

GESTION DE CLASSE DES ENSEIGNANTS D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE DES COLLÈGES PUBLICS DE BRAZZAVILLE

Yvette BAKINGU BAKIBANGOU

Institut supérieur d'Éducation Physique et Sportive

Université Marien Ngonabi

Kibangonyvette@gmail.com

Résumé

La gestion de classe est l'une des tâches complexes de la pratique enseignante, notamment pour les activités scolaires qui sont réalisées en plein air. L'objet de cette étude est d'identifier les styles de gestion de classe prépondérants chez les enseignants d'éducation physique et sportive et d'examiner l'influence de l'ancienneté sur ces styles de gestion de classe. Le questionnaire d'inventaire de style de gestion validé par John T. Santrock a été utilisé pour collecter les données chez 94 enseignants(e)s titulaires, travaillant dans différents collèges d'enseignement général du département de Brazzaville, en République du Congo. Les scores moyens sur chacun des styles de gestion, calculés suivant le sexe ont montré que les enseignants sont enclins au style autocratique, tandis que les enseignantes utilisent plus le style laisser-faire. En outre, l'analyse du rapport entre le style de gestion prédominant et l'ancienneté indique l'existence d'un lien significatif. Les enseignants chevronnés ont un niveau de score significativement supérieur à celui des novices ($3,65 \pm 0,54$ vs $3,19 \pm 0,75$; $p = 0,007$). Les enseignantes chevronnées ont un niveau de score significativement supérieur à celui des novices ($3,19 \pm 0,83$ vs $2,15 \pm 0,78$; $p = 0,002$). En vue d'enrichir et d'élargir le domaine de validité de ces résultats, il serait nécessaire d'étendre ce questionnaire chez les enseignants exerçant dans les classes à effectif réduit et ceux des zones rurales. Par ailleurs, ces résultats devraient permettre d'étayer les programmes de renforcement des capacités des enseignants en matière de gestion des grands groupes.

Mots clés : *gestion de classe, style autocratique, style laisser-faire, ancienneté, grand groupe.*

Abstract

Classroom management is one of the complex tasks of teaching practice, especially when school activities are conducted outdoors. The purpose of this study is to identify the predominant classroom management styles of physical education and sport teachers and to examine the influence of seniority on these styles. The management style inventory questionnaire validated by John T. Santrock was used to collect data from 94 tenured teachers working in different general education colleges in the department of Brazzaville, Republic of Congo. The mean scores on each of the management styles, calculated according to gender, showed that male teachers are inclined to the autocratic style, while female teachers use the laissez-faire style more. In addition, correlational analysis indicated an overall relationship between the dominant management style and seniority. Specifically, veteran teachers had a significantly higher score level than

novice teachers (3.65 ± 0.54 vs. 3.19 ± 0.75 ; $p = 0.007$). Similarly, experienced teachers scored significantly higher than novice teachers (3.19 ± 0.83 vs 2.15 ± 0.78 ; $p = 0.002$). To enrich and broaden the validity of these results, it would be necessary to extend this questioning to teachers in small class settings and those practicing in rural areas. In addition, these results should help inform teacher capacity building programs in large group management

Keywords : class management, autocratic style, laissez-faire style, seniority, large group.

Introduction

Dans l'agenda de l'enseignant, deux tâches majeures constituent le cœur de la vie de la classe. Doyle (1986) parle des contenus à enseigner et la gestion de la classe. Sans vouloir dissocier ces deux éléments inter-reliés de l'organisation scolaire, dans cette recherche, nous centrons nos analyses sur la gestion de la classe.

Il sied de rappeler qu'en dépit du rôle indéniable dans la réussite de l'action pédagogique et éducative, la gestion de la classe est souvent présentée comme une tâche difficile et représente un défi pour plusieurs enseignants (Lessard et al., 2011). Cette tâche s'avère être de plus en plus complexe à notre époque où l'école semble avoir perdu son image de sanctuaire (Schmetz, 2007) et où les problèmes d'indiscipline sont récurrents (Prairat, 2011 ; Gasparini, 2013).

En effet, de nombreux travaux de recherche portant sur le climat de classe ont rapporté la présence d'une clientèle bruyante, indisciplinée et quelquefois désintéressée. Prairat (2013 :18) a déclaré qu'aujourd'hui, certains enseignants se retrouvent face à des élèves qui manifestent de manière très fréquente une multitude de comportements inappropriés tels que : « *les bruits de fond, les bavardages incessants, les interpellations à haute voix, les jets de projectiles, les plaisanteries déplacées, les refus de se mettre au travail, les retards, les absences, les chabuts...* ». De même, Meirieu (2015 :165) a décrit le climat qui prévaut dans les salles de classe en ces termes : « *les classes deviennent des cocottes minutes où la pression affective monte très vite, où la surenchère dans les propos compromet toutes possibilités de travail, où rien ne vient lester les relations* ». Au regard de ces évolutions, la question de la gestion de classe se pose indéniablement.

Ce sujet a suscité d'importantes productions scientifiques (Bramas, 2003 ; Berty, 2017 ; Bakingu et al., 2017...). Mais, le constat le plus net

qui se dégage est que ces travaux sont majoritairement abordés dans une vision classique de la classe fermée. Afin de ne pas s'enfermer dans cette vision, nous orientons notre étude vers la classe en plein air. En outre, les travaux de recherche ont rapporté que le contexte scolaire contraint l'enseignant à considérer un niveau de gestion de classe, pour instaurer et maintenir un climat propice aux apprentissages scolaires. C'est ainsi que Grimault-Leprince et Merle (2008) ont montré qu'un contexte d'enseignement/apprentissage difficile accroît le nombre de sanctions. Gérer les élèves en plein air représenterai-t-il un défi colossal ? Dans la présente étude, nous nous plaçons dans un contexte d'apprentissage en Education Physique et Sportive (EPS), pour examiner de près les modes de gestion de classe utilisés par ces enseignants. A travers cette étude, nous souhaitons apporter notre contribution à la compréhension de cette problématique.

L'étude est organisée en quatre parties. La première partie présente les éléments théoriques permettant de comprendre le concept de gestion de classe. La deuxième partie s'attèle à préciser le dispositif empirique utilisé pour collecter et analyser les données de l'enquête. Les principaux résultats mis au jour à partir des analyses statistiques sont présentés dans la troisième partie. Enfin, nous discutons des résultats pertinents dans la quatrième partie, avant de conclure par une synthèse et des suggestions de quelques pistes de réflexion.

1. Cadrage théorique

La gestion de classe a plusieurs acceptions. Elle peut renvoyer aux actions que l'enseignant réalise en vue d'établir un environnement d'apprentissage ordonné et productif ou aux mesures qu'il prend pour promouvoir des changements dans les comportements des élèves, ou encore aux comportements adoptés par l'enseignant en vue d'aider les élèves à remplir leurs responsabilités de manière aussi effective que possible, etc. En considérant toutes ces définitions, la gestion de classe est comme un fourre-tout. Ce qui laisse percevoir la complexité de définir ce concept.

Malgré la diversité d'acceptions rencontrées dans la littérature, un consensus se dégage : la gestion de la classe renvoie à une activité fondamentale du métier d'enseignant. Barnabé et al., (2001) ajoutant à

ces termes le vocable style, la considèrent comme une : «[...] manière dominante d'être, d'entrer en relation et de faire de l'enseignant ». Enfin, Bujold et al., (1996) ont, proposé une définition singulière dans laquelle ils ont inclut le comportement de l'enseignant. Ainsi, considèrent-ils le style de gestion de classe comme la façon dont l'enseignant communique avec les élèves et sa manière de prendre les décisions. Nous nous inscrivons dans cette dernière approche et considérons le style de gestion de classe comme toutes les postures possibles que l'enseignant adopte dans ses pratiques de classe.

Par ailleurs, il convient de rappeler que plusieurs modélisations ont été conçues pour caractériser le style de gestion de classe. (Baumrind, 1971 ; Wolfgang et al., 1986). Nous présentons exclusivement le modèle formalisé par Baumrind (1971). Cet auteur a défini quatre styles de gestion de classe, notamment le style autocratique, autoritaire, permissif et indifférent. Le style « autocratique » est caractérisé par la fermeté. Dans ce cas, l'enseignant est qualifié de dirigiste de contrôleur. Il impose sa façon de faire à l'élève et fait recourt aux mesures disciplinaires punitives. Le style « autoritaire » ou « démocratique » préconise l'obéissance et le respect des règles. Aussi, l'enseignant accorde une place importante aux dimensions affectives et relationnelles. Il est un facilitateur et non un instructeur. Le style « permissif » ou « indulgent » se définit par l'absence d'exigences de la part de l'enseignant. Enfin, le style « indifférent » ou négligent se caractérise par l'absence d'attachement émotionnel, de contrôle et de sanction.

Afin de comprendre les enjeux de la gestion de classe, nous avons convoqué trois théories, notamment le behaviorisme, la théorie humaniste. Dans l'approche behavioriste, la relation enseignant/apprenant est de type hiérarchique, l'enseignant est considéré comme l'autorité. En outre, pour établir et maintenir l'ordre dans la classe, il fait recours à des techniques de contrôle. Cette approche vise à diminuer les comportements inappropriés, à favoriser la manifestation des comportements souhaitables, afin de faciliter l'apprentissage scolaire des élèves. A l'antipode du behaviorisme, la théorie humaniste prône le bien-être et l'autonomisation de l'élève. L'enseignant humaniste tient compte des émotions des élèves. Ceux-ci sont responsabilisés face à son engagement à la tâche scolaire. Aussi est-il qualifié de respectueux, d'empathique et d'authentique par Rogers (1969). Lusignan, (2001) a

indiqué que l'enseignant établit avec l'élève une relation interpersonnelle chaleureuse de qualité et lui fournit un milieu favorable à son développement.

1.1. Problématique

En éducation physique et sportive, les enseignements/apprentissage se singularisent par le fait qu'ils se déroulent souvent en plein air. Or, de manière générale, ce cadre d'apprentissage ouvert est propice au développement d'une ambiance bouillonnante. Au cours d'EPS les élèves sont distraits, bavards, taquins, quelquefois agressifs. Il faut également faire remarquer que dans le contexte scolaire congolais, un autre phénomène majeur s'impose, notamment la massification des élèves dans les classes du secteur public, sans oublier de nombreuses dérégulations au plan organisationnel, par exemple le manque d'équipements, la vétusté des infrastructures sportives... Ce contexte d'exercice professionnel n'est pas sans conséquences sur le comportement de l'enseignant. Paré-Kaboré et al., (2014) relevaient que l'encadrement des élèves se complique dès lors que le nombre d'élèves dans la classe est élevé.

Ce paysage d'apprentissage ainsi décrit, présente en filigrane le réel problème de gestion de classe. En effet, ce contexte peut générer des sentiments de mal-être à enseigner et conduire progressivement l'enseignant à transformer ses actes professionnels. Les faits susmentionnés, nous ont conduits à formuler les questions de recherche suivantes :

- *Question de recherche 1* : Quels sont les styles de gestion de classe prépondérants dans la pratique de classe des enseignant(e)s d'EPS exerçant dans les collèges publics d'enseignement général de Brazzaville ?
- *Question de recherche 2* : De quelle manière l'ancienneté dans la profession enseignante influence-t-elle le style de gestion de classe ?

Ce questionnement a abouti à la formulation des hypothèses ci-après :

- *Hypothèse de recherche 1* : Les enseignants d'EPS exerçant dans les collèges d'enseignement général du secteur public de Brazzaville sont enclins au style autocratique et les enseignantes au style laisser-faire.

- *Hypothèse de recherche 2* : Ces styles de gestion de classe sont liés à l'ancienneté dans la profession enseignante.

L'étude a visé les objectifs suivants :

- *Objectif 1* : Identifier les styles de gestion de classe prépondérants dans les pratiques de classe des enseignant(e)s d'EPS ;
- *Objectif spécifique 2* : Examiner les effets de l'ancienneté sur les styles de gestion de classe chez les enseignant(e)s d'EPS.

2. Méthodologie

2.1. Type et cadre de l'étude

Les données traitées dans cet article sont issues d'une étude descriptive et corrélationnelle, qui s'appuie sur une enquête de terrain conduite dans les collèges d'enseignement général du secteur public du département de Brazzaville en République du Congo.

2.2. Participants

L'étude a concerné 94 enseignants, dont 64 enseignants et 30 enseignantes, de 5 à 25 ans d'ancienneté et de 30 à 53 ans d'âge, sélectionnés selon la technique d'échantillonnage raisonné. Trois critères ont présidé ce choix : être enseignant d'EPS exerçant dans les collèges d'enseignement général du secteur public, avoir une expérience professionnelle de 2 ans au moins et consentir à participer à l'étude. Pour les besoins de l'étude, nous avons considéré l'enseignant novice comme celui qui a une ancienneté de moins de 5 ans et l'enseignant chevronné comme celui qui a totalisé plus de 5 ans d'expérience professionnelle.

2.3. Instrument de collecte des données et procédures de l'enquête

Pour collecter les données, une échelle d'évaluation du style de gestion, validée par John T. Santrock a été utilisée. Ce questionnaire est de type likert et compte 12 items, ayant chacun cinq niveaux de réponses, à savoir : 1= Complètement en désaccord ; 2= En désaccord ; 3= Neutre ; 4= D'accord ; 5= Complètement d'accord. La passation du questionnaire s'est faite individuellement dans les établissements scolaires. Les participants ont été invités à répondre individuellement au questionnaire.

2.4. Traitement des données

Le plan de traitement des données est basé sur la statistique descriptive et inférentielle. Toutes ces analyses ont été réalisées grâce au logiciel IBM SPSS 25 (Chicago, IL, USA). Pour identifier les styles de gestion prédominants, nous avons déterminé les scores moyens en additionnant les scores des items correspondant à chaque style et divisés par le nombre des items. Le style autocratique, autoritaire, laisser-faire et indifférent sont composés respectivement des items 1-3-9, 4-8-11, 6-10-12 et 2-5-7. En plus, pour montrer l'effet de l'ancienneté sur les styles prépondérants, le test *t* de Student, pour échantillon indépendant a été utilisé. Le niveau de significativité étant fixé à $p < 0,05$.

3. Résultats

Les résultats présentés sont suivant l'ordre des questions de recherche. Ainsi, nous avons en premier lieu l'analyse descriptive des styles prépondérants et en second lieu l'analyse inférentielle des effets de l'ancienneté sur ces styles de gestion de classe.

3.1. Analyse descriptive des styles prépondérants

Pour identifier les styles de gestion prépondérants, nous avons appliqué le principe selon lequel, le style ayant enregistré le score moyen le plus élevé est par conséquent prépondérant. Le tableau suivant présente les valeurs descriptives des différents styles de gestion de classe en fonction du sexe des participants.

Tableau I : Valeurs descriptives des styles d'enseignement en fonction de l'ancienneté et le genre et la normalité

	Ancienneté	Sexe	Moy \pm Et	p de KS
Style autocratique	Novices	Hommes	3,19 \pm 0,75	0,200
		Femmes	2,03 \pm 0,75	0,07
	Chevronnés	Hommes	3,65 \pm 0,54	0,200

		Femmes	$3,11 \pm 0,85$	0,09
Style autoritaire	Novices	Hommes	$3,10 \pm 0,92$	0,200
		Femmes	$2,04 \pm 1,03$	0,10
	Chevronnés	Hommes	$3,39 \pm 0,84$	0,200
		Femmes	$3,15 \pm 0,88$	0,200
Style laissez-faire	Novices	Hommes	$2,72 \pm 0,67$	0,07
		Femmes	$2,15 \pm 0,78$	0,200
	Chevronnés	Hommes	$2,68 \pm 0,74$	0,30
		Femmes	$3,19 \pm 0,83$	0,40
Style indifférent	Novices	Hommes	$1,93 \pm 0,84$	0,08
		Femmes	$2,13 \pm 0,99$	0,300
	Chevronnés	Hommes	$1,73 \pm 0,83$	0,200
		Femmes	$2,90 \pm 0,61$	0,200

Source : Bakingu Bakibangou et al., 2021.

KS : Kolmogorov Smirnov (test de normalité des données).

L'analyse de ces résultats révèle que le style autocratique est prépondérant chez les hommes, tandis que les femmes sont enclines à utiliser le style laissez-faire.

3.2. Analyse du rapport styles de gestion de classe et ancienneté

Les tableaux II et III ci-dessous présentent respectivement les résultats comparés du score moyen au style autocratique entre les enseignants

chevronnés et les novices et ceux des scores moyens au style laissez-faire entre les enseignantes chevronnées et les enseignantes novices.

Tableau II : Résultats comparés des scores moyens au style autocratique chez les enseignants chevronnés et novices

	Moy \pm Et	T	P	Interprétation
Chevronnés (n = 35)	3,65 \pm 0,54	-2,787**	0,007	Significative
Novices (n = 29)	3,19 \pm 0,75			

Source : Bakingu Bakibangou, 2021.

** : Différence significative à $p < 0,01$.

Les résultats montrent un score moyen plus significatif chez les enseignants chevronnés que chez les enseignants novices (3,65 \pm 0,54 vs 3,19 \pm 0,75 ; $p = 0,007$). Ces résultats suggèrent que l'ancienneté a un impact sur le style autocratique.

Tableau III : Comparaison du score moyen au style laissez-faire entre les enseignantes chevronnées et novices

	Moy \pm Et	T	P	Interprétation
Chevronnées (n = 14)	3,19 \pm 0,83	-3,364**	0,002	Significative
Novices (n = 16)	2,15 \pm 0,78			

Source : Bakingu Bakibangou.

** : Différence significative à $p < 0,01$.

Il apparaît que les enseignantes chevronnées ont un niveau de score significativement supérieur à celui des enseignantes novices (3,19 \pm 0,83

vs $2,15 \pm 0,78$; $p = 0,002$). De ce qui précède, nous pouvons constater que l'ancienneté a un impact significatif sur le style laisser-faire.

4. Discussion

Cette section a pour but de corroborer ou de nuancer les résultats obtenus avec ceux des travaux antérieurs, suivant la trame de nos objectifs de recherche, à savoir : identifier le style de gestion de classe prépondérant dans les pratiques de classe des enseignants d'EPS et examiner les effets de l'ancienneté sur les styles de gestion de classe chez les enseignants d'EPS.

4.1. Styles de gestion de classe prépondérants dans les pratiques des enseignants d'EPS

L'analyse des scores moyens au test d'évaluation du style de gestion de classe a révélé l'existence de deux styles dominants (Tableau I) :

- le style autocratique adopté majoritairement par les enseignants. Ces premiers résultats sont en cohérence avec ceux des travaux de recherches menés à ce sujet par Napporn, 2016 ; Royer, 2006 ; Reeve, 2009, Bakingu et al., 2017. En effet, dans leurs travaux respectifs, ces auteurs ont souligné que les enseignants recourent aux intimidations, aux châtements corporels et privilégie le contrôle pour asseoir leur autorité. Cependant, ils se distinguent des résultats obtenus respectivement par Brocard et al., (2013) et Gruffat (2014), qui dans leurs analyses ont relevé que les enseignants se définissent plutôt comme des démocrates.
- Concernant la deuxième partie de notre objectif, les résultats indiquent une prépondérance du style laisser-faire chez les enseignantes. Ces résultats ne vont pas dans le même sens que des études précédemment citées en référence.

De ce qui précède, on constate que chaque enseignant fait bien évidemment de la gestion de classe, mais pas de la même manière. Certains enseignants sont très actifs, d'autres sont laxistes, d'autres encore désintéressés. Il est de ce fait essentiel de chercher à comprendre les raisons sous-jacentes à cette diversité de style de gestion de classe, alors que la pédagogie actuelle exige des compétences en style démocratique.

Mais avant tout, il est utile de rappeler que la gestion de la classe est contrainte d'un côté par les facteurs contextuels structurant l'environnement scolaire (type d'établissement, caractéristiques de la classe, discipline enseignée, etc.) et de l'autre côté par les facteurs propres à l'enseignant et aux élèves. En tenant compte de nos résultats et du fait que l'enseignant se trouve être au centre de la scène pédagogique, nous tentons de mettre en évidence l'existence des facteurs en lien avec cet acteur pédagogique.

4.1.1. Facteurs biologiques et socioculturels : déterminant des styles de gestion de classe

Au plan biologique, de nombreux facteurs différencient les femmes des hommes. Nous n'aborderons ici que brièvement quelques aspects. Les femmes sont en moyenne plus petite, ont une masse maigre, c'est-à-dire une masse musculaire faible que les hommes (Robert et al., 2016). Les niveaux d'aptitude physique aérobie chez la femme sont plus faibles avec des consommations maximales d'oxygène de l'ordre de 15 à 30% inférieur à celles des hommes. Ces ressources inégalement réparties peuvent-elles justifier la différenciation du choix des styles de gestion de classe constatée dans la présente étude ?

Selon la littérature ces analyses ne sont pas radicales au point de distinguer absolument les hommes et les femmes dans leurs pratiques sportives. A propos, Touraille (2011) nous invite plutôt d'aller plus en avant dans la définition du sexe. Car, les corps sont constitués d'une myriade de caractères et d'organes dont les fonctions sont indépendantes des fonctions du « sexe ». De ce fait, elle nous appelle à interroger la perception du corps à partir de sa matérialité extérieure. Ces arguments nous amènent à penser plutôt à rechercher l'explication de la diversité et la divergence des styles de gestion de classe les constructions sociales du corps.

En effet, au plan socioculturel, l'homme par essence est un rapport de pouvoir et de domination. Il se définit en fonction de sa force musculaire, son niveau d'énergie, son agilité, sa condition physique, etc. En mettant côte à côte cette nature et les exigences de l'enseignement de l'EPS, nous pensons que l'homme dans son égo, pour ne pas risquer de perdre son

identité sociale et ne pas se faire passer aux yeux des élèves comme un lâche ou un poltron, consent d'adopter le style autocratique dans la gestion de sa classe. Landrum et Kauffman, (2006) ont montré que ce style est une solution rapide et facile à mettre en œuvre et permet à l'enseignant de garder le contrôle sur ses élèves.

Aux antipodes de la force, du muscle ou de la puissance de l'homme, le corps de la femme est dépeint en image misérable comme un corps faible, non énergétique, tendre, un corps passif. En intégrant ces images sociales aux activités physiques et sportives, il apparaît que les enseignantes intègrent aussi ces valeurs à leurs activités. Il nous semble que celles-ci se résignent en continuant de penser que ce champ est un bastion de la masculinité. Des études portant sur la satisfaction professionnelle ou l'autodétermination chez les enseignantes sont à envisager.

4.2. Style de gestion dominant et expérience professionnelle

De nombreux travaux de recherche ont rapporté un lien significatif entre l'ancienneté et l'agir de l'enseignant. Dans cette perspective, Reynolds (1992) cité par Chouinard, (1999) a montré qu'un enseignant débutant et un enseignant expérimenté n'ont effectivement pas les mêmes préoccupations quant à la gestion de la classe.

Dans la présente étude, nous avons relevé que les enseignants chevronnés ont utilisé plus le style autocratique. Ces résultats ne corroborent pas ceux de Martineau et al., (2003) qui ont mis en évidence la dominance du style autocratique chez les enseignants inexpérimentés. En plus, il ressort que les enseignantes chevronnées sont enclines au style laisser-faire (Tableaux II et III). Dans les deux cas, nos résultats sont différents de ceux obtenus par Mongrand (2018) qui a relevé que l'enseignante expérimentée faisait plutôt preuve de stratégies bien rodées qui lui permettaient de mieux gérer sa classe comparativement à l'enseignante débutante qui est consciente de ne pas pouvoir contrôler la situation de classe. Nous constatons donc que l'expérience professionnelle n'a pas été un facteur susceptible de garantir la maîtrise des stratégies de gestion de classe.

Nos résultats peuvent s'expliquer par une certaine érosion de la motivation professionnelle et des problèmes de professionnalisation dans cette discipline scolaire, qui est souvent considérée comme une sous

discipline comparativement aux autres disciplines dites “intelligentes”. Ces résultats peuvent aussi s’expliquer par le vieillissement qui est souvent associé à un manque de dynamisme, de tonicité corporelle.

Un autre facteur personnel qui mérite d’être mentionné est la gestion de la classe, entant que compétence à développer. Au regard de nos résultats, nous pensons que les enseignants enquêtés ne sont pas formés à gérer des situations délicates en salle de classe, alors qu’il est important d’acquérir tôt dans sa carrière la compétence à gérer sa classe. La formation des compétences en gestion de classe est pourtant reconnue dans les programmes de formation dans les universités des pays du nord, malheureusement, nous constatons avec stupéfaction que dans le contexte éducatif congolais, les enseignements formels des habiletés et des techniques de gestion de classe ne sont pas prévus dans les programmes de formation des enseignants.

Conclusion

L’étude a cherché à identifier les styles de gestion de classe dominant dans les pratiques de classe des enseignants d’EPS des collèges d’enseignement général du secteur public à Brazzaville et d’examiner l’influence de l’ancienneté sur ces styles de gestion de classe. A cet effet, une enquête de terrain de type quantitatif a été menée auprès de 94 enseignants. Les données ayant servi à la présente étude ont été recueillies à partir du questionnaire validé par John T. Santrock (1971). Les résultats des analyses descriptives ont permis d’identifier le style autocratique chez les enseignants et le style laissez-faire chez les enseignantes. En plus, l’analyse inférentielle répondant au deuxième objectif a permis d’établir les liens significatifs entre l’ancienneté et les styles de gestion de classe dominant. Les enseignants chevronnés sont plus enclin au style autocratique et les enseignantes chevronnées au style laissez-faire.

Les résultats obtenus nous semblent dignes d’intérêt, mais une certaine prudence s’impose dans de leur interprétation. Nous nous gardons donc de toute généralisation excessive en raison de la taille de l’échantillon et du fait qu’ils rapportent les pratiques des enseignants exerçant en zone urbaine et dans un contexte à large effectif. A cet effet, nous estimons que pour rendre ces résultats plus pertinents, il serait nécessaire d’étendre ce questionnement dans les contextes de classe à effectif réduit et chez

les enseignants en zone rurale. Par ailleurs, ces résultats sont à prendre en compte pour étayer les perspectives de renforcement des capacités en gestion des grands groupes.

Références bibliographiques

Bakingu Bakibangou Yvette et Ngotto Ulrich. Stanislas. (2017). Analyse des styles de gestion de classe par les enseignants des écoles primaires du secteur public : cas de la circonscription scolaire de Dolisie 1, en République du Congo. *In International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, Volume 7, 11-20.

Barnabé Eric et Dupont Pol. (2001). Le leadership pédagogique une approche managériale de style d'enseignement. *Education et Francophonie*. pp. 130-150.

Baumrind Diana. (1971). Current patterns of parental authority. *Development psychology*. Monographs, 4 (1), pp. 1-103.

Berenger Eric et Berty Lauret. (2017). *Gestion de la discipline en classe au collège : Etude des pratiques et des représentations des enseignants à l'Ile de la réunion*. Thèse de Doctorat. Faculté des lettres et des sciences humaines, Université de la Réunion (France).

Berger Jean-Louis et Girardet Céline (2016). Les croyances des enseignants sur la gestion de la classe et la promotion de l'engagement des élèves : articulations aux pratiques enseignantes et évolution par la formation pédagogique. Dans *Revue française de pédagogie* n°196, pp 129 - 154.

Bramas Valerie. (2003). *La gestion de l'espace social en EPS*. Mémoire professionnel, I.U.F.M de Bourgogne.

Brocard Laura et Hostettler Camille. (2013). *Permissifs, autoritaires ou démocratiques, comment les enseignants de nos établissements se définissent-ils quelles perceptions ont les élèves de l'autorité et quelles sont les méthodes mises en place par ces enseignants pour optimiser les apprentissages de la classe*. Mémoire professionnel, Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud.

Bucheton Dominique. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Octares.

Bujold Nérée et Henri Saint Pierre (1996). Style d'intervention pédagogique, relations affectives enseignants-étudiants et engagement

par rapport à la matière. *La revue canadienne d'enseignement Supérieur*, 26 (1), 75-107.

Doyle Walter. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 392-431). New York (NY) : Macmillan.

Gasparini Rachel. (2013). *La discipline au collège. Une analyse sociologique de la note scolaire*. Presses Universitaires de France, Paris.

Grimault-Leprince Agnès et Merle Pierre. (2008). Les sanctions au collège. Les déterminants sociaux de la sanction et leur interprétation. *Revue française de sociologie*, 49-2, p 247-283

Gruffat Evelyne. (2014). *Quels sont les différents moyens mis en place par les enseignants dans leur (s) classe (s) pour exercer leur autorité en faisant régner un climat serein et propice aux apprentissages ?* Mémoire professionnel, Haute Ecole Pédagogique, Lausanne. <https://www.doi.org/10.3389/Fpsyg.2019.00305>. Consulté le 16 septembre 2021.

Jeffrey Denis et Sun Fu. (2006). *Enseignants dans la violence*. Quebec, Presses de l'Université Laval.

Jiménez Robert. T. et Gersten Russel. (1999). Lessons and dilemmas derived from the literacy instruction of two latina/o teachers. *American Educational Research Journal*, 36 (2), p. 265-301. DOI : 10.3102/00028312036002265.

Kansanen Pertti., Tirri K., Meri Matti., Krokfors Leena., Husu Jukka., et al. (2000). *Teachers' pedagogical thinking*. New York : Peter Lang. DOI : 10.3726/978-1-4539-1514-1.

Koulman Nathalie et Malgoyre Alexandre (2018). Les différences physiologiques homme-femme : quel impact sur l'aptitude physique du combat ? *Cairn info*, n° 808 pp. 81-85.

Lusignan Guy. (2001). La gestion de classe : un survol historique. *Vie pédagogique* 119 avril-mai, pp. 119-122.

Maubant Philippe. (2007). L'analyse des pratiques enseignantes : les ambiguïtés d'un bel objet de recherche. *Formation et profession*, 13(2), 17-21.

Martineau Stéphane et Presseau Annie. (2003). Le sentiment d'incompétences pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*,

12(2), pp.54-67.

Mayer Gabrielle Roy. (2001) Antisocial behavior: Its cause and prevention within our schools.

Education and treatment of children, 24(4), pp. 411 - 429.

Meirieu Philippe (2004). *Faire l'école, faire la classe*, Issy- les Moulineaux, ESF.

Mongrand Pauline. (2018). *Les comportements déviants : l'identification et la gestion des comportements déviants par l'enseignant en cours d'EPS à l'école primaire*. Mémoire de Master Université de Bordeaux.

Napporn Clarisse. (2016). La relation maître-élève et la question de l'autorité. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. URL: <https://www.doi.org/10.4000/ries.5508>. Consulté le 08 octobre 2021.

Pare-Kabore Afsata et Gambre-Idany Aïssa. (2014). Effectifs par classe, performances scolaires des élèves et stratégies de gestion des grands groupes au Burkina Faso, *Revue internationale de communication et socialisation* - Vol 1, N°2, pp. 152-170.

Prairat Eirick. (2011). *La sanction en éducation*, Paris, PUF.

Prairat, Eirick. (2013). *Questions de discipline à l'école*. Trames, éditions érès.

Roberts Delia, Deborha L. Gebhardt, Steven E. Gaskill, Tanja C.Roy et Marilyn Sharp (2016).

« Current considérations related to physiological differences between the sexes and physical employment standars ». *Applied Physiology, Nutrition and Metabolism*. Vol 4 N°6, pp 108-120.

Rogers Carl. (1969). *Freedom to learn a view of what education might become* (1 st. ed) Columbus OH, Charles Merrill.

Schmetz Philippe. (2007). « Quelle violence ? Pourquoi ? Et pourquoi l'école y fait-elle difficilement face ? », *L'école démocratique*, <http://www.skolo.org>.)

Skinner Burrhus Frederic. (1968). *La révolution scientifique de l'enseignement*. (trad. de l'américain).

Paris: Bruxelles, Charles Dessart.

Slavin Robert. E. (1989). Class size and student achievement: Is smaller better ? *Contemporary. Education*, 62(1), 6-12.

Tardif Jacques. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, les Editions Logique. *Teaching* 42, p-p.142-149. <http://www.uberbook.ca/module>. Consulté le 2 mai 2021.

Touraille Priscille. (2011). L'indistinction sexe et genre, ou l'erreur constructiviste. *Critique*, 764-765, pp. 87-99

Wolfgang Charles H. et Glickman Carl D. (1986). *Solving discipline problems. Strategies for classroomteachers 2nded.* Boston : Allyn and bacon.