de terrain pour évaluer les étudiants en stages. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(3), 57-72.
- André, B. (26.08.2015). Les enjeux d'une formation en alternance. Cours MSINT/HEPL.
- Archambault, J. & Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Auger, M.-T. & Boucharlat, C. (2004). *Elèves difficiles, profs en difficulté*. Namur : Erasme ; Lyon : Chronique sociale.
- Blin, J.-F. & Gallais, C. (2001). *Classes difficiles*. Paris : Delagrave.
- Boraita, F. & Crahay, M. (2013). Les croyances des futurs enseignants : est-il possible de les faire évoluer en cours de formation initiale et, si oui, comment ? *Revue française de pédagogie*, 2, 183, 99-158.
- Boudjaoui, M. & Gagnon, C. (2014). L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards ? *Éducation et francophonie*, 42, 1, 1-9.
- Boudjaoui, M. & Leclercq, G. (2014). Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation. *Éducation et francophonie*, 42, 1, 22-41.
- Cellier, H. & Robbes, B. (2005). *Situations violentes à l'école : comprendre et agir*. Paris : Hachette.
- Chalverat, C. (2003). *Les archétypes de l'intégration : cadre et processus*. Texte de cadrage de l'atelier « Les archétypes de l'intégration » du congrès « DES/INTEGRATIONS » organisé par la Haute école pédagogique de Lausanne, 23 novembre 2003.
- Charbonneau, J., Samson, G. & Rousseau, N. (2014). Rôle des superviseurs en milieu scolaire et des formateurs en entreprise dans le Parcours de formation axée sur l'emploi. *Éducation et francophonie*, 42, 1, 95-112.
- Charles, C. M. (2004). *La discipline en classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 3, 497-514.
- Daguzon, M. & Goigoux, R. (2012). Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance. *Revue française de pédagogie*, 181, 27-42.
- Delhomme, P. & Mayer, T. (2002). *La recherche en psychologie sociale. Projets, méthodes et techniques*. Paris, Armand Colin.
- Delli Gatti, A. & Vigilante C. (2014). *Représentations et pratiques des sanctions et punitions au SI*. Mémoire en Sciences de l'éducation, Haute école pédagogique de Lausanne.
- Dessaulniers, M.-P. & Jutras, F. (2006). L'intervention professionnelle enseignante. In Dessaulniers, M.-P. & Jutras, F. (Eds.), *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques* (117-131). Québec : Presses Universitaires du Québec.

- Dessaulniers, M.-P. & Jutras, F. (2006). La relation pédagogique. In Dessaulniers, M.-P. & Jutras, F. (Eds.), *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques* (147-170). Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Dolto, F. (1990). *Paroles pour adolescents ou le complexe du homard*, Paris : Hatier.
- Dulex, A. & Nicolet, C. (2015). *L'évolution de l'identité professionnelle d'un stagiaire en enseignement dans la formation pratique*. Mémoire en Sciences de l'éducation, Haute école pédagogique de Lausanne.
- Durussel, H. (2012). *Le sens de la punition en milieu scolaire : analyse croisée entre la perception des enseignants et des élèves*. Mémoire en Sciences de l'éducation, Haute école pédagogique de Lausanne.
- Galand, B. (2008). *Réinventer l'autorité à l'école*. Charleroi : Couleur livres.
- Galand, B. (2009). *Les sanctions à l'école et ailleurs. Serrer la vis ou changer d'outils ?* Charleroi : Couleur livres.
- Giroux, S. & Tremblay, G. (2002). *Méthodologie en sciences humaines. La recherche en action*. Québec, ERPJ.
- Grimault-Leprince, A. (2012). Quand les enseignants de collèges sanctionnent : entre réglementation, enjeux professionnels et contraintes locales. *Sociologies pratiques*, 25, 47-59.
- Guibert, P., Lazuech, G. & Rimbart, F. (2008). *Enseignants débutants : « Faire ses classes »*. *L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Hervieu, F. (2014). *Guide du jeune enseignant*. Auxerre : Sciences Humaines.
- Hüsser, J.-L. & Montavon P. (2015). *La gestion de classes difficiles: instantané des pratiques enseignantes dans deux établissements vaudois*. Mémoire en Sciences de l'éducation, Haute école pédagogique de Lausanne.
- Jellab, A. (2006). *Débuter dans l'enseignement secondaire. Quel rapport au savoir chez les professeurs stagiaires ?* Paris : L'Harmattan.
- Lamaurrelle, J.-L. (2010). *L'accompagnement professionnel des jeunes enseignants*. Paris : Hachette Education.
- Le Boterf, G. (2000). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris : Les éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (2008). Des cursus professionnalisants ou par compétences à l'Université : enjeux, critiques et modalités. *Actualité de la formation permanente*, 209, 49-55.
- Legault, F. (1999). La gestion de classe durant un stage d'initiation à l'enseignement et l'émergence d'une communauté virtuelle axée sur la résolution de problème. *Revue des sciences de l'éducation*, 3, 593-618.
- Lessard, A., & Schmidt, S. (2011). *Recension des écrits sur la gestion de classe*. Québec: Université de Sherbrooke.
- Léveillé, C.-J., & Dufour, F. (1999). Les défis de la gestion de classe au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 3, 515-532.
- Maheu, E. (2006). *Sanctionner sans punir. Dire les règles pour vivre ensemble*. Lyon : Chronique sociale.
- Marsollier, C. (2004). *Créer une véritable relation pédagogique*. Paris : Hachette.
- Martineau, S. & Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 3, 467-496.
- Maubant, P. & Roger, L. (2014). L'alternance en formation, une figure de la pédagogie. *Éducation et francophonie*, 42, 1, 10-21.
- Mazon, É., Gagnon, C. & Roy, S. (2014). L'encadrement des stagiaires en milieu de travail : étude exploratoire dans un cadre formel d'alternance en formation professionnelle initiale. *Éducation et francophonie*, 42, 1, 113-135.
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*. Paris : ESF.

- Merhan, F. (2014). Alternance en formation et développement professionnel : enjeux du portfolio. *Éducation et francophonie*, 42, 1, 80-94.
- Merhan, F., Ronveaux, C. & Vanhulle, S. (2007). *Alternances en formation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Nault, T. & Lacourse, F. (2008). *La gestion de classe. Une compétence à développer*. Anjou : CEC.
- Pellegrini, S., Perrenoud, O., Roduit, G., Amiguet, M. (2002). *Le vertige de la formation aux croisements de la théorie et de la pratique*. Non publié.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. & Paquay, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Perrenoud, P. (2006). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. & Paquay, L. (2008). Introduction. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience professionnelle : intégration ou déni mutuel ? In Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Perrier, C., & Wagnières, M. (2010). *Punition ou sanction: quelle compréhension des émotions chez les élèves ?* Mémoire en Sciences de l'éducation, Haute école pédagogique de Lausanne.
- Prairat, E. (2003). *La sanction en éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Prairat, E. (2010). *Questions de discipline à l'école et ailleurs*. Toulouse : Erès.
- Rayou, P. (2008). Ni guerre, ni paix. Tensions et malentendus dans la formation. In Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, pp. 77-89.
- Rey, B., *Discipline en classe et autorité de l'enseignant. Éléments de réflexion et d'action*, Bruxelles : De Boeck, 2004.
- Richoz, J.-C. (2013). *Gestion de classes et d'élèves difficiles*. Lausanne: Favre.
- Robbes, B. (2013). *L'autorité éducative. La construire et l'exercer*. Amiens : CRDP.
- Romainville, M. (2006). Quand la coutume tient lieu de compétence : les pratiques d'évaluation des acquis à l'université. In Rege Colet, N. et al., *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 19-40.
- Tardif M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De Boeck.
- Tavel, J. (2012). *Les apports du praticien-formateur dans le développement des compétences professionnelles des stagiaires*. Mémoire de fin d'études, Haute école pédagogique du Valais.
- Traube, P. (2003). *Eduquer c'est aussi punir*. Bruxelles : Labor.
- Vanhulle, S., Merhan, F. & Ronveaux, C. (2007). Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. In Merhan, F. (2007). *Alternances en formation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, pp. 7-45.
- Welbes, F. & Reuter, R. (2006). L'autorité du "bon professeur": évaluation des attitudes et comportements favorables au respect des règles. Université du Luxembourg, Actes du colloque de l'ADMEE.

7. Annexes

7.1 Guide d'entretien

Informations factuelles

- Age :
- Type de stage : A B
- Formation préalable à la HEP :
- Expérience dans l'enseignement préalable à la HEP :
- Discipline(s) enseignée(s) :
- Nombre de périodes à disposition :
- Classes :
- Maîtrise de classe ? OUI NON

Règles et sanctions

En vous replaçant dans la situation (jour, heure, période, contexte), pouvez-vous m'évoquer un moment, de votre choix, où vous avez *sanctionné* un élève ? Prenez le temps de vous replonger dans le moment en question, de vous représenter la situation dans son ensemble. Quand vous êtes prêt(e), racontez-moi ce moment.

Pouvez-vous présenter en quelques mots les règles en vigueur dans votre classe/vos classes ?

- Type de règles (exemples)
- Sur quoi sont-elles focalisées (respect, calme, ...) ?
- Hiérarchie dans leur disposition ?
- Sanctions prévues d'emblée pour la transgression ?

Quand et comment ces règles ont-elles été fixées ?

- En début d'année, au fur et à mesure des besoins, etc. ?
- Fixées avec les élèves, par le praticien-formateur, par le maître de classe, par chaque enseignant, par l'établissement, etc. ?

Que se passe-t-il en cas de transgression des règles ? **OU** Pouvez-vous m'expliquer comment ça se passe lorsqu'une règle est transgressée ?

- Intervention en privé/en public ?

- Intervention immédiate ou plus tardive ?
- Note dans l'agenda ?

Quels sont les types de sanctions que vous privilégiez personnellement en classe ? Pouvez-vous en énumérer quelques-unes ?

- Pourquoi privilégier ces sanctions-là ?
- A quels résultats avez-vous abouti avec ces sanctions ?

Quels sont les principes auxquels vous vous tenez lorsque vous sanctionnez ?

Quelles sont les réactions des élèves lorsqu'ils sont sanctionnés ?

Pouvez-vous évoquer un cas où la sanction a empêché une récidive/eu un effet positif ?

A l'inverse, pouvez-vous évoquer un cas où la sanction a provoqué une réaction négative ?

Si vous deviez améliorer votre gestion de la sanction, quelles mesures adopteriez-vous ?

Faites-vous une différence entre *sanction* et *punition* ? Si oui, quelle différence ?

Autorité et climat de classe

Lorsque vous préparez votre cours et/ou que vous entrez en classe, quelle est votre préoccupation principale ?

Comment définiriez-vous le climat de votre classe/vos classes ?

Pensez-vous que certains élèves de votre classe/vos classes sont particulièrement « difficiles » en termes disciplinaires ?

En dehors de la classe, dans quelle mesure travaillez-vous sur la gestion de classe ? Par quels moyens ?

Avez-vous des outils (autres que la mise en place de règles et la sanction) qui favorisent selon vous la gestion de class ?

Lorsque vous faites face à des problèmes de discipline/de gestion de classe, vers quelles ressources vous tournez-vous ?

Vous arrive-t-il, après une expérience relative à l'indiscipline en classe, de vous reporter à ce que vous avez lu/appris dans le cadre de votre formation ?

[STAGE A] Dans quelle mesure pensez-vous que votre praticien formateur influence vos pratiques disciplinaires en classe ?

A votre avis, la formation à la HEP et l'accompagnement de votre praticien formateur vous ont-ils aidé en matière de gestion de classe ?

7.2 Tableau d'analyse des entretiens

Dimension : Pratique de gestion de classe			
Sous-dimensions	Composantes	Critères	
Cadre	Autorité	<ul style="list-style-type: none"> • Pouvoir : habilité à instaurer les règles et à sanctionner admise par les élèves sans coercition • Légitimité : connaissances reconnues par les élèves • Légitimité : habilité à communiquer le savoir reconnue par les élèves • Gérer son apparence, ses gestes, sa parole • Assumer sa « double identité » : réagir en vertu du savoir à transmettre 	<p>Différence éventuelle du comportement des élèves selon que l'on est stagiaire, titulaire, maître de classe... ?</p> <p>Réagir immédiatement à l'indiscipline</p> <p>Ne pas menacer sans agir</p> <p>Ne pas sanctionner de manière disproportionnée ou collective</p> <p>Les élèves acceptent la réaction de l'enseignant et la sanction éventuelle</p> <p>Ne pas se laisser déborder par ses émotions</p> <p>Ne pas recourir à des instances hors de la classe</p> <p>Etre cohérent et logique dans l'attribution des sanctions</p> <p>Essayer de comprendre l'origine des transgressions et des réactions des élèves</p>
	Règles	<ul style="list-style-type: none"> • Origine des règles (propres au collège, externes, internes) • Moment d'établissement des règles • Nature des règles • Sanctions prévues pour leur transgression • Effets et/ou conséquences des sanctions 	

	Sanction/punition	<ul style="list-style-type: none"> • Terminologie retenue • Types de sanction • Origine des sanctions (externe/interne) • Manière de sanctionner (quand, comment) 	<p>Les sanctions ont un effet dissuasif, instantané ou à long terme.</p> <p>Parle-t-on de sanction ou de punition ? Ou les deux ? Fait-on une différence de sens ?</p> <p>Quelles sont les sanctions appliquées (exemples)</p> <p>Quand et comment la sanction est elle donnée ? En privé, en plénière ? Notée dans l'agenda ? Sur le moment ? A la fin du cours ?</p> <p>Il y a-t-il des méthodes autres que la sanction, pour prévenir ou pallier les comportements inadéquats ?</p> <p>Lorsque quelqu'un s'exprime (enseignant ou élève), les autres font silence.</p> <p>La parole est demandée d'une façon précise (main levée).</p> <p>Les élèves s'expriment correctement et poliment.</p> <p>L'enseignant(e) reprend les élèves qui s'expriment de façon inappropriée.</p> <p>Les élèves effectuent les tâches sans discuter excessivement.</p> <p>Il n'y a pas besoin de sanctionner systématiquement, les élèves obéissent au premier avertissement.</p> <p>Les élèves acceptent et assument les conséquences de leurs actes, sans mauvaise foi et sans aller encore plus loin.</p> <p>Après une sanction, les actes incriminés ne se reproduisent plus.</p> <p>Il n'y a ni insultes, ni insolence entre les élèves et envers l'enseignant.</p> <p>Pas d'actes de violence physique.</p> <p>La planification du cours est en somme tenue pour chaque leçon.</p>
Climat de classe	Ecoute	<ul style="list-style-type: none"> • Respect de la parole de l'enseignant et des camarades • Expression et attitude appropriées • Obéissance sans coercition ni menace 	
	Respect	<ul style="list-style-type: none"> • Absence de violence (verbale ou physique) • Prise en considération des règles • Planification globalement respectée • Questions et discussions centrées sur la matière 	
	Apprentissage		

		Les élèves ne perturbent pas systématiquement le déroulement du cours. Les interventions portent sur la discipline enseignée et/ou se font en vertu des apprentissages.
--	--	--

Dimension : Formation à l'enseignement		
Lieux	Sources	Contenus
Cours et séminaires	Lectures de référence du module MSISO31 ² : Rey, B. (2004). <i>Discipline en classe et autorité de l'enseignant</i> . Paris : De Boeck.	<ul style="list-style-type: none"> • Instaurer un conseil de classe • Instaurer certaines règles en commun, en fixer d'autres seul(e) • Fixer les règles lors de la première rencontre • Ne pas consacrer toute la première période à ces règles • N'énoncer que les règles essentielles, générales, puis les préciser par la suite • Ne pas rappeler les règles instaurées par l'établissement • Permettre une négociation de ces règles à certaines conditions • Faire comprendre aux élèves que les règles sont là pour favoriser leur sécurité et les apprentissages • L'enseignant obéit lui-même aux règles • Prévoir d'emblée les sanctions consécutives aux transgressions et prévenir les élèves • L'enseignant montre qu'il a vu la transgression et la sanctionne • La sanction doit signaler « la limite entre l'acceptable et l'inacceptable » • La sanction doit attribuer à l'élève la responsabilité de son acte • La sanction peut être « discrète », constituée d'un regard, d'un bref rappel à l'ordre, etc. • Le respect au sein de la classe est mutuel.

² Les lectures de référence ici présentes sont tirées du « Dossier pédagogique » pour le module MSISO31 en septembre 2015. Nous avons sélectionné les lectures qui abordent effectivement la gestion de classe et plus précisément les questions de règles, sanctions et punitions. **Les critères sont la plupart du temps repris et formulés tels quels des ouvrages.**

	<p>Auger, M.-T. & Boucharlat, C. (2003). <i>Elèves « difficiles »</i>, <i>profs en difficulté</i>. Lyon : Chronique sociale. [Extrait]</p> <p>Blin, G. & Gallais, C. (2001). <i>Classes difficiles. Des outils pour prévenir et gérer des perturbations scolaires</i>. Paris : Edition Delagrave. [Extrait, 89-91].</p> <p>Chouinard, R. (2009). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. <i>Revue des sciences de l'éducation</i>, 25, 3, 497-514.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborer les règles avec les élèves • Appliquer systématiquement les règles • Etre juste et équitable : tous les élèves sont soumis aux mêmes règles • Les sanctions doivent être hiérarchisées : <ul style="list-style-type: none"> ○ Rappel à l'ordre ○ Excuses de l'élève ○ Devoir ou travail supplémentaire (remise au centre du travail et de la discipline scolaire) ○ Réflexion écrite sur l'axe commis (responsabilisation et réflexion) ○ Information aux parents ○ Colles (heures d'arrêt) ○ Exclusion de la classe ○ Réparation ou travail d'intérêt général (si l'établissement le permet) ○ Conseil éducatif avec les parents et la direction ○ Exclusion temporaire ○ Conseil de discipline • La sanction... <ul style="list-style-type: none"> ○ doit être claire, prévisible et non pas arbitraire ; ○ ne doit pas être humiliante ; ○ ne doit pas être collective, mais individuelle ; ○ doit viser l'acte et non pas la personne ; ○ doit être juste et équitable en fonction de la transgression ; ○ doit replacer le comportement en fonction du règlement et de sa portée sociale ; ○ ne doit pas être donnée sous l'effet de la colère. • Réfléchir à ses représentations sur les élèves et la pratique et les corriger • Réfléchir, décrire et questionner sa pratique (démarche réflexive) • Travailler sur sa crédibilité et son image
--	---	--

	<p>Chalverat, C. (2007). Les archétypes de l'intégration : cadre et processus. In <i>DES/INTEGRATIONS scolaires / sociales. Congrès des 23-24 novembre 2006</i> (pp. 56-60). Lausanne: HEP.</p> <p>Dessaulniers, M.-P. & Jutras, F. (2006) L'intervention professionnelle enseignante. In <i>L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques</i>. Québec : Presses Universitaires du Québec. [Extrait, 117-131]</p> <p>Legault, F. (1999). La gestion de la classe durant un stage d'initiation à l'enseignement et l'émergence d'une communauté virtuelle axée sur la résolution de problème. <i>Revue des sciences de l'éducation</i>, 25, 3, 593-618.</p> <p>Léveillé, C.-J. & Dufour, F. (1999). Les défis de la gestion de classe au secondaire. <i>Revue des sciences de l'éducation</i>, 25, 3, 515-532.</p> <p>Martineau, S. & Gauthier, C. (1999). La gestion de classe et au cœur de l'effet enseignant. <i>Revue des sciences de</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Développer des modèles d'action standardisés qui mêlent la gestion de classe et l'enseignement des contenus disciplinaires • Réattribuer correctement les causes des difficultés • Tenir un journal de bord (portfolio) • Prendre en compte les apports de la formation et les conseils du praticien-formateur • Discuter avec ses pairs et ses collègues plus expérimentés • Poser un cadre pour délimiter l'espace « classe », définir ce qui le distingue de l'extérieur, ce qui y est légitime et ce qui ne l'est pas. • Dans cet espace, l'enseignant assume une double fonction (Hestia-Hermès) : il accompagne, soutient, propose des ressources, assure une atmosphère chaleureuse ; il pose de l'autre côté des limites, les exigences, pousse à l'effort et au respect, sanctionne si nécessaire. • Ne jamais abuser de son pouvoir et user de violence verbale ou physique • Ne pas s'attribuer toutes la responsabilité des problèmes et des difficultés • Echanger entre pairs, favoriser l'entraide • Ne pas épouser des prescriptions toutes faites • Poser une planification rigoureuse qui favorisera la gestion de classe • Intervenir lors d'une violation des règles • Eviter les affrontements publics avec les élèves • Anticiper la probable trajectoire des événements dans la classe et les comportements perturbateurs
--	--	--

	<p><i>l'éducation</i>, 25, 3, 467-496.</p> <p>Richoz, J.-C. (2013). <i>Gestion de classes et d'élèves difficiles</i>. Lausanne: Favre.</p> <p>Didactique des disciplines</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Implantation et communication des règles, des procédures et des attentes en début d'année • Responsabiliser les élèves • Intervenir en privé • Recourir aux signaux non verbaux (regard) • Ne pas trop perturber le cours pour reprendre un élève • Appliquer une discipline équitable, cohérente et ferme • Sévir systématiquement lorsque les règles sont transgressées, avec les explications qui s'imposent • Surveiller, observer en permanence • Ecouter l'élève qui a transgressé la règle en privé, expliquer les possibles conséquences, sanctionner à terme • Les règles et les sanctions prévues sont au service de l'établissement des comportements appropriés • Etre constant dans l'administration des sanctions • Sanctionner positivement aussi <ul style="list-style-type: none"> • Privilégier la sanction, qui fait comprendre à l'élève qu'aux fautes succèdent des conséquences, à la punition qui fait souffrir. • Intervenir en privé, ne pas mobiliser • l'attention de toute la classe. • Il faut informer les élèves des règles en vigueur. • En cas de transgression, il est impératif d'intervenir. • Viser à instaurer un climat propice au travail et à responsabiliser les élèves. <ul style="list-style-type: none"> • Centrer les activités des cours sur le savoir • Planifier les séquences en détail pour cadrer les activités au maximum • Prévoir des sanctions en rapport avec la discipline • Proposer des situations-problèmes pour mobiliser l'intention des élèves
--	--	---

	Module MSINT	<ul style="list-style-type: none"> • Portfolio (Journal de bord) • Posture autoréflexive • Echange au sein du séminaire • Echange avec les collègues plus expérimentés • Application de la démarche d'analyse des situations problématiques.
	Module MSISO	
Suivi du praticien-formateur	Contrat de stage	<ul style="list-style-type: none"> • Attentes du praticien-formateur • Attentes de l'étudiant • Engagement à reprendre les/certaines méthodes du praticien-formateur
	Observation en stage	<ul style="list-style-type: none"> • Méthodes reprises par l'observation du prafo
	Commentaires sur les cours donnés	<ul style="list-style-type: none"> • Moment de donner les commentaires • Aspects sur lesquels portent les commentaires
	Recommandations générales	<ul style="list-style-type: none"> • Conseils sur la gestion de classe • Conseils spécifiques sur la sanction/punition
	Modalités de stages	<ul style="list-style-type: none"> • Multiplicité des stages (A) • Différence entre stage A et stage B ?
	Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Respect du référentiel de compétences • Prise en compte de l'évolution réelle

Résumé

Issu des discussions et de l'échange avec les collègues étudiants en Master pour l'enseignement au secondaire I à la Haute école pédagogique de Lausanne, le questionnement de cette recherche porte sur les représentations que les stagiaires ont de la mobilisation des ressources de la formation dans leur pratique de la sanction en classe. Dans cette perspective nous avons répertorié et détaillé dans un premier temps les multiples aspects de la formation à l'enseignement proposée par la HEP Vaud : apports des cours et des modules, lectures de référence, suivi d'un praticien-formateur ; par la suite, les entretiens avec des stagiaires en enseignement dans le canton nous ont permis de rechercher les références explicites aux préconisations théoriques dans les pratiques relatées, ainsi que le point de vue des intervenants sur les ressources dont ils disposent dans la formation en alternance.

Si les hypothèses fondées sur la recherche en éducation et sur les opinions exprimées spontanément par les étudiants nous ont conduits à supposer un recours relativement faible aux apports de la formation chez les enseignants débutants, dû à la méconnaissance voire à une certaine résistance de leur part, la présente étude nous a permis de nuancer ces postulats de départ. Nous avons envisagé différents paramètres susceptibles de conditionner les pratiques des stagiaires, de leur délicat statut d'« enseignant provisoire » à leur relation au praticien-formateur, en passant par la dotation horaire et les enjeux des disciplines enseignées. Selon leur modalité de stage, leurs représentations de la profession et leur expérience, les stagiaires révèlent une acception et une mobilisation différente de ces apports – adoptés, critiqués, parfois oubliés ou négligés pour des raisons propres à chaque situation.

Mots-clés : formation à l'enseignement, stagiaire, sanction, punition, ressources de la formation, gestion de classe, représentations