

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

L'EXERCICE D'AUTORITÉ COHÉRENT AVEC LE SOI CHEZ DES ENSEIGNANTES  
AU PRIMAIRE DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE ACTUEL

MARIE-CLAUDE PARISEAU

MÉMOIRE DE RECHERCHE PRÉSENTÉ AU DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE  
L'ÉDUCATION COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

AVRIL 2022

© PARISEAU 2022

## Sommaire

Ce mémoire s'inscrit dans une perspective critique qui perçoit la gestion axée sur les résultats (GAR) en éducation comme porteuse de valeurs néolibérales. Conséquemment, les finalités éducatives scolaires en sont le reflet (Lenoir et al., 2016) et sont ainsi traduites en politiques éducatives qui façonnent les pratiques des enseignantes, telles que leur exercice d'autorité. En vertu de la théorie de la structuration (Giddens, 1979), les enseignantes, en tant qu'actrices sociales dotées d'un pouvoir d'agir, poursuivent et actualisent des finalités éducatives subjectives divergentes (Demers, 2020; Lenoir et al., 2016). Ainsi, au regard du concept de l'autorité éducative (Robbes 2016), nous cherchons à décrire la dynamique entre l'exercice d'autorité et le « soi » d'enseignantes au primaire, dans le contexte scolaire actuel. Afin de redonner la parole aux acteurs et de comprendre le phénomène tel qu'il est vécu, l'approche phénoménologique a été retenue.

L'analyse phénoménologique (Deschamps, 1993; Giorgi, 1997) de la dynamique entre l'exercice d'autorité et le « soi » de cinq enseignantes au primaire révèle une expérience de l'autorité centrée principalement sur le lien qu'elles construisent avec leurs élèves. Ce lien serait toujours considéré afin de « passer la matière » et dans leur gestion de classe axée systématiquement ou non sur des récompenses et, moins fréquemment, des sanctions. Par ailleurs, si les enseignantes se sentent contraintes dans l'exercice de leur autorité par la rationalisation des ressources, elles s'habilitent cependant de leur expérience de parent dans leur pratique. Finalement, les enseignantes véhiculent des valeurs et poursuivent des finalités qui intègrent leur autorité. Ce mémoire se conclut par des pistes de réflexion pour les milieux de pratique.

## Remerciements

Ce travail n'aurait pu voir le jour sans la présence de certaines personnes.

Stéphanie Demers, ma directrice de recherche, MERCI. Merci pour le premier cours que j'ai suivi avec toi au bacc, qui a changé ma vision de l'enseignement, de l'éducation, de la vie. Merci pour toutes ces lectures, ces opportunités, ta rigueur intellectuelle. Merci d'avoir cru en moi. Merci pour ta parrhèsia. Merci d'être.

Aux cinq participantes à cette recherche, MERCI. Merci de m'avoir fait confiance et de vous être ouvertes à moi. À vous, et à toutes mes collègues enseignantes que j'ai côtoyées dans ma vie, merci de continuer, tous les jours, de vous choisir, de résister, ou de vous battre pour obtenir la reconnaissance que vous méritez tellement.

À ma famille, qui m'a soutenue tout au long de ce parcours, MERCI. Maman, sans toi, ton écoute et ta pertinence inexprimable, je n'écrirais pas ces lignes finales. Papa, je t'aime. Grâce à toi, je ne dis pas « je m'ai fait mal. » Loulou, mon fré, merci. On est des Soleils ! Marcelle, ma grand-maman, ma Dumbledore, l'inspiration d'une vie, merci.

François, mon amoureux, MERCI. Tu donnes du sens à la vie et à ce qu'on vient y faire. Ton écoute, ton habileté à me challenger, ton humilité et la bonté de ton cœur d'humain enrichissent énormément ce mémoire. Je t'aime.

Bibi et Cynthia, mes meilleures amies, MERCI. Vos trajectoires en recherche, mais surtout, les discussions passionnées, les débats interminables et les humaines incroyables que vous êtes transparaissez dans ce mémoire.

## Table des matières

Sommaire.....	2
Remerciements.....	3
Table des matières.....	4
Liste des figures .....	9
Liste des tableaux.....	10
CHAPITRE I : LA PROBLÉMATIQUE .....	13
1.1. Le contexte scolaire marqué par le néolibéralisme.....	13
1.2. Les finalités éducatives scolaires .....	15
1.3. Les finalités éducatives comme actualisation du « soi » des enseignantes .....	17
1.4. Une forme scolaire contraignante pour les élèves et les enseignantes.....	18
1.5. L'autorité enseignante .....	21
1.6. Les conséquences des contraintes sur le « soi » des enseignantes.....	23
1.7. La question et l'objectif de recherche .....	23
CHAPITRE II : LE CADRE CONCEPTUEL.....	26
2.1. Le contexte de la GAR.....	26
2.1.1. Du néolibéralisme à la GAR.....	26
2.1.2. Différentes interprétations de la GAR en éducation .....	27
2.2. Les finalités éducatives .....	30
2.2.1. Définitions.....	30
2.2.2. Les finalités éducatives subjectives.....	32
2.3. L'autorité enseignante .....	33
2.3.1. Conceptions, posture et modalités d'exercice.....	33
2.3.2. L'autorité éducative.....	34

2.3.3.	L'autorité autoritariste .....	36
2.3.4.	L'autorité évacuée .....	37
2.3.5.	La dynamique au sein de la GAR.....	38
2.4.	La théorie de la structuration .....	39
2.4.1.	La dualité du structurel .....	40
2.4.2.	Les strates de conscience .....	42
2.4.3.	La dynamique entre l'exercice d'autorité et le « soi » selon la théorie de la structuration.....	43
CHAPITRE III : LA MÉTHODOLOGIE .....		46
3.1.	La posture épistémologique et le type de recherche .....	46
3.1.1.	Les fondements philosophiques et théoriques de la phénoménologie.....	47
3.1.2.	La phénoménologie et la théorie de la structuration .....	48
3.1.3.	Le phénomène de la dynamique entre l'exercice d'autorité et le « soi » .....	49
3.2.	La démarche de la recherche .....	50
3.2.1.	La réduction phénoménologique.....	50
3.2.2.	La population ciblée .....	51
3.2.3.	Le recrutement des participantes.....	53
3.2.4.	La collecte de données.....	54
3.2.5.	L'analyse des données .....	57
CHAPITRE IV : LES RÉSULTATS .....		64
4.1.	Portraits de l'expérience des participantes .....	64
4.1.1.	Portrait de l'expérience de Christine .....	65
	Synthèse de l'expérience de l'exercice d'autorité de Christine .....	68
4.1.2.	Portrait de l'expérience de Gabrielle.....	68
	Synthèse de l'expérience de l'exercice d'autorité de Gabrielle .....	71

4.1.3.	Portrait de l'expérience de Julie .....	71
	Synthèse de l'expérience de l'exercice d'autorité de Julie .....	75
4.1.4.	Portrait de l'expérience de Léa .....	75
	Synthèse de l'expérience de l'exercice d'autorité de Léa .....	78
4.1.5.	Portrait de l'expérience de Nancy .....	79
	Synthèse de l'expérience de l'exercice d'autorité de Nancy .....	82
4.2.	Exercice de l'autorité : éléments transversaux .....	82
4.2.1.	La nature de l'autorité.....	83
4.2.2.	Les relations avec les élèves .....	84
4.2.3.	Avoir des attentes envers les comportements et/ou le respect des règles.....	85
4.2.4.	Récompenser les élèves et/ou sanctionner les comportements.....	86
4.2.5.	« La matière à passer » .....	87
4.2.6.	Les routines .....	88
4.2.7.	Être « maman » .....	89
4.2.8.	La surcharge des classes et l'intégration à tout prix.....	89
4.2.9.	Le « soi » et l'autorité.....	90
4.3.	Synthèse des éléments communs du sens donné à l'exercice de l'autorité.....	92
	Phénoménologie de la dynamique entre l'exercice d'autorité d'enseignantes au primaire et leur « soi » .....	93
CHAPITRE V : LA DISCUSSION .....		95
5.1.	Éléments d'un exercice d'autorité éducative.....	97
5.2.	Éléments d'un exercice d'autorité coercitif.....	98
5.3.	Remaniement des finalités.....	99
5.3.1.	Un contexte contraignant pour l'agentivité enseignante .....	100
5.3.2.	S'habiliter par le « soi ».....	102

CONCLUSION.....	105
Les limites de la recherche.....	107
Pertinence sociale et scientifique .....	108
Pistes de réflexion .....	109
Références.....	112
Appendice A. Figure 3 - Schéma de la dynamique structurationniste de la pratique enseignante .....	123
Appendice B. Figure 4 - Schéma de la dynamique structurationniste de la pratique enseignante en contexte où le poids du cadre normatif écrase la subjectivité enseignante...	124
Appendice C. Réduction phénoménologique .....	125
Appendice D. Courriel d'introduction aux directions générales des commissions scolaires	131
Appendice E. Lettre d'information aux directions générales des commissions scolaires.....	132
Appendice F. Formulaire d'approbation à l'intention des directions générales des commissions scolaires .....	133
Appendice G. Courriel aux directions d'établissement.....	135
Appendice H. Courriel aux enseignantes .....	136
Appendice I. Affiche de recrutement pour les écoles .....	137
Appendice J. Scénario de recrutement en cas de visite dans les écoles .....	138
Appendice K. Lettre d'information au regroupement syndical régional.....	139
Appendice L. Schéma d'entrevue .....	140
Appendice M. Formulaire de consentement à l'intention des participantes.....	142
Appendice N. Tableau 12 – Exemple de réduction phénoménologique .....	145
Appendice O. Figure 5 – Expérience de l'exercice d'autorité de Christine .....	146
Appendice P. Figure 6 – Expérience de l'exercice d'autorité de Gabrielle .....	147
Appendice Q. Figure 7 – Expérience de l'exercice d'autorité de Julie.....	148
Appendice R. Figure 8 – Expérience de l'exercice d'autorité de Léa.....	149

Appendice S. Figure 9 – Expérience de l'exercice d'autorité de Nancy.....	150
Appendice T. Figure 10 – Structure typique du phénomène de la dynamique entre l'exercice d'autorité et le « soi » d'enseignantes au primaire .....	151



## Liste des figures

<i>Figure 1.</i> Définitions des finalités éducatives subjectives .....	31
<i>Figure 2.</i> La dualité du structurel (Giddens, 1987, dans Nizet, 2007).....	40
<i>Figure 3.</i> Schéma de la dynamique structurationniste de la pratique enseignante .....	123
<i>Figure 4.</i> Schéma de la dynamique structurationniste de la pratique enseignante en contexte où le poids du cadre normatif écrase la subjectivité enseignante .....	124
<i>Figure 5.</i> Expérience de l'exercice d'autorité de Christine .....	146
<i>Figure 6.</i> Expérience de l'exercice d'autorité de Gabrielle.....	147
<i>Figure 7.</i> Expérience de l'exercice d'autorité de Julie.....	148
<i>Figure 8.</i> Expérience de l'exercice d'autorité de Léa .....	149
<i>Figure 9.</i> Expérience de l'exercice d'autorité de Nancy .....	150
<i>Figure 10.</i> Structure typique du phénomène de la dynamique entre l'exercice d'autorité et le « soi » d'enseignantes au primaire.....	151

**Liste des tableaux**

Tableau 1. Présentation des participantes sélectionnées .....	54
Tableau 2. La nature de l'autorité.....	84
Tableau 3. La nature des relations enseignante-élève(s).....	85
Tableau 4. Avoir des attentes envers les comportements et/ou le respect des règles .....	86
Tableau 5. Récompense, sanction et efficacité de systèmes/stratégies .....	87
Tableau 6. « La matière à passer ».....	88
Tableau 7. Les routines.....	88
Tableau 8. Être « maman ».....	89
Tableau 9. La surcharge des classes et l'intégration à tout prix .....	90
Tableau 10. Le « soi » et l'autorité .....	91
Tableau 11. Synthèse des éléments communs .....	93
Tableau 12. Exemple de réduction phénoménologique – Cas de Christine (c.f. p.61).....	145

La genèse de ce mémoire est attribuable à notre expérience personnelle comme enseignante au primaire. Après une formation initiale riche en remises en question de nos préconceptions, nous entamons une carrière dans la profession enseignante avec l'ambition de prioriser le bien-être des élèves. Force fut de constater l'inconciliabilité de cette finalité éducative avec l'autorité qu'il nous fallait exercer, dans le milieu scolaire. Le sentiment d'incompétence, l'impression de ne pas être à notre place ainsi que la souffrance qui en résultait ont occulté les véritables motifs qui nous ont poussée au décrochage. En effet, nos lectures en sociologie de l'éducation ont levé le voile sur certains mécanismes sous-jacents à la pratique enseignante, qu'il nous fallait démystifier en redonnant la parole aux enseignantes. Ainsi, nous nous proposons d'explorer la question de la dynamique entre l'exercice d'autorité et le « soi » d'enseignantes au primaire, dans le contexte scolaire actuel.

Le premier chapitre décrit la situation problématique qui nous mène à poser la question de recherche. En nous appuyant sur la littérature scientifique et certaines théories, nous questionnons les forces normatives qui sont à l'origine de la GAR ainsi que les orientations que prennent les finalités éducatives scolaires dans un tel contexte. L'autorité est ensuite située au carrefour des cadres normatif et subjectif et les tensions dans son exercice nous mènent à poser la question de recherche, à fixer l'objectif et à décrire sa pertinence.

Afin de bien situer la perspective que nous adoptons et de comprendre le sens que nous accordons aux différents concepts abordés ci-dessus, le second chapitre présente le cadre conceptuel de cette recherche. En nous appuyant sur une variété d'auteurs, nous définissons la GAR, les finalités éducatives ainsi que l'exercice d'autorité, avant de les mettre en relation sous la loupe de la théorie de la structuration (Giddens, 1979).

Le troisième chapitre précise la façon dont nous parviendrons à répondre à la question de recherche. Après avoir exposé les fondements philosophiques de l'approche phénoménologique, les choix méthodologiques tels que la population ciblée, le recrutement de participantes, la collecte de données et le plan d'analyse seront explicités à l'égard de la question de recherche ainsi que de la posture épistémologique que nous adoptons.

Le quatrième chapitre dévoile les résultats obtenus au terme de l'analyse phénoménologique des données. D'abord, la structure spécifique de l'expérience de chacune des participantes est présentée, par la voie d'un portrait, d'une synthèse et d'un schéma. Les éléments communs à chaque structure sont ensuite présentés puis étayés à l'aide d'extraits de verbatims. La structure typique du phénomène de la dynamique entre l'exercice d'autorité et le « soi » d'enseignantes au primaire conclut ce chapitre.

Le cinquième chapitre met en discussion les auteurs qui ont participé à l'élaboration du cadre conceptuel de cette recherche, ainsi que d'autres auteurs pertinents à l'égard de nos résultats, afin de situer ces derniers dans la littérature scientifique. Toujours dans une perspective structurationniste, les résultats nous permettent de discuter de l'espace d'agentivité qui est dégagé de la dynamique à l'étude, nous ralliant parfois à des auteurs, en réfutant d'autres.

Finalement, une conclusion rappelle au lecteur la question et l'objectif de recherche et la façon dont les différents chapitres ont contribué à fournir des réponses. Sont également présentées les limites de la recherche, la pertinence sociale et scientifique ainsi que des pistes de réflexion pour les milieux de pratique.

## CHAPITRE I : LA PROBLÉMATIQUE

Si le monde de l'éducation est assailli par ce que certains qualifient de « crise » (Baillargeon, 2011), les problèmes qui en découlent peuvent être analysés sous des angles différents et selon des postures variées. Il importe donc de décrire la situation problématique qui se retrouve au carrefour des cadres normatif et subjectif des acteurs sociaux qui animent le monde de l'éducation. En empruntant une perspective sociologique, c'est dans les incohérences qui surgissent de la rencontre de ces cadres que nous nous proposons d'explorer, dans cette problématique, comment les impératifs liés à la gestion axée sur les résultats (GAR) affectent les enseignantes au primaire dans l'exercice de leur autorité. La question et l'objectif de recherche, ainsi que sa pertinence sociale et scientifique, concluront ce chapitre.

### 1.1. Le contexte scolaire marqué par le néolibéralisme

À l'ère de la mondialisation, le lien entre « éducation » et « économie » est à son plus fort (Malet, 2010). En effet, les politiques éducatives de plusieurs États-nations sont élaborées en vertu de la concurrence du marché international (Maguire, 2009). Ainsi, si la terminologie que l'on associait autrefois au secteur privé – performance, efficacité, productivité et rendement, notamment – compose dorénavant les discours des administrateurs scolaires, c'est en raison de l'implantation de la Nouvelle gestion publique (NGP), selon divers auteurs (Bernier et Angers, 2010; Diefenbach, 2009; Kirkpatrick et al., 2005; Lessard, 2008). De ce mouvement global de réformes (Bernier et Angers, 2010; Diefenbach, 2009) est née la GAR, soit « l'établissement de cibles et d'indicateurs de performance, le plus souvent

d'ordre quantitatif (ex.: nombre de services rendus), que les gestionnaires et les organisations doivent ensuite atteindre. » (Bernier et Angers, 2010, p.243).

Au Québec, l'éducation n'échappe pas à la « pensée économico-gestionnaire » (Lessard, 2008, p.32). En effet, de par l'instauration du projet de loi 88 qui vise à implanter non seulement la GAR, mais également l'obligation de l'atteinte des résultats ainsi que les modalités de reddition de comptes pour tous les niveaux scolaires (Taleb, 2017), les gestionnaires de l'éducation trahissent leur « quête d'efficience » (Lessard, 2008). Ainsi, les visées de performance des gestionnaires québécois entraîneraient l'instrumentalisation de l'apprentissage, ce dont témoigneraient les cibles quantitatives que doivent atteindre le ministère de l'Éducation (MÉQ) et les établissements scolaires (Maroy et Vaillancourt, 2013). La reddition de compte, quant à elle, substituerait à la responsabilité professionnelle une logique d'imputabilité dans les écoles (Ball, 2003; Dupriez et Mons, 2011; Lenoir et al., 2016).

Selon Lessard (2008), cette logique gestionnaire reflèterait l'influence des organisations internationales telles que l'Organisation du commerce et du développement économique (OCDE) et la Banque mondiale sur les politiques éducatives. Celles-ci seraient en effet développées pour participer à la concurrence du marché international, pour la production d'une main-d'œuvre (Maguire, 2009; Malet, 2010). C'est ainsi que la formation initiale en enseignement dans les pays occidentaux deviendrait plus technique et axée sur les compétences au détriment d'une réflexion critique sur la profession. Les gouvernements établiraient ainsi des listes de compétences conditionnelles à l'obtention du brevet

d'enseignement, des compétences qui mettent l'accent sur les dimensions techniques et qui laissent de côté les questions d'engagement, de valeurs et de jugement (Maguire, 2009).

Ainsi, dans la perspective de la GAR, le succès scolaire d'une nation, d'une école, d'un enseignant ou d'un enfant se mesurerait par l'atteinte de cibles quantitatives. Afin d'atteindre ces cibles, les enseignantes se verraient contraintes à '*teach to the test*' (Lessard, 2008; Maguire, 2009), « rend[ant] toute théorique l'autonomie professionnelle des enseignants ou celle d'un établissement, tous deux contraints à performer à tout prix pour survivre, attirer de bons élèves ou tout simplement, pour garder le moral. » (Lessard, 2008, p.35). Ainsi, dans le contexte de la GAR, les injonctions à l'efficacité auraient mené à une certaine rationalisation (Zapata, 2009) :

Mais dans cette rationalisation sont évacuées les questions relatives aux fins de l'activité conduite (ces fins deviennent des repères intangibles), tandis que les valeurs qui sous-tendent la pratique et l'identité professionnelle des acteurs sont implicites et occultées en une idéologie ininterrogée. [...] L'efficacité à laquelle conduit la rationalisation, conforte l'aveuglement face aux risques éthiques. (Zapata, 2009, p.31-32).

La perspective néolibérale serait ainsi notamment trahie par l'importance accordée aux indicateurs quantitatifs qui traduirait, sur le plan des finalités poursuivies par les organisations, une quête de performance et de réussite (Lessard, 2008). Que devient la mission de l'école dans un contexte où une « culture du résultat » est justifiée par les dérives politicoadministratives (Dumay et Dupriez, 2009)?

## **1.2. Les finalités éducatives scolaires**

D'abord, il importe de souligner la clarification conceptuelle que fait Lessard (2008) à propos de *mission* et *objectifs* :

Les institutions sont investies par la société d'une mission qui leur donne sens et vie : en théorie, elles sont habitées par un idéal fort, mais jamais parfaitement atteint, toujours en partie trahi par la dure réalité et ses contraintes, mais sans cesse présent comme horizon de valeurs. [...] Les résultats ou les produits de l'organisation, tels que mesurés objectivement, révèlent une progression, une régression ou une stagnation, toutes qualités pouvant justifier diverses formes d'action et d'intervention. (Lessard, 2008, p.23-24).

Lessard (2008) rejoint ainsi Reboul (1984) lorsque ce dernier affirme « qu'un objectif n'est pas une fin, mais un moyen. » (Reboul, 1984, p.143). En d'autres mots, les résultats qui proviennent d'objectifs préalablement fixés devraient servir de renseignements quant aux fins ou aux missions poursuivies. Or, le Programme de formation de l'école québécoise (MÉQ, 2001), identifie une mission triple : instruire, socialiser et qualifier. Si ces finalités sont indissociables des moyens par lesquels l'école tente de les actualiser, comment concilie-t-on de telles missions avec l'obligation de l'atteinte des résultats?

Cette question porte à croire qu'une seule de ces missions soit véritablement poursuivie par l'école : « les orientations adoptées au Québec depuis quelques années entraînent son système scolaire dans un enfermement utilitariste et individualiste qui répond parfaitement aux aspirations néolibérales. » (Lenoir et al., 2016, p.200). Lenoir et al. (2016) exposent comment les finalités éducatives scolaires visent une perpétuation du néolibéralisme, qui forge le contexte de leur choix et de leur application. En effet, les impératifs économiques qu'a engendrés la mondialisation ont forcé les systèmes scolaires à adapter leurs finalités éducatives au profit d'une visée de qualification (Maguire, 2009). La mission de qualification de l'école viserait alors la formation de « capital humain » (Apple, 2005; Lenoir et al., 2016; Malet, 2010), c'est-à-dire « le savoir que les individus acquièrent tout au long de leur vie et qu'ils utilisent pour produire des biens, des services ou des idées



dans un contexte de marché » (Barrow et al., 2003, cité dans Lenoir, 2012, p.13). Dans cette perspective, les élèves sont perçus comme des futurs travailleurs qui doivent répondre des impératifs socioéconomiques de la société (Apple, 2005).

Ainsi, la NGP et la GAR, produits du néolibéralisme, cherchent à reproduire le néolibéralisme. En misant sur la performance, l'efficacité et la diplomation, les gestionnaires de l'éducation évacuent toute finalité éducative qui ne considère pas l'élève comme un futur travailleur : « La revendication fonctionnelle d'efficacité n'est pas celle d'un éducateur, mais celle d'un industriel qui veut savoir d'avance quels produits vont sortir de son usine. » (Reboul, 1984, p.148). Considérant que le rapport aux responsabilités de l'enseignante se construit au regard du mandat social de redéfinition des finalités éducatives scolaires qui leur est dévolu (Gohier et al., 2001), de telles prétentions quant à ces finalités nient la subjectivité des enseignantes et les aliènent professionnellement (Demers, 2016).

### **1.3. Les finalités éducatives comme actualisation du « soi » des enseignantes**

Des recherches empiriques soutiennent que les enseignantes poursuivent des finalités éducatives telles que l'autonomisation, la participation sociale et citoyenne et le bien-être des élèves (Demers, 2016), le développement de l'autonomie, de l'estime de soi et de la responsabilité (Lenoir et al., 2016). Or, si les changements identitaires des enseignantes reflètent leurs valeurs et les finalités éducatives qu'elles poursuivent (LeVasseur et Bédard, 2020, p.396), comment l'adéquation des fins et des moyens se traduit-elle pour la subjectivité enseignante? Des travaux récents sur le bien-être en enseignement soulignent qu'une connaissance de soi qui permet l'élaboration du sens de la profession est un atout pour un développement professionnel harmonieux (Martineau et Goyette, 2020). Cela dit, les

politiques issues de la NGP et de la GAR sous-tendent le développement d'un « professionnalisme organisationnel » qui précarise l'identité professionnelle (LeVasseur et al., 2020, p.11).

Nous constatons ainsi qu'une rupture est susceptible de se créer entre le travail quotidien des enseignantes, confrontées à des injonctions ministérielles traduisant une finalité de qualification, ainsi que leurs finalités éducatives subjectives (Ball, 2003; Malet, 2010; Robichaud, 2015). De ce fait, l'autonomie professionnelle même des enseignantes, laquelle définit leur identité et leurs horizons d'action professionnels, serait ainsi restreinte sur les trois plans qui la caractérisent particulièrement : l'élaboration des finalités de leur travail, le choix et la mise en œuvre de moyens pour les atteindre, ainsi que le pouvoir d'évaluer les retombées et effets de leur travail (Runté, 1998).

Considérant que les finalités orientent l'action éducative, et que cette dernière façonne les expériences scolaires des élèves, il y a lieu de chercher à comprendre comment se traduit cette tension dans les classes, au quotidien.

#### **1.4. Une forme scolaire contraignante pour les élèves et les enseignantes**

Selon Dewey (2011),

[un] élève se montrait-il rebelle, s'abandonnait-il à l'école buissonnière, physique ou mentale, était-il volontaire ou émotivement réfractaire au sujet, on le lui imputait à faute. Personne ne songeait à se demander si cette incongruité ne pourrait pas provenir du programme lui-même ou de la présentation des matières... (Dewey, 2011, p.431-432).

En d'autres mots, la résistance des élèves à la forme scolaire, entendue comme une réticence à répondre aux attentes sociopédagogiques des enseignantes (Hélu, 2000), « révèle

[...] les défaillances d'une organisation. » (Robbes et Afgoustidis, 2015, p.8). Malgré cela, selon LeVasseur (2015), « les échecs sont imputables aux manques des élèves plutôt qu'à l'infrastructure sociale, structure rigide et exclusive de l'école (qui conviendrait aux besoins éducatifs d'une minorité) et au curriculum caché qui relie ces deux éléments. » (LeVasseur, 2015, p.71). Ces manques seraient par ailleurs la cible précoce d'« interventions institutionnelles pour accroître le rendement du capital humain. » (Demers et Sinclair, 2015, p.325). Ces mesures imposées du haut viseraient perpétuellement la réussite du plus grand nombre, sans égard aux différences individuelles que chercherait à colmater et uniformiser le système : « offrir un soutien aux élèves ne signifie pas, ipso facto, que ceux-ci adoptent les comportements et les valeurs jugés conformes aux normes institutionnelles. » (LeVasseur et Robichaud, 2017, p.85).

Conséquemment, les enseignantes auraient ainsi à répondre à des attentes explicites de résultats, mais également implicites sur le plan des comportements, attentes qui ne seraient pas étrangères aux premières : « Puisque le programme, tout comme les divers préceptes de la conduite, sont transmis par le passé, il faut bien que l'attitude des enfants soit dans l'ensemble : docilité, réceptivité et obéissance. » (Dewey, 2011, p.460). De nos jours, cette mécanique serait ainsi perpétuée par les enseignantes, soumises aux « impératifs économiques de la société capitaliste avancée » (Robichaud, 2015, p.261). En effet, la valeur des enseignantes serait quantifiable de par les injonctions au rendement (Lessard, 2008; Maguire, 2009), alors que leur sécurité d'emploi reposerait sur leur contribution à la production des biens et des services de leur établissement (Willmott, 1993, cité dans Ball, 2003).

La forme scolaire serait donc contraignante, d'une part, pour les enseignantes, qui se verraient assujetties à des exigences de réussite requérant une autorité coercitive qui contredirait la mission de l'éducation : « la coercition extérieure, si fréquente dans l'éducation traditionnelle, limitait, plutôt qu'elle ne suscitait, le développement intellectuel et moral de l'enfant. » (Dewey, 2011, p.463). De nos jours, l'atteinte des objectifs standardisés serait involontairement priorisée « au détriment de ce que les enseignants considèrent comme étant au cœur de la pratique éducative : l'établissement de liens interpersonnels avec les élèves et l'attention axée sur leurs besoins psychosociaux ou émotionnels (Assaél et al., 2014) » (Assaél et Cornejo, 2020, p.370). Ainsi, la forme scolaire serait contraignante, d'autre part, pour les élèves, dont le processus de socialisation serait amputé par l'étroitesse des attentes (Demers et Sinclair, 2015), et dont on négligerait l'émergence précoce de la moralité (Robichaud, 2015).

En effet, Blumenfeld et al. (1987) ont montré que des élèves de 5 et 11 ans étaient aptes à légitimer la « validité intrinsèque » de certains comportements lorsqu'ils n'étaient pas considérés en contexte scolaire, alors que pour la catégorie « attitudes en classe »,

[...] les justifications des élèves relevaient davantage de facteurs extrinsèques, soit de conséquences rationnelles-instrumentales (récompenses et punitions), de considérations relatives à l'approbation sociale (la perception positive et négative de leurs camarades et de leurs professeurs) et de sanctions provenant de l'autorité (faire ce que l'on demande). (Robichaud, 2015, p. 240).

Robichaud (2015) souligne ainsi l'une des avancées importantes de cette recherche, soit que « l'autorité de l'adulte, altérant en extériorité le développement naturel de l'enfant, semble reconduire une conception de la moralité infantile vers un statut plus inachevé que ne le permet vraiment son développement. » (Robichaud, 2015, p.235). En somme, les impératifs de rendement et de résultats contraindraient les enseignantes à façonner leur

posture d'autorité autour d'un rapport de forces dont l'écart serait proportionnel à la distance des élèves avec les savoirs qu'elles tentent de leur inculquer.

### **1.5. L'autorité enseignante**

Si la finalité de qualification constitue l'horizon de valeurs du système scolaire québécois (Lenoir et al., 2016), les missions d'instruction et de socialisation, pour leur part, seraient difficilement conciliables (Armand et Gille, 2006; Gal-Petitfaux et Vors, 2008; Portelance et al., 2012). La section précédente porte à croire qu'une tentative de conciliation pourrait difficilement se traduire autrement qu'en exerçant une autorité coercitive. En effet, l'enseignante doit conjuguer son imputabilité relative aux résultats de ses élèves, ses finalités éducatives subjectives ainsi que les codes de conduites implicites qui s'instaurent dans sa classe au gré de l'exercice de son autorité, cette dernière devenant à la fois tributaire et responsable de tous ces éléments.

Incidentement, on assisterait régulièrement dans les classes à des modalités d'exercice relevant des conceptions « autoritariste » et « évacuée » de l'autorité (Robbes, 2011, 2016). Or, Robbes et Afgoustidis (2015) postulent que « l'exercice d'une autorité autoritariste [...] apparaît comme l'une des causes endogènes de très nombreuses situations critiques de la relation d'enseignement, tout particulièrement avec des élèves aux comportements troublés. » (Robbes et Afgoustidis, 2015, p.6). Levasseur et Hamel (2017) aborderont d'ailleurs cette dynamique :

la relation se dégrade plus le comportement et le désengagement de l'élève s'accroît (Drugli, 2013), ce qui en retour aggrave les conflits avec les enseignants. Ce mécanisme de boucle auto-aggravante entre les conflits avec les enseignants et le comportement du jeune a été bien démontré (Lewis et

coll., 2005 ; Skinner et Belmont, 1993 ; Skalická et coll., 2015). (Levasseur et Hamel, 2017, p.758).

Or, certains actes autoritaires ne seraient pas volontaires, mais plutôt conditionnés par les rouages du métier qui n'est pas « affranchi de l'éthos de l'autorité traditionnelle. » (Robichaud, 2015, p.268). En effet, la conception « autoritariste » de l'autorité et son aspect « charismatique » sont ancrés dans les représentations enseignantes (Robbes, 2016). Cela dit, Vincent et Garnier (2005) montrent comment des enseignantes naviguent entre le souci de modifier ces représentations et celui d'entretenir les modalités d'exercice qui, en vertu de leur expérience, s'avèrent effectives. Il y aurait donc, malgré une certaine résistance au changement (Arseneau, 2004), une volonté de dépasser la posture d'autorité traditionnelle (Robbes, 2016). À cet égard, la connaissance de soi pourrait constituer un levier important pour l'exercice d'une autorité éducative (Robbes, 2016), l'élève « risquant d'autant d'intérioriser les valeurs qu'elles lui semblent intrinsèques, partie intégrante de son propre cheminement. » (Gohier et al., 2001, p.12). Or, les curricula universitaires en formation initiale à l'enseignement occultent pratiquement l'importance de la connaissance de soi (Martineau et Goyette, 2021).

Bref, en cherchant à adhérer au projet scolaire, les enseignantes, dépourvues de ressources adéquates pour y arriver, sont contraintes d'exercer une autorité qui exacerbe une forme scolaire à laquelle les élèves résistent de plus en plus. L'amoindrissement de la légitimation de l'autorité statutaire dont l'école bénéficiait autrefois ajoute à la lourdeur de leur tâche (Robbes, 2011). Mais vers quelle alternative les enseignantes peuvent-elles se tourner, dans un contexte où il leur est demandé de faire « performer » les élèves alors que les classes sont en surnombre, les ressources manquantes et le soutien déficient?

## **1.6. Les conséquences des contraintes sur le « soi » des enseignantes**

En vertu de tout ce qui précède, il y a lieu de se pencher sur la tension importante au cœur de laquelle se retrouvent les enseignantes. Celles-ci se sentiraient écartelées entre un souci de répondre aux attentes et celui de rester fidèle à leur représentation de leur rôle (Vincent et Garnier, 2005). Or, si une carrière s'épanouit dans la cohérence entre le projet initial d'un individu et son actualisation pratique (Périer, 2004), la disjonction qui peut s'opérer provoquerait une discontinuité et, conséquemment, un désengagement de la profession enseignante (Guillemette, 2008). En effet, la cohérence entre les valeurs individuelles et celles promues par le projet éducatif entraînerait des sentiments de satisfaction au travail et d'appartenance (Skaalvik et Skaalvik, 2011). À l'opposé, des sentiments de démotivation et de déresponsabilisation à l'égard de leur travail naîtraient chez les enseignantes qui ne se sentent pas en cohérence avec les valeurs véhiculées par les établissements et les pratiques qui en découlent (Robichaud, 2015). Finalement, cette cohérence entre les valeurs et l'action éducative constituant un levier du bien-être enseignant (Goyette, 2018; Rondeau, 2020), la souffrance enseignante proviendrait d'une perte de sens de la mission éducative dont se sentaient investies les enseignantes (Jeffrey, 2011) :

La souffrance prend cependant des formes pathogènes lorsque les contraintes persistent et que se dissout l'espoir d'y échapper; lorsqu'il devient nécessaire de la tolérer, de la supporter, de s'y résigner. C'est une atteinte à son intégrité [...]. La mise à l'épreuve du « pouvoir d'agir » se mute en empêchement d'agir et en incapacité de transformer le monde en fonction de ce qui compte fondamentalement pour soi (Clot, 2008). (Viviers et Maranda, p.217).

## **1.7. La question et l'objectif de recherche**

En résumé, les objectifs organisationnels issus de la GAR affectent l'identité professionnelle enseignante (LeVasseur et al., 2020), le sens de la profession (Assaél et

Cornejo, 2020) et l'autonomie professionnelle (Maroy, 2021), véhiculant des finalités éducatives susceptibles d'enfermer la subjectivité enseignante dans une posture d'autorité autoritariste (Robbes, 2016). L'exercice d'une autorité éducative requérant un rapport conscient à sa subjectivité et à son histoire personnelle (Robbes, 2016), nous nous posons la question suivante :

Quelle est la dynamique entre l'exercice d'autorité et le « soi » d'enseignantes au primaire, dans le contexte scolaire actuel<sup>1</sup>?

L'objectif de cette recherche est donc de décrire la dynamique entre l'exercice d'autorité et le « soi » d'enseignantes au primaire, dans le contexte scolaire actuel.

La pertinence de cette recherche réside dans le double mouvement qui la traverse et qui ancre son objectif dans une nécessité sociale et scientifique : l'identification à la perspective critique qui cherche à redonner la parole aux acteurs du milieu de l'éducation, d'une part, et l'identisation de la recherche dans la description du phénomène de l'exercice de l'autorité, d'autre part.

La GAR en éducation a été un terrain fertile, dans les dernières années, pour questionner et réfléchir la place de l'autonomie professionnelle (Demers, 2020; Maroy et al., 2021), de la subjectivité enseignante (LeVasseur et al., 2020) et de la souffrance au travail (Maranda et al., 2016; Viviers et Maranda, 2018). Si cette recherche s'inscrit pleinement dans cette mouvance sociale, axiologique et politique, la question de l'autorité enseignante

---

<sup>1</sup> Cette question de recherche a été élaborée avant la pandémie mondiale de COVID-19. Le « contexte scolaire actuel » ne réfère donc pas à l'implantation des mesures sanitaires dans les classes, mais à la façon dont les enseignantes perçoivent les structures organisationnelles entourant leur pratique.



dans le contexte de la GAR n'a fait l'objet d'aucune recherche, à notre connaissance. En fait, très peu de recherches (Beretti, 2019a, 2019b; Robbes, 2016) abordent l'exercice de l'autorité en tant que phénomène. Or, Dumais (2017) affirme que les chercheurs critiques qui font de la phénoménologie cherchent à établir une relation dialectique entre la subjectivité des acteurs et le monde objectif tel que ces derniers le perçoivent. En effet, « [c]'est précisément parce que le *travail*, comme activité humaine, porte en lui le potentiel d'affecter et d'être affecté, de produire du contexte pour exister et de développer sa subjectivité » (Viviers et Maranda, 2018, p.217) que la description du phénomène ne peut être dépouillée des considérations structurelles qui lui permettent d'être exercé.

Or, la reconnaissance de la légitimité de la souffrance (Viviers et Maranda, 2018) nécessitant de s'attarder à la « spécificité humaine » (Freire, 2013) qu'est la relation d'enseignement, l'autorité, en tant que fondement de l'humanisation (Marcelli, 2003, cité dans Robbes, 2016), doit être envisagée comme potentielle source de bien des maux et bien des saluts.

## CHAPITRE II : LE CADRE CONCEPTUEL

Il importe de rappeler le contexte dans lequel le phénomène qui nous intéresse se déploie. C'est donc à partir d'un portrait de la GAR que nous pourrions décrire, en cohérence avec la perspective épistémologique critique que nous endossons, les concepts de finalités et d'autorité comme composantes d'un système. Ces concepts ancreront la question de recherche dans la méthodologie appropriée, avant d'envisager le tout sous la loupe de la théorie de la structuration (Giddens, 1979).

### 2.1. Le contexte de la GAR

Afin de comprendre les implications de la GAR, nous verrons comment son introduction dans le monde scolaire affecte les professionnels. Mais d'abord, il nous faut retracer l'historique de cette réforme gestionnaire, pour prendre conscience de l'étendue du contexte dans lequel travaillent les enseignantes.

#### 2.1.1. Du néolibéralisme à la GAR

Pour comprendre les origines de la GAR, il nous faut revenir à la montée du capitalisme et du néolibéralisme, dont Lenoir et al. (2016) décrivent bien l'incidence sur la vie scolaire :

[...] il importe de mesurer le poids de cette pensée qui ne se réduit pas seulement à une idéologie, mais qui induit des pratiques sociales visant une modification radicale de l'être humain - un 'homme nouveau' - et des modèles de gouvernance copiés sur l'entreprise, celle-ci devenant la référence par excellence de toute gestion de la vie humaine et sociale. À la perspective économique se joignent donc des orientations téléologiques, idéologiques, ontologiques, culturelles, politiques, qui imprègnent de plus en plus profondément la conception de l'école et des finalités éducatives qu'elle doit dorénavant poursuivre. (Lenoir et al., 2016, p.137).

Incidemment, les gouvernements occidentaux et les partis politiques s'inspireront des pratiques du secteur privé et exposeront les services publics à la concurrence en vue d'en augmenter l'efficacité, l'efficience et la performance (Bernier et Angers, 2010; Savoie, 1995). Cet ensemble de réformes dans les pratiques constitue la Nouvelle Gestion publique. Si les définitions et caractérisations de la NGP varient, les écrits dégagent cependant certains consensus, comme une dichotomie entre le politique et l'administratif, le calque des méthodes du secteur privé ainsi que le métissage des secteurs public et privé.

Au Québec, l'administration publique, guidée par la NGP, munit les gestionnaires de l'éducation d'un cadre de gestion axée sur les résultats :

Les commissions scolaires doivent depuis convenir avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), dans une convention de partenariat, des mesures nécessaires pour l'atteinte d'objectifs mesurables fixés par le ministère dans sa planification stratégique. Les commissions scolaires dans une convention de gestion et de réussite éducative avec chacune des écoles doivent convenir des mesures pour atteindre les cibles fixées par le ministère. (Taleb, 2017, p.6).

L'attention des gestionnaires se pose ainsi sur les résultats à atteindre. En vertu de l'imputabilité, ils évaluent le rendement et la performance des employés, visant ainsi à augmenter leur motivation à être plus efficaces et productifs, (Bernier et Angers, 2010; Diefenbach, 2009).

### **2.1.2. Différentes interprétations de la GAR en éducation**

Demazière et al. (2013) soulignent une incohérence majeure, en ce qu'aux services publics sont inhérentes des incertitudes qui ne peuvent bénéficier d'une logique externe telle qu'endossée par la NGP. De surcroît, ses principes seraient en décalage avec la nature des services publics, parce que le rapport humain impliqué dans l'enseignement, le travail social

ou la santé donne au service public une définition « irrémédiablement floue et [qui] s'appuie largement sur des savoirs implicites et non codifiés (Sternberg & Hovarth 1999). » (Demazière et al., 2013, p.15).

Bernier et Angers (2010) rejoignent Demazière et al. (2013). Si la GAR cherche à mesurer l'efficacité, la productivité et les coûts, ils remarquent que « la nature plus intangible et immatérielle » (Bernier et Angers, 2010, p.244) des services publics à composante relationnelle rend l'évaluation du travail des professionnelles difficile ou impossible :

La complexité des interventions publiques et la multitude des acteurs impliqués soulèvent aussi des questions sur la capacité d'établir un lien de causalité direct entre les résultats obtenus et les interventions réalisées par les organisations et leurs praticiens. En dépit des efforts déployés, des circonstances hors de leur contrôle peuvent venir brouiller les responsabilités et compliquer l'évaluation de leur contribution. (Bernier et Angers, 2010, p.245).

On s'interroge donc sur la pertinence de la GAR dans le secteur public, d'autant plus que l'attention des organisations et des travailleurs est principalement tournée vers les cibles de performance et les moyens pour les atteindre. Ceci pourrait donc « affecter la qualité même des services rendus à la population et limiter la performance des organisations publiques. » (Bernier et Angers, 2010, p.245). De plus, certains indicateurs de performance ne seraient pas cohérents avec les objectifs poursuivis par les organisations, résultant en un écart entre les interventions réelles et leur évaluation. L'introduction de la GAR dans le secteur public entraînerait donc des situations paradoxales, en ce que son application irait à contrecourant des objectifs poursuivis par la NGP (Bernier et Angers, 2010).

Plus spécifiquement à l'éducation, Tardif (2008) entretient les mêmes

préoccupations :

Les organisations éducatives et les activités des agents scolaires possèdent des caractéristiques particulières qui rendent extrêmement difficile l'application généralisée d'une conception strictement instrumentale de l'éducation et donc l'obligation de résultats qui peut en découler. [...] le principe d'obligation de résultats ne peut recevoir qu'une application limitée en éducation. (Tardif, 2008, p.193).

Lessard (2008) abonde dans le même sens. Selon lui, l'introduction de la GAR en éducation entrainerait des « injonctions paradoxales » et redéfinirait la place de certains

acteurs :

L'état contraint les établissements à mieux performer, fixant des seuils et des cibles [...]. Ce qui donne lieu, vous l'aurez deviné, à une intéressante partie de bras-de-fer entre le pouvoir central et les établissements, une fascinante négociation de l'autonomie et de la reddition de comptes [...]. Dans cette joute, certains acteurs gagnent du pouvoir, d'autres en perdent ou doivent reconnaître qu'ils n'en ont jamais véritablement eu! (Lessard, 2008, p.26).

Malgré tout, d'aucuns voient dans l'instauration de la GAR en éducation un dénouement au problème du décrochage scolaire et la perçoivent sous un meilleur jour :

Cependant, au contraire des entreprises à but lucratif qui s'en tiennent essentiellement à leurs propres intérêts, l'école vise à améliorer l'intérêt de ses 'clients' que sont les élèves. [...] On ne peut donc comparer la gestion d'un établissement scolaire à une chaîne de montage qui aurait comme objectif de produire un bien uniforme, mais dont le processus de fabrication peut être variable d'une unité à l'autre. (Sané, 2017, p.494).

Si Sané (2017) accorde littéralement la place centrale aux résultats scolaires dans sa proposition d'un cadre conceptuel de la GAR en éducation, c'est précisément une question des finalités véhiculées par la GAR qui se pose à nous. En effet, la description du contexte dans lequel la pratique enseignante peut être déployée était fondamentale à l'introduction des concepts de finalités éducatives et d'exercice d'autorité. En effet, comme nous le verrons

avec la théorie de la structuration (Giddens, 1979) en conclusion de ce chapitre, le contexte conditionne la pratique et le sens que les acteurs lui donnent. Ainsi, la GAR, en tant que système social structurant les pratiques enseignantes (Maroy, 2021), serait elle-même porteuse de valeurs et, conséquemment, de finalités. C'est le concept qui sera maintenant exploré.

## **2.2. Les finalités éducatives**

Au premier chapitre, nous avons vu que les politiques éducatives, dans le contexte de la GAR, trahissent une visée dominante de qualification (Lenoir et al., 2016). Quel rôle les enseignantes jouent-elles par rapport à ces finalités? Il importe de circonscrire le concept, car c'est dans la dimension subjective des finalités éducatives que l'on trouve le produit de la construction du sens de la pratique des enseignantes (Zapata, 2009).

### **2.2.1. Définitions**

La définition du concept de finalités éducatives implique de le distinguer de notions sémantiquement semblables, mais dont la distinction s'avère essentielle, car elle met en lumière le caractère subjectif, implicite et inachevé des finalités éducatives (voir figure 1). C'est précisément sur ces aspects que nous nous appuierons pour circonscrire ce concept qui, fondamentalement, donne du sens à la pratique des enseignantes (Zapata, 2009). La plupart des auteurs situent les finalités éducatives à l'extérieur de l'individu, définies par le haut du système, en vertu du socle de valeurs d'une société donnée (Lenoir et al., 2016). Les textes officiels expliciteraient ainsi les finalités éducatives mises de l'avant par la société et il reviendrait aux enseignantes de les actualiser dans leur pratique. Elles prennent la forme d'un « énoncé de principe indiquant l'orientation générale de la philosophie, des conceptions et

des valeurs d'un ensemble de personnes, de ressources et d'activités. » (Legendre, 1993, p.612). Or, le caractère impersonnel de cette définition nous amène à nous pencher sur l'idée de « mission », qui engage personnellement les enseignantes (Schulz, 1997), mais dont l'insistance sur le devoir et la responsabilité individuelle nous porte à la nuancer. En joignant le caractère subjectif de la « mission » dont s'investissent les enseignantes et l'idée de l'appuyer sur des valeurs et des idéaux (Noddings, 2007), nous nous retrouvons à mi-chemin entre les deux conceptions. Elles partagent à tout le moins un aspect « inachevé », en ce qu'elles se distinguent d'un « but », qui lui détermine « un lieu, un état, un effet, etc., à atteindre à terme d'un processus intentionnel » (Lenoir et al., 2016, p.40), et des « objectifs », soit « la traduction [des finalités] inscrites dans les séquences programmées et chronologisées. » (Ardoino, 1979, p.365). Bref, notre compréhension de ce que nous appellerons « finalités éducatives » rejoint partiellement la définition que font Lenoir et al. (2016) des « intentions éducatives », soit les finalités, buts et objectifs que les enseignantes disent poursuivre. Par contre, le terme « intention », bien qu'il manifeste l'importance du rôle

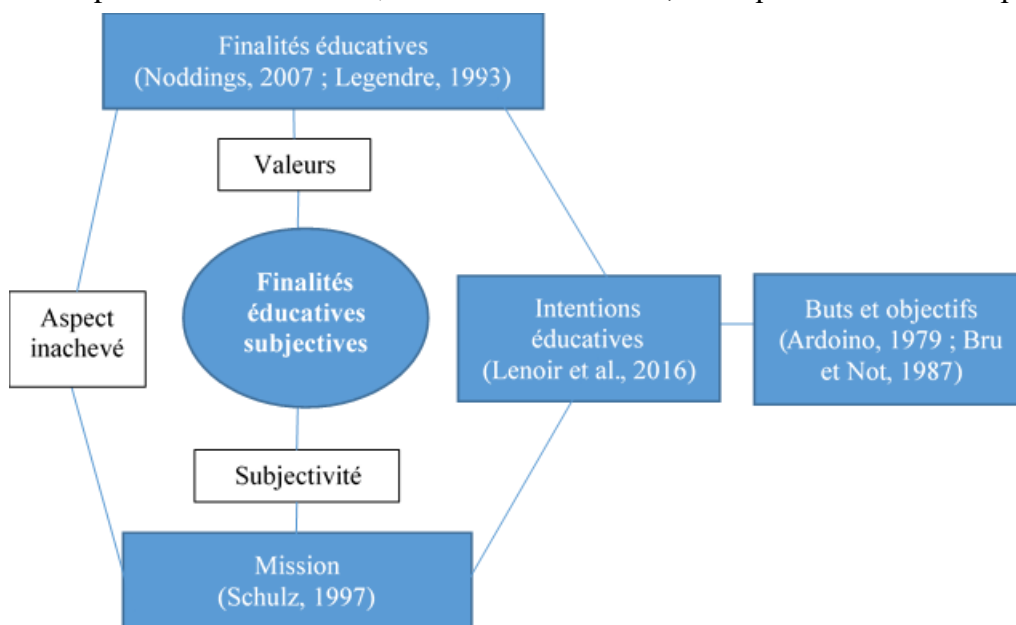


Figure 1. Définitions des finalités éducatives subjectives

de l'intentionnalité dans la poursuite de finalités éducatives, est parfois utilisé en contexte pédagogique pour décrire les « points d'arrivée spécifiques et parfaitement définissables » (Not, 1984, p.190). De surcroit, puisque nous verrons quels liens les finalités entretiennent avec l'intentionnalité, nous éviterons ainsi la redondance.

Finalement, les finalités éducatives se caractérisent par leur aspect implicite, c'est-à-dire « qu'on n'en prend conscience que là où elles se trouvent menacées ou niées. » (Reboul, 1984, p.140). En effet, c'est dans la confrontation de chaque individu à son cadre subjectif que se révèlent les valeurs qui sous-tendent la pratique (Zapata, 2009).

### **2.2.2. Les finalités éducatives subjectives**

Tel que l'indiquent Lenoir et al. (2016), les finalités éducatives « constituent la véritable raison d'être des choix collectifs ou individuels, la source première des motivations de toute vie active » (Lenoir et al., 2016, p.41). Les finalités éducatives ont donc une dimension subjective et relèvent du « soi », en ce qu'elles revêtent un caractère d'intentionnalité pour les enseignantes (Zapata, 2009). Reboul (1984) souligne d'ailleurs qu'au concept de « finalité » est inhérent le caractère d'intentionnalité, et donc de conscience. En effet, les finalités « permettent de déterminer ce en vue de quoi on agit et on vit » (Lenoir et al., 2016, p.40). La dimension de l'action est donc inhérente à toute finalité poursuivie.

Cela dit, pour affirmer que son action est intentionnelle, l'acteur doit exercer un contrôle réflexif sur sa pratique pour objectiver les savoirs qui la sous-tendent (Giddens, 1979). Ainsi, une finalité éducative intentionnellement poursuivie se doit d'être explicitée (Zapata, 2009), ne serait-ce qu'à soi-même. De plus, si les finalités éducatives subjectives participent du cadre subjectif de l'enseignante, cadre qui évolue au gré de la construction de



l'identité professionnelle (Gohier et al., 2001), c'est autour de ces finalités que se construit la pratique de l'enseignante (Zapata, 2009), entendue comme « la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement. » (Altet, 2002, p.86). Or, en ce que la pratique enseignante est « située, orientée par des fins, des buts et les normes d'un groupe professionnel » (Altet, 2002, p.86), il y a lieu de se questionner sur le rapport qu'entretiennent les enseignantes avec les finalités scolaires décrites plus tôt. En effet, du fait des injonctions ministérielles de la GAR, la pratique des enseignantes s'organiserait aujourd'hui autour de buts et d'objectifs quantitatifs et prescriptifs. C'est ainsi que des incohérences peuvent naître (Lenoir et al., 2016), qui nous font nous questionner sur la manière dont les enseignantes vivent la dynamique entre leur « soi » et leur exercice d'autorité, concept qui sera exploré dans la prochaine section.

### **2.3. L'autorité enseignante**

L'autorité est un concept qui a fait couler beaucoup d'encre depuis des centaines d'années, dans des champs disciplinaires variés. En éducation, le flou conceptuel qui entoure l'autorité nous incite à retenir la typologie offerte par Robbes (2016) en raison de sa perspective psychanalytique ancrée dans une méthodologie clinique. Nous démêlerons donc les différentes postures d'autorité avant de les mettre en relation avec la GAR. Mais tout d'abord, afin d'explicitier les liens qui existent entre l'autorité et le « soi », attardons-nous à la distinction conceptuelle de « conceptions », « posture » et « modalités d'exercice. »

#### **2.3.1. Conceptions, posture et modalités d'exercice**

Une conception est un phénomène mental constitué d'un ensemble de connaissances fragmentaires, mais explicitables (Fiorilli, 2012), qui évoluent au fil du temps et des

expériences personnelles (Bonnet, 2006) et qui influencent les intentions et les actions (Vivegnis, 2006). Une conception autoritariste de l'autorité est donc susceptible de s'ancrer dans les représentations enseignantes (Robbes, 2016), entendues comme le produit et le processus de reconstruction de la réalité et du sens spécifique qu'on lui accorde (Fiorilli, 2012).

Quant à la posture, elle renvoie à la « manifestation (physique ou symbolique) d'un état mental. Façonnée par nos croyances et orientée par nos intentions, elle exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification. » (Lameul, 2008, p.89). Une posture se construit donc par et pour la subjectivité. L'exercice de l'autorité relève par ailleurs de la dimension de l'action et s'enracine dans les postures professionnelles, elles-mêmes sujettes aux évolutions des conceptions, des croyances et des représentations enseignantes. Les modalités d'exercice de l'autorité renvoient aux savoirs d'action mobilisés et aux gestes professionnels (Robbes, 2016, p.31), qui sont de l'ordre des dispositifs pédagogiques et didactiques facilitant l'appropriation du savoir par les élèves ainsi que de la communication sous toutes ses formes (Robbes, 2016).

### **2.3.2. L'autorité éducative**

Selon Obin (2001), repris par Robbes (2016), l'autorité s'entend de trois manières : Être, Avoir et Faire autorité. Pour l'enseignante, « être » l'autorité relève du statutaire, soit l'asymétrie générationnelle et institutionnelle. Sa fonction est la continuité et la transmission d'une culture anthropologique. En ce qui concerne « avoir » de l'autorité, il faut revenir à l'étymologie du mot, « l'auteur » (*auctor*). Ainsi, « l'*auctor* conquiert la capacité de s'autoriser à accéder à la responsabilité personnelle et à l'autonomie sur sa propre vie, dans

ses relations aux autres. » (Robbes, 2016, p.29). En effet, le lien entre autorité et éducation ne pourrait être plus clair :

[L'] autorité soutient l'autorisation du sujet, développant une relation humaine de confiance. Ainsi, en référence à la définition que Philippe Meirieu donne de l'éducation, 'une relation dissymétrique nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet', je considère qu'autorité et éducation sont synonymes. (Robbes, 2016, p.31).

Finalement, le « faire » autorité renvoie aux modalités d'exercice de l'autorité construits par l'enseignante pour permettre aux élèves de s'autoriser à accéder à un rôle d'auteurs de leur vie. Or, cette construction se fait *in situ* ; le « faire » autorité constitue donc un processus d'apprentissage pour l'enseignante, qui doit nécessairement mobiliser sa subjectivité pour se construire une posture reconnue comme légitime par ses élèves (Robbes, 2016). Cette posture d'autorité, que Robbes (2016) nomme *éducative*, se définirait enfin comme

une relation transitoire articulant l'asymétrie *et* la symétrie entre un enseignant et un élève, qui naît d'une volonté d'influencer de la part du détenteur de l'autorité statutaire et recherche la reconnaissance de celui sur qui elle s'exerce, par l'obéissance et le consentement, en visant qu'il s'engage dans un processus d'autorisation de soi. (Robbes, 2016, p.34).<sup>2</sup>

Selon Robbes (2016, 2017), c'est l'articulation de la subjectivité de l'enseignante et de sa posture professionnelle qui pérennise et légitime l'exercice de son autorité :

Se construire une posture d'autorité en substance, ce serait élaborer son rapport à son propre cadre éducatif en lien avec son histoire, le rapport à soi, aux autres et au savoir, afin de mettre au travail sa posture de façon adéquate pour qu'elle puisse contenir les résistances, les oppositions, et les attaques des élèves, sans contre-attaquer ou se venger, mais en les métabolisant. (Robbes, 2016, p.247).

---

<sup>2</sup> Robbes (2016) s'appuie sur Marcelli (2009) pour distinguer *obéissance* et *soumission* : « Il n'y a pas d'obéissance sans lien de confiance préalable, car l'obéissance s'obtient sans utiliser de menace, ni physique ni morale, en quoi elle se distingue de la soumission. » (Marcelli, 2009, p.123, cité dans Robbes, 2016, p.27).

En d'autres mots, la légitimité d'une posture d'autorité se fonderait dans la cohérence avec sa subjectivité, ce qui comprend le sens que l'enseignante accorde aux finalités qu'elle poursuit. L'exercice d'une autorité éducative, éminemment dynamique, passerait donc nécessairement par un examen de conscience sur le sens que l'enseignante attribue aux évènements :

Exercer son autorité d'enseignant relève d'une construction, où les dimensions du pédagogique et de l'activité professionnelle effective s'allient nécessairement à un travail sur sa propre subjectivité mise à l'épreuve dans des relations à d'autres, dans des situations inédites ou des contextes parfois déstabilisants (Robbes, 2016, p.246).

Une posture d'autorité éducative se construirait progressivement par une pratique sous-tendue par des savoirs d'action en adéquation avec les finalités poursuivies et, conséquemment, une identification de ces savoirs d'action. Or, comme mentionné plus tôt, une telle réalisation vient d'un contrôle réflexif sur son action (Giddens, 1979), sans quoi la routinisation qui ancre l'exercice d'autorité dans les représentations que l'on se fait de la profession participe d'une résistance au changement (Arseneau, 2004). Par exemple, l'articulation de l'asymétrie et de la symétrie dans la relation enseignant-élève n'est pas évidente et doit faire l'objet d'une objectivation de ses croyances sur le sujet (Giddens, 1979) pour être dépassée. Nous reviendrons ultérieurement sur le cadre que propose Giddens (1987) pour analyser la situation, mais d'abord, examinons de plus près les deux conceptions de l'autorité qui sont les plus répandues (Robbes, 2016).

### **2.3.3. L'autorité autoritariste**

Robbes et Afgoustidis (2015) définissent l'autorité autoritariste comme

une modalité relationnelle systématisée, où un enseignant exerce une domination sur un (ou des) élève(s) afin d'obtenir de lui (d'eux) une obéissance inconditionnelle, sous la forme d'une soumission [...] en s'inscrivant dans une logique de la domination, du rapport de force, de l'emprise. (Robbes et Afgoustidis, 2015, p.5).

Cette conception, ancrée dans les représentations enseignantes (Robbes, 2016), se traduit sur le plan de l'exercice par des prises de décision arbitraires et des injonctions à apprendre (Robbes et Afgoustidis, 2015). Sur le plan pédagogique, l'autorité autoritariste rejoint les pratiques traditionnelles. L'enseignement est donc magistrocentré et l'élève adopte une posture passive de réceptivité à l'égard de l'adulte détenteur du savoir. Ainsi, les auteurs voient dans une telle conception de l'autorité une finalité de « soumettre l'élève à ses volontés en agissant pour le maintenir sous sa dépendance, non pour favoriser chez lui des prises de décision le conduisant progressivement vers davantage d'autonomie. » (Robbes et Afgoustidis, 2015, p.5).

#### **2.3.4. L'autorité évacuée**

Le dogme de la forme traditionnelle de l'autorité s'effritera au gré, notamment, de l'émergence de nouveaux courants de pensée (Robbes, 2016). En effet, « depuis la seconde moitié du XXe siècle, les développements de l'individu comme valeur et de l'autonomie personnelle ont transformé le rapport subjectif à la norme et à sa production dans le sens d'une rationalité négociée. » (Robbes, 2016, p.19). Face à de tels enjeux, une conception alternative de l'autorité commence à se répandre dans les milieux d'enseignement.

L'autorité évacuée consiste ainsi en un refus de « l'idée même d'autorité et son exercice, justifiée par son caractère prétendument illégitime et anti-éducatif. » (Robbes et Afgoustidis, 2015, p.7). Cette conception est véhiculée par des modalités d'exercice telles

que le refus de « toute situation conflictuelle [...], l'absence d'intervention lors d'incidents entre élèves [...], le refus d'aller au terme du règlement d'un conflit, l'exclusion de classe ou d'établissement » (Robbes et Afgoustidis, 2015, p.7). Sur le plan pédagogique, une conception évacuée de l'autorité se traduit par une discontinuité dans la relation entre l'élève et le savoir. Par exemple, « l'enseignant évite la mise en situation d'apprentissage de peur d'entrer en conflit avec un élève », ou encore, « il n'accepte pas le droit des élèves à l'erreur » (Robbes et Afgoustidis, 2015, p.7).

Ainsi,

en considérant l'enfant ou le jeune comme un sujet prématurément responsable de ses actes, donc en ne créant pas les conditions éducatives, pédagogiques, didactiques pour qu'il s'exerce à accéder progressivement à la responsabilité sur sa propre vie et dans ses relations aux autres, l'autorité dite « évacuée » suppose le processus éducatif achevé en s'abstenant d'y participer. (Robbes, 2016, p.21).

Les auteurs concluent en rapprochant les impacts d'une telle conception à ceux de l'autorité autoritariste, décrits au chapitre précédent, soit que les modalités d'exercice l'actualisant pourraient aggraver les troubles de comportement (Robbes et Afgoustidis, 2015, p.8).

### **2.3.5. La dynamique au sein de la GAR**

Pour dépasser de telles conceptions de l'autorité, la confrontation des savoirs d'action des enseignantes à leur propre cadre éducatif est essentielle (Robbes, 2016). Cela dit, en ce que « l'autorité enseignante ne peut se légitimer qu'à l'articulation du personnel et de l'institutionnel » (Robbes, 2011, p.205), nous questionnons le rôle joué par le contexte scolaire sur la dynamique entre l'exercice d'autorité et le « soi ».

En effet, en ce qui concerne l'exercice d'autorité, pour être légitimée, « la reconnaissance par un (ou des) élève(s) du caractère bénéfique de l'autorité qu'un enseignant exerce est, au final, la clé du processus. » (Robbes, 2016, p.31-32). Or, les élèves considèrent que l'autorité enseignante est légitime si elle est cohérente avec la mission de l'école (Truchot, 2006). La légitimité de l'exercice d'autorité des enseignantes reposerait-elle donc sur une adhésion à la performance scolaire et à une socialisation normalisatrice? À l'inverse, une enseignante qui dit poursuivre des finalités d'autonomie, de responsabilisation et d'estime de soi (Lenoir et al., 2016) pourrait-elle consciemment, de manière discursive, justifier des modalités d'exercice d'autorité coercitives? C'est en lui proposant un moment de réflexivité sur sa pratique enseignante et les conceptions qui s'en dégagent que nous pourrions tenter de circonscrire le sens que chaque enseignante attribue à cette tension. Mais d'abord, il importe de situer le phénomène à l'étude dans le cadre sociologique de la théorie de la structuration élaborée par Giddens (1979).

#### **2.4. La théorie de la structuration**

Si deux grands courants en sociologie tendent à opposer les visions macro- et microsociales, la vision globale de Giddens est particulière. En effet, il réussit, par le biais de la théorie de la structuration, à mettre en relation les dynamiques de ces deux conceptions pour proposer un espace d'agentivité aux acteurs sociaux. La théorie de la structuration est donc particulièrement pertinente, car elle propose de situer les pratiques sociales au carrefour des interactions entre les cadres subjectif et normatif. Nous évitons ainsi de polariser les enseignantes comme simples exécutantes obéissantes ou seules maîtres d'œuvre de leur action, tout en étant apte à circonscrire le phénomène qui nous intéresse, soit la dynamique entre l'exercice de leur autorité et leur « moi, enseignante ».

### 2.4.1. La dualité du structurel

Selon la théorie de la structuration, les systèmes sociaux sont perçus comme des « relations entre acteurs ou collectivités, reproduites et organisées en tant que pratiques sociales régulières » (Giddens, 1987, p.74). Tel que l'illustre la figure 2, ces systèmes sont en interaction avec les acteurs sociaux. La particularité de cette théorie réside dans ce que Giddens (1987) nomme la « dualité du structurel », soit que « les propriétés structurelles des systèmes sociaux sont à la fois le médium et le résultat des pratiques qu'elles organisent de façon récursive. » (Giddens, 1987, p.75). Ainsi, le structurel, cet ensemble de ressources et de règles non tangibles, contraint et habilite les pratiques des acteurs. Kechidi (2005) résume bien les relations qui existent dans la figure 2 :

les structures, ensemble de règles et de ressources, organisent les activités tout autant que les activités les organisent et leur donnent du sens, une finalité. De même qu'elles sont la condition de l'activité, les structures d'une organisation n'existent pas indépendamment des activités des individus qui les investissent. (Kechidi, 2005, p.352).

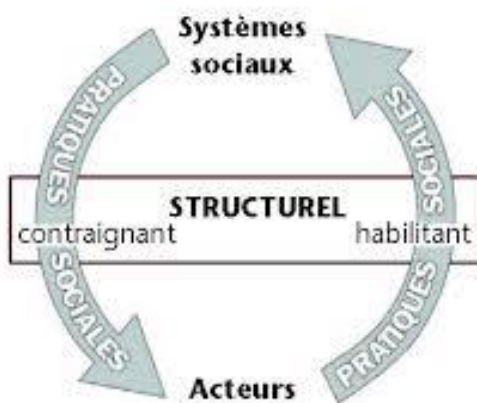


Figure 2. La dualité du structurel (Giddens, 1987, dans Nizet, 2007).

En d'autres mots, le cadre normatif contribue à structurer les pratiques sociales, pratiques dont le choix provient d'une évaluation à la lumière du cadre subjectif des acteurs.



Dans le cas qui nous intéresse, en tant qu'ensemble de pratiques institutionnalisées, la GAR constitue donc un système social qui structure les actions des enseignantes autour d'une finalité de qualification (Lenoir et al., 2016). Le cadre subjectif des enseignantes, qui donne sens à leurs finalités éducatives subjectives ainsi qu'à leur conception de l'autorité, est donc en interaction avec ce cadre normatif. C'est à la rencontre de ces cadres que se dessine le structurel, soit dans l'évaluation des choix d'action à laquelle procède l'enseignante. Or, cette évaluation est soumise à une médiation. Qu'elle se nourrisse de la culture enseignante spécifique à un milieu ou à des niveaux de conscience des aspects de sa propre pratique, la médiation entre le subjectif et le normatif aboutit à des décisions spatiotemporellement situées qui constituent le flot d'actions, soit la pratique. C'est donc ici que l'on retrouverait l'espace d'agentivité des enseignantes : « Le structurel n'existe en tant que présence spatiotemporelle que lors de son actualisation dans les pratiques qui constituent les systèmes et sous la forme de traces mnésiques grâce auxquelles les agents compétents orientent leurs conduites. » (Giddens, 1987, p.66).

Toutefois, cette agentivité ne peut se déployer que si les actions entreprises par l'enseignante sont intentionnelles, si l'on considère la définition que Giddens (1987) fait de l'intentionnalité : « Je qualifie un acte d'intentionnel lorsque son auteur sait ou croit que cet acte possède une qualité particulière ou conduit à un certain résultat et qu'il utilise cette connaissance ou cette croyance pour obtenir cette qualité ou atteindre ce résultat. » (Giddens, 1987, p.59). Ainsi, un acte intentionnel serait guidé par une finalité (Kechidi, 2005). Mais quelle finalité? La pratique enseignante est-elle systématiquement le reflet des finalités subjectives? Des recherches empiriques tendent à constater que ce n'est pas nécessairement le cas (Portelance et al., 2012; Vincent et Garnier, 2005). Pourquoi, alors, la pratique

enseignante serait-elle intentionnellement liée à des finalités imposées de l'extérieur, telle que la finalité de qualification véhiculée par l'école québécoise (Lenoir et al., 2016)? Nous postulons que dans un contexte tel que celui de la GAR, où le poids de la structure est susceptible d'obnubiler la subjectivité des enseignantes, l'espace d'agentivité est restreint. S'ensuivrait une routinisation de l'action au détriment d'une autorégulation réflexive (Giddens, 1987). Or, « la cohérence d'un soi agissant » est tributaire d'une capacité discursive (Giddens, 1987, p.52).

#### **2.4.2. Les strates de conscience**

Giddens (1987) suggère que la pratique se construit en s'appuyant sur les savoirs de l'acteur, savoirs caractérisés selon trois niveaux de conscience : l'inconscient, la conscience pratique et la conscience discursive.

L'inconscient « inclut les formes de cognition ou d'impulsion qui sont totalement refoulées, ou qui n'apparaissent dans la conscience qu'une fois déformées. » (Giddens, 1987, p.53). Façonné durant les premières expériences de vie, l'inconscient renferme la mémoire, la motivation ainsi que la sécurité ontologique, soit le sentiment de confiance envers le monde dans lequel l'individu vit et se développe. L'inconscient constitue ainsi une source de savoirs inaccessible, en raison de la compétence linguistique nulle au moment des premiers contacts de l'individu avec le monde (Giddens, 1987).

Une barrière étanche distingue l'inconscient de la conscience. Cette barrière prend la forme de la réflexivité. Or, la conscience pratique est également inaccessible à la conscience discursive. Cela dit, la frontière entre les deux est perméable : « la socialisation et le développement personnel de l'agent peuvent modifier de différentes façons cette ligne de

partage qui, elle, permet de distinguer ce qu'un acteur sait faire de ce qu'il sait à la fois faire et dire. » (Giddens, 1987, p.55). La conscience pratique contient donc des savoirs tacites, c'est-à-dire les savoirs qui permettent d'accomplir les routines quotidiennes, « sans pour autant pouvoir l'exprimer directement de façon discursive. » (Giddens, 1987, p.33). C'est là que se retrouvent les croyances, les normes intériorisées et les savoirs expérientiels (Demers, 2011). Ainsi, par la réflexivité, soit par la capacité discursive, les savoirs de la conscience pratique peuvent être objectivés.

### **2.4.3. La dynamique entre l'exercice d'autorité et le « soi » selon la théorie de la structuration**

À la lumière de la théorie de la structuration, nous pouvons analyser la situation problématique dans les termes de Giddens (1987). La figure 3 en appendice A résume d'ailleurs les relations qui existent entre les différents concepts élaborés dans ce chapitre.

D'abord, il importe de reconnaître que les enseignantes détiennent fondamentalement un pouvoir d'agir :

Être un agent, c'est pouvoir déployer continuellement, dans la vie quotidienne, une batterie de capacités causales, y compris celle d'influencer les capacités causales déployées par d'autres agents. L'action dépend de la capacité d'une personne de « créer une différence » dans un procès concret, dans le cours des événements. Un agent cesse de l'être s'il perd cette capacité de « créer une différence », donc d'exercer du pouvoir. (Giddens, 1987, p.63).

En vertu de la dualité du structurel, la transformation de leurs conditions est possible si le poids du cadre subjectif des acteurs est prépondérant au poids de la structure qui façonne leurs pratiques, soit la GAR. Ce cadre subjectif, qui englobe toutes les dimensions du « soi » et dont une attention réflexive révèle à la conscience discursive les intentions de l'acteur, doit

faire l'objet d'une confrontation, pour assurer la construction d'une posture d'autorité éducative (Robbes, 2016).

En revanche, si le poids de la structure écrase le cadre subjectif des acteurs (voir figure 4 en appendice B), le caractère « intentionnel » des actions de ces derniers ne peut faire l'objet d'une réflexivité qui pourrait rendre objectivables des aspects de leur pratique, comme l'exercice de leur autorité, par exemple. Ainsi, en privant l'acteur d'un contrôle réflexif sur sa pratique, celle-ci demeure au centre d'une interaction des forces de l'inconscient, de la conscience pratique et des conséquences non intentionnelles de ses actions, contexte propice à la reproduction du système social qui les habilite et les contraint (Giddens, 1979).

L'espace d'agentivité dont disposent les enseignantes est donc tributaire d'une capacité réflexive afin d'objectiver les savoirs reliés à leur conscience pratique. Or, il appert que ces savoirs seraient rationalisés puis organisés en un système, la GAR, pour faire l'économie d'une réflexion critique à l'égard des conditions de travail des enseignantes (Zapata, 2009). Ce système, du fait de l'obligation d'atteinte des résultats et la reddition de compte, limiterait largement leur autonomie professionnelle et réduirait leur marge de manœuvre, notamment en substituant aux « finalités » des « objectifs » et des « buts ». C'est ainsi que nonobstant les finalités éducatives qu'elles poursuivent, les enseignantes seraient dans l'obligation, au péril de leur emploi (Ball, 2003), de ne répondre que du cadre normatif qui organise leur pratique.

Cette situation de violence structurelle (Zapata, 2009) peut cependant être analysée dans une perspective différente, qui jettera les bases épistémologiques de la méthodologie qui

sera décrite au chapitre suivant. Nous croyons fondamentalement que les humains sont ontologiquement libres, et qu'en vertu de cette liberté, ils possèdent un pouvoir :

Ainsi, entre la Liberté et le Pouvoir fonctionne une provocation réciproque, puisqu'à travers l'organisation des possibles, le Pouvoir va régler, structurer, orienter l'espace où se déploie la Liberté, tandis que cette dernière va limiter, modifier les effets attendus du pouvoir, parfois jusqu'à produire de l'inattendu. (Zapata, 2009, p.44).

C'est dans cet « inattendu » que nous voyons se dessiner un espace d'agentivité pour chaque enseignante, condition de la transformation de la structure dans laquelle elles évoluent : « *Those in subordinate positions in social systems are frequently adept at converting whatever resources they possess into some degree of control over the conditions of reproduction of those social systems.* » (Giddens, 1979, p.6). Cette dimension subjective agit comme un espace de médiation entre les finalités et les représentations de l'autorité, d'une part, et la pratique, d'autre part : « Confronté à une situation floue, incertaine, ou à une situation dynamique le praticien avance dans son activité par une constante réorganisation, par l'ajustement réciproque entre fins et moyens d'action. » (Zapata, 2009, p.32). Il nous est donc permis de croire que les enseignantes pourraient exercer une agentivité en ce qui concerne leur représentation de leur rôle et l'exercice d'une autorité cohérente avec le « soi. » Ainsi, si l'agentivité constitue un moteur de transformation sociale (Giddens, 1987), les savoirs qui sous-tendent la pratique enseignante gagnent à faire l'objet d'un contrôle réflexif, notamment par l'objectivation de ces savoirs. En cherchant à concilier les paramètres de son agentivité, l'enseignante est susceptible de transformer sa pratique et, conséquemment, son identité professionnelle, au profit d'une authenticité.

## CHAPITRE III : LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre a pour but de présenter les choix méthodologiques et de les justifier au regard de l'objet de recherche et du cadre conceptuel dans lequel il s'ancre. Afin de bien assoir les choix subséquents, nous décrirons la posture épistémologique que nous endossons, avant de survoler les fondements de l'approche méthodologique choisie. Le type de recherche sera ensuite mis en relation avec les concepts explicités précédemment. S'ensuivra une description de la démarche de recherche, au cours de laquelle les plans de recrutement et de sélection des participantes, la collecte de données ainsi que le plan d'analyse seront présentés.

### 3.1. La posture épistémologique et le type de recherche

Nous nous inscrivons dans une posture épistémologique critique, en ce que « l'être humain a développé une compréhension de la réalité, masquée par un ensemble de structures qu'il importe de dénoncer, car elles impliquent des rapports de domination et de pouvoir entre les personnes » (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004, p.115). À cet égard, nous nous situons également dans le paradigme interprétatif, puisque c'est dans la compréhension du phénomène tel que vécu par les acteurs qu'émergeront les résultats de recherche (Fortin, 2010). Or, comme la signification que donne un être humain au monde est particulière (Schütz, 1997), il importe d'aborder le phénomène qui nous intéresse selon le monde subjectif qui le perçoit. Selon Giorgi (1997),

le sujet ne peut avoir de sens que dans sa relation à l'objet, et de même, l'objet suppose en soi d'être relié à la subjectivité. La relation sujet-objet doit donc être comprise d'un point de vue structurel et global. On peut les distinguer, mais pas les séparer. (Giorgi, 1997, p.345)

Dans le chapitre précédent, nous avons vu que l'autorité est un concept qui ne peut être étudié indépendamment de la personne enseignante qui l'exerce. Ainsi, l'exercice de l'autorité en rapport avec le « soi », au regard des structures qui habilitent et qui contraignent (Giddens, 1987), gagne à être compris dans une perspective où le processus d'élaboration de la signification est réactivé (Schütz, 1997).

Nous emploierons donc un devis de recherche phénoménologique, de type exploratoire. Afin de justifier les choix méthodologiques qui suivront, il importe de tenir compte des fondements philosophiques et théoriques de la phénoménologie.

### **3.1.1. Les fondements philosophiques et théoriques de la phénoménologie**

C'est en réponse à la primauté accordée à l'objectivité des méthodes des sciences naturelles sur la subjectivité des individus que la phénoménologie a été proposée comme mouvement alternatif par E. Husserl. Cette discipline philosophique, qui a ensuite connu un essor au XXe siècle, a été traitée par divers penseurs (Schütz, Merleau-Ponty, Heidegger...) et envisage que « la personne forme un tout avec son environnement, elle a un monde et une réalité qui lui sont propres. Elle ne peut donc être comprise qu'en situation contextuelle. » (Fortin, 2010, p.35).

Opérationnalisée en démarche méthodologique, la phénoménologie consiste en « l'étude des structures de la conscience » (Giorgi, 1997, p.342) et vise ainsi à « décrire l'expérience telle qu'elle est vécue et rapportée par des personnes touchées par un phénomène précis. » (Fortin, 2010, p.35). Elle cherche à comprendre comment une expérience précise affecte la manière d'être d'une personne, au moment où elle la vit et par la suite (Lamarre, 2004) et ce, par la logique descriptive qui la fonde (Deschamps, 1993). Ainsi,

« le projet phénoménologique consiste en une élucidation de la signification qui se trouve de manière implicite dans l'expérience sans que soit posé le dilemme entre les conditions de légitimité ou de possibilité de l'expérience et les conditions de la réalité. » (Deschamps, 1993, p.12-13).

En d'autres mots, la phénoménologie suggère que la conscience est ce qui nous rattache au monde et que toute expérience et la signification qu'on lui donne sont légitimes. La conscience étant elle-même intentionnellement orientée vers le monde, ce qui y apparaît est « authentique » pour la personne. Ce sont donc les mots propres de la participante, qui prend le rôle de « cochercheuse », qui constitueront les données qualitatives recueillies.

### **3.1.2. La phénoménologie et la théorie de la structuration**

Si la dualité du structurel (Giddens, 1979) postule une interactivité entre les acteurs sociaux et le monde pour comprendre les actions des premiers, l'approche phénoménologique ne conçoit pas la réalité subjective de la même façon. En effet,

dans une perspective phénoménologique, le problème d'autrui ne peut pas être considéré sous un rapport de causalité entre l'individu et son monde, pas plus qu'on ne peut saisir dans cette problématique l'action des choses du monde sur l'individu, puisque ceci équivaldrait à sanctionner le postulat de l'existence d'une opposition insurmontable entre l'objet perçu et la conscience qui perçoit. (Deschamps, 1993, p.47).

Les deux perspectives semblent d'emblée contradictoires. Cela dit, c'est en ce que « l'expérience est construite à l'intérieur du contexte social de la personne et, par conséquent, repose sur l'intersubjectivité » (Gubrium et Holstein, 2000, cité dans Fortin, 2010, p.275) qu'il nous sera possible de concilier un engagement critique et une posture compréhensive dans le procès de production du sens (Dumais, 2017). Puisqu'en phénoménologie, « l'intérêt



du chercheur est de capter la réalité telle qu'elle est perçue par les personnes » (Fortin, 2010, p.277), il nous faudra considérer le contexte scolaire tel que les participantes le décriront.

Ainsi, l'approche phénoménologique permet d'entrevoir dans une relation dialectique la subjectivité des acteurs et l'objectivation à laquelle ils procèdent pour amener à leur conscience discursive des croyances ou des savoirs sur lesquels ils s'appuient dans l'action. Or, en ce que « [c]haque action est légitimée selon sa conformité (ou son écart) par rapport au contexte spatio-temporel et aux normes extériorisées par les membres de la communauté » (Dumais, 2017, p.146), il nous faut aborder objectivement ce contexte, autant que faire se peut, pour comprendre le sens que les acteurs attribuent au phénomène dont il est question. À cet égard, il nous faudra procéder à une réduction phénoménologique, soit la mise entre parenthèses de nos connaissances préalables sur le phénomène.

### **3.1.3. Le phénomène de la dynamique entre l'exercice d'autorité et le « soi »**

À la lumière de ce qui précède, il convient de circonscrire le phénomène qui constitue l'objet de recherche : le sens que les enseignantes attribuent à la dynamique entre l'exercice d'autorité et le « soi », au regard du poids des structures organisationnelles et de leur horizon de possibilités d'action dans ce contexte. Ainsi, en ce qu'un phénomène est ce qui se révèle à la conscience par la voie de l'intentionnalité (Deschamps, 1993), nous chercherons l'évocation d'expériences qui mettraient en jeu la dialectique entre ces paramètres et le sens que les enseignantes leur attribuent.

Il est possible que le phénomène se caractérise par des tensions pour certaines participantes. En effet, en amenant à la conscience discursive les savoirs qui sous-tendent la pratique, les participantes objectivent par rapport à leur propre cadre subjectif certaines

croyances qui s'avèrent incohérentes avec d'autres. Ainsi, « la description phénoménologique, pour être totale et authentique, se doit donc aussi de rendre compte du dynamisme et de la tension vécus dans l'expérience d'un phénomène donné. » (Meyor, 2005, p.32).

### **3.2. La démarche de la recherche**

Les étapes de la recherche s'inspirent de la méthode phénoménologique de Giorgi (1997). D'abord, nous avons procédé à l'une des exigences de la réduction phénoménologique, soit la « mise entre parenthèses » de nos connaissances ; ensuite, nous avons sélectionné les participantes ; s'en est suivie l'étape de collecte de données ; finalement, l'analyse phénoménologique, qui respecte la deuxième exigence de la réduction phénoménologique. Chacune des étapes sera explicitée.

#### **3.2.1. La réduction phénoménologique**

Dans le but de respecter la fidélité au phénomène tel que vécu par les participantes, il importe que la chercheuse procède préalablement à une « mise entre parenthèses » de ses préconceptions sur le sujet. Cela comprend ses connaissances et ses expériences passées. Cette réduction phénoménologique cherche à révéler les connaissances non cognitives, c'est-à-dire celles qui relèvent des affects, en vertu, en termes phénoménologiques, d'un « retour à la chose-même » à « l'expérience telle qu'elle se laissait voir » (Lamarre, 2004, p.23). Ainsi, la description de notre histoire personnelle dans la carrière enseignante nous permet de comprendre les rapports que nous entretenons avec les concepts de notre recherche (Dumais, 2017), afin qu'ils existent « *en tant que possibilités* et non pas comme propositions déterminantes. » (Giorgi, 1997, p.348). Cette réduction phénoménologique se trouve à l'appendice C.

### **3.2.2. La population ciblée**

La population ciblée par cette recherche concerne toutes les enseignantes qui exercent une autorité. Or, pour dégager une structure du phénomène à l'étude, il importe de considérer une similitude dans les contextes d'enseignement. Pour parler en termes phénoménologiques, il importe d'accorder la primauté au *lebenswelt* des participantes, un « monde-de-la-vie » structuré selon les mêmes politiques et modèles de gestion. C'est sur la base de ce *lebenswelt* que nos critères d'inclusion et d'exclusion sont définis : enseigner au primaire, en classe régulière.

#### **3.2.2.1. Enseigner au primaire**

Bien que le même devis de recherche puisse être présenté à des enseignants du secondaire, deux raisons ont motivé le choix du primaire. D'abord, d'un point de vue organisationnel, les enseignantes au primaire passent la très grande partie de leur tâche quotidienne avec les mêmes élèves, leur offrant une possibilité d'adapter et de construire les activités selon l'ambiance du groupe (Tardif et Lessard, 1999). Cette marge de manœuvre dont elles disposent pourrait influencer sur la relation d'autorité. Pour l'illustrer, le processus de co-construction des règles de classe serait difficilement réalisable au secondaire, car « [l]a lourdeur du processus serait disproportionnée avec le temps total que les élèves passeraient, à l'échelle de l'année, avec ce professeur. » (Rey, 2009, p.96-97). Également, d'une perspective de psychologie développementale, si l'on considère que « le lien social d'autorité est un principe fondateur de l'humanisation » (Marcelli, 2003, cité dans Robbes, 2016, p.24), alors, son exercice auprès d'enfants d'âge primaire s'avère fondamental, en ce que l'enfant apprend à faire confiance.

Ensuite, nous excluons les enseignantes au préscolaire de notre recherche.

L'organisation matérielle, la planification du temps et des activités, l'évaluation ainsi que la relation d'enseignement propre à l'éducation préscolaire se distinguent du programme formel et structuré, axé sur les matières scolaires, de l'enseignement systématique et des objectifs programmés que l'on retrouve au primaire (Bouchard, 2012; Florin et Crammer, 2009; Morin, 2007). Ainsi, puisque l'autorité se définit par la relation entre l'enseignante et l'élève et que son exercice s'appuie sur les modalités d'accès au savoir par les élèves (Robbes, 2016), les deux contextes d'enseignement ne peuvent être considérés comme un même « monde-de-la-vie » au regard du phénomène à l'étude.

### **3.2.2.2. Enseigner en classe régulière**

Ce critère se précise en deux axes. D'abord, nous excluons les écoles alternatives, dont le contexte d'enseignement est très différent de celui des écoles publiques. Des principes d'autogestion, de pédagogie active ainsi qu'une évaluation qualitative, non chiffrée et axée sur le progrès de l'enfant (Zeineddine, 2017) ne sont que quelques exemples de différences notables entre les deux contextes. Également, nous excluons les enseignantes travaillant en classes spécialisées. Encore une fois, puisque les contextes d'enseignement de ces enseignantes diffèrent grandement d'une classe régulière, que l'on pense notamment au nombre d'élèves et des caractéristiques spécifiques de ceux-ci, sans compter la présence d'intervenants spécialisés en classe (Tardif et Lessard, 1999), l'exercice de leur autorité est objectivement différent que celui d'enseignantes en classe régulière.

Les critères de sélection étant définis, voyons maintenant comment les participantes ont été recrutées.

### 3.2.3. Le recrutement des participantes

Les implications méthodologiques liées à la profondeur des données justifiant qu'un nombre limité de participantes qui répondent aux critères soient recrutées (Lamarre, 2004), nous visions la sélection de 5 à 10 enseignantes pour cette recherche. Certains enjeux liés à la démarche de recrutement, qui seront décrits ci-après, nous ont contrainte à adopter une stratégie basée sur le « bouche à oreille. »

D'abord, nous avons approché les directions générales de quatre Centres de services scolaires<sup>3</sup> (CSS) dans l'ouest du Québec afin d'obtenir l'autorisation de recruter des enseignantes pour participer à notre recherche. Nous avons donc envoyé un courriel d'introduction (appendice D) qui contenait, en pièce jointe, une lettre d'information (appendice E) ainsi qu'un formulaire d'approbation (appendice F) à signer et à nous renvoyer. Ensuite, les écoles des CSS ayant approuvé notre demande auraient reçu un courriel (appendice G) par le biais des directions d'établissement. Un courriel aux enseignantes (appendice H), une affiche de recrutement (appendice I) ainsi qu'un scénario de recrutement en cas de visite (appendice J) avaient été prévus. Dans tous les envois, les coordonnées de l'étudiante-chercheuse, de la directrice de recherche ainsi que du directeur du comité d'éthique de la recherche de l'université étaient mentionnées, en cas de questions et d'une éventuelle volonté de participation.

Cependant, les CSS n'ont jamais donné suite à nos demandes d'approbation dans le but de communiquer avec les directions d'école. Nous avons donc décidé d'approcher le

---

<sup>3</sup> La phase de recrutement s'étant déroulée avant juin 2020, on retrouvera l'appellation « commissions scolaires » sur certains documents qui se trouvent en appendice.

regroupement syndical régional. Une lettre d'information (appendice K) a été envoyée à la présidente exécutive, qui l'a ensuite transférée à ses membres. Les enseignantes intéressées ont donné leurs coordonnées à la présidente du regroupement syndical, qui nous les a transférées. Nous avons donc pu communiquer avec les enseignantes intéressées. Quatre d'entre elles nous ont réitéré leur intérêt. Le phénomène du « bouche à oreille » a également contribué à la participation d'une autre enseignante. Voici un tableau récapitulatif des participantes sélectionnées :

Tableau 1. Présentation des participantes sélectionnées

<b>Nom fictif</b>	<b>Niveau enseigné au moment de l'entrevue</b>
Christine	1 <sup>re</sup> année
Gabrielle	2 <sup>e</sup> année
Julie	3-4 <sup>e</sup> année
Léa	5 <sup>e</sup> année
Nancy	6 <sup>e</sup> année

### **3.2.4. La collecte de données**

Dans l'approche phénoménologique, la collecte de données cherche à « clarifier la manière dont la personne concernée vit une expérience quotidienne et comment cette expérience se manifeste dans une façon d'être qui lui est propre. » (Lamarre, 2004, p.24). À cet égard, la méthode de l'entrevue est généralement adoptée en phénoménologie (van Manen, 1997).

#### **3.2.4.1. L'entrevue semi-dirigée**

Selon Savoie-Zajc (2003), l'entrevue consiste en « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence. » (Savoie-Zajc, 2003, p.295). En vue de répondre à

la question de recherche, l'aspect « semi-dirigé » est privilégié. Deschamps (1993) décrit cette méthode comme

un type d'entretien où le chercheur engage une discussion avec son interlocuteur à partir de questions ouvertes qui encouragent l'informateur à rapporter et à commenter abondamment le récit d'un évènement qu'il a connu. Aussi, l'entrevue semi-structurée s'avère-t-elle une technique indispensable au chercheur phénoménologique qui désire pénétrer le sens d'une expérience vécue tout en préservant le caractère intersubjectif de son rapport à l'autre dans l'obtention des informations que celui-ci lui transmet. (Deschamps, 1993, p.59).

L'entrevue semi-dirigée est donc tout à-propos dans l'approche phénoménologique, puisque c'est sous l'angle du sens que les participantes donnent à leur expérience que nous avons accès au phénomène. Ainsi, l'entrevue semi-dirigée nous permet d'explorer davantage certains « filons » qui naîtraient de la réponse à la question de départ et de relancer la participante sur des éléments qui nous permettraient « d'obtenir une description plus explicite de la réalité éprouvée et comprise. » (Lamarre, 2004, p.112). Nous décrirons maintenant de quelle façon les données ont été recueillies.

#### **3.2.4.2. L'outil de collecte utilisé**

À la suite d'entrevues de validation, le schéma d'entrevue (voir appendice L) a pu être élaboré. Il se compose d'une question « parapluie », qui se formule comme suit : « Pouvez-vous me décrire votre expérience de l'autorité? » Étant donné que cette question est élaborée au regard du cadre conceptuel, à partir d'ici, une suspension de ce dernier est nécessaire, autant que faire se peut, afin d'appréhender le vécu de la participante lors de l'entrevue sans que la façon dont nos concepts s'articulent n'interfère dans les sous-questions. C'est pourquoi ces dernières agissent surtout à titre de « rappels » pour ne pas perdre de vue les objectifs de la recherche et réorienter le récit de l'expérience de l'autorité

autour du « soi » et du contexte scolaire, en cas de dérive (Boutin, 2011). Cette façon « d’immobiliser » le cadre conceptuel est partagée par des chercheuses qui ont fait de la phénoménologie en éducation (Chartrand, 2008; Gaudreau, 2017; Lamarre, 2004). Ainsi, tous les thèmes qui pointent à la conscience de la participante dans sa description du phénomène contribuent à identifier des filons qui seront explorés davantage au fil de l’entrevue, ses propres réponses déconstruisant et reconstruisant (Lamarre, 2004) le sens qu’elle donne au phénomène. À cet égard, des notes écrites permettaient à la chercheuse de retenir les filons à approfondir avec les participantes, au gré de leur apparition.

### **3.2.4.3. Le déroulement des entrevues**

La période des entrevues a été bousculée, au printemps 2020, par la pandémie de COVID-19. Ainsi, trois entrevues ont eu lieu avant la fermeture des écoles, des commerces et le confinement de certaines villes. Elles ont pu se dérouler en personne, dans des endroits et des moments choisis par les participantes : endroits publics peu achalandés ou dans leur classe ; après l’école ou lors d’une période libre. Les formulaires de consentement (voir appendice M) ont été présentés et signés. Ces entrevues ont été enregistrées à l’aide d’un téléphone intelligent. Les fichiers audios ont ensuite été transférés sur ordinateur et supprimés de l’appareil pour respecter les balises éthiques du protocole d’entrevue. Les deux dernières entrevues ont été réalisées par visioconférence, avec l’accord des participantes. Pour ces cas, les formulaires de consentement ont été envoyés par courriel et nous ont été retournés signés. Ces entrevues ont pu être enregistrées directement sur l’ordinateur. Dans les cinq cas, des questions de précision, d’approfondissement et de validation ont été



envoyées par courriel, avec l'option d'en discuter davantage par visioconférence ou téléphone. Toutes les participantes ont choisi de répondre à l'écrit.

### **3.2.5. L'analyse des données**

L'analyse phénoménologique cherche à « reconstituer le plus fidèlement possible la description du phénomène exploré et ce, pour chacun de ses cochercheurs. » (Deschamps, 1993, p.63). Pour ce faire, nous avons emprunté la méthode d'analyse de Giorgi (1985) qui s'effectue en quatre étapes dont les énoncés sont tirés de Deschamps (1993).

La phase d'analyse s'est déroulée partiellement en concomitance avec la cueillette des données. En effet, le travail dialogique qui s'effectue entre la chercheuse et la participante assure l'intégrité de la description de l'expérience (Deschamps, 1993; Giorgi, 1997) et se porte ainsi garant de la fidélité au phénomène exploré. Nous y reviendrons en conclusion de cette section, après avoir décrit les quatre étapes de l'analyse des données (Giorgi, 1985, cité dans Deschamps, 1993).

#### **1) Tirer un sens général de l'ensemble de la description du phénomène considéré**

Cette étape de l'analyse s'entamait immédiatement après chacune des entrevues. Le sens général qui se dégageait de l'expérience que la participante nous avait partagée nous accompagnait jusqu'au point final de la transcription de l'entrevue. Dans un deuxième temps, au terme d'une lecture attentive du verbatim, nous nous laissions imprégner du sens que la description de l'expérience faisait émerger, prenant ainsi contact avec le phénomène. Ainsi, plutôt que de chercher à « thématiser chacun des aspects de la description » (Giorgi, 1997,

p.354), nous nous sommes familiarisée avec le vocabulaire utilisé par la participante et avons retenu le sens global qu'elle accordait à son expérience afin de guider la suite de l'analyse.

## **2) Identifier les unités de signification qui émergent de la description dans la perspective du phénomène considéré**

Les unités de signification sont les « constituants qui déterminent le contexte du phénomène exploré et dont les significations demeurent inhérentes à ce contexte. » (Deschamps, 1993, p.65). Explicites ou non dans la description, les unités de signification « se constituent à la lente relecture de la description : chaque fois que le chercheur perçoit un changement de sens, il repère l'endroit puis continue sa lecture jusqu'à l'unité de signification suivante, et ainsi de suite. » (Giorgi, 1997, p.354). C'est donc lors d'une deuxième lecture attentive de la description qu'on repère ces « changements de sens ».

Sur le plan opératoire, dans un logiciel de traitement de texte, les verbatims ont été segmentés dans une colonne de tableau à des endroits qui nous semblaient significatifs en fonction non pas de notre expérience passée ou du cadre conceptuel, dont il fallait faire abstraction autant que possible, mais de l'évolution du sens que la participante donnait à son expérience. Par exemple, un changement de sens était perceptible lorsque la participante décrivait le travail des T.E.S. et poursuivait avec son système d'émulation ; un second changement de sens était perçu lorsqu'elle passait du fonctionnement de celui-ci à une réflexion sur ses valeurs en contradiction.

Ensuite, dans une colonne juxtaposée, nous avons procédé à « l'élimination du bruit » pour chaque unité de signification, soit la suppression des répétitions ou des locutions

inutiles, afin de préparer le terrain pour la troisième étape. On trouvera en appendice N le tableau 13, dont les deux premières colonnes exemplifient cette étape du plan d'analyse.

### **3) Développer le contenu des unités de signification de manière à approfondir le sens qui y est contenu**

À partir des unités de signification divisées, la troisième lecture visait à en approfondir notre compréhension. Nous étions donc en quête de l'essence, soit « ce qui, comme sens, se maintient le plus durablement dans un contexte donné. » (Giorgi, 1997, p.351). Pour ce faire, nous avons employé deux procédés : la réduction phénoménologique et la méthode de la variation libre et imaginaire.

La réduction phénoménologique consiste à prendre un pas de recul afin de « retenir tout indice existentiel, autrement dit à considérer ce qui est donné uniquement comme il est donné » (Giorgi, 1997, p.347). Ainsi, chaque unité de signification est réduite à l'essentiel. À cette fin, Deschamps (1993) et Giorgi (1997) recommandent d'utiliser la méthode de la variation libre et imaginaire. Il s'agit de « [modifier] à loisir des aspects ou des éléments d'un phénomène ou d'un objet pour ensuite vérifier si ce phénomène ou cet objet sont encore reconnaissables. » (Giorgi, 1997, p.351). Ces deux procédés ont été rigoureusement appliqués à toutes les unités de signification, qui ont été réduites à des énoncés qui témoignent du sens que la participante donne à son expérience, tel que le montre l'exemple dans le paragraphe qui suit. À cet égard, le transfert à la troisième personne du singulier a aidé à « susciter les possibles » (Giorgi, 1997, p.351) en plus de faciliter la dernière étape.

Chacune des unités de signification étant unique et spécifique aux propos des participantes, il serait imprudent de dégager une « règle » selon laquelle nos choix ont

structuré la réduction. Toutefois, avec le recul et sans prétendre à l'exhaustivité, il nous semblerait que l'essentialisation du propos se faisait généralement en s'éloignant des exemples, des reformulations, de certaines énumérations, de dialogues et d'entrées dans le détail. Par exemple, une unité de signification a été réduite à : « *La moitié des 'petits êtres différents' dans sa classe ont un plan d'intervention. L'énergie que ça demande fait baisser la patience et lorsqu'ils pèsent sur un 'bouton', elle se choque.* » Or, l'unité initiale comportait plusieurs éléments qui, une fois librement modifiés, ont permis de discerner l'essentiel du propos de la participante, soit des concepts – parfois formulés de façon particulière, tels les passages entre guillemets – et des liens entre eux. Pour cet exemple, les éléments superflus détaillaient le nombre d'élèves de sa classe ; l'énumération des difficultés qui justifiaient la présence des plans d'intervention ; un exemple de mesure adaptative consignée au plan d'intervention d'un élève particulier ; une tentative de réaction plus appropriée qui ne fonctionnait pas ; une reformulation interrogative du propos de départ. La troisième colonne du tableau 13 de l'appendice N fournit davantage d'exemples.

Par la suite, un « brassage d'idées » (Chartrand, 2008) nous a permis de réunir les unités réduites en thématiques, au regard du sens qu'elles exprimaient. Ces thématiques ont été essentielles à l'élaboration de la structure du phénomène spécifique à la participante. Qui plus est, de façon transversale, nous avons également identifié des thèmes convergents entre les participantes, qui sont au cœur de la structure typique du phénomène à l'étude, tels que « l'importance du lien », « les comportements attendus » et « les systèmes de gestion de classe », pour ne nommer que ceux-ci.

Ces exemples sont particulièrement révélateurs pour justifier un choix méthodologique associé à l'arrimage du vocabulaire employé par les participantes au langage spécialisé de la discipline, tel que le suggère Giorgi (1997) à cette étape-ci de l'analyse. Or, d'un côté, l'effort de suspension du cadre conceptuel propre à l'approche phénoménologique tendait à nous en retenir, tout comme Gaudreau (2017). D'un autre côté, pour Lamarre (2004) qui s'appuie sur Giorgi (1997), cet arrimage permet de rendre « théorique et scientifique » le monde vécu et facilite le traitement des données. Finalement, le choix raisonné de Chartrand (2008), fondé sur le caractère itératif de l'approche et les particularités des participants à sa recherche – elle interrogeait des enfants – nous a semblé judicieux. En ce qui nous concerne, les thèmes des structures spécifiques ont été nommés uniquement au regard du vocabulaire employé par les participantes, puisque ce dernier reflétait très souvent le langage de la discipline. Par la suite, de façon transversale, les thèmes convergents étaient regroupés sous une désignation qui était majoritaire dans le vocabulaire employé par les participantes, généralement formulée dans le langage de la discipline (voir exemples ci-haut). Si certaines nuances dans l'évocation de l'expérience ont potentiellement été occultées par cette façon de faire, les multiples validations effectuées dans les étapes subséquentes auront cherché – et permis, dans certains cas – de pallier les erreurs d'interprétation.

Enfin, en ce que « dans la perspective phénoménologique scientifique, la structure équivaut aux essences et à leurs relations » (Giorgi, 1997, p.357), notons que si certains thèmes étaient convergents, la nature des relations entre eux était susceptible de différer d'une participante à l'autre. La prochaine étape nous a permis de faire la lumière sur la façon dont les différentes parties s'agencent au sein du tout qu'est la structure.

**4) Réaliser la synthèse de l'ensemble des développements des unités de signification dans le respect du phénomène considéré tel qu'il est vécu et livré par le cochercheur : description de la structure typique du phénomène.**

Cette étape finale visait la « mise en forme de la structure typique du phénomène » (Deschamps, 1993, p.72). Spécifiquement, cette étape s'est scindée en une description de la structure spécifique à chaque participante, ainsi que la description de la structure typique du phénomène de la dynamique entre l'exercice d'autorité et le « soi » d'enseignantes au primaire.

D'abord, pour chaque participante, un portrait de son expérience a été élaboré à l'aide du sens récursif dégagé des unités de signification approfondies qui ont été mises en relation. Cette opération, garante de la cohérence interne, a résulté en un texte retravaillé conjointement avec la participante, jusqu'à ce qu'il reflète son expérience de l'exercice de l'autorité. Ainsi, cinq structures qui exposent le phénomène de la dynamique spécifique entre l'exercice d'autorité et le « soi » des participantes ont été construites.

La deuxième opération de cette étape consistait en une synthèse des cinq structures typiques élaborées précédemment. En d'autres mots,

cette description réunit l'ensemble des descriptions spécifiques de la structure typique du phénomène de chaque collaborateur en une fidèle synthèse qui élève le niveau descriptif au-dessus du caractère spécifique, le portant ainsi à un niveau de généralité tout en conservant intact le sens de l'expérience. (Deschamps, 1993, p.73).

La structure typique a été élaborée à partir de ce qui était transversal dans l'expérience de chaque participante, autant dans les essences que les relations, sans « forcer

les données à entrer dans une seule structure » (Giorgi, 1997, p.357). La phénoménologie de la dynamique entre l'exercice d'autorité et le soi d'enseignantes au primaire en résulte.

Ce troisième chapitre a explicité la méthode utilisée pour répondre à notre question de recherche. Afin de décrire un phénomène qui ne peut être compris que dans la perspective de l'enseignante, nous avons opté pour l'approche phénoménologique. La cueillette des données par entrevues et l'analyse phénoménologique se sont brièvement chevauchées. En effet, les étapes #1 et #2 de l'analyse des données ont été recoupées de suivis de validation avec les participantes. En revanche, l'étape #3 s'est déroulée en un bloc, c'est-à-dire que nous avons effectué la réduction phénoménologique des unités de signification pour les cinq descriptions, plutôt que de nous concentrer sur une participante à la fois. Ce choix était justifié par la nécessité d'être constante dans notre application de cette troisième étape et dans l'adoption de l'attitude phénoménologique requise. Le même commentaire peut être émis pour l'étape #4. Si une lacune de cette façon de faire peut être envisagée, à savoir que le sens global qu'il nous a été donné de saisir à l'étape #1 pourrait nous échapper à la longue, nous l'avons surmontée en se réimprégnant chaque fois des données, suffisamment pour réintégrer la posture intersubjective que nous avons adoptée lors de l'entrevue.

En conclusion, nous voyons dans la phénoménologie une manière d'offrir aux participantes un espace discursif pour décrire un phénomène qui puisse potentiellement constituer un espace d'agentivité. Ce faisant, nous tentons de concilier la perspective critique à une approche méthodologique qui, historiquement, ne pouvait considérer la dualité du structurel (Giddens, 1987) comme attache théorique.

## CHAPITRE IV : LES RÉSULTATS

Ce chapitre a pour but de présenter les résultats qui ont émergé de l'analyse phénoménologique, qui visait à répondre à la question suivante : Quelle est la dynamique entre l'exercice d'autorité et le « soi » d'enseignantes au primaire, dans le contexte scolaire actuel? Au terme d'une phase de recrutement, nous avons sélectionné cinq enseignantes au primaire selon des critères précis. Nous avons ensuite mené des entrevues semi-dirigées en empruntant la perspective du sens que les participantes donnent à leur expérience de l'exercice de l'autorité. Les témoignages ont ensuite été analysés selon les quatre étapes de l'analyse phénoménologique selon Deschamps (1993) et Giorgi (1997). Le processus de réduction phénoménologique, dont un aperçu se trouve en appendice N, a permis de dégager les structures spécifiques du phénomène de la dynamique entre l'exercice d'autorité et le « soi ». La section suivante rassemble les portraits de l'expérience de chaque participante. Ensuite, les éléments communs seront étayés pour tenter de comprendre l'essence du phénomène. Enfin, la structure typique du phénomène sera élaborée.

### 4.1. Portraits de l'expérience des participantes

Dans les pages qui suivent, un portrait de l'expérience de l'exercice de l'autorité de chaque enseignante permettra au lecteur de se familiariser avec les participantes et le sens qu'elles accordent à leur expérience. Une courte synthèse suivra le portrait de chacune, afin de souligner les éléments essentiels de la structure spécifique du phénomène, soit la dynamique entre l'exercice d'autorité et le « soi » dans le contexte scolaire tel que les participantes le perçoivent. Les figures représentant les structures spécifiques se retrouvent aux appendices O à S.



#### 4.1.1. Portrait de l'expérience de Christine

Pour Christine, enseignante en 1<sup>re</sup> année, l'autorité, c'est « le pouvoir de mener un groupe. » Si on explique bien nos attentes et que tout le monde est au courant de la façon d'agir et des conséquences, pas besoin d'être autoritaire. La vision de l'école sur la façon d'agir auprès des élèves part d'en haut et si on a la même vision, ça devient clair pour tout le monde et les comportements négatifs vont en diminuant. Parce qu'il y a une uniformité dans les comportements attendus, les élèves peuvent déjà commencer à se préparer à respecter les consignes : être calme, marcher, respecter les autres et le matériel... Ce sont des attentes « de base » et Christine a les mêmes. Mais il peut aussi y avoir un peu de frustration quand, au nom de l'uniformité, on prend des décisions dans la façon d'appliquer l'autorité, parce que tout le monde n'interprète pas le comportement de la même façon. C'est donc difficile d'avoir une uniformité parfaite, surtout dans les très grandes écoles. Lorsqu'on agit auprès d'élèves qu'on ne connaît pas, on ne peut pas les « scanner », alors il faut se fier à son jugement, mais aussi accepter le jugement des autres. Il y a donc un certain lâcher-prise et une acceptation que tout le monde est responsable des élèves.

Christine utilise Class Dojo dans sa classe pour définir les comportements positifs et que les élèves les utilisent, elle l'utilise rarement à la négative. Ça fonctionne bien, car c'est très visuel et ils peuvent échanger les points qu'ils gagnent contre des récompenses. Christine remarque qu'à partir d'un certain moment, elle l'utilise moins fréquemment, car les élèves ont internalisé le comportement. Par contre, elle l'utilise surtout lors des transitions, qui sont toujours des moments critiques. En septembre, Christine investit beaucoup de temps à définir ses attentes quant aux comportements et à les modéliser, comme dans les activités de

manipulation. Quand c'est acquis, elle n'a presque plus besoin d'intervenir, c'est du maintien ou des rappels. Elle fait beaucoup d'interventions positives pour que sa vision reste dans la classe. Elle utilise beaucoup l'humour, ça fonctionne bien pour désamorcer, dédramatiser et ça fait moins « je te chicane ». Elle a très peu besoin d'aller à la négative et comme ça arrive moins souvent, les élèves le prennent au sérieux. Elle se donne la règle du « 10 positifs pour 1 négatif », surtout avec les élèves qui ont plus de troubles de comportements, parce que sinon ils se disent « ma prof est juste là pour me chicaner » et ce n'est pas le lien qu'elle veut avoir avec eux. Et « quand on a le lien, à partir de là, tout passe mieux. »

Pour Christine, le but de la gestion de classe (GDC), c'est de pouvoir enseigner sans distraction : ça roule automatique, on passe le moins de temps possible là-dessus, c'est juste du maintien. Il y a aussi une forme de prévisibilité qui fait que les élèves peuvent prendre un leadership dans la GDC, et comme ils sont impliqués, Christine n'a besoin d'intervenir que lorsque c'est nécessaire. Quand une classe fonctionne bien, il n'y en a presque plus, de GDC, car les élèves s'autogèrent. Ainsi, dans sa journée, Christine passe très peu de temps à gérer la classe. Elle fait des rappels non verbaux, sans déranger le *flow*. Quand elle les voit s'entraider, elle trouve que c'est une classe qui lui ressemble.

Pour Christine, quand la GDC n'est pas efficace, aucune pédagogie ne peut passer. Elle répète qu'on aurait beau être la meilleure pédagogue de l'univers, si les élèves ne sont pas calmes, ne lèvent pas la main ou dérangent les autres, on n'arrivera pas à passer la matière, et si on n'est pas capable de passer la matière, c'est zéro. Quand Christine repense aux enseignants qu'elle aimait, elle se souvient que la matière passait tout en étant capable de créer des liens d'humain à humain. Ainsi, une pédagogie efficace, c'est quand les élèves

prennent une partie de la responsabilité de la gestion et qu'on est capable d'avancer et de créer un climat positif en classe. Si elle est capable de passer son histoire mathématique en utilisant le nom d'un élève et ce qu'il aime, elle fait les deux en même temps : elle enseigne et elle continue de créer un lien avec l'élève.

Pour Christine, l'école, c'est un milieu de vie où elle forme des humains. C'est donc l'humain qui passe avant tout. Dans sa classe, c'est important que tout le monde se sente accepté et que les qualités de chacun soient mises au profit de tous. Dans ses interventions, Christine met plus l'accent sur ses valeurs, comme le bien-être, l'entraide et le respect, et ça part d'expériences qu'elle a vécues. Elle sait que le système est là, mais elle reste humaine. Elle a tendance à réagir plus émotivement dans des situations d'intimidation ou de manque de respect, comme un élève qui s'est fait tenir les mains et mettre de la boue dans le visage. Pour avoir eu des élèves qui viennent se confier à elle, Christine sait que certains ne veulent plus venir à l'école, qu'ils sentent que ce n'est pas pris au sérieux. C'est pourquoi quand une telle situation survient, peu importe le système, Christine veut que quelque chose soit mis en place et qu'on fasse le suivi de la façon dont l'enfant se sent. Elle modélise beaucoup l'entraide auprès de ses élèves, de réagir et d'aller voir les profs quand il y a une situation d'intimidation, parce que ça la touche.

Christine affirme que les décisions qui se prennent dans les niveaux supérieurs ont un impact direct sur sa GDC. Si l'école est un milieu de vie, l'intégration à tout prix d'élèves qui auraient besoin de services spécialisés, ainsi que le nombre d'élèves par classe, changent complètement la dynamique. Elle l'a vécu : deux ou trois élèves de moins, c'est toute la différence du monde. Oui, ils ont une prime s'ils ont des élèves de plus, mais l'année que ça

fait pour les élèves ne vaut vraiment pas le coup. Si Christine est encore enseignante malgré les conditions, c'est parce qu'elle aime les enfants, et c'est pourquoi sa priorité, c'est qu'ils soient biens, car c'est tellement important, ce qu'on vit, dans une école.

### **Synthèse de l'expérience de l'exercice d'autorité de Christine**

Christine exerce son autorité par sa gestion de classe. Elle crée le lien humain par ses interventions positives, sa pédagogie efficace et sa façon d'utiliser ClassDojo. Elle est guidée par ses valeurs et par l'autorité de l'école, qui a le pouvoir de déterminer les comportements attendus. Par contre, peu importe le système, elle est émotive face à certaines situations, comme l'intimidation (voir figure 5 en appendice O).

#### **4.1.2. Portrait de l'expérience de Gabrielle**

Gabrielle enseigne en 2<sup>e</sup> année en milieu défavorisé. Après 31 ans de carrière, elle a toujours su qu'elle était à sa place en enseignement. Ce sont probablement de bonnes expériences en tant qu'élève au primaire qui font qu'elle a choisi l'enseignement. Parce qu'elle est capable de dire oui et non à plein de choses, elle n'a jamais connu le *burn-out*. Elle prend ce qui lui convient dans les formations, mais son expérience fait qu'elle est également capable de dire « non, je suis pas capable, j'ai pas les moyens ou j'ai pas d'énergie à mettre là-dedans. » Pour Gabrielle, quand sa porte de classe est fermée, elle fait ce qu'elle a à faire, mais elle n'a pas peur de demander de l'aide pour se valider. Son expérience de maman a aussi changé ses façons de faire. Tant qu'on n'a pas une vie familiale, on ne sait pas à quel point on peut en demander tant aux parents.

Ce qui ne peut pas nuire à Gabrielle dans sa capacité de dire « non », c'est son rôle de déléguée syndicale. Être assumée, ça fait partie de sa personnalité. Elle va toutefois toujours discuter avec ses directions. Elle reste à l'affût des plus jeunes enseignantes qui n'ont pas tendance à dire « non » lorsque la direction leur demande des choses. Pour Gabrielle, c'est correct d'en faire beaucoup si ça vient de soi, mais si c'est imposé, c'est différent : il y a un danger de ne plus être « toi ». Pour survivre en enseignement, il faut penser à soi et ça, ça vient avec l'expérience.

Gabrielle a des beaux liens avec ses élèves, même les gros cas de comportement. Elle repense à un élève qui lui était arrivé en milieu d'année. Son approche avait été de lui dire qu'elle ne lirait pas son dossier et qu'il pourrait recommencer à zéro dans sa nouvelle classe. Ce même élève était venu lui faire un gros câlin à l'épicerie plusieurs années plus tard. Gabrielle sait que malheureusement, c'est impossible de sauver tous les élèves et de régler tous leurs problèmes. Elle se dit qu'elle les fera cheminer, qu'elle les amènera plus loin que là où ils étaient quand ils sont arrivés au début de leur 2<sup>e</sup> année, pour qu'ils soient autonomes en 3<sup>e</sup> année.

Dans la classe de Gabrielle, dès le début de l'année, le respect s'installe : je t'écoute, tu m'écoutes. Elle se considère « sévère ». Pour elle, c'est le respect de la personne qui parle, des choses à faire. En vieillissant, elle se fait plus prendre au sérieux, ses élèves la voient comme une « maman ». C'est d'ailleurs le rôle qu'elle joue parfois. Elle se préoccupe du bien-être de ses élèves : elle a toujours des collations et des crayons pour eux. Elle en a même déjà habillés pour l'hiver. Le matin, elle ne les presse pas. Elle prend le temps de jaser s'ils en ont besoin, quitte à couper ailleurs. Elle ne crie jamais. Les élèves n'ont pas peur d'aller

lui demander de s'isoler. Elle est ouverte à cela, car ça évite les conflits et les sautes d'humeur. D'ailleurs, elle ne gère plus les chicanes d'enfants. Elle leur laisse 5 minutes pour les régler dans le corridor. Son expérience lui a appris que des chicanes d'enfant, ça ne donne rien de s'en mêler.

Gabrielle fonctionne de façon magistrale, mais il y a aussi beaucoup d'échanges et il y a des choses qui ne lui dérangent pas, comme que les élèves peuvent travailler où ils veulent dans la classe. Dans la classe de Gabrielle, il y a de l'entraide aussi : un plus fort qui aide un plus faible. Depuis qu'elle enseigne aux plus petits, elle a vite réalisé que les routines, c'est aidant, rassurant et ça amène l'autonomie.

Depuis plusieurs années, Gabrielle a un système de crochets au tableau pour les élèves qui dérogent. On met un crochet à un élève qui oublie une signature ou un devoir, ou qui fait perdre du temps. La « police », une responsabilité de classe, peut aussi mettre un crochet à un élève qui dérange ou qui n'est pas en silence dans le corridor. Pour chaque crochet, l'élève perd 2 minutes de la période privilège du vendredi. Ce système fait qu'elle n'a pas beaucoup de gestion à faire. Elle n'a pas beaucoup d'élèves qui dérogent.

Depuis quelques années, elle a plus d'élèves avec des plans d'intervention et la surcharge vient des formulaires à remplir. Toutefois, elle reçoit plus d'aide des T.E.S. Elle donne plus de temps qu'avant pour ses élèves en difficulté parce qu'en milieu défavorisé, ce n'est pas la priorité de tous les parents. Elle trouve que même avec moins d'élèves, ça lui en demande beaucoup. Par contre, elle est capable de laisser faire certaines choses. De plus, elle constate qu'avec l'expérience, on a plus confiance en soi et ça devient naturel de s'entraider et d'échanger.

Gabrielle travaille beaucoup la lecture et la compréhension de texte, car la marche est très haute vers la 3<sup>e</sup> année, où il y a beaucoup de lecture en Univers Social. Si elle doit couper quelque part, ça peut être par exemple en Éthique et culture religieuse, puisque son milieu n'est pas du tout multiethnique. Elle n'a pas besoin d'aller trop loin là-dedans puisque c'est beaucoup d'inconnu, et elle peut évaluer le dialogue autrement.

L'expérience de Gabrielle fait en sorte que le bulletin, ce n'est plus stressant. Elle assume les résultats qu'elle donne aux élèves. Ce qui est loin d'être aidant, c'est la fameuse « réussite pour tous », car ce n'est pas vrai que tout le monde peut réussir. Selon elle, c'est à cause des palmarès des écoles. Et le prix de cette augmentation du pourcentage de réussite, c'est des élèves diplômés, mais dont les compétences de base en français sont épouvantables. Gabrielle repense à ses grilles d'évaluation et elle constate qu'on nivèle vers le bas. Selon elle, c'est plus facile de réussir, et c'est déjà, à peu près, la réussite pour tous.

### **Synthèse de l'expérience de l'exercice d'autorité de Gabrielle**

Pour Gabrielle, l'autorité c'est « être sévère », c'est-à-dire insister sur le respect. Son système de crochets est en place pour éviter que des élèves dérogent. Elle prend également un rôle de maman auprès de ses élèves, en étant à l'écoute de leurs besoins et en se préoccupant de leur bien-être. C'est pourquoi elle veut les faire cheminer. Son expérience et sa personnalité la guident dans ses choix (voir figure 6 en appendice P).

#### **4.1.3. Portrait de l'expérience de Julie**

Depuis 2 ans, Julie enseigne en classe multiniveaux (3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année), dans un milieu où les élèves sont plus faciles au niveau du comportement. Pour elle, l'autorité, c'est se faire

comprendre et respecter. Ce n'est pas négatif, c'est être organisé et demander un respect des règles, comme M. Legault, qui est autoritaire tout en étant calme. L'autorité avec des enfants, c'est fragile, car il y a un juste milieu à trouver entre se faire respecter et abuser. Se faire respecter, c'est aussi respecter les élèves. L'autorité s'installe donc avec un lien de confiance avec les élèves. On ne peut pas enseigner sans autorité, sinon on perd le contrôle. Être autoritaire, c'est une façon d'être, c'est des yeux, ce n'est pas « tout le monde se tait de 8 à 5 ». C'est le respect des règles pour un climat agréable. Il faut éviter d'utiliser une autorité « négative », comme donner des conséquences non logiques ou trop lever la voix. Ça n'a pas d'emprise sur les élèves, on perd leur respect et notre crédibilité, on leur fait peur.

Ça prend de l'autorité pour mettre de la gestion de classe (GDC). La GDC, c'est de la planification, de l'organisation, des règles à respecter. C'est comme les règles des policiers : ça ne fait pas de mal, pas de peine. Une fois que la GDC est instaurée, tu diminues l'autorité. Mais il faut être plus autoritaire si la GDC ne fonctionne pas, si on perd le contrôle ou qu'on veut vraiment se faire comprendre, un peu comme une maman.

D'ailleurs, Julie a vécu l'expérience d'enseigner à l'un de ses garçons. En tant que parent, le spectre de son autorité est plus large, car elle en a plus à montrer. Elle peut être plus autoritaire, parce que ses enfants vont l'aimer éternellement. Pour un élève, son autorité est plus douce, car elle se limite au « climat école » et fonctionne pendant un an. C'est plus délicat, car il a des parents qui gravitent autour de lui.

Julie utilise l'application Class Dojo pour le côté positif, pas pour punir. Les élèves accumulent des points pour s'acheter des récompenses qu'ils choisissent avec elle en début d'année. Dans un système visuel, comme un système de couleurs, l'enfant perd la face devant ses amis et ne le voit pas comme un encouragement. L'autorité de l'enseignante vient



donc miner la confiance entre elle et l'enfant. Dans un système encourageant, l'enfant a un respect pour l'enseignante. Il se force pour elle et veut lui prouver qu'il est capable. Julie se force pour donner des points à chaque élève. Il y a tant de façons d'avoir des points que ça les encourage : pour l'entraide, l'organisation, la persévérance dans le travail, les déplacements silencieux, se mettre au travail quand c'est le temps, les pupitres ordonnés, le travail d'équipe... ou sans que ce soit en lien avec l'autorité : par exemple, cette année, elle donnait des points pour la participation, car elle avait beaucoup d'élèves timides.

Pour Julie, une classe au primaire, c'est comme une famille pendant 10 mois. Les premiers mois, elle instaure tranquillement son autorité. Les règles de classe sont trouvées avec les élèves. Julie est libre d'impliquer les élèves ou non, mais elle le fait parce que si ça ne leur parle pas, il n'y a pas de lien, donc pas d'autorité. L'autorité, ce n'est pas juste chicaner ou lever le ton ! La confiance des élèves en Julie leur fait adhérer plus à sa façon de faire. Ses routines font qu'elle n'a pas besoin de se fâcher. Ses règles relèvent du gros bon sens : lever la main, position d'écoute, calme... C'est une question de bien-être et de passer à travers la journée. La relation avec le parent aide à faire un lien à la maison avec les attentes de Julie. Elle a moins besoin d'être sévère (bien qu'elle ne se considère pas « sévère »). Pour Julie, il y a toujours façon de travailler avec les classes plus difficiles en partant de l'enfant. Il faut être à l'aise de changer nos façons de faire. Par exemple, son groupe avait un problème d'organisation. Elle a usé de son autorité pour adapter. Pour eux, c'était sévère, mais c'était nécessaire.

Julie n'a pas le choix même si certains règlements d'école ne collent pas à ses valeurs. C'est une réalité scolaire, la direction est l'autorité qui émet le règlement à respecter. C'est comme les policiers dans la vie de tous les jours. Mais ce que la direction demande,

c'est du gros bon sens. Il y a certaines règles qu'ils n'ont pas le choix d'exiger plus que d'autres, comme le bruit dans les classes, car les murs sont minces.

« La job » de Julie, c'est passer de la matière. Et pour ce faire, il faut tenir compte de l'enfant. En début d'année, dans sa tête, c'est 80% lien et 20% matière. Elle travaille sur la GDC et les liens, pour éventuellement passer la matière. Pendant l'année, c'est 50-50 « lien-matière ». C'est le lien de confiance qui permet de passer la matière. En fin d'année et vers les fins d'étape, sans s'en rendre compte, c'est 70% matière, 30% lien. C'est du bourrage de crâne, parce qu'elle manque de temps. Elle n'a pas de fun à faire ça. Les fins de cycle, avec les examens du ministère, c'est encore plus stressant. Mais c'est un *deadline*, comme dans le privé, elle n'a pas le choix. Elle ne peut pas « enseigner ce qu'elle a le temps d'enseigner », parce que ses élèves seraient dépourvus face aux examens.

Julie admet qu'il y a des limites à partir tout le temps des élèves. C'est difficile d'adhérer à 26 réalités différentes. Parfois, les élèves ont des besoins et des vécus trop différents. Si Julie avait moins d'élèves, elle aurait plus de temps et de potentiel pour chacun. Parfois, l'autorité ne fonctionne juste pas. Le ratio enseignant-élève, dans un petit local, avec la quantité d'élèves (entre le tiers et la moitié) qui ont des problèmes d'adaptation, de comportement et d'opposition, ça crée un microclimat qui éclate. L'enseignante a beau user d'imagination et de créativité pour avoir un climat agréable, ou juste pour passer à travers sa journée, ça ne fonctionne pas. Tout ce qu'elle essaie, c'est « dans le beurre ». Elle doit travailler encore plus fort. Ce n'est pas pour rien qu'il y a de l'épuisement professionnel dans le milieu. Quand la GDC ne va pas bien, le travail ne se fait pas et on a le sentiment d'être inutile, dépassé, essoufflé. C'est là que les profs décrochent : quand l'autorité sert juste à resserrer la vis, à passer à travers la journée, à survivre.

Ce qui donne un sens à son travail, c'est de voir les enfants cheminer. Pour Julie, travailler pour une « communauté » est motivant, même si parfois, elle se présente au travail car les élèves se fient sur elle pour terminer leur année et que les parents ont des attentes envers elle. Julie a une réputation et elle doit faire avec la petite pression qui accompagne les désirs de chacun. Parfois, ça la motive, parfois ça lui met trop de pression. Julie transmet des connaissances et elle trouve cela très important, mais elle vit avec ses élèves des émotions et des partages de visions, ou de valeurs complètement différentes, ce qui lui permet donc de se questionner beaucoup sur elle-même, de se remettre « à jour » constamment sur ses méthodes d'enseignement, l'actualité, les idéologies, les valeurs (et ses propres valeurs) et son identité.

### **Synthèse de l'expérience de l'exercice d'autorité de Julie**

Pour Julie, le spectre de l'autorité enseignante est plus restreint que celui de l'autorité parentale. Son autorité se limite donc au climat de classe, aux règles et au lien de confiance. C'est toujours en tenant compte de ce dernier que Julie exerce son autorité : en passant la matière, par un respect des élèves, ainsi que par son système de gestion de classe, ClassDojo, qu'elle utilise de façon encourageante, toujours dans le positif, et en impliquant les élèves dans le choix des règles et des récompenses. En tant qu'enseignante, Julie donne du sens à son travail lorsqu'elle voit ses élèves cheminer (voir figure 7 en appendice Q).

#### **4.1.4. Portrait de l'expérience de Léa**

Léa enseigne depuis 13 ans, dont 10 ans en 5<sup>e</sup> année. Elle n'a pas de liste de règlements de classe, mais plutôt des mots-clés pour guider les enfants : respect, plaisir, ouverture, etc. Si certains enfants sont parfois excités, elle préfère intervenir dans un cadre d'apprentissage plutôt que de punition, comme par des rappels et des blagues, car ce sont des

enfants : ils doivent apprendre à se connaître. Dans la classe de Léa, il y a un respect mutuel, car elle se concentre sur les comportements positifs. L'enfant se sent respecté et ça facilite les choses.

Sa perspective de « l'enfant » a changé lorsqu'elle est devenue maman. Elle voit « l'enfant derrière l'enfant ». Comme Léa est une personne authentique, son enseignement colle à ses valeurs et à qui elle est comme personne. Mais si elle n'a jamais cru au « pipi dans le pot = collant » pour ses enfants, elle considère qu'un « nanane » facilite beaucoup les choses dans le cadre scolaire. Avec 25 personnalités et bagages différents, il faut un système qui fonctionne pour la majorité des élèves et c'est pourquoi elle utilise l'argent scolaire pour sa gestion de classe et les routines, comme renforcement positif des bons comportements (tâches, travail, bonne action, routine faite, etc.). Le « nanane » est simple à gérer, c'est concret, mesurable et les élèves de 5<sup>e</sup> année aiment le concept de l'argent. C'est aussi possible d'avoir une amende, comme lorsqu'on passe sur une rouge en voiture, pour des mauvais comportements (routines non faites, placoter, niaiser). À la fin du mois, l'argent amassé sert à participer à une activité récompense et s'acheter des privilèges. Ce système vise la responsabilisation et l'autonomie dans le bon comportement, parce que les élèves sont responsables d'aller chercher leur argent. De plus, les élèves apprennent à compter et gérer leur argent. Le renforcement positif est mieux pour l'estime de soi, contrairement par exemple à un système « jaune rouge vert » qui est très négatif. De plus, ce n'est pas dans la face à tout le monde, contrairement à un système de punaise qui avance, donc ça aide pour l'anxiété, la comparaison et la pression.

L'année dernière, Léa a vécu la pire année de sa carrière. Les besoins des élèves allaient au-delà de ses capacités et elle a failli y passer. Ça lui trottait dans la tête 24 heures sur 24. Avec le recul, elle pense qu'il aurait fallu des élèves en moins. Elle croit à l'intégration et à l'adaptation, mais elle réalise que certains élèves ne peuvent pas cadrer dans le système d'éducation en place présentement. Léa fait beaucoup d'efforts pour travailler de pair avec les parents, mais elle est consciente qu'elle n'est de passage qu'un an dans leur vie et qu'elle n'a pas de contrôle sur ce qui se passe à la maison.

À propos du programme de 5<sup>e</sup> année, Léa se sent « liée ». Il va trop vite pour les élèves, elle leur enseigne des techniques alors qu'ils « ne comprennent pas ce qui se passe ». Elle aimerait revenir à la base, faire des projets et de la manipulation pour ancrer les concepts dans du concret, de l'utile, et surtout, à leur rythme, « pas à celui des tests standardisés ». Ses collègues et elle rêvent de monter le programme de 5<sup>e</sup> année en ateliers et en projets, mais c'est un travail immense qu'elles font à petites bouchées, sur leur temps personnel. Ainsi, Léa n'a « pas le choix de faire des choix », sinon elle se brule et elle brule les élèves. Elle choisit de prioriser un climat d'apprentissage agréable plutôt que de voir tous les savoirs essentiels de 5<sup>e</sup> année, pour éviter que les élèves vivent de l'anxiété. Au début de sa carrière, elle avait le sentiment d'être nulle, inapte à passer le programme. C'est l'expérience et les bonnes collègues qui lui ont fait comprendre que c'était impossible de passer le programme au complet si elle voulait le bien-être de ses élèves. De plus, elle ne croit pas à l'évaluation au primaire. Ça stress les élèves et elle a moins de temps pour enseigner. Ses collègues et elle tentent de minimiser la longueur et le nombre d'évaluations. Bref, pour Léa, le programme et l'évaluation mettent des bâtons dans les roues, des limites, de la pression.

Malgré tout, Léa se trouve chanceuse d'être dans une école où le soutien des T.E.S. et du directeur est très facilitant. Ce dernier débloque des budgets pour l'innovation pédagogique et affirme qu'il n'a aucun problème à justifier un déficit si c'est pour le bien-être des élèves. Léa en profite : aménagement flexible, abolition du cahier d'activités, ateliers. Comme les enfants passent beaucoup de temps à l'école, pourquoi ne serait-ce pas plaisant? Elle délaisse le « papier-crayon » au profit de projets, qui impliquent un investissement, oui, mais qui en vaut la peine, car les élèves sont plus investis. Par exemple, Léa et ses élèves ont tricoté des cache-cous qu'ils ont donnés à des sans-abris, ils ont appris plein de choses ! Elle a également poussé pour la création d'un comité d'évaluation à l'école, pour trouver d'autres façons d'évaluer que par des examens. On voit un changement dans les pratiques d'évaluation : elle ne met plus de pourcentage sur les copies qu'elle remet aux élèves et ils se comparent moins.

La philosophie de Léa tourne autour du bien-être et du progrès, et c'est le gros bon sens et l'expérience qui lui donnent cette permission. Son objectif, c'est d'amener les élèves qui sont de passage dans sa classe du point A au point B, sans leur taper sur la tête, qu'ils soient biens. Elle n'est pas très axée sur les résultats. Lorsqu'elle ferme la porte de sa classe, elle fait ce qu'elle a à faire pour le bien-être des enfants. C'est certain qu'elle souhaite la réussite de ses élèves. Mais à tout prix? Non. Pas au détriment de leur santé, de créer de l'anxiété de performance, ça, c'est zéro et une barre. Elle veut qu'ils soient biens.

### **Synthèse de l'expérience de l'exercice d'autorité de Léa**

La philosophie de Léa, c'est le bien-être et le progrès des élèves, qui sont aussi des enfants, chacun avec leur bagage. Son autorité s'exerce alors en se concentrant sur les

comportements positifs. Un respect mutuel s'installe. De plus, en enseignant par ateliers, les élèves sont plus investis et elle a moins de gestion à faire. Finalement, son système de gestion de classe (argent scolaire) est facilitant dans un contexte scolaire. Par contre, il y aura toujours des enfants qui ne pourront pas cadrer dans le système d'éducation actuel (voir figure 8 en appendice R).

#### **4.1.5. Portrait de l'expérience de Nancy**

La carrière de Nancy a débuté à 24 ans, elle enseignait la psychologie au collégial, et l'autorité était plus difficile pour elle. Puis en avançant en âge et en expérience, son autorité s'est imposée d'elle-même. Aujourd'hui, elle comprend que l'expérience de vie, ça change de façon inconsciente la façon de faire au niveau de l'autorité, et que l'âge du prof joue un rôle, notamment sur le respect et la confiance des parents de ses élèves.

Pour Nancy, enseignante en 6<sup>e</sup> année, l'autorité, c'est la discipline et l'encadrement. Elle choisit « d'entrer en lion pour finir en mouton », car c'est inné pour les enfants de tester les limites. Mais elle ne peut pas discipliner 26 enfants de la même façon. Elle tente de trouver le moins de stratégies qui fonctionnent avec le plus d'élèves possible, par exemple : faire des échanges avec les élèves, leur donner leur « heure de gloire », les impliquer et apprendre à connaître le « point faible » de chacun (elle trouve ça plate à dire, mais sinon, elle va vivre l'enfer). La discipline s'apprenant « sur le plancher », elle n'a plus de système d'émulation. Elle n'a qu'un seul règlement, le respect, car il englobe tout. En 6e, Nancy peut dire des phrases du genre « je peux être fine, mais je peux être *super bitch* » ou « m'a te passer à travers la fenêtre si tu continues » et avec le ton, ils savent qu'elle *niaise*, mais que

sa limite a été atteinte. Ce n'est pas tout le monde qui peut dire ça. Mais Nancy a compris que le secret de l'autorité, c'est le lien avec les élèves.

En fait, tout est connecté : c'est l'amour de sa profession qui l'incite à créer des liens et « pas de lien, pas d'autorité. » C'est pourquoi l'autorité provient de l'intérieur de soi. Le lien que Nancy construit avec ses élèves transforme la classe en petite famille. C'est avec le cœur gros qu'elle les laisse partir, en juin, comme un parent. C'est en détestant un prof de maths au secondaire qu'elle aurait inconsciemment compris que si un élève t'a en aversion, tu ne le feras pas avancer. En même temps, être aimée, c'est « un plus. » Ce n'est pas le rôle d'une enseignante d'être amie avec ses élèves, car elle perdrait en respect et en autorité.

Le lien, c'est entre autres l'honnêteté. Ça devient gagnant de ne rien cacher aux élèves. Aussi, elle les connaît tellement que c'est eux qui la guident dans sa journée. Si ça ne passe pas, ça ne donne rien, parce qu'ils n'intégreront pas. Elle y reviendra plus tard. Cette écoute des élèves amène également Nancy à se réguler constamment. En effet, selon elle, un prof qui reste dans ses pantoufles ne survivra pas dans la profession. Elle doit s'adapter et se réguler quotidiennement, sinon elle perdrait le contrôle de son groupe. C'est aussi d'utiliser les intérêts des élèves. Elle leur dit que c'est à eux de lui enseigner ce qui existe. Pas 26 intérêts différents, mais elle jongle avec ce qu'elle apprend de leur monde. Ça la nourrit.

Bien que Nancy ait sa planification, c'est rare qu'elle la suive, parce qu'elle a des « flash », comme préparer des sandwiches et de la soupe avec ses élèves pour les gens dans le besoin. Pour Nancy, l'école sert aussi à ça : faire des apprentissages autres, au niveau humain. Le bénévolat, le savoir-vivre, le partage, et même apprendre à se servir d'un couteau! Il y a des années où ça ne fonctionnerait pas. Elle *gauge* son groupe et y va avec



eux. Elle reconnaît qu'elle n'est pas un très bon soldat, qu'elle pense souvent à l'extérieur de la boîte. Mais elle trippe à enseigner de manière non traditionnelle. Et comme elle trippe, les élèves trippent. Et le lien passe. Et l'autorité passe.

Parfois, Nancy doit intervenir de manière spontanée. Elle a une autorité, mais aussi un devoir de protéger ses élèves. Par exemple, apprendre que ses élèves consomment de la pornographie. Pas le choix de faire une leçon sur la sexualité. Ou alors, lorsqu'elle a appris que des élèves se mutilaient. À 22h, elle était chez l'enfant, pour discuter avec la maman.

Or, le rôle syndical de Nancy l'engage à être un exemple pour les autres en ce qui concerne le respect des 32 heures. Cela dit, lorsqu'elle a un de ses fameux « flash », elle embarque dedans sans limites, mais ne le crie pas haut et fort. Selon Nancy, cette tendance au dépassement est typiquement féminine : c'est le côté maternel qui ressort. Chaque fois qu'une collègue tente de justifier son dépassement, c'est toujours « pour l'enfant », et c'est ce qu'il faut arrêter de faire, selon Nancy, mais c'est « tellement difficile. » Selon elle, le gouvernement est bien au courant que les enseignantes vont en faire sur leur temps malgré le dépassement constant et que ce n'est pas dans leur tâche. Puisque les enseignantes pallient constamment, pourquoi les choses changeraient-elles?

Les examens du ministère constituent une autre réalité d'être enseignante en 6<sup>e</sup> année. Nancy affirme que son travail n'est pas de préparer les élèves en vue de ces examens, mais de leur donner les outils pour pouvoir les réussir. Mais le gros problème, selon Nancy, c'est que le gouvernement préconise des méthodes qui s'appuient sur des recherches probantes sans connaître la réalité des classes, et que les enseignants sont *pitchés* là-dedans et doivent se démener. De plus, la réalité d'une classe se compose de dynamiques entre 26

humains différents. Parfois, ces dynamiques demandent tant d'énergie qu'elle ne peut plus *dealer*. Cette année, près de 50% de ses élèves ont un plan d'intervention. Elle aura beau être la meilleure prof, avoir toutes les connaissances et pris tous les cours possibles, le soutien n'est pas suffisant. Mais parfois, elle voit l'impact qu'elle a eu sur ses élèves. Elle considère que c'est une paye, pour un prof, de voir la répercussion par après, de constater l'héritage qu'elle leur a laissé, les valeurs et la discipline qu'elle leur a données.

### **Synthèse de l'expérience de l'exercice d'autorité de Nancy**

Pour Nancy, tout est relié : Sa personnalité, son expérience et l'amour de sa profession influencent son autorité, qui elle se rattache au lien avec les élèves et avec la pédagogie. Le lien se définit par l'honnêteté, le respect et l'écoute. Elle exerce son autorité en utilisant le plus de stratégies possible pour le moins d'élèves possible. Son autorité s'exerce également lorsqu'elle a des flashes. La reconnaissance de son travail vient de l'impact qu'elle a sur les élèves ou de l'héritage qu'elle leur laisse (voir figure 9 en appendice S).

#### **4.2. Exercice de l'autorité : éléments transversaux**

Cette section propose une présentation des éléments communs du sens que les participantes donnent à leur expérience de l'exercice de l'autorité. Les thématiques convergentes ont été identifiées à l'aide de plusieurs « brassages d'idées » (Chartrand, 2008) et de réorganisations des unités de sens. Ici, chacune des thématiques convergentes quant au sens donné à l'exercice de l'autorité sera décrite dans les mots des participantes. Pour chacune des thématiques, un tableau contenant des extraits de verbatim permettra d'étayer la description. Finalement, une synthèse des thématiques convergentes ainsi que l'élaboration de la structure typique du phénomène concluront ce chapitre.

#### 4.2.1. La nature de l'autorité

Tout d'abord, trois thèmes entourant la nature de l'autorité pour les participantes ont émergé du sens qu'elles donnent à leur expérience : le lien entre l'autorité et la gestion de classe, l'expression « être sévère », ainsi qu'une comparaison entre l'autorité enseignante et l'autorité policière. Des extraits se retrouvent dans le tableau 2.

En premier lieu, le sens de « gestion de classe » serait lié à celui d'« autorité ». Par contre, la nature de ce lien n'est pas claire. Si la gestion de classe peut être conçue comme dépendante de l'autorité, on interchange également les définitions d'autorité et de gestion de classe, ou alors on nomme ce lien, sans toutefois le décrire.

Ensuite, l'expression « être sévère » a été utilisée par quatre participantes. Encore une fois, nous observons une disparité dans le sens qui y est accordé, si ce n'est que deux d'entre elles s'en dissocient, se considérant plutôt « exigeantes. » Pour une autre enseignante, « être sévère » est synonyme d'« autoritaire », mais pas d'« autorité. » Puis, la dernière se considère comme « sévère », en y associant le respect. Bref, si « être sévère » gravite autour de la conception de l'autorité de nos participantes, le lien entre les deux n'est pas défini, tout comme le qualificatif « autoritaire. »

Finalement, trois participantes ont décrit leur exercice d'autorité en le comparant à l'autorité policière. Les systèmes de gestion de classe de deux d'entre elles s'appuient d'ailleurs sur ce modèle, soit en attribuant la responsabilité de « policier » à un élève, soit en donnant des amendes pour les mauvais comportements. La troisième l'utilise pour justifier son autorité et ses règles.

Tableau 2. La nature de l'autorité

	<b>Gestion de classe</b>	<b>Être sévère</b>	<b>Lois et policiers</b>
<b>Christine</b>	« Quand tu parles d'autorité, on parle dans le fond de gestion de classe, beaucoup. Pour moi, ça a comme <b>un lien</b> . »	« si on explique ce qu'on attend, [...] bien on n'a pas besoin d'être <b>sévère</b> , dans le fond ou autoritaire. »	
<b>Gabrielle</b>		« Être <b>sévère</b> c'est plus par le <b>respect</b> . Le respect de la personne qui parle, [...] Quand c'est le temps de faire quelque chose on le fait. »	« dans le corridor, on parle pas, c'est silence complet. Bien le <b>policier</b> est derrière, si un élève a parlé ou a dérangé, il ou elle va mettre son crochet à l'ami. »
<b>Julie</b>	« Ça prend de l'autorité pour mettre de la gestion. Mais une fois que c'est fait, tu diminues l'autorité. [...] <b>Ça va ensemble</b> ta gestion et ton autorité, un va pas sans l'autre. »	« Je suis peut-être <b>exigeante</b> , mais je trouve pas que je suis tant sévère. [...] y a même pas de conséquence ou de punition. »	« tout comme un <b>policier</b> met des règles, quand je sors dans la rue en voiture j'ai des règles à suivre, c'est une forme d'autorité que je dois respecter puis ça me fait rien, ça me fait pas de peine, ça me fait pas mal. »
<b>Léa</b>	« si c'est un comportement trop sévère, on embarque dans le système école et non juste ma <b>gestion de classe</b> . »		« Si tu as un mauvais comportement, tu vas avoir une <b>amende</b> et me devoir de l'argent. C'est le même principe que si tu passes sur une rouge en voiture. »
<b>Nancy</b>	« Moi j'utilise beaucoup l'humour au niveau de ma <b>gestion de classe</b> . »	« Souvent ce qu'on me dit c'est tu as l'air sévère, mais c'est pas ça quand on arrive avec toi. Non, je suis <b>exigeante</b> . »	

#### 4.2.2. Les relations avec les élèves

L'expérience de l'exercice de l'autorité se caractérise par les relations enseignante-élève(s). Ce « lien », « lien humain » ou « lien de confiance », passe par un respect mutuel et une écoute des besoins. Le lien est bâti par la personnalité de l'enseignante, un aspect pédagogique efficace ou le fait de ne pas être « mou. » Ce lien facilitera par la suite l'apprentissage et la gestion de classe.

La plupart des participantes évoquent les relations enseignante-élève(s) en termes de famille ou de milieu de vie, où elles jouent un rôle de parent. Finalement, la relation d'autorité se distingue d'un lien d'amitié, selon deux enseignantes (voir tableau 3).

Tableau 3. La nature des relations enseignante-élève(s)

	Relations	Relation « famille, parent »	Relation = pas amie ou aimé
Christine	« Quand on est capable d'avancer, d'apprendre sans être constamment dérangé, mais qu'on peut créer le <b>lien humain</b> , c'est que l'aspect <b>pédagogique</b> , c'est efficace. »	« Pour moi l'école c'est un <b>milieu de vie</b> , c'est pas juste un milieu où on apprend. »	
Gabriell	« Le matin, je ne suis pas go-go-go on commence, je ne presse pas mes élèves. Je leur laisse le temps de me parler, de me raconter. Les enfants ont <b>besoin</b> de ça. On coupera ailleurs. »	« Je joue le rôle de <b>maman</b> . J'ai des pansements, de la calamine, un coupe-ongle. Ça aide à ce qu'ils me prennent pour une maman. »	« L' <b>erreur</b> qu'on fait quand on est une jeune enseignante c'est qu'on veut que nos élèves soient nos <b>amis</b> . »
Julie	« Y a une importance entre l'autorité et le <b>lien de confiance</b> qui s'installe entre l'enseignant puis les élèves, pour avoir vu souvent des enseignants trop <b>mous</b> , souvent ils se font moins <b>respecter</b> et ils ont donc une moins bonne <b>gestion de classe</b> . »	« Au primaire, nous autres c'est comme notre petite <b>famille</b> pendant dix mois, c'est tellement important. »	
Léa	« Quand un enfant se sent <b>respecté</b> , c'est tellement plus <b>facile</b> que si tu lui tombes tout le temps sur la tomate. [...] il y a un <b>respect mutuel</b> . »		
Nancy	« ta <b>personnalité bâtit</b> le lien que tu vas avoir avec tes élèves. [...] j'ai compris que si un élève t'a en aversion, tu le feras pas avancer, il va stocker là. Le <b>lien</b> , il l'a pas eu avec moi le prof, fait qu'il a pas été capable de me faire <b>apprendre</b> . C'est intimement lié, ça va ensemble ! »	« Quand je les laisse aller au mois de juin, c'est un peu comme un <b>parent</b> que son enfant part de la maison. Parce que le <b>lien</b> se crée, il est solide, on est une petite <b>famille</b> dans la classe. »	« Tu ne peux pas être leur <b>amie</b> , parce que tu en n'auras pas de l'autorité avec eux autres. »

#### 4.2.3. Avoir des attentes envers les comportements et/ou le respect des règles

L'exercice de l'autorité enseignante se décrit par la communication aux élèves de consignes et de règles, ainsi que des attentes de comportements qui respectent ces règles. Ces dernières peuvent être émises conjointement par les élèves et l'enseignante, provenir de l'enseignante seulement ou encore, être uniformes à l'ensemble de l'école. Les règles ou règlements – les substantifs ne sont pas distingués – sont perçus tantôt comme des limites, tantôt comme une réponse aux besoins, puis c'est sur l'autorité enseignante qu'on s'appuie pour les faire respecter (voir tableau 4).

Tableau 4. Avoir des attentes envers les comportements et/ou le respect des règles

<b>Christine</b>	« Les élèves sont pas surpris quand ils arrivent au début de l'année, y a une certaine <b>uniformité</b> . Ça fait en sorte qu' <b>ils s'attendent</b> aux <b>consignes</b> puis ils peuvent déjà commencer à se préparer à les <b>respecter</b> . »
<b>Gabrielle</b>	« Bien, <b>être sévère</b> , c'est plus par le <b>respect</b> de la personne qui parle, que ce soit moi ou un élève... Quand <b>c'est le temps</b> de faire quelque chose on le fait. »
<b>Julie</b>	« On parle de nos <b>besoins</b> , on émet les <b>règlements</b> de classe <b>ensemble</b> ... »
<b>Léa</b>	« Mon objectif en 5 <sup>e</sup> année c'est de les responsabiliser puis de les rendre plus autonomes dans leur réussite et dans leur <b>comportement</b> . »
<b>Nancy</b>	« J'instaure ma discipline, mes <b>attentes</b> , jusqu'où ils peuvent aller. »

#### 4.2.4. Récompenser les élèves et/ou sanctionner les comportements

Pour la plupart des participantes, l'exercice de l'autorité se décrit par l'utilisation d'un système de gestion de classe : Class Dojo, argent scolaire ou des crochets au tableau. La cinquième participante (Nancy) utilise plutôt des stratégies, comme faire un « échange » avec l'élève selon ce qu'il veut, pour obtenir quelque chose de lui. Trois participantes conçoivent également le concept d'« échange » : les comportements jugés « bons » ou « positifs » sont systématiquement récompensés par des points Dojo ou de l'argent scolaire, qui pourront être échangés contre des récompenses. C'est donc en vertu de cet échange que les mauvais comportements sont parfois sanctionnés par le retrait de points ou d'argent. En effet, ces trois participantes insistent davantage sur l'aspect positif du système, car l'encouragement des bons comportements favoriserait le lien.

Les deux autres participantes fonctionnent également avec une période récompense. Nancy admet la participation des élèves à cette période récompense selon s'ils ont fait ou non leur « job d'élèves. » Gabrielle a un système qui fait perdre du temps de jeu au peu d'élèves qui dérogent. Les autres participantes admettent qu'il y a des limites à leur fonctionnement et deux d'entre elles disent chercher le système ou les stratégies qui fonctionnent pour le plus d'élèves possible (voir tableau 5).

Tableau 5. Récompense, sanction et efficacité de systèmes/stratégies

	Récompenser les élèves	Sanctionner les comportements	Efficacité
Christine	« J'utilise <b>Class Dojo</b> . Quand les élèves ont un <b>comportement positif</b> , ils accumulent des <b>points</b> qu'ils peuvent échanger contre des <b>récompenses</b> . J'utilise surtout le comportement positif, pour vraiment qu'ils <b>utilisent les comportements</b> . »	« Je l'utilise <b>plus ou moins</b> à la négative [...] parce que si on leur donne juste du négatif, ils l'entendent pu, ils se disent, « ma prof est là juste pour me chicaner », et c'est pas le <b>lien</b> qu'on veut avoir.	« Peu importe l'année, ça <b>fonctionne</b> assez bien, avec <b>85 %</b> des élèves. »
Gabrielle		« À chaque fois qu'ils <b>dérogent</b> de ce qu'ils <b>devraient faire</b> , on fait un <b>crochet</b> au tableau. [...] Pour chaque crochet ils perdent 2 minutes de jeu à la <b>période privilège</b> . »	« J'ai pas beaucoup de gestion, j'ai pas d'élèves qui <b>dérogent</b> beaucoup. »
Julie	« J'utilise <b>Class Dojo</b> . Ils accumulent des <b>points</b> pour s'acheter des <b>récompenses</b> agréables [...] on voit plus les choses <b>positives</b> . Si on est capable d'y aller autrement et de l' <b>encourager</b> , l'enfant va avoir un respect pour toi. »	« C'est arrivé quelques fois que j' <b>enlève</b> un ou deux <b>points</b> pour le manque de respect, le sacrage, frapper un ami. »	« Par contre ça a ses <b>limites</b> et pour certains enfants faut faire du ' <b>un à un</b> '. »
Léa	« J'utilise l' <b>argent scolaire</b> , [...] qui sert à acheter une activité <b>récompense</b> à chaque fin de mois. [...] C'est sûr qu'il y a un <b>nanane</b> au bout, mais c'est axé vers le positif alors je passe plus de temps à <b>encourager</b> les <b>bons comportements</b> avec ce nanane-là. »	« [...] si tu as un <b>mauvais comportement</b> , tu vas avoir une <b>amende</b> et me devoir de l'argent. »	« Dans un cadre scolaire, avec 25 enfants de toutes sortes qui ont des personnalités et des bagages différents, ça prend un <b>système qui fonctionne pour la majorité des élèves</b> . »
Nancy	« C'est d'aller chercher ce que l'enfant <b>veut</b> , lui donner, mais faire un <b>échange</b> . Tu fais ça, je vais te le donner. »	« C'est plate à dire, mais tu connais un peu leur <b>point faible</b> , pour que ça <b>fonctionne</b> dans une classe. » « [...] c'est pas toutes les semaines, mais quand je donne une période <b>récompense</b> , ça se peut [qu'il] ne puisse pas participer, parce qu'il a pas fait sa <b>job d'élève!</b> »	« [...] dans ma classe faut que je pense à 26 <b>stratégies</b> . Fait que j'essaie d'en trouver le <b>moins possible qui vont fonctionner avec le plus de monde possible</b> . »

#### 4.2.5. « La matière à passer »

L'expérience de l'exercice de l'autorité serait liée à « la matière à passer. » Cela dit, les cinq enseignantes y considèrent préalablement – ou simultanément – d'autres éléments. En effet, une lecture des besoins ou de l'état des élèves, amène l'enseignante à modifier son approche, le contenu, ou encore à « couper » le temps d'enseignement d'une matière jugée

moins prioritaire ; le lien avec l'élève ainsi que le climat de classe sont « réimaginés » au service de la matière ; du temps personnel est investi dans une approche qui génère moins de « gestion » que du « papier-crayon. » En somme, les cinq participantes considèrent le lien avec les élèves lorsqu'il est question de passer de la matière (voir tableau 6).

Tableau 6. « La matière à passer »

<b>Christine</b>	« Si je suis capable de <b>passer</b> mon histoire <b>mathématique</b> puis que j'utilise le nom de mon élève et qu'est-ce qu'il aime, bien j'enseigne, les élèves sont à l'écoute puis en même temps j'ai continué à <b>créer un lien</b> avec l'élève. »
<b>Gabrielle</b>	« Je leur laisse le <b>temps</b> de me parler, de me <b>raconter</b> . Les enfants ont <b>besoin</b> de ça. On <b>coupera</b> ailleurs. [...] On n'est pas multiethnique, donc j'ai pas besoin d'aller très loin en éthique et culture parce que pour eux c'est de l'inconnu. Donc là où je coupe, c'est là. »
<b>Julie</b>	« Notre travail c'est de <b>passer la matière</b> , mais de façon différente, originale, toutes les façons inimaginables pour que ce soit agréable et dans un beau <b>climat de classe</b> [...] »
<b>Léa</b>	« J'ai bien moins de <b>gestion</b> à faire des <b>ateliers</b> qu'à gérer du <b>papier-crayon</b> . En bout de ligne, ça vaut l' <b>investissement</b> . »
<b>Nancy</b>	« Tu les connais tellement que tu dis, on va s' <b>enligner</b> sur autre chose ou le faire de façon différente selon comment ils sont dans la journée. [...] Ça me sert à rien de <b>passer</b> quelque chose s'ils sont pas là. »

#### 4.2.6. Les routines

Quatre participantes ont parlé des routines en décrivant le sens qu'elles accordent à leur exercice d'autorité, en des termes plutôt différents. Pour Gabrielle, la routine est rassurante pour ses élèves. Pour Christine, cette « prévisibilité » amène une autogestion chez les élèves. Léa et Julie se ressemblent en ce qu'elles ont des attentes envers les routines et qu'une sanction (retrait d'argent ou se fâcher) peut y être associée (voir tableau 7).

Tableau 7. Les routines

<b>Christine</b>	« Y a quand même certaines formes de <b>prévisibilité</b> dans la journée. [...] quand la classe fonctionne bien, y en a presque plus de gestion [de classe] parce qu'ils viennent à <b>s'autogérer</b> . »
<b>Gabrielle</b>	« La <b>routine</b> pour les petits, c'est pas plate, c'est <b>aidant</b> , c'est <b>rassurant</b> . Ils ont pas à se poser douze mille questions. Ils vont découvrir que la routine les aide. »
<b>Julie</b>	« [...] chaque ami fait sa <b>routine</b> , chacun a sa tâche, j'ai pas besoin de <b>me fâcher</b> . »
<b>Léa</b>	« J'utilise mon <b>argent scolaire</b> au niveau de ma gestion de classe et ce qui est <b>attendu</b> dans les <b>routines</b> [...]. Mais si les <b>routines</b> sont pas faites, si ça placote quand c'est pas le temps, ils vont me devoir de l' <b>argent</b> . »



#### 4.2.7. Être « maman »

Les quatre participantes qui ont donné naissance ont toutes abordé cette expérience parentale pour décrire leur exercice d'autorité en contexte scolaire. Le changement qui s'opère lorsqu'on devient parent serait inconscient et entraînerait une perspective différente de l'enfant. La vie familiale changerait également certaines façons de faire, par exemple sur le plan des devoirs et des leçons. Julie considère que l'autorité enseignante est plus « douce », car le spectre de l'autorité parentale est plus large (voir tableau 8).

Tableau 8. Être « maman »

<b>Gabrielle</b>	« Je pense aux <b>devoirs et leçons</b> , tant qu'on n'a pas une <b>vie familiale</b> avec des enfants qui ont des activités, on pense pas qu'on peut en <b>demander tant</b> , aux parents. »
<b>Julie</b>	« T'es pas toute seule à avoir de l'autorité sur cet enfant-là, y a des parents. Donc, c'est certain qu'il faut que ton <b>autorité</b> reste un peu plus <b>douce</b> . Je trouve qu'on s'en permet un peu plus en tant que parent au niveau de l'autorité parce que notre autorité, le <b>spectre est plus large</b> . »
<b>Léa</b>	« Avoir des enfants, ça amène une <b>perspective différente</b> . Ça devient personnel. Parce que j'ai des enfants, je vois l'envers de la médaille, ' <b>l'enfant derrière l'enfant</b> '. »
<b>Nancy</b>	« Tu deviens parent. Ça <b>change</b> quelque chose dans ta <b>façon</b> . Tu deviens grand-parent, ça change quelque chose dans ta façon. Mais c'est de façon <b>inconsciente</b> que ça change. »

#### 4.2.8. La surcharge des classes et l'intégration à tout prix

Des décisions prises dans les niveaux hiérarchiques supérieurs, telles que le nombre d'élèves par classe, la quantité d'élèves qui ont des besoins spécifiques ainsi que le soutien offert aux enseignantes ont un impact sur leur expérience de l'exercice d'autorité, selon quatre participantes. Cet impact se ferait sentir sur les élèves, en plus de se caractériser, pour l'enseignante, par des sentiments d'inutilité, d'impatience, de dépassement et pousserait même au décrochage. De plus, dans certains cas spécifiques, l'autorité enseignante ne serait pas « suffisante » pour combler le manque de soutien ou pour faire cadrer des élèves dans le système d'éducation actuel (voir tableau 9).

Tableau 9. La surcharge des classes et l'intégration à tout prix

<b>Christine</b>	« C'est sûr que les décisions qui se prennent dans les <b>niveaux supérieurs</b> vont vraiment avoir un <b>impact</b> direct sur notre <b>gestion de classe</b> , notamment le fait d' <b>intégrer</b> des élèves <b>à tout prix</b> qui auraient besoin de services spécialisés et le <b>nombre d'élèves</b> par classe. [...] c'est vraiment pas dans l'intérêt des <b>enfants</b> . »
<b>Julie</b>	« La <b>quantité</b> d'élèves... notre <b>autorité</b> des fois elle va dans le <b>beurre</b> . Ce qui nous aide pas c'est quand on a le tiers ou la moitié des élèves qui ont vraiment des <b>besoins très très spécifiques</b> ou particuliers. [...] Donc quand la gestion de classe va pas bien, notre travail se fait pas. Puis on se sent <b>inutile</b> pas à peu près, là. Tu te sens <b>dépassée</b> . C'est là que les profs <b>décrochent</b> . »
<b>Léa</b>	« y a certains élèves qui peuvent pas <b>cadrer</b> dans le <b>système</b> d'éducation qu'on a en place présentement. Peu importe le <b>soutien</b> que tu peux apporter comme enseignante, ils <b>fonctionnent pas</b> dans une classe. »
<b>Nancy</b>	« Tu as <b>26 petits êtres complètement différents</b> puis un moment donné la <b>patience</b> peut baisser parce que l'énergie qu'ils te demandent, c'est gros. [...] tu auras beau être le meilleur prof au monde, avoir les meilleures connaissances au monde, avoir pris 83 mille cours, ça <b>marchera pas</b> , parce que tu as besoin de <b>soutien</b> . Et ça le soutien, on en n'a pas suffisamment. C'est ça le problème. »

#### 4.2.9. Le « soi » et l'autorité

Finalement, le sens donné à l'exercice de l'autorité est fortement lié au « soi » de l'enseignante. Celui-ci se manifeste de plusieurs façons, tel que nous pouvons le constater dans le tableau 10. Si les formulations diffèrent, certains thèmes surgissent à travers le sens que les enseignantes donnent à l'exercice de leur autorité lorsqu'elle est mise en rapport avec le « soi » : « l'héritage » qu'elles laissent aux élèves, certaines attitudes ou approches qui leur sont propres, ainsi que la nature du rapport qui existe entre le « soi » et l'exercice de l'autorité.

D'abord, les participantes ont des finalités éducatives et des valeurs qu'elles véhiculent dans leur enseignement, à la manière d'un « héritage » qu'elles laissent aux élèves, tel que le décrit Nancy. Ainsi, l'entraide, le respect et le bien-être peuvent constituer des éléments de leur « philosophie » ou être mis de l'avant dans leurs interventions. Avec l'expérience, on aspire également au « progrès » et à « faire cheminer » les élèves. Les finalités et les valeurs donneraient finalement un sens à leur travail et contribueraient à établir un climat de classe qui leur « ressemble. »

De plus, les participantes témoignent d'approches et d'attitudes particulières lorsque leur autorité est confrontée au « soi. » Les enseignantes seraient d'ailleurs appelées à se « questionner sur elles-mêmes » en vertu des « émotions et des partages de visions et de valeurs qu'elles vivent. » D'une part, elles peuvent être sensibles à différentes choses, par exemple l'intimidation ou les « enfants brisés. » Leurs réactions face à ce qui les touche seront teintées de leur personnalité et de leurs valeurs, afin de toujours conserver le lien. D'autre part, une prise de conscience de ce qui n'est pas important pour elles contribue également à exercer leur autorité.

Finalement, ce rapport entre le « soi » et l'autorité des enseignantes n'est pas toujours cohérent. Si elles tentent d'être « authentiques » et d'enseigner avec le « soi » et leurs valeurs, parfois, la réalité des aires communes et des grandes écoles se traduit par un exercice d'autorité qui ne colle pas au « soi. » Il devient nécessaire de « jouer le jeu » et des frustrations sont susceptibles de naître.

Tableau 10. Le « soi » et l'autorité

	« L'héritage »	Attitudes et approches	Rapport entre le « soi » et l'autorité
Christine	« [...] quand je les vois s' <b>entraider</b> je trouve que c'est une classe qui <b>me ressemble</b> . »	« Parce que ça vient me toucher, j'ai tendance à <b>réagir</b> plus émotivement dans des situations d'intimidation ou de manque de respect. »	« Des fois y a un peu de frustration [...], parce qu'au nom de l'uniformité on prend des décisions qui sont pas nécessairement ce que j'aurais choisi. »
	« Dans mes <b>interventions</b> , c'est sûr que je vais mettre plus l' <b>accent</b> sur mes <b>valeurs</b> , comme l' <b>entraide</b> , le <b>bien-être</b> et le <b>respect</b> . »		
Gabrielle	« On <b>apprend</b> malheureusement assez jeune dans l'enseignement qu'on peut pas tous les sauver. C'est impossible. Moi, je veux les <b>faire cheminer</b> . »	« Pour moi, c'est <b>pas important</b> qu'ils m'appellent "Madame." Ils me <b>respectent</b> autant. »	« Ce qui fait que tu survis dans l'enseignement, c'est de penser à soi, de ne pas trop s'en mettre sur les épaules. »

Julie	« [...] <b>avec les années</b> , de voir les enfants <b>cheminer</b> réellement au cours d'une année, c'est un peu ça qui donne finalement un <b>sens à mon travail</b> . »	« [...] dans une classe, on vit des <b>émotions</b> et des partages de visions, ou de <b>valeurs</b> complètement différentes, ce qui permet donc de <b>se questionner beaucoup sur nous-mêmes</b> »	« Puis quand ça colle pas à tes valeurs bien tu as pas le choix, tu joues le jeu [...]. C'est quand même ma direction, y a quand même une autorité tout le monde à suivre. »
Léa	« Ma <b>philosophie</b> et mon <b>objectif</b> , c'est que tous les élèves qui sont de passage dans ma classe soient <b>biens</b> . [...] Je mise plus sur le <b>progrès</b> que sur la réussite. [...] »	« Des enfants brisés, on en voit puis ça vient <b>me chercher</b> . [...] Moi je suis de passage un an dans sa vie, je vais faire mon possible pour l' <b>encourager</b> tout le temps. »	« Je suis authentique. La façon que j'enseigne c'est mes valeurs, c'est qui je suis. »
Nancy	« Ça c'est une paye pour un prof. C'est un <b>héritage</b> que tu laisses. Tu leur donnes des <b>valeurs</b> , puis c'est là que tu vois, j'ai eu un <b>impact</b> en quelque part sur eux autres.	« Ta <b>personnalité</b> bâtit le <b>lien</b> que tu vas avoir avec tes élèves. »	« Plus tu as des années d'expérience, plus ton autorité va être facile. Mais instinctivement ça va sortir, puis en créant ton lien, ton autorité va s'imposer d'elle-même. »

#### 4.3. Synthèse des éléments communs du sens donné à l'exercice de l'autorité

En conclusion de cette section, nous présentons une synthèse des éléments précédents, dans le tableau 11, pour ensuite proposer une phénoménologie de la dynamique entre l'exercice d'autorité et le « soi » d'enseignantes au primaire, sous l'angle du sens que les enseignantes donnent à leur expérience. Les portraits des participantes ont permis de dégager cinq grandes catégories de sens, qui nous ont habilitée dans l'élaboration de la structure typique du phénomène : la nature de l'autorité, soit comment l'enseignante la conçoit ; son actualisation, soit le sens de l'autorité lorsqu'elle passe par des modalités d'exercice ; le sens donné à ce qui habilite l'enseignante dans son exercice d'autorité ; le sens donné à ce qui la contraint ; les liens qu'elle établit entre le « soi » et l'autorité.

Tableau 11. Synthèse des éléments communs

	Nature	Actualisation	Habilite	Contraint	Lien avec le soi
<b>Christine</b>	Gestion de classe Pouvoir de mener un groupe Comportements attendus Pédagogie efficace : matière + lien <u>Lien humain</u>	<u>Prévisibilité</u> 10 <u>positifs</u> pour 1 négatif <u>Système de gestion de classe</u> : Class Dojo (donner des points, plus ou moins en enlever)	Uniformité Collègues	<u>Nombre d'élèves par classe</u> <u>Intégration à tout prix</u>	<u>Entraide</u> = classe qui lui ressemble Intimidation = modélisation Frustration, parfois
<b>Gabrielle</b>	Être sévère : le respect Rôle de <u>maman, pas amie</u> <u>Responsabilité : policier</u>	<u>Système de gestion de classe</u> : crochets au tableau pour élève qui déroge (policier) Écoute des <u>besoins</u> <u>Routines</u>	<u>Vie familiale</u> : devoirs et leçons T.E.S.		Survie = soi <u>Faire cheminer</u> Pas « madame » (respect)
<b>Julie</b>	<u>Lien de confiance</u> Pas négative, calme, yeux, règles Nécessaire pour mettre GDC, puis diminuée Comme policiers	<u>Système de gestion de classe</u> : Class Dojo (utilise rarement pour ôter des points) <u>Encouragement</u> <u>Routines</u> Émission des règles avec les élèves	Avoir enseigné à son garçon : <u>spectre de l'autorité</u> Parents d'élèves	<u>Quantité d'élèves</u> <u>Besoins très spécifiques</u>	Sens au travail = <u>faire cheminer</u> Colle pas aux <u>valeurs</u> = jouer le jeu
<b>Léa</b>	Cadre d'apprentissage Amener <u>l'élève à se connaître</u> Autonomie et responsabilisation <u>Respect mutuel</u>	<u>Système de gestion de classe</u> : argent scolaire (focus sur renforcement positif, mais amende possible) <u>Routines</u> Mots-clés pour guider gestes et paroles	<u>Avoir des enfants</u> : perspective différente Collègues T.E.S.	<u>Système d'éducation actuel</u> Parents d'élèves	Philosophie = progrès <u>Valeurs</u> = bien-être Qui je suis, sensible Expérience
<b>Nancy</b>	<u>Lien</u> Discipline, gestion de classe, encadrement, limites Rôle de <u>parent, pas amie</u>	Stratégies Seul règlement = <u>respect</u>	<u>Devenir parent, grand-parent</u> (inconscient)	<u>Dynamiques entre 26 humains</u> <u>Manque de soutien</u>	Instinct Personnalité bâtit le lien Héritage, apprentissages humains

### Phénoménologie de la dynamique entre l'exercice d'autorité d'enseignantes au primaire et leur « soi »

Le sens que l'enseignante au primaire donne à son autorité se décrit par le lien qu'elle construit avec les élèves, un lien qui se caractérise par un respect mutuel. Si l'enseignante s'intéresse aux comportements des élèves ainsi qu'à la matière à passer, la

plupart du temps, l'enseignante exerce son autorité par des modalités qui contribuent à créer ou à entretenir le lien avec les élèves.

L'enseignante au primaire exerce principalement son autorité par un système de gestion de classe. Elle lui donne un sens encourageant et qui met l'accent sur le positif. On priorise le renforcement positif des comportements attendus, mais il est possible également de sanctionner l'élève qui déroge des routines, des règles de classe ou d'école. C'est l'accès à des privilèges ou à des récompenses qui est ciblé par les systèmes de gestion de classe ou les différentes stratégies utilisées pour que les élèves adhèrent à l'autorité de l'enseignante.

L'enseignante est habilitée dans son exercice d'autorité par l'expérience d'être une maman. Toutefois, la surcharge des classes, le nombre d'élèves ayant des besoins particuliers et le manque de soutien sont des éléments du contexte scolaire qui contraignent l'exercice de leur autorité.

Finalement, l'enseignante du primaire exerce toujours une partie de son autorité en considérant son « soi » : ses valeurs, ses finalités, ce qui la fait réagir (voir figure 10 en appendice T).

## CHAPITRE V : LA DISCUSSION

Ce cinquième chapitre propose de tisser des liens entre les résultats présentés au chapitre précédent ainsi que la littérature scientifique. Jusqu'ici, l'approche méthodologique exigeait une suspension du cadre conceptuel, afin que le phénomène à l'étude soit décrit dans les mots des participantes. Ainsi, l'analyse phénoménologique nous a permis de comprendre le sens que les enseignantes au primaire donnent à la dynamique entre l'exercice d'autorité et le « soi ».

L'analyse phénoménologique a révélé une expérience centrée principalement sur le sens que les enseignantes accordent au lien qu'elles construisent avec leurs élèves. Bien que les enseignantes s'en soucient constamment, le lien ne serait toutefois pas suffisant pour exercer une autorité exempte de toute tentative de contrôle, notamment par une gestion de classe axée systématiquement ou non sur des récompenses et, moins fréquemment, des sanctions. Les règles, les routines et la communication de comportements attendus permettraient donc d'instaurer un climat de classe où le lien peut être mis de l'avant, notamment pour « passer la matière », c'est-à-dire assurer l'enseignement des contenus prescrits. Par ailleurs, les enseignantes se sentiraient contraintes par une rationalisation caractérisée par la surcharge des classes, l'intégration des élèves HDAA à tout prix et le manque de soutien. Elles s'habiliteraient cependant de leur expérience de parent dans l'exercice de leur autorité. Finalement, une grande part du « soi » serait investie dans leur autorité, principalement sous forme de valeurs et de finalités véhiculées.

Au départ, l'agentivité était envisagée dans le cadre de la théorie de la structuration (Giddens, 1979), c'est-à-dire comme un levier pour une cohérence entre l'autorité et le

« soi » et une éventuelle retombée de cette cohérence. Toutefois, l'agentivité s'est manifestée dans tous les aspects de la description du phénomène, nous menant à dégager de la structure typique du phénomène un espace d'agentivité pour les enseignantes qui ne soit ni levier, ni retombée, mais au cœur même de la dynamique en question.

Ce chapitre se compose donc de trois parties qui présentent des éléments de discussion à propos de thèmes qu'il nous semblait judicieux de rassembler, en vertu de notre cadre conceptuel, d'une part, ainsi que de nombreuses lectures subséquentes qui contribuent à enrichir notre compréhension de l'autorité et de l'agentivité enseignante, d'autre part : en ce qui concerne la dynamique entre l'exercice d'autorité et le « soi » pour les cinq participantes à cette recherche, l'agentivité enseignante se manifeste dans l'exercice d'une autorité éducative, l'exercice d'une autorité coercitive, ainsi qu'un remaniement des finalités éducatives scolaires officielles à la lumière du cadre subjectif.

Mais avant tout, nous ne pouvons suffisamment mettre en garde contre tout jugement qui serait susceptible d'émerger d'une lecture dont un éclairage négatif pourrait émaner en ce qui concerne le travail des cinq participantes à cette recherche. Celles-ci ont été professionnelles, généreuses et de bonne foi tout au long du projet et nous ne pourrions douter de l'amour inconditionnel qu'elles portent aux enfants et à la profession enseignante. Nous réitérons que nous adoptons une vision structurationniste qui évite de polariser l'enseignante comme simple exécutante obéissante ou seule maîtresse d'œuvre de son travail. Le phénomène de l'autorité est complexe, contextualisé et perpétuellement au cœur de tensions sociales et sociétales qui divisent. Ainsi, l'autorité est un construit relationnel fortement influencé par le cadre normatif qui structure le travail de l'enseignante.



### 5.1. Éléments d'un exercice d'autorité éducative

Nos résultats indiquent que les enseignantes conçoivent et actualisent l'autorité dans sa dimension symétrique (Robbes, 2016) de par la primauté qu'elles accordent au lien, au respect et à la confiance dans leurs relations avec leurs élèves. D'ailleurs, la nature de ce lien n'est pas sans rappeler les travaux de Noddings sur l'éthique de la bienveillance, ou le *care*, dont l'écoute des besoins et le respect mutuel sont des manifestations primaires (Noddings, 2002). Si les participantes perçoivent ce lien comme étant primordial à l'instauration d'un climat d'apprentissage, elles y attribuent également un aspect généralement bienveillant (Biesta et al., 2015, p.629). Leur façon de décrire le lien « exprimerait donc un degré d'engagement plus profond, un supplément d'implication chez certains enseignants, que la simple relation ou l'usage de techniques de communication. » (Robbes, 2016, p.123).

De plus, l'aspect familial du lien que les enseignantes décrivent rappelle la complémentarité des rôles de « maman » et d'« enseignante » (Noddings, 2011). En s'habilitant de leur expérience maternelle, un élément de leur conscience pratique, les participantes témoignent de leur agentivité professionnelle, rejoignant ainsi Chambers (2017) qui s'intéresse au rôle maternel dans la construction de l'identité professionnelle de formatrices d'enseignants.

Le respect étant au cœur de cette interaction (Darrault-Harris, 2003) et la confiance, son résultat (Robbes, 2016), force est de constater que les enseignantes qui ont participé à cette recherche assument la dimension symétrique de l'exercice de leur autorité. Ce « souci du lien » (Prairat, 2011) témoignerait ainsi de l'exercice d'une autorité éducative (Beretti, 2019a), advenant que cette dimension symétrique s'articule à la dimension asymétrique

inhérente aux positions générationnelles et institutionnelles (Darrault-Harris, 2003; Robbes, 2016) : « L'asymétrie des places générationnelles associe l'autorité à la distinction adulte/enfant ou adolescent » (Robbes, 2016, p.27) alors que « [l]a dimension institutionnelle de l'autorité se rapporte aux missions du professeur, qui définissent aussi la relation enseignant/élève comme asymétrique. » (Robbes, 2016, p.28).

## **5.2. Éléments d'un exercice d'autorité coercitif**

Si l'agentivité constitue une « négociation entre les différentes activités – et leur coût – pour prioriser celles qui permettront d'atteindre les objectifs fixés » (Deschênes et Laferrière, 2019, p.3), nous percevons le rapport au savoir au cœur d'une tension entre les objectifs fixés par l'organisation scolaire et les finalités éducatives subjectives des enseignantes. Les injonctions à la réussite scolaire et les moyens qui sont mis en œuvre pour y parvenir, tels que la reddition de compte et les prescriptions pédagogiques, instrumentalisent le rapport au savoir. Ainsi, l'asymétrie générationnelle et institutionnelle, qui se manifeste dans le rapport au savoir (Robbes, 2016), ne serait pas totalement assumée par les participantes et se traduirait conséquemment par un exercice d'autorité autoritariste ou évacuée.

L'autorité enseignante s'actualiserait donc par une mécanique aux allures béhavioristes : les règles et les comportements attendus sont communiqués aux élèves ; les comportements sont renforcés ou sanctionnés ; le tout est « ritualisé » (Beretti, 2019b). Si on retrouve des éléments de cette mécanique dans des écrits sous-tendus par un paradigme d'efficacité en éducation (Bissonnette et al., 2020; Gaudreau, 2017; Luiselli et al., 2005; Sugai et Horner, 2009), nous pouvons affirmer, à la lumière de nos résultats et d'autres

recherches (Demers, 2016, 2020; Lenoir et al., 2016), que les enseignantes poursuivent des finalités divergentes de celles qui se dégagent d'un tel courant.

En effet, nos résultats nous laissent croire que les enseignantes qui préconisent le système d'émulation et/ou les stratégies « récompenses et/ou sanctions » sont conscientes de leurs limites (Hoffmann et al., 2009), mais qu'en vertu de leur pouvoir d'agir, elles font des choix négociés afin d'en amoindrir les effets négatifs sur leurs élèves. Par exemple, nous voyons dans les qualificatifs « encourageant » et « positif » (c'est-à-dire axé davantage sur le renforcement positif que sur la punition) qu'elles attribuent à leurs systèmes respectifs, une façon de repositionner leur autorité autour des valeurs de responsabilisation, d'autonomie, de développement de l'estime de soi et de bien-être qu'elles véhiculent. Nos résultats rejoignent ainsi Beretti (2019b), en ce qu'une appropriation subjective des normes institutionnelles influencerait l'exercice d'autorité.

### **5.3. Remaniement des finalités**

Une part subjective de l'autorité enseignante se manifeste en ce que les participantes véhiculent leurs propres valeurs, qu'elles choisissent leurs finalités et qu'elles en redéfinissent certaines – le progrès plutôt que la réussite, par exemple. Selon Molla et Nolan (2020), cela témoigne d'une agentivité enseignante, advenant que ces fins soient cohérentes avec les moyens qui sont entrepris pour les atteindre. La primauté accordée au lien dans les modalités d'exercice de l'autorité nous renseigne ainsi sur certaines finalités des participantes. Mais qu'en est-il des autres modalités d'exercice? Ces modalités d'autorité coercitive sont-elles le reflet de finalités intentionnellement poursuivies de contrôle (Macleod et al., 2018) en vertu de l'agentivité que les enseignantes détiennent? Ou bien assiste-t-on à la

création d'un contexte stérilisant pour l'agentivité enseignante? Nos résultats nous permettent de postuler que la réponse se trouve quelque part entre ces deux extrêmes. D'une part, l'espace d'agentivité enseignante se restreint effectivement dans le contexte qui structure la pratique : « l'espace permettant de concevoir l'être autrement que sur le mode de l'utilité et de la performance se rétrécit à l'intérieur de la culture scolaire. » (LeVasseur, 2002, p.35). D'autre part, le lien que construisent les enseignantes avec leurs élèves semble donner un sens à la pratique qu'il serait malhonnête de quantifier ou d'instrumentaliser.

### **5.3.1. Un contexte contraignant pour l'agentivité enseignante**

Nos résultats révèlent que les enseignantes se sentent contraintes dans l'exercice de leur autorité par la surcharge des classes, l'intégration des élèves HDAA à tout prix et le manque de soutien. Cette rationalisation, manifestation de la NGP et de la GAR, vise « une articulation efficace entre les moyens et les fins en vue de l'atteinte d'un objectif précis. » (Robichaud et Masse-Lamarche, 2019, paragr. 20). Or, les objectifs se traduisent ici en résultats et n'ont pas la même portée qu'une finalité ou qu'une mission, lesquelles impliquent des valeurs (Lessard, 2008). Nous assistons donc à « [l]a prolétarisation du travail enseignant, qui consiste à aliéner les enseignant.es des finalités et des moyens de leur travail. » (Demers, 2020, p.106). Ainsi, les questions relatives aux *vraies* finalités de l'éducation (*the purposes of education*) seraient évacuées dans les milieux de formation et de pratique, contraignant donc les espaces d'agentivité enseignante (Biesta et al., 2015).

La logique marchande en éducation est trahie sur le plan des finalités inhérentes aux injonctions ministérielles propulsées par la NGP et la GAR, ainsi que les « bonnes pratiques » proposées par certaines recherches s'appuyant sur des données probantes. Deux

exemples, qui ont d'ailleurs été nommés par des participantes à la présente étude, peuvent contribuer à illustrer l'impact de cette rationalisation sur l'agentivité et l'autorité enseignante. D'abord, dans l'approche du Soutien au comportement positif (SCP) (Bissonnette et al., 2020), qui gagne en popularité au Québec, les auteurs prévoient que l'équipe SCP choisisse de trois à cinq valeurs, qui seront « ensuite transformées en attentes comportementales pour chacune des aires de vie de l'école. [...] Par exemple, la valeur du respect sera transformée en comportements observables et attendus dans les classes » (Bissonnette et al., 2011, p.18). Une telle instrumentalisation des valeurs, guidée par les bonnes pratiques et les données probantes, contribue à la déprofessionnalisation du travail enseignant (Demers, 2020). En second lieu, des recherches récentes sur l'implantation de ClassDojo aux États-Unis décrivent la normalisation de la culture de performativité et de contrôle du comportement que l'application provoque (Manolev et al., 2019). De plus, si ClassDojo s'inscrit maintenant en tant qu'exemple de bonne pratique de l'apprentissage socioémotif des élèves dans une optique d'atteinte de buts objectifs et mesurables (Williamson, 2017), d'autres condamnent l'image du « bon élève » que la plateforme contribue à produire (Chiarelli et al., 2015; Dadakhodjaeva, 2017; Krach et al., 2017) : un élève fondé sur des conceptions behavioristes en ce qui concerne la motivation, les récompenses et les punitions, influencées par une logique marchande matérialiste de consommation (Robinson, 2020, p.11).

Enfin, si les publications de l'OCDE promeuvent l'agentivité enseignante en termes de transmission efficace de la matière (Molla et Nolan, 2020), Berkovich et Benoliel (2020) offrent un éclairage critique de ces publications, révélant la volonté de ses dirigeants d'exercer un contrôle normatif sur le travail des enseignantes. Tout compte fait, cette « technicisation de la profession » (Demers, 2020, p.106) contribuerait à diminuer l'espace

d'agentivité enseignante (Biesta et al., 2015; Molla et Nolan, 2020) et, sur le plan de l'autorité, à ancrer son double rapport à la norme : l'autorité est normalisée et normalisatrice (Beretti, 2019b).

### **5.3.2. S'habilitier par le « soi »**

En réponse à ces dérives politicoadministratives, que peuvent faire les enseignantes? Selon Zapata (2009), « [c]onfronté à une situation floue, incertaine, ou à une situation dynamique le praticien avance dans son activité par une constante réorganisation, par l'ajustement réciproque entre fins et moyens d'action. » (Zapata, 2009, p.32). En redéfinissant les finalités de leur travail et en se distançant de l'aspect « négatif » de certaines pratiques en vertu du lien qu'elles s'efforcent de préserver coûte que coûte, les enseignantes exercent leur agentivité.

Comment expliquer le choix de pratiques béhavioristes telles que le système d'émulation et/ou les stratégies basées sur le principe « récompense et/ou sanction »? Lors des entrevues, l'« allant de soi » qui entourait les discours sur ces pratiques a occulté la nécessité d'approfondir sur les valeurs et les finalités qui sous-tendent ces modalités d'exercice de l'autorité. Ainsi, puisque l'agentivité enseignante implique des croyances, des pratiques et des attitudes qui sont habilitées et contraintes par la structure (Giddens, 1979), telles que les politiques néolibérales (Molla et Nolan, 2020) et la culture scolaire (Biesta et al., 2015), il nous est permis de postuler que des mécanismes de dépersonnalisation (Soenens et coll., 2012) et d'autoconservation de soi (Levasseur et Hamel, 2017; Robichaud et Masse-Lamarche, 2019) pourraient expliquer certaines pratiques, notamment en vertu d'éviter un épuisement professionnel (Sava, 2002). Ryan et Deci (2018) exposent d'ailleurs comment les

discours sur la reddition de compte et l'importance accordée aux standards de performance au sein d'un milieu scolaire entraînent les enseignantes à exercer une autorité plus contrôlante.

Une autre hypothèse nous a assaillie durant les entrevues, selon laquelle l'importance accordée au lien avec les élèves reflèterait un caractère « accessoire » à la transmission de la matière. Nous ne pouvons éliminer complètement cette possibilité, de par la culture scolaire fortement influencée par les courants associés à l'efficacité qui amalgament le rapport au savoir à des techniques de gestion de classe. Nos résultats ne permettent pas de nier ou de confirmer cette hypothèse.

Cela dit,

[c]'est dans cette perspective que nous pouvons non seulement concevoir l'éducation comme instance de domination et de contrôle de l'enfance, mais comme institution qui exige également des enseignants différentes formes de soumission : ils sont ceux qui doivent, en conformité aux exigences ministérielles, politiques, idéologiques et universitaires du système éducatif dans lequel ils œuvrent, satisfaire aux exigences de leur formation initiale, intérioriser la culture professionnelle propre au métier, mettre en œuvre le programme scolaire prescrit, évaluer suivant les normes en vigueur et adapter leurs pratiques aux différentes mesures de gestion scolaire qui cadrent leur activité. (Robichaud et Masse-Lamarche, 2019, paragr. 20).

La « violence structurelle » (Zapata, 2009) qui caractérisait les rapports entre élèves et enseignantes doit maintenant être envisagée sous un jour nouveau : « *Agentic teachers can go beyond the curriculum to question the social justice implications of policies and school practices; and to raise questions regarding their professional identity, autonomy and recognition.* » (Molla et Nolan, 2020, p.82).

Malgré tout, entre temps, nos résultats nous permettent d'avancer que l'agentivité enseignante peut s'exercer par le « soi. » En se choisissant, au terme d'un calcul contextualisé propre à la personne enseignante, celle-ci se permet de « survivre » dans la profession, tel qu'exprimé par les participantes. Selon Roelens (2019),

une telle prise en compte de ses propres intérêts serait davantage à regarder comme un geste (notamment professionnel) pertinent que comme un choix égoïste, où sous couvert de mal-être un responsable se désintéresserait de l'autre envers qui il a un devoir. (Roelens, 2019, p.74).

Ainsi, en ce qui concerne l'exercice de l'autorité, l'auteur propose d'être d'abord bienveillant envers soi-même, pour pouvoir être bienveillant envers les élèves.



## CONCLUSION

Ce chapitre final vise à retracer le chemin qui nous a permis de répondre à la question de recherche suivante : Quelle est la dynamique entre l'exercice d'autorité et le « soi » d'enseignantes au primaire, dans le contexte scolaire actuel? Nous reviendrons sur les différentes sections de ce mémoire avant de présenter les limites de la recherche, de réitérer sa pertinence sociale et scientifique et finalement, proposer des pistes de réflexion pour les milieux de pratique.

D'abord, la question de recherche s'est posée au terme d'un exposé de la confrontation problématique des cadres normatif et subjectif de la pratique enseignante. Les enjeux confrontant les structures organisationnelles aux finalités éducatives subjectives, dans une perspective critique et structurationniste, alimentent des réflexions relatives à un exercice de l'autorité cohérent avec le « soi » dans un contexte scolaire tel que celui de la GAR. L'objectif de la recherche vise donc à décrire la dynamique entre l'exercice d'autorité et le « soi » d'enseignantes au primaire, dans le contexte scolaire actuel.

Afin de décrire cette dynamique, une définition des concepts centraux est essentielle. Le second chapitre s'est donc attelé à montrer, sous la loupe de la théorie de la structuration (Giddens, 1979), comment le système qu'est la GAR structure les pratiques enseignantes, telles que l'exercice d'autorité. Or, l'espace d'agentivité que les enseignantes détiennent leur permettrait, en principe, de faire des choix d'action à la lumière de leur subjectivité. Il serait donc possible, théoriquement, d'exercer une autorité éducative (Robbes, 2016) en classe, soit une autorité cohérente avec les finalités éducatives subjectives.

Afin de répondre empiriquement à cette question de recherche, nous avons opté pour un devis de recherche phénoménologique de type exploratoire, dont la méthode est inspirée de Deschamps (1993) et de Giorgi (1997). Nous avons procédé à une mise entre parenthèses de nos préconceptions, avant de cibler la population d'enseignantes au primaire en classe régulière. Nous avons recruté cinq enseignantes par le biais d'un regroupement syndical régional de l'ouest du Québec. Les entrevues ont eu lieu soit dans des endroits publics peu achalandés, soit sur le lieu de travail des enseignantes, soit par visioconférence. Elles ont duré entre 1 heure 15 minutes et 2 heures et ont toutes été suivies d'un processus de validation par courriel. Enfin, les quatre étapes de l'analyse phénoménologique, empruntée à Giorgi (1985) et adaptée par Deschamps (1993), ont été détaillées et exemplifiées.

Le quatrième chapitre a présenté les résultats obtenus au terme de la réduction phénoménologique. Les structures typiques de l'expérience de chaque participante ont été successivement présentées, puis les éléments communs ont permis d'élaborer la structure typique du phénomène. La phénoménologie de la dynamique entre l'exercice d'autorité et le « soi » d'enseignantes au primaire a révélé une primauté accordée au lien construit avec les élèves ; un climat de classe instauré par des règles, des routines et la communication de comportements attendus ; une gestion de classe pour la plupart systématiquement axée sur les récompenses et, parfois, les sanctions ; un sentiment de contrainte face à la rationalisation des ressources ; une habilitation par l'expérience de parent ; une part du « soi », notamment des valeurs et des finalités éducatives, investie dans l'autorité.

Le cinquième chapitre a permis de confronter les résultats obtenus à la littérature scientifique. Si des aspects d'une autorité éducative sont présents dans l'exercice d'autorité

des enseignantes, des aspects coercitifs le caractérisent également. Nous concluons cette discussion en soulignant que si, tel que nos résultats l'avancent, l'autorité est contrainte par le contexte de la GAR, les enseignantes détiennent un espace d'agentivité qui leur permet d'être dans une certaine cohérence avec le « soi », ne serait-ce qu'en cherchant à survivre.

### **Les limites de la recherche**

Cette recherche comportait certaines limites. D'abord, puisque l'autorité est relationnelle, le choix de traiter la question sous l'angle de la compréhension engage des croyances, des valeurs et l'identité même de la participante. Ainsi, notre échantillon était limité (n=5), mais c'est dans cette perspective que nous avons pu laisser les enseignantes s'exprimer autant qu'elles le souhaitent, par respect pour leur expérience. De plus, nous ne visons pas la généralisation des résultats, mais bien la compréhension du sens que les participantes donnent à la dynamique étudiée.

Ensuite, dans cette optique de compréhension de phénomène tel que vécu par les participantes, nous avons choisi de les laisser s'exprimer sur le sujet. Ainsi, les participantes ont fait référence à des pratiques que nous n'avons pu observer. Ce que nous avons dégagé de leurs propos s'est donc construit au gré de réflexions qui sous-tendent des pratiques déclarées. Or, c'est justement en vertu d'amener certaines pratiques à la conscience discursive (Giddens, 1979) que nous avons fait ces choix méthodologiques.

Finalement, si le contexte de la pandémie a changé nos vies, en ce qui concerne cette recherche, il ne nous a contraint que dans la réalisation de certains entretiens en présentiel et d'autres, par visioconférence. Si la visioconférence comporte certains inconvénients, tels qu'une atmosphère moins palpable et des conversations moins naturelles,

nous étions tout de même en mesure de décoder le non verbal. Également, un échange à deux personnes, notamment lorsque l'une d'elles est interviewée, facilite grandement la communication, par rapport à un entretien de groupe, par exemple.

### **Pertinence sociale et scientifique**

Sur le plan social, la pertinence de cette recherche réside dans la perspective critique qui l'anime, soit son intention de redonner du pouvoir aux acteurs du milieu scolaire. En permettant aux enseignantes de s'exprimer librement sur leur pratique, nous cherchions à faire émerger les valeurs qu'elles véhiculent, dans une optique compréhensive d'adéquation des moyens et des fins. De plus, si cette recherche contribue à questionner ou à faire douter des pratiques relevant de l'« allant de soi » ou si elle permet des réflexions quant au système d'émulation et du principe « récompenses-sanctions », et ce, pour le bien-être des élèves, mais également dans une perspective de professionnalisation de l'enseignement (Demers, 2020), sa pertinence sur le plan social sera avérée. Finalement, toute opportunité de contester la maigre place du bien-être à l'école primaire dans le contexte de la GAR et de la NGP devrait être bienvenue, surtout lorsqu'il est nommé comme finalité éducative subjective d'enseignantes.

Sur le plan scientifique, cette recherche contribue à affirmer, dans la foulée d'autres (Demers, 2016, 2020; Lenoir et al., 2016) que les enseignantes poursuivent des finalités éducatives divergentes que celles promues par le Programme de formation de l'école québécoise (MÉQ, 2001). Également, cette recherche empirique trouve sa pertinence pour les chercheurs critiques qui s'intéressent aux impacts de la NGP et de la GAR en éducation, puisque les enseignantes se sentent contraintes dans l'exercice de leur autorité par la

surcharge des classes, l'intégration à tout prix et le manque de soutien. Finalement, à notre connaissance, très peu de recherches (Beretti, 2019a, 2019b; Robbes, 2016) ont étudié l'exercice de l'autorité en tant que phénomène et aucune autre ne l'avait fait dans une perspective critique, dont sa conciliation avec la phénoménologie fait le pari d'une dialectique entre le subjectif et l'objectif (Dumais, 2017).

### **Pistes de réflexion**

Finalement, nos résultats nous permettent d'envisager des pistes de réflexion pertinentes pour les milieux de pratique. Mais d'abord, plusieurs sujets d'études pourraient également être envisagés pour donner suite aux résultats de cette présente recherche. D'abord, toujours dans une perspective compréhensive, questionner l'exercice d'autorité d'enseignantes dans des contextes plus ou moins structurés que le primaire, tels que le secondaire ou le préscolaire, pourrait offrir des pistes de réflexion intéressantes, par exemple, quant à l'influence des structures organisationnelles sur les modalités d'exercice d'autorité ; ou aux savoirs jugés essentiels par la communauté de pratique de ces différents niveaux d'éducation. De plus, une recherche qui recense les pratiques d'autorité éducative et leurs conditions d'exercice dans le contexte scolaire québécois nous semble pertinente pour offrir des recommandations aux milieux de pratique. Finalement, une étude à grande échelle sur la présence des systèmes d'émulation dans les écoles québécoises et surtout, les raisons qui poussent les enseignantes à les utiliser dans leur classe nous permettrait de comprendre ce qui motive un tel choix et, conséquemment, d'agir à la source pour graduellement éliminer ce genre de pratique.

En ce qui concerne les milieux de pratique, d'abord, la formation initiale pourrait gagner à aborder l'autorité et ses concepts sous-jacents sous une loupe plus critique. Si les enseignantes nomment la gestion de classe comme étant l'aspect le plus difficile de leur début de carrière, elles – et leurs élèves – gagneraient à se délester d'une charge qu'on omet trop souvent d'imputer aux structures organisationnelles. Les cours de la formation initiale sur l'autorité et la gestion de classe pourraient donc interroger les raisons qui poussent à adopter des pratiques béhavioristes, dont les effets négatifs sur les élèves sont bien connus, dans une perspective de conscientisation.

De plus, à l'instar d'un dispositif tout récemment initié dans une université québécoise (Martineau et Goyette, 2021), nous postulons que permettre un parcours exploratoire, évolutif et discursif de l'identité professionnelle et de la subjectivité de l'étudiante en formation initiale contribuerait de façon importante au développement professionnel, voire d'outils favorables à une autorité éducative. Un retour sur l'histoire personnelle, les conceptions, les valeurs et les croyances en ce qui concerne l'enseignement, les enfants et l'autorité est primordial pour se construire une posture d'autorité éducative (Robbes, 2016). « Pourquoi j'enseigne? » devrait être une question posée plusieurs fois durant le parcours universitaire. En fournissant davantage d'occasions aux étudiantes pour se questionner, notamment durant les stages, sur leurs réactions, leurs finalités éducatives et l'adéquation entre les deux, la formation initiale contribue à ancrer l'agentivité dans le développement identitaire de l'enseignante et, conséquemment, offre l'opportunité de se construire une posture d'autorité éducative.

Nous inspirant de Léa, participante à cette recherche, qui a fondé un comité dont le mandat est de repenser les modalités d'évaluation dans son école, nous postulons que les milieux scolaires tireraient bénéfice à interroger davantage les modalités d'exercice de l'autorité employées dans les classes, dans le cadre d'échanges entre enseignantes réunies en communautés. Celles-ci pourraient faire le lien entre la pratique et la recherche, inviter les enseignantes à contester leurs méthodes et soutenir celles qui souhaitent en essayer de nouvelles.

Finalement, nos résultats ne peuvent que nous pousser à interroger la classe politique au regard des prescriptions curriculaires et de la place de l'évaluation, notamment à la lumière de la Loi sur l'instruction publique (LIP). La LIP prévoit que l'enseignante puisse choisir les outils d'évaluation, et ce, en fonction des besoins des élèves. Nous contestons donc la place d'examens standardisés et à enjeux forts dans la sphère de l'éducation primaire. De plus, les savoirs jugés essentiels pour ces examens nient les besoins affectifs et sociaux des enfants. Or, selon la LIP, l'enseignante se doit de contribuer au développement intégral de la personnalité de l'élève. Une autorité normalisée et normalisatrice (Beretti, 2019b) à tendance béhavioriste ne peut qu'amputer un tel développement. Nous appelons donc à une plus grande horizontalité dans les prises de décisions, en faveur des enseignantes et des intervenants du milieu scolaire, qui sont aux prises tous les jours avec les incohérences provenant des injonctions à la réussite, dans un contexte de rationalisation.

## Références

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 85-93.
- Apple, M. W. (2005). Doing things the 'right' way: Legitimizing educational inequalities in conservative times. *Educational Review*, 57(3), 271-293.
- Assaél, J. et Cornejo, R. (2020). Réglementation du travail et subjectivité des enseignants dans un contexte de politiques de normalisation et de reddition de comptes au Chili. Dans L. LeVasseur, R. Normand, M. Liu, L. s. M. Carvalho et D. A. Oliveira (dir.), *Les politiques de restructuration des professions de l'éducation : une mise en perspective internationale et comparée* (p. 359-377). Presses de l'Université Laval.
- Ardoino, J. (1979). Projet pédagogique. Dans G. Mialaret (dir.), *Vocabulaire de l'éducation* (p. 365). PUF.
- Armand, A. et Gille, B. (2006). La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves. *Rapport IGEN et IGAENR*, 76.
- Arseneau, S. (2004). *Le développement des compétences sociales chez des élèves: récits de pratiques d'une enseignante du primaire dans une perspective de développement professionnel* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/692/1/18186338.pdf>
- Bachelor, A. et Joshi, P. (1986). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie: guide pratique*. Presses de l'Université Laval.
- Baillargeon, N. (2011). *L'éducation*. GF Flammarion.
- Ball, S. (2003). The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Beretti, M. (2019a). *La relation d'autorité éducative au prisme de la confiance* [Thèse de doctorat, Université de Lyon]. HAL archives-ouvertes.fr.
- Beretti, M. (2019b). L'autorité à l'école: entre enseignants et élèves, une norme relationnelle? *Recherches en éducation*, (35).
- Berkovich, I. et Benoliel, P. (2020). Marketing teacher quality: Critical discourse analysis of OECD documents on effective teaching and TALIS. *Critical Studies in Education*, 61(4), 496-511.
- Bernier, L. et Angers, S. (2010). Le NMP ou le nouveau management public. Dans L. Bernier, G. Lachapelle et S. Paquin (dir.), *L'analyse des politiques publiques* (p. 229-254). Les Presses de l'université de Montréal.



- Biesta, G., Priestley, M. et Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640.  
<https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Bissonnette, S., Bouchard, C. et St-Georges, N. (2011). Soutien au comportement positif (SCP): un système efficace pour la prévention des difficultés comportementales. *Formation et profession*, 18(3), 16-19.
- Bissonnette, S., Bouchard, C., St-Georges, N., Gauthier, C. et Bocquillon, M. (2020). Un modèle de réponse à l'intervention (RàI) comportementale: le soutien au comportement positif (SCP). *Enfance en difficulté*, 7, 131-152.
- Blumenfeld, P. C., Pintrich, P. R. et Hamilton, V. L. (1987). Teacher Talk and Students' Reasoning about Morals, Conventions, and Achievement. *Child Development*, 58(5), 1389-1401. <https://doi.org/10.2307/1130629>
- Bonnet, C. (2006). La perception. Dans J.-L. Roulin (dir.), *Psychologie cognitive* (p. 70-111). Béal.
- Bouchard, C. (2012). Le développement global de l'enfant, au cœur de l'éducation au préscolaire. *Revue préscolaire*, 50(2), 9-14.
- Boutin, G. (2011). *L'entretien de recherche qualitatif*. Presses de l'Université du Québec.
- Bru, M. et Not, L. (1987). *Où va la pédagogie du projet?* Éditions universitaires du Sud.
- Chambers, J. (2017). *The professional identity of teacher educators in higher education: the experience of motherhood* [Thèse de doctorat, Nottingham Trent University]. IRep.
- Chartrand, C. (2008). *Comprendre l'expérience de la relation maître-élève(s) selon l'approche phénoménologique : le point de vue d'enfants de cinquième année du primaire* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel.  
<http://archipel.uqam.ca/id/eprint/897>
- Chiarelli, M., Szabo, S. et Williams, S. (2015). Using ClassDojo to Help with Classroom Management during Guided Reading. *Texas Journal of Literacy Education*, 3(2), 81-88.
- Cooley, S. et Killen, M. (2015, 02/09). Children's Evaluations of Resource Allocation in the Context of Group Norms. *Developmental psychology*, 51.  
<https://doi.org/10.1037/a0038796>
- Dadakhodjaeva, K. (2017). The good behavior game: Effects on and maintenance of behavior in middle-school classrooms using class dojo.
- Darrault-Harris, I. (2003). Les figures de l'autorité. De l'espace familial à l'espace scolaire [Authority Figures]. *Enfances & Psy*, 22(2), 49-58.  
<https://doi.org/10.3917/ep.022.0049>

- Demazière, D., Lessard, C. et Morrissette, J. (2013). Les effets de la Nouvelle Gestion Publique sur le travail des professionnels : Transpositions, variations, ambivalences. *Éducation et sociétés*, 32, 5-20. <https://doi.org/10.3917/es.032.0005>
- Demers, S. (2011). *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté: étude multicas* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/5079/>
- Demers, S. (2016). L'efficacité : une finalité digne de l'éducation ? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(2), 961-971. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1038613ar>
- Demers, S. (2020). *La guerre contre l'école publique et ses enseignant.es*. M éditeur.
- Demers, S. et Sinclair, F. (2015). Apprentissage et développement humain. Dans S. Demers, D. Lefrançois et M.-A. Éthier (dir.), *Les fondements de l'éducation: Perspectives critique*. Éditions MultiMondes.
- Deschamps, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche : comprendre en retournant au vécu de l'expérience humaine*. Guérin universitaire.
- Deschenes, M. et Laferrière, T. (2019). Le codesign d'une plateforme numérique fondé sur des principes au service de l'agentivité des enseignantes et des enseignants en contexte de développement professionnel. *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 45. <https://doi.org/10.21432/cjlt27798>
- Dewey, J. (1938/2011). *Démocratie et Éducation. Suivi de Expérience et Éducation*. Armand Collin.
- Diefenbach, T. (2009). New public management in public sector organizations: the dark sides of managerialistic 'enlightenment'. *Public Administration*, 87(4), 892-909. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.2009.01766.x>
- Dumais, F. (2017, 01/01). Une phénoménologie dialectique à la fois critique et compréhensive. *Approches inductives: Travail intellectuel et construction des connaissances*, 4, 133. <https://doi.org/10.7202/1043434ar>
- Dumay, X. et Dupriez, V. (2009). *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.dumay.2009.01>
- Dupriez, V. et Mons, N. (2011). Les politiques d'accountability. Du changement institutionnel aux transformations locales. *Éducation comparée*, 5, 7-16.
- Éditeur officiel du Québec. (2021, 18 mars). *Loi sur l'instruction publique*. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/i-13.3>

- Fiorilli, C. (2012). *Conceptions de l'intelligence et pratiques éducatives: quelle est l'influence du constructivisme?* Presses de l'Université du Québec.
- Florin, A. et Crammer, C. (2009). *Enseigner à l'école maternelle de la recherche aux gestes professionnels*. Hatier.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (2<sup>e</sup> éd.). Chenelière Éducation.
- Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie*. Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.freir.2013.01>
- Gal-Petitfaux, N. et Vors, O. (2008). Socialiser et transmettre des savoirs en classe d'éducation physique : une synergie possible au prix d'une autorité pédagogique conciliante. *Éducation et francophonie*, 36(2), 118-139.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.7202/029483ar>
- Gaudreau, J. (2017). *Le point de vue d'adultes québécois ayant vécu l'expérience de la non-scolarisation (unschooling) au cours de leur enfance et/ou de leur adolescence : une approche phénoménologique* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/9624>
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l'Université du Québec.
- Giddens, A. (1979). *Central Problems in Social Theory: Action, Structure, and Contradiction in Social Analysis*. University of California Press.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société : éléments de la théorie de la structuration* (traduit par M. Audet; 2<sup>e</sup> éd.). Presses universitaires de France.
- Giorgi, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines : théorie, pratique et évaluation. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. H. Groulx, R. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques* (p. 341-364). Gaëtan Morin.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Goyette, N. (2018). Les motivations d'enseignantes à adopter des interventions pédagogiques orientées vers le développement de compétences en littératie émotionnelle pour favoriser le bien-être. *Language and Literacy*, 20(1), 107-123.  
<https://doi.org/10.20360/langandlit29384>
- Guillemette, F. (2008). Le développement professionnel comme stratégie de décrochage chez des enseignants du primaire et du secondaire. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale*

- du développement professionnel de l'enseignant.* (p. 73-86). Les Presses de l'Université Laval.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Fayard.
- Hélou, C. (2000). *Ordre et résistance au collège* [Thèse de doctorat, École des hautes études en sciences sociales]. Thèses.fr.
- Hoffmann, K. F., Huff, J. D., Patterson, A. S. et Nietfeld, J. L. (2009). Elementary teachers' use and perception of rewards in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 843-849. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.004>
- Jeffrey, D. (2011). Souffrances des enseignants. *Les collectifs du CIRP*, 2, 28-43.
- Kechidi, M. (2005). La théorie de la structuration: une analyse des formes et des dynamiques organisationnelles. *Relations industrielles/Industrial relations*, 60(2), 348-369.
- Kenward, B. (2012). Over-imitating preschoolers believe unnecessary actions are normative and enforce their performance by a third party. *J Exp Child Psychol*, 112(2), 195-207. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.02.006>
- Kirkpatrick, I., Ackroyd, S. et Walker, R. (2005). *The New Managerialism and Public Service Professions: Change in Health, Social Services and Housing*. Palgrave Macmillan UK.
- Krach, S. K., McCreery, M. P. et Rimel, H. (2017). Examining teachers' behavioral management charts: A comparison of Class Dojo and paper-pencil methods. *Contemporary School Psychology*, 21(3), 267-275.
- Lamarre, A.-M. (2004). Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique. *Recherches qualitatives*, 24, 19-56.
- Lameul, G. (2008). Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants, sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs*, 17(2), 71-94. <https://doi.org/10.3917/savo.017.0071>
- Legendre, R. (1993b). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.
- Lenoir, Y. (2012). Instruction, socialisation et interculturel : des concepts en tension. Dans Y. Lenoir et F. Tupin (dir.), *Instruction, socialisation et approches interculturelles: des rapports complexes*. L'Harmattan.
- Lenoir, Y., Libâneo, J. C., Tupin, F., Laval, C., Lenoir-Achdjian, A. et Adigüzel, O. (2016). *Les finalités éducatives scolaires: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. Fondements, notions et enjeux socioéducatifs*. Éditions Cursus universitaire.

- Lessard, C. (2008). L'obligation de résultats en éducation : de quoi s'agit-il ? Le contexte québécois d'une demande sociale, une rhétorique du changement et une extension de la recherche. Dans C. Lessard et P. Meirieu (dir.), *L'obligation de résultats en éducation: Évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (p. 23-48). De Boeck.
- LeVasseur, L. (2002). Pressions sociales et transformations de la culture scolaire au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 21-38.
- LeVasseur, L. (2015). Le(s) rôle(s) de l'école et les principes régulateurs des systèmes éducatifs dans un monde pluriel. Dans S. Demers, D. Lefrançois et M.-A. Éthier (dir.), *Les fondements de l'éducation: Perspectives critiques*. Éditions MultiMondes.
- LeVasseur, L. et Bédard, M. (2020). Néolibéralisme et nouveau modèle d'action publique en éducation au Québec. Transformation de la culture scolaire et des identités enseignantes au primaire ? Dans L. LeVasseur, R. Normand, M. Liu, L. s. M. Carvalho et D. A. Oliveira (dir.), *Les politiques de restructuration des professions de l'éducation : une mise en perspective internationale et comparée* (p. 379-401). Presses de l'Université Laval.
- LeVasseur, L., Normand, R. et Carvalho, L. s. M. (2020). Introduction. Dans L. LeVasseur, R. Normand, M. Liu, L. s. M. Carvalho et D. A. Oliveira (dir.), *Les politiques de restructuration des professions de l'éducation : une mise en perspective internationale et comparée* (p. 1-17). Presses de l'Université Laval.
- LeVasseur, L. et Robichaud, A. (2017). L'envers de la résistance en éducation : émancipation, conservatisme et paradoxes. *Éducation et sociétés*, 39(1), 85-99. <https://doi.org/10.3917/es.039.0085>
- Levasseur, S. et Hamel, C. (2017). Revue des écrits systématiques des interactions enseignant-élèves ayant un effet négatif sur les jeunes. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(3), 747-765.
- Luiselli, J., Putnam, R., Handler, M. et Feinberg, A. (2005). Whole-school positive behaviour support: Effects on student discipline problems and academic performance. *Educational Psychology - EDUC PSYCHOL-UK*, 25, 183-198. <https://doi.org/10.1080/0144341042000301265>
- Macleod, G., Fyfe, I., Nicol, R., Sangster, P. et Obeng, H. (2018). Compliance through care and commitment: why young people do as adults ask. *Cambridge Journal of Education*, 48(5), 607-623.
- Maguire, M. (2009). Towards a sociology of the global teacher. Dans M. W. Apple, S. J. Ball et L. A. Gandin (dir.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (p. 58-68). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Malet, R. (2010). «Mondialisation». Autour des mots de la formation. *Recherche et formation*, (65), 89-104.

- Manolev, J., Sullivan, A. et Slee, R. (2019). The datafication of discipline: ClassDojo, surveillance and a performative classroom culture. *Learning, Media and Technology*, 44(1), 36-51. <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1558237>
- Maranda, M.-F., Deslauriers, J.-S. et Viviers, S. (2016). L'école en souffrance: enquête-action et critique de l'idéologie managériale. Dans L. Negura (dir.), *L'intervention en sciences humaines: l'importance des représentations* (p. 213-244).
- Maroy, C. (2021). *L'école québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats : sociologie de la mise en oeuvre d'une politique néo-libérale*. Presses de l'Université Laval.
- Maroy, C. (2017). La nouvelle gestion publique de l'école au Québec : vers une gestion de la pédagogie. *Sociologie du travail*, 59. <https://doi.org/10.4000/sdt.1353>
- Maroy, C. et Vaillancourt, S. (2013). Le discours syndical face à la nouvelle gestion publique dans le système éducatif québécois. *Éducation et sociétés*, 32(2), 93-108. <https://doi.org/10.3917/es.032.0093>
- Martineau, S. et Goyette, N. (2020). Conclusion. Vers des milieux éducatifs et de formation plus propices au bien-être ? Dans N. Goyette et S. Martineau (dir.), *Le bien-être en enseignement* (1<sup>e</sup> éd., p. 185-188). Presses de l'Université du Québec.
- Martineau, S. et Goyette, N. (2021). III- Temporalité de la formation des enseignantes du préscolaire et primaire au Québec : analyse d'un dispositif de formation à l'identité professionnelle. Dans P. Maubant et P. Roquet (dir.), *L'archipel des temps de la formation* (p. 81-109). Champ social.
- Meyor, C. (2005). La phénoménologie dans la méthode scientifique et le problème de la subjectivité. *Recherches qualitatives*, 25(1), 25-42.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.
- Molla, T. et Nolan, A. (2020). Teacher agency and professional practice. *Teachers and Teaching*, 26(1), 67-87.
- Morin, J. (2007). *La maternelle : histoire, fondements, pratiques* (2<sup>e</sup> éd.). Gaëtan Morin.
- Nizet, J. (2007). *La sociologie de Anthony Giddens*. La Découverte.
- Noddings, N. (2002). *Educating Moral People. A caring alternative to character education*. Teachers College Press.
- Noddings, N. (2007). Aims, goals, and objectives. *Encounters in Theory and History of Education*, 8, 7-15.

- Noddings, N. (2011). *Peace education: How we come to love and hate war*. Cambridge University Press.
- Not, L. (1984). *Une Science spécifique pour l'éducation?* Université de Toulouse-Le Mirail.
- Périer, P. (2004). Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. *Revue française de pédagogie*, 79-90.  
[https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2004\\_num\\_147\\_1\\_3122](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_147_1_3122)
- Portelance, L., Martineau, S., Presseau, A. et Rojo, S. (2012). Naviguer entre l'instruction et la socialisation : discours d'enseignants québécois du secondaire. *Phronesis*, 1(4), 98-109. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1013240ar>
- Prairat, E. (2011). *La sanction en éducation*. Presses Universitaires de France.  
<https://doi.org/10.3917/puf.prair.2011.01>
- Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation: analyse du discours pédagogique*. Presses universitaires de France.
- Rey, B. (2009). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant: Éléments de réflexion et d'action*. De Boeck Secondaire.
- Robbes, B. (2011). Crise de l'autorité à l'école : une idée répandue à interroger. *Spécificités*, 4(1), 199-216. <https://doi.org/>
- Robbes, B. (2016). *L'autorité enseignante: approche clinique*. Champ social éditions.
- Robbes, B. (2017). Construire son propre rapport à l'autorité enseignante en s'engageant dans un processus d'autorisation de soi. *Sisyphus - Journal of Education*, 5(01), 31-49.
- Robbes, B. et Afgoustidis, D. (2015). Relation d'autorité et troubles du comportement : quels choix pédagogiques pour les enseignants ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 72, 59-72. <https://doi.org/10.3917/nras.072.0059>
- Robichaud, A. (2015). *Jürgen Habermas et la théorie de l'agir communicationnel: la question de l'éducation* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus.  
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13511>
- Robichaud, A. et Masse-Lamarche, M.-H. (2019). Une analyse de la souffrance enseignante : Horkheimer, Adorno et l'humain comme être souffrant. *Éducation et socialisation*, 54. <https://doi.org/10.4000/edso.8426>
- Robinson, B. (2020). The ClassDojo app: training in the art of dividuation. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1-15.

- Roelens, C. (2019). Exercer une autorité bienveillante dans un contexte démocratique contemporain. Reconnaissance et prudence. *Éthique en éducation et en formation: les Dossiers du GREE*, (6), 62-79.
- Rondeau, K. (2020). Le sentiment d'identité professionnelle congruente de la personne enseignante. Définition et manifestations. Dans N. Goyette et S. Martineau (dir.), *Le bien-être en enseignement* (1<sup>e</sup> éd., p. 87-114). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1n35cc8.13>
- Runté, R. (1998). The impact of centralized examinations on teacher professionalism. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 166-181.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2018). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. The Guilford Press.
- Sané, M. (2017). La gestion axée sur les résultats en éducation: esquisse d'un cadre conceptuel adapté au domaine scolaire. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(2), 493-507.
- Sava, F. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: A path analysis model. *Teaching and Teacher Education*, 18, 1007-1021. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00056-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00056-2)
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche en sciences sociales : de la problématique à la collecte des données* (4<sup>e</sup> éd., p. 293-316). Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-150). Éditions du CRP, Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2004). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 109-121). Éditions du CRP, Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.
- Schulz, R. A. P. (1997). *School mission statements* [Master of Education, University of Lethbridge]. OPUS : Open Uleth Scholarship. [https://opus.uleth.ca/bitstream/handle/10133/1024/Schulz\\_Ruben\\_Ariel\\_Perez.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://opus.uleth.ca/bitstream/handle/10133/1024/Schulz_Ruben_Ariel_Perez.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Méridiens Klincksieck.
- Skaalvik, E. M. et Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038.



- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F. et Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 108.
- Sugai, G. et Horner, R. (2009). Defining and describing schoolwide positive behavior support. Dans W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai et R. Horner (dir.), *Handbook of positive behavior support* (p. 307-326). Springer.
- Taleb, S. (2017). *Le contexte de l'implantation de la gestion axée sur les résultats à l'école, étude comparée : Québec-Maroc* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/10684>
- Tardif, M. (2008). Les organisations de service public et l'obligation de résultats en éducation : plaidoyer pour un principe de responsabilité limitée. Dans C. Lessard et P. Meirieu (dir.), *L'obligation de résultats en éducation : Évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (p. 189-206). De Boeck.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. De Boeck.
- Truchot, V. (2006). *Les règles à l'école secondaire: analyse de représentations d'élèves* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/9695/>
- van Manen, M. (1997). From meaning to method. *Qualitative Health Research*, 7(3), 345-369. <https://doi.org/10.1177/104973239700700303>
- Vincent, S. et Garnier, C. (2005). Socialisation scolaire et schèmes étranges de raisonnement. *Journal international sur les Représentations sociales*, 2(1), 102-112.
- Vivegnis, I. (2016). *Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants: étude multicas* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/9331/>
- Viviers, S. et Maranda, M. F. (2018). Cliniques du travail et politisation de la souffrance : quelles contributions à la prévention des problèmes de santé mentale au travail? Dans I. Fortier, S. Hamisultane, I. Ruelland, J. Rhéaume et S. Beghadi (dir.), *Clinique en sciences sociales: sens et pratiques alternatives*. (p. 213-223). Presses de l'Université du Québec.
- Williamson, B. (2017). Decoding ClassDojo: Psycho-policy, social-emotional learning and persuasive educational technologies. *Learning, Media and Technology*, 42(4), 440-453.
- Zapata, A. (2009). *Pratiques enseignantes : agir au service de valeurs*. Editions L'Harmattan.

Zeineddine, D. (2017). Les écoles publiques alternatives sont-elles les héritières de l'éducation nouvelle au Québec? *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 8(1).

Appendice A. Figure 3 - Schéma de la dynamique structurationniste de la pratique enseignante

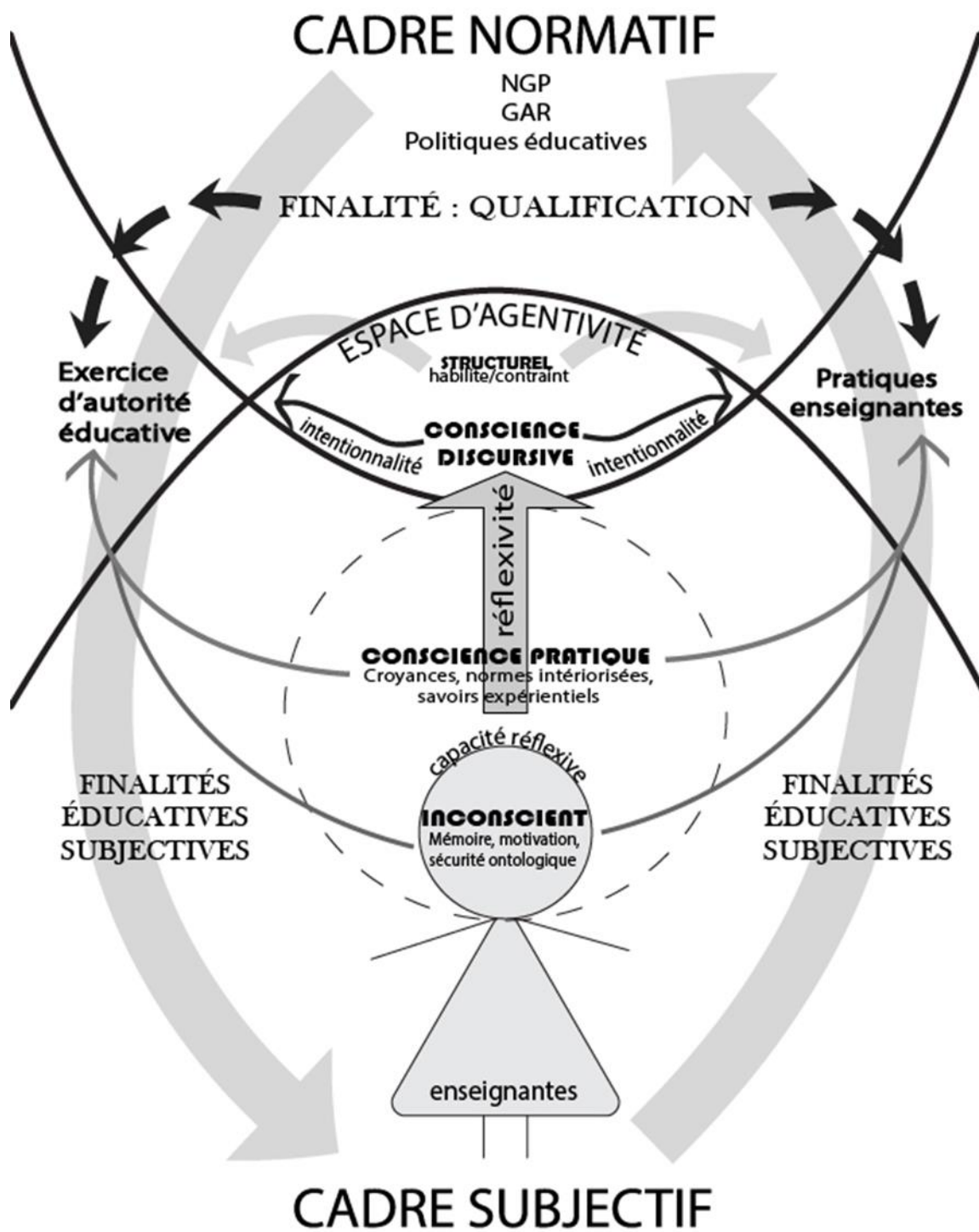


Figure 3. Schéma de la dynamique structurationniste de la pratique enseignante

Appendice B. Figure 4 - Schéma de la dynamique structurationniste de la pratique enseignante en contexte où le poids du cadre normatif écrase la subjectivité enseignante

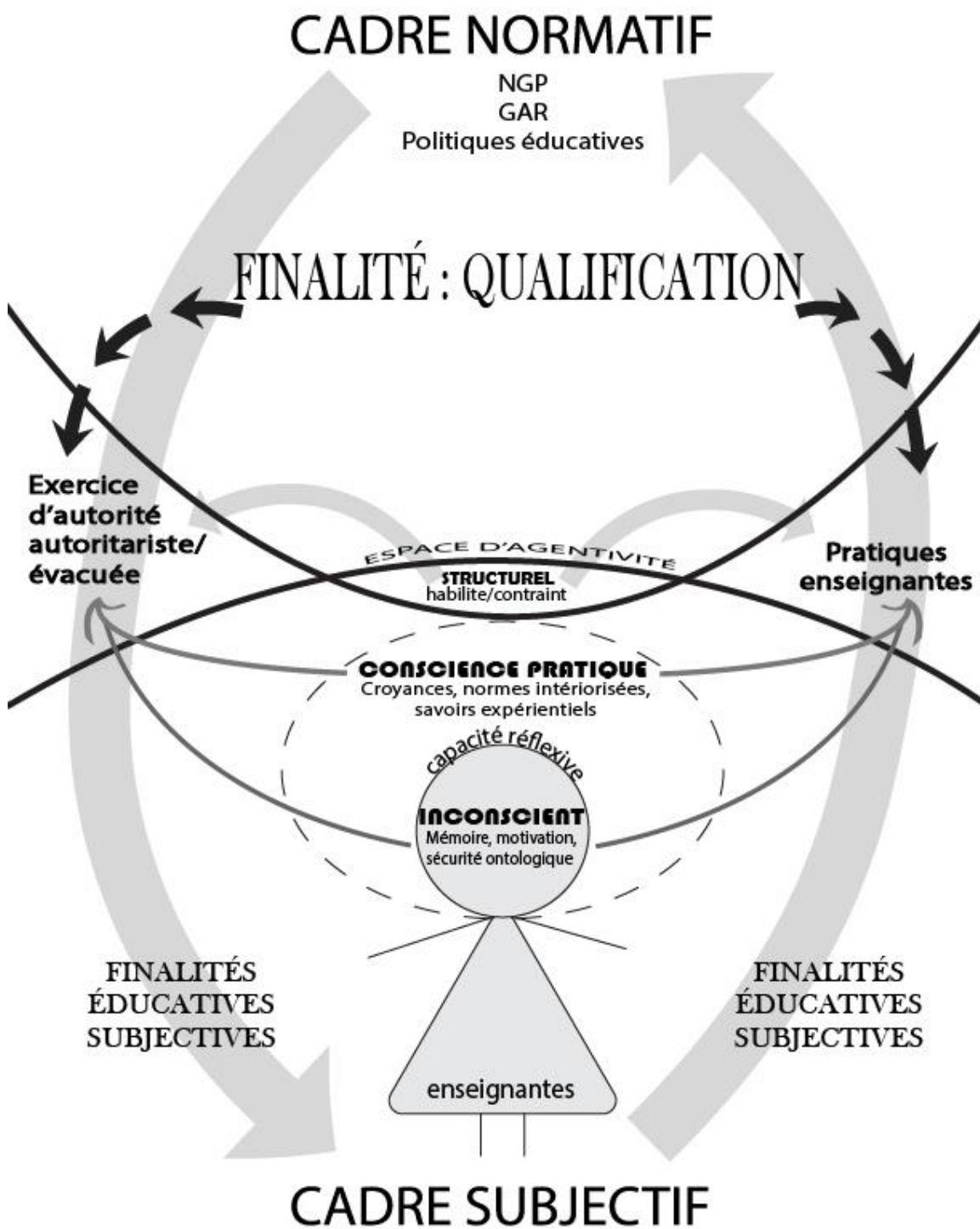


Figure 4. Schéma de la dynamique structurationniste de la pratique enseignante en contexte où le poids du cadre normatif écrase la subjectivité enseignante

## Appendice C. Réduction phénoménologique

La conciliation de mes finalités éducatives et de l'exercice de mon autorité est devenue une source de réflexion très importante, d'une part en raison de l'objet de ce mémoire, et d'autre part, car elle prend la forme, en tant qu'expérience, d'un risque d'une inconciliabilité qui fait mal chaque fois qu'elle pointe à ma conscience. Je vais tenter de décrire, dans les prochaines lignes, le phénomène *tel qu'il m'est donné de le vivre*.

Mes finalités éducatives, je les actualise chaque fois que je m'adresse à mes élèves avec passion pour quoi que ce soit. Chaque fois que je réponds à leurs questions. Chaque fois que je leur enseigne quelque chose. Car mes finalités pénètrent ma manière d'être, elles transpirent à travers toute mon expérience corporelle. Elles ne me quittent jamais et transcendent ma sphère professionnelle : elles sont des valeurs pour les enfants d'aujourd'hui, des idéaux pour la société de demain, la source de ma cohérence interne.

Cela dit, lorsque je suis en classe, je dois les mettre entre parenthèses. Je dois mettre un masque pour oublier. C'est une aptitude que j'ai développée avec le temps, avec l'expérience, possiblement même à l'aide de la médication. Car mes premières expériences en tant qu'enseignante n'étaient guidées uniquement que par mes finalités éducatives. Ce qui me semblait juste pour tous, et bon pour eux, et bon pour moi, et bon pour le monde, était bien, bien plus important qu'un quelconque programme. Autonomie, Liberté, Jugement, Estime de soi, Confiance en soi, S'aimer et Aimer les autres, Harmonie... voilà ce qui guidait mes choix d'action immédiate. Bien sûr, je prévoyais des leçons sur les types de phrases, mais mon intention était de les rendre assez amusantes pour concilier l'enseignement et l'apprentissage. Car je crois que c'était l'incohérence qui survenait le plus souvent, dans mes débuts, que ce n'est pas parce qu'on enseigne que les élèves apprennent. Et cette incohérence constituait, pour moi, la plus grave faute professionnelle et sociale que le système pouvait faire. Les exigences professionnelles relatives au temps étaient tellement oppressantes que je ne supportais pas l'inefficacité, expression que j'entendais par « enseigner et que seulement une partie des élèves comprennent ». Pour pallier cette faute, je construisais du matériel, j'investissais mon temps, j'utilisais diverses techniques et stratégies pour espérer que tous les élèves comprennent. Utopique, j'en conviens maintenant, mais à ce moment-là, je me sentais plus forte que le système, et donc je rejetais du revers de la main les

exigences de résultats, les exercices papier-crayon, les discours des collègues sur leurs craintes quant aux examens du ministère... Les mois ont passé, où je tentais de concilier mes finalités à ma pratique, accordant la primauté à une pédagogie sensible au *big picture*, insensible à une évaluation sommative articulée à un programme que je trouvais décontextualisé, oppressant et qui axait sur des « vérités » à enseigner.

En ce qui concerne l'exercice de mon autorité, à ce moment-là, elle se conciliait, dans ma tête, à mes finalités : je m'opposais farouchement aux systèmes d'émulation, je faisais de longues discussions avec les élèves sur le *pourquoi* des comportements, tentant d'attribuer aux comportements attendus des justifications qui avaient du sens, bien qu'il me fallût souvent dire « à l'école, c'est plate, mais c'est comme ça. » Je laissais beaucoup de liberté aux élèves, mais les regardant agir, et surtout, réagir, intervenant pour apporter du soutien à l'apprentissage de la résolution de conflit ou même sur la connaissance de soi. Mon évolution professionnelle se faisait, évidemment, parallèlement à une évolution personnelle que je tentais d'intégrer dans mes interventions sur les relations entre élèves. Ce qu'aujourd'hui, je conçois comme l'autorité. Mais à ce moment-là, l'autorité me semblait être une chose paradoxale : si je dois l'exercer, c'est que je l'ai mal instaurée.

À ce moment-là, pour moi, exercer une autorité coercitive, que ce soit par l'implantation d'un système d'émulation, des récompenses, des punitions, constituait une pratique béhavioriste qui allait dans le sens contraire de mes finalités. Les « bons comportements », je les enseignais par des discussions, par des situations, mais j'accordais beaucoup d'importance à ce qu'on nommait « bons comportements ». Mais si j'ai persévéré longtemps dans mon désir de faire de mon enseignement une pédagogie réellement différenciée, j'ai rapidement abdicué au combat de la « gestion de classe », concept que je trouvais aberrant, puisque la gestion d'une classe ne constitue pas seulement l'exercice d'autorité, bien que dans le langage courant, c'est ce dont il s'agit.

Je crois, donc, que c'est dans mes premiers stages, mes premières heures comme enseignante, que l'inconciliabilité de mes finalités éducatives et de l'exercice de mon autorité a commencé à grandir dans ma sphère professionnelle entière, et à prendre toute la place, au point où l'irritabilité et l'épuisement ont pris le dessus.

Lorsque je pense aux quelques mois qui ont précédé mon décrochage comme enseignante, je ressens une peine intériorisée, camouflée et habilement trafiquée en une

colère qu'il était facile de déverser sur les élèves. Mais quand j'y repense aujourd'hui, cette colère, dont les élèves étaient victimes, je la devais à l'intransigeance de ma directrice, à son obstination à prioriser les résultats des élèves au détriment de leur bien-être, à son incapacité à voir au-delà du « règlement », de ce qu'elle appelait la « sécurité » et ce à quoi je lui opposais le « jugement ». Elle parlait souvent d' « autonomie », mais nous ne pouvions envoyer les enfants seuls aux toilettes. Elle parlait de « pédagogie Freinet », mais enseignait la même chose à des élèves de 1<sup>re</sup> à la 4<sup>e</sup> année, de façon magistrale, au tableau, et moi je devais m'occuper de la discipline. L'élève de 1<sup>re</sup> année dont l'espace de travail faisait dos au tableau, comment pouvait-elle ne pas considérer qu'il perde intérêt et s'amuse avec un quelconque objet sur son bureau? À la fin novembre, après une prise de bec devant les élèves, elle m'a renvoyée chez moi pour la journée, et vingt-quatre heures plus tard, je lui annonçais que je ne reviendrais pas en janvier.

J'ai décidé quelques années plus tard de faire un retour dans le monde scolaire, en complétant les tâches d'enseignantes au préscolaire, en 2<sup>e</sup> et en 3<sup>e</sup> année. À ce moment-là, mon objectif n'était que de payer les factures avec la possibilité de travailler à temps partiel, en raison de la bonne rémunération. Deux ou trois journées par semaine me rapporteraient plus qu'un emploi à temps plein dans un café, et comme je débutais la maîtrise, je désirais travailler à temps partiel. Je tentais donc un retour avec un certain détachement vis-à-vis la profession, voire même mes finalités éducatives. Je savais que je devrais m'adapter aux pratiques des enseignantes titulaires, à leurs finalités à elles, et c'est dans les semaines précédant ce retour que l'idée qu'il me faudrait *me tasser* a commencé à s'imposer dans mon esprit. Je croyais qu'en me tassant, c'est-à-dire mettre entre parenthèses mes valeurs, mes projets, mes finalités, mon plaisir..., mon sentiment de peine s'en irait lui aussi. Mais dès lors que j'accueillais les enfants, le matin, avec mon doigt sur la bouche et des gros yeux parce qu'ils chuchotaient dans le corridor, je ressentais ce « MAIS POURQUOI ON FAIT ÇA! » qui générait davantage de colère envers l'institution, le système, les règlements d'école...

En discutant avec des enseignantes de ce sentiment, leur premier réflexe était de justifier cette pratique courante du silence dans le corridor en référant à « plus tard, il y aura des règles » ou « on ne fait pas tout ce qu'on veut dans la société. » Et je revivais cette colère

de considérer les enfants comme des récepteurs de nos propres erreurs comme adultes, comme acteurs de cette société. Pourquoi ne pas valoriser leur jugement?

Cette question a trouvé réponse lorsque notre directeur nous a proposé, au mois de janvier, de bannir la pratique du silence dans le corridor. Mon cœur pompait et j'ai vu en lui un homme rationnel, désireux de nous alléger la tâche d'insister sur un règlement qui n'était même pas respecté par nous, les adultes; un règlement qui était constamment matière à jugement (nous valorisons le fait de demander de l'aide à un adulte plutôt que de se fâcher et de frapper un autre élève, mais cette demande est souvent répondue par un « non » de la tête et le doigt sur la bouche); un règlement qui n'était même pas partagé par tous les intervenants (au service de garde, c'était un vrai *party* dans le corridor). Mais lorsqu'une enseignante expérimentée s'est opposée farouchement à l'idée, prétextant que les attentes n'étaient pas les mêmes pour tous et que *c'était déjà trop dur*, et devant l'appui qu'elle recevait d'autres enseignants expérimentés, tout m'est revenu à l'esprit. Ma directrice, mes collègues, mes enseignantes associées en stage... La tâche des enseignantes est si lourde, si exigeante, qu'il leur faut, à un moment, tracer une ligne entre *ce qu'on peut enseigner* et *ce qu'on doit enseigner*. Enseigner à exercer son jugement dans des situations particulières, comme par exemple quand parler, chuchoter ou garder le silence, n'est pas au programme. Et le programme est déjà si lourd que non, s'il vous plaît, ne nous en rajoutez pas.

Après cet évènement, cette inconciliabilité se manifestait, mais je la voyais plus distinctement. Lorsque je perdais patience parce que des élèves *niaisaient* en ligne en attente de se faire corriger, et que je renvoyais tout le monde à sa place. Cette situation survenait particulièrement lorsque je tentais d'expliquer quelque chose à un élève et que dans ma tête, je voyais des manières tellement plus individualisées pour lui faire apprendre un concept, avec du jeu, de la manipulation, revoir certains concepts de base... Mais j'avais trente secondes et dix élèves en ligne. Dans cette classe de troisième année très faible, dont l'enseignante a quitté pour cause d'épuisement professionnel, lorsque la cloche du matin sonnait pour que j'aille chercher les élèves, je me sentais souvent prise d'une nausée. J'appréhendais tellement ces journées, car non seulement « je me tassais » pour répondre aux exigences des autres profs qui me regardaient exercer mon autorité dans le corridor, je savais que ce dont ces élèves avaient besoin, c'était justement d'apprendre à s'aimer, à se respecter, à être créatifs, à ralentir le rythme que l'école leur imposait et prendre le temps d'apprendre.



Suite à cette expérience, je me suis offert le luxe de compléter des tâches uniquement au préscolaire, où les exigences sont moindres et la tâche, différemment lourde. Si l'accent est moins mis sur les apprentissages académiques, ce sont les comportements qui sont la cible des interventions. Et je me tasse inéluctablement lorsque je dois féliciter les élèves de 5-6 ans qui sont droits et silencieux comme des soldats lorsque nous prenons le rang, conséquemment à ce que l'enseignante titulaire fait. Je me tasse lorsque je demande aux élèves de tous s'asseoir en tailleur au tapis. Je me tasse lorsque je déplace la photo d'une élève dans le jaune parce qu'elle prend son temps au vestiaire. Je me tasse lorsque je dis à un élève qui, par souci de justice, veut me faire savoir qu'un autre élève n'a pas respecté un règlement : « je n'ai pas besoin d'une police ». Je me tasse lorsque je lui dis « tu t'occupes de toi », alors qu'il essaie d'aider son ami. Je me tasse lorsque, par épuisement, par fatigue, par dépassement, je fais comme si je n'avais pas vu un mauvais comportement, ou je les réfère à un autre adulte, ou je mets un film plutôt que d'enseigner, ou je crie, ou je mets un ami dans le jaune, ou dans le rouge, ou j'insiste sur le silence lorsqu'ils mangent leur collation... Si, au moment où je le fais, je ressens un malaise qui me donne physiquement mal au cœur, je le fais également par stratégie de survie. Pour ne pas décrocher à nouveau. Pour continuer à payer les factures.

Mais le pire, c'est que ce malêtre, cette impatience qui me guette au prochain évènement inattendu qui surviendra, m'empêche de profiter des beaux moments. Lorsque je console Clara en lui disant que je ne la mettrai pas dans le jaune parce qu'elle n'a pas eu le temps d'aller aux toilettes, et que je suis guidée, par ce choix d'action, par l'idée de lui montrer que je peux utiliser mon jugement malgré un règlement établi (ils doivent aller aux toilettes à l'heure du diner), ce choix d'action constitue plutôt une pause dans un courant de choix d'actions où je me sens me trahir moi-même. Lorsque je raconte une histoire et que je change ma voix, et que les élèves rient, je guette plutôt qui rit trop fort, qui n'écoute pas, qui n'est pas assis en tailleur. À la récréation, lorsqu'un élève me demande de jouer avec lui, et que je refuse pour cause de « je dois surveiller » alors que je désire seulement avoir dix minutes de paix d'esprit et qu'incidemment je ne regarde *jamais* du côté des joueurs de soccer, sinon c'est certain que je devrai intervenir... je tasse mes finalités éducatives, je fais le choix de ne pas exercer le type d'autorité que je voudrais, mais je fais ce choix en calculant le temps et l'énergie que cela prendra. Et plus la journée avance, plus le calcul se

résout selon trois manières : je choisis de ne pas intervenir, je punis, ou alors je bâcle une intervention qui a la bonne intention en deux ou trois phrases et qui se termine par « excuse-toi ».

Bref, lorsque je pense à ces situations, à comment je me sens lorsque je suis en classe, du moment où la cloche sonne jusqu'à ce qu'ils partent, c'est un malêtre, mais également une culpabilité immense, parce qu'au fond de moi, derrière chacune de mes interventions déversées sur les élèves, je sais que ce n'est pas leur faute. Je sais qu'on leur en demande trop. Je sais que c'est ma faute de réagir ainsi et la faute du système d'exiger cela. Je sais qu'ils ne sont que des enfants et c'est là le point névralgique, je crois, de ce déversement de mots, c'est que les principales victimes de cette faute professionnelle, ce sont les enfants, pour qui j'ai tellement d'espoir et d'admiration, alors qu'ils me donnent foi en la vie, mais que je dois éteindre continuellement pour entrer dans les normes. Pour participer de cette culture. La culpabilité qui me ronge à chaque instant où j'interviens ou que je n'interviens pas. Où je calque des techniques pour assurer une cohérence avec la titulaire plutôt que de suivre mon instinct et assumer mes finalités. Le fait de ne pas pouvoir leur dire ce que je pense pour vrai. Le fait de mettre un masque. Une double culpabilité : envers eux et envers moi-même.

Si le poids des exigences ne m'incombe qu'indirectement dorénavant, c'est que j'ai fait le choix de ne pas être enseignante à temps plein. Mais la culture qui règne dans l'école me donne mal au cœur. Culpabilité, malêtre, peine et colère, voilà ce qui caractérise ma tentative de concilier mes finalités et l'exercice de mon autorité. *Pause de tout cela*, voilà ce qui caractérise les moments où je réussis à les concilier.

## **Appendice D. Courriel d'introduction aux directions générales des commissions scolaires**

Bonjour M./Mme [Direction générale CS],

Je me permets de solliciter votre attention sur mon projet de recherche de maîtrise en éducation, qui porte sur l'autorité des enseignants au primaire. Vous trouverez ci-joint une lettre explicative du projet, ainsi qu'un formulaire d'approbation.

L'appui des commissions scolaires étant essentiel à la réalisation du projet, je vous serais extrêmement reconnaissante de prendre connaissance des documents et de me transmettre votre réponse. Si vous acceptez de collaborer, je vous demanderais de signer le formulaire d'approbation et de me le transmettre en réponse à ce courriel, dès que possible.

N'hésitez pas à communiquer avec moi ou ma directrice de recherche pour quelque question que ce soit.

Je vous remercie d'avance de votre précieuse collaboration.

Salutations cordiales,

Marie-Claude Pariseau  
Étudiante à la maîtrise en éducation (M.A.)  
Université du Québec en Outaouais  
[parm42@uqo.ca](mailto:parm42@uqo.ca)

Stéphanie Demers, Ph.D.  
Professeure en fondements de l'éducation,  
Département des sciences de l'éducation,  
Université du Québec en Outaouais  
819-595-3900, poste 1810  
[stephanie.demers@uqo.ca](mailto:stephanie.demers@uqo.ca)

## Appendice E. Lettre d'information aux directions générales des commissions scolaires



Université du Québec en Outaouais  
283, boulevard Alexandre-Taché, C.P. 1250, succursale Hull  
Gatineau (Québec) Canada, J8X 3X7  
Téléphone: 819 595-3900

[Nom et coordonnées du DG de la CS] ou son représentant  
[Nom de la commission scolaire]

### **Objet : Permission de recruter des participant(e)s à un projet de recherche de maîtrise sur l'autorité**

[Monsieur, Madame,]

La présente a pour objet de demander l'accès aux écoles primaires de votre commission scolaire afin de recruter des participantes et des participants à une recherche de maîtrise concernant l'autorité des enseignants du primaire. *Ce projet est approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais.*

Sachant que la gestion de classe est un aspect de la pratique particulièrement difficile pour les jeunes enseignants, et que les diversités de clientèles et de difficultés d'apprentissage sont des enjeux pour les enseignants d'expérience, le choix de mon sujet de maîtrise s'est arrêté sur l'autorité des enseignants au primaire. Cette étude permettrait notamment de mieux comprendre comment les enseignants vivent avec l'exercice de leur autorité. Il s'agirait donc d'une occasion, pour vos enseignants, de développement professionnel en lien avec leur autorité, en vertu des réflexions qui émergeront.

La recherche sollicite quelques enseignants de votre commission scolaire, par le biais des directions, si vous acceptez. Autrement, elle n'implique aucun autre membre du personnel. La participation se résumera à une entrevue d'une durée de 45 minutes à 2 heures avec les participants. Le lieu de cette entrevue sera laissé au choix des participants : sur leur lieu de travail, à leur convenance (après l'école, durant une période libre, journée pédagogique, etc.) ; ou à l'Université du Québec en Outaouais. S'ensuivra un processus de validation, dont la forme (courriel, téléphone ou rencontre) sera déterminée avec le participant, dans le but de préciser, rectifier ou approfondir certains aspects de la question. Nous visons le recrutement total de 15 enseignant(e)s en classe régulière au primaire.

Vous trouverez, en pièce jointe, le formulaire d'approbation me permettant de recruter les enseignants de votre commission scolaire.

Je me ferai un plaisir de répondre à toutes vos questions ou de rencontrer un membre de votre équipe, à votre convenance.

Je vous prie d'agréer, [Monsieur, Madame] mes salutations les plus cordiales,

Marie-Claude Pariseau  
Étudiante à la maîtrise en éducation (M.A.), Université du Québec en Outaouais  
[parm42@uqo.ca](mailto:parm42@uqo.ca)

Stéphanie Demers  
Directrice de recherche, Université du Québec en Outaouais  
[stephanie.demers@uqo.ca](mailto:stephanie.demers@uqo.ca)  
819-595-3900, poste 1810

## Appendice F. Formulaire d'approbation à l'intention des directions générales des commissions scolaires



### Formulaire d'approbation

Université du Québec en Outaouais  
283, boulevard Alexandre-Taché, C.P. 1250, succursale Hull  
Gatineau (Québec) Canada, J8X 3X7  
Téléphone: 819 595-3900

### Projet de recherche sur l'agentivité dans l'exercice d'autorité des enseignantes et des enseignants au primaire

Marie-Claude Pariseau, étudiante à la maîtrise en éducation (M.A.)

Directrice de recherche : Stéphanie Demers

*Ce projet est approuvé par le comité d'éthique de la recherche de l'UQO.*

#### Objectif

Cette recherche vise à décrire l'agentivité que détiennent les enseignantes au primaire dans l'exercice d'une autorité qui soit cohérente et conséquente avec qui elles sont comme enseignantes, dans le contexte scolaire actuel.

Il s'agirait également d'une occasion, pour les enseignants, de développement professionnel en lien avec leur autorité, en vertu des réflexions qui émergeront.

#### Participation

La participation à ce projet de recherche implique initialement une (1) entrevue d'une durée de 45 minutes à 2 heures. Le lieu de l'entrevue sera laissé au choix des participants : sur leur lieu de travail, à leur convenance (après l'école, durant une période libre, journée pédagogique, etc.) ; ou à l'Université du Québec en Outaouais. S'ensuivra un processus de validation, dont la forme (courriel, téléphone ou rencontre) sera déterminée avec le participant, dans le but de préciser, rectifier ou approfondir certains aspects de la question. Hormis la demande de permission aux directions pour approcher les enseignants de leurs écoles, aucun autre personnel de la commission scolaire ne sera impliqué.

#### Utilisation, diffusion et confidentialité des données

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à l'identification des participants. La confidentialité sera assurée par l'utilisation de codes d'identification et de prénoms fictifs. De plus, seules l'étudiante-chercheuse et sa directrice de recherche auront accès aux données. Celles-ci seront conservées dans un classeur verrouillé dans la résidence de l'étudiante-chercheuse. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les participants. Chaque participant recevra un résumé des

résultats. Ceux-ci pourraient être diffusés dans des articles et des communications lors de congrès/colloques scientifiques et professionnels.

### **Liberté et droits des participants**

La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Les enseignants sont entièrement libres de participer ou non, et de se retirer en tout temps sans préjudice. Les risques associés à la participation sont minimaux, voire nuls, et l'étudiante-chercheuse s'engage à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les réduire ou les pallier. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'agentivité dans l'exercice d'autorité des enseignants au primaire est le bénéfice direct anticipé. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée. Pour les participantes qui décideraient de faire l'entrevue à l'Université, les frais de remboursement (10 \$) seront remboursés.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Marie-Claude Pariseau (étudiante-chercheuse) ou Stéphanie Demers (directrice de recherche) (voir coordonnées ci-dessous). Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, communiquez avec André Durivage (courriel : andre.durivage@uqo.ca; téléphone : 819-595-3900, poste 1781, ou sans frais: 1-800-567-1283, poste 1781), président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais.

### **APPROBATION**

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte que l'étude ait lieu dans ma commission scolaire. Le formulaire est signé en deux exemplaires et j'en conserve une copie.

Nom du directeur général de la commission scolaire ou son représentant :

\_\_\_\_\_

Signature : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Nom de l'étudiante-chercheuse : Marie-Claude Pariseau

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

## Appendice G. Courriel aux directions d'établissement

### Objet : Permission de recruter des enseignant(e)s pour un projet de recherche de maîtrise sur l'exercice d'autorité

Bonjour [nom du directeur ou de la directrice],

J'espère que votre année scolaire se déroule bien.

Je vous écris pour vous demander la permission de recruter des participants pour une étude. Il s'agit de mon projet de recherche de maîtrise, qui porte sur l'exercice d'autorité des enseignants en classe régulière au primaire. *Ce projet est approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais et par \_\_\_\_\_, [représentant de \_\_\_\_\_] le directeur général de votre commission scolaire.*

Nous savons que la gestion de classe est un aspect particulièrement difficile pour les jeunes enseignants, et que ceux qui ont beaucoup d'expérience ont développé des stratégies pour surmonter ces difficultés. Nous cherchons donc à en savoir plus sur ces stratégies, afin de mieux comprendre comment les enseignants vivent avec l'exercice de leur autorité. Il s'agirait donc d'une occasion, pour vos enseignants, de développement professionnel en lien avec leur autorité, en vertu des réflexions qui émergeront.

La participation impliquerait initialement une (1) entrevue d'une durée de 45 minutes à 2 heures, dont le lieu sera laissé au choix de l'enseignant : dans l'école, à sa convenance (après l'école, période libre, etc.) ou à l'Université du Québec en Outaouais. Par la suite, un suivi serait effectué, dont la forme (entrevue, courriel ou téléphone) sera déterminée avec l'enseignant, afin de préciser certains aspects de leur réponse.

Si vous acceptez que j'approche les enseignants de votre école, veuillez m'indiquer de quelle manière vous préférez procéder : un courriel que vous transférez aux enseignants ; un courriel que j'envoie moi-même à l'aide d'une liste des coordonnées ; une visite à votre école ; une feuille de présentation à afficher au salon du personnel ; ou toute autre méthode que vous jugerez appropriée.

N'hésitez pas à communiquer avec moi pour quoi que ce soit !

Merci,

Marie-Claude Pariseau  
Étudiante à la maîtrise en éducation (M.A.), Université du Québec en Outaouais  
[parm42@uqo.ca](mailto:parm42@uqo.ca)

Stéphanie Demers  
Directrice de recherche, Université du Québec en Outaouais  
[stephanie.demers@uqo.ca](mailto:stephanie.demers@uqo.ca)  
819-595-3900, poste 1810

## **Appendice H. Courriel aux enseignantes**

### **Objet : Projet de recherche sur l'autorité**

Bonjour,

Je suis à la recherche de participants pour mon projet de recherche de maîtrise, portant sur l'exercice d'autorité des enseignantes au primaire. L'objectif de la recherche consiste à décrire comment vous vivez l'exercice d'une autorité qui soit cohérente avec vos valeurs, dans le contexte scolaire actuel.

*Ce projet est approuvé par le comité d'éthique de la recherche de l'UQO.*

**Participants recherchés :** Enseignant(e)s en classe régulière au primaire, à 80% de tâche ou plus dans une seule classe. (Sont exclus les enseignants au préscolaire et les enseignants spécialistes)

#### **Votre participation implique :**

- Une entrevue qui dure entre 45 minutes et 2 heures, se déroulant, au choix :
  - o Sur votre lieu de travail, à votre convenance (période libre, après l'école, journée pédagogique, etc.)
  - o À l'Université du Québec en Outaouais
- Un suivi pour valider ou préciser certains aspects de votre réponse, qui peut se faire par courriel, par téléphone ou encore lors d'une deuxième rencontre, selon ce que vous préférez.

La participation est volontaire et complètement confidentielle. Vous avez également la possibilité de vous retirer en tout temps.

**Pour participer ou obtenir plus d'informations, contactez Marie-Claude Pariseau :**

parm42@uqo.ca

En vous remerciant sincèrement de l'attention portée à ce message,

Marie-Claude Pariseau  
Étudiante à la maîtrise en éducation (M.A.)  
Université du Québec en Outaouais  
parm42@uqo.ca

Stéphanie Demers, Ph.D.  
Professeure en fondements de l'éducation,  
Département des sciences de l'éducation,  
Université du Québec en Outaouais  
819-595-3900, poste 1810  
stephanie.demers@uqo.ca





## Appendice J. Scénario de recrutement en cas de visite dans les écoles

Bonjour,

Merci de m'accueillir dans votre école durant \_\_\_\_, je serai brève.

Je suis étudiante à la maîtrise en éducation et je cherche actuellement des participants pour mon projet de recherche.

Mon projet porte sur l'exercice d'autorité des enseignants du primaire. L'objectif de la recherche consiste à décrire comment vous vivez l'exercice d'une autorité qui soit cohérente avec vos valeurs, dans le contexte scolaire actuel.

Je recherche donc des enseignants en classe régulière, au primaire. Donc malheureusement, les enseignants du préscolaire, les spécialistes et les enseignants en classes spécialisées sont exclus de ma recherche.

La participation à la recherche implique :

- Une entrevue qui durerait entre 45 minutes et 2 heures, soit ici, à l'école, selon vos disponibilités. Par exemple, durant une période libre, après l'école, lors d'une journée pédagogique, etc. Ou encore, à l'Université du Québec en Outaouais.
- Par la suite, un suivi pour valider certains éléments de la question, soit par téléphone, courriel ou encore une rencontre, selon ce que vous préférez.

Tout se fait de façon volontaire et confidentielle. Vous pouvez également vous retirer du projet en tout temps.

Si vous avez des questions, ou si vous êtes intéressé à participer, mes coordonnées sont sur l'affiche qui se trouve \_\_\_\_.

Merci beaucoup pour votre attention et merci à [directrice/directeur] de m'avoir permis cette visite !

Bonne journée/soirée !

## Appendice K. Lettre d'information au regroupement syndical régional

Monsieur/Madame



Université du Québec en Outaouais  
283, boulevard Alexandre-Taché, C.P. 1250, succursale Hull  
Gatineau (Québec) Canada, J8X 3X7  
Téléphone: 819 595-3900

Président(e) du conseil exécutif du regroupement syndical régional

### **Objet : Appel au recrutement de participant(e)s à un projet de recherche de maîtrise sur l'autorité**

Monsieur/Madame,

La présente a pour objet de solliciter votre aide afin de recruter des participantes et des participants à une recherche de maîtrise concernant l'autorité des enseignant(e)s du primaire. *Ce projet est approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais.*

Sachant que la gestion de classe est un aspect de la pratique particulièrement difficile pour les jeunes enseignant(e)s, et que la diversité de la population d'élèves et des difficultés d'apprentissage sont des enjeux pour les enseignant(e)s d'expérience, le choix de mon sujet de maîtrise s'est arrêté sur l'autorité des enseignant(e)s au primaire. Cette étude permettrait ainsi de mieux comprendre comment les enseignant(e)s vivent avec l'exercice de leur autorité, notamment au regard de leurs finalités éducatives, dans le contexte scolaire actuel. En effet, puisqu'il est impossible de faire abstraction du contexte dans lequel les enseignant(e)s pratiquent, nous cherchons à comprendre comment les enseignant(e)s perçoivent le poids des structures organisationnelles du milieu scolaire et leur influence sur leur exercice d'autorité. Il s'agirait donc d'une occasion, pour les participant(e)s, de s'inscrire dans une démarche personnelle de définition d'une posture d'autorité ; de dégager des solutions aux problèmes de gestion de classe qu'ils/elles pourraient avoir ; de partager des pratiques prometteuses dans une optique de promotion du bien-être enseignant ; ainsi que d'élucider des obstacles à l'exercice d'une autorité qui soit cohérente avec leurs finalités éducatives.

La recherche sollicite une dizaine d'enseignant(e)s du primaire en classe régulière à 80 % de tâche ou plus. La participation se résumera à une entrevue d'une durée de 45 minutes à 2 heures. Le lieu de cette entrevue sera décidé conjointement entre le/la participant(e) et l'étudiante, soit dans un endroit public peu achalandé ou encore à l'Université du Québec en Outaouais. S'ensuivra un processus de validation, dont la forme (courriel, téléphone ou rencontre) sera déterminée avec le/la participant(e), dans le but de préciser, rectifier ou approfondir certains aspects de la question.

Je me ferai un plaisir de répondre à toutes vos questions ou de rencontrer un membre de votre équipe, à votre convenance.

Je vous prie d'agréer, Monsieur/Madame, mes salutations les plus cordiales,

Marie-Claude Pariseau

Étudiante à la maîtrise en éducation (M.A.), Université du Québec en Outaouais  
[parm42@uqo.ca](mailto:parm42@uqo.ca)

Stéphanie Demers

Directrice de recherche, Université du Québec en Outaouais  
[stephanie.demers@uqo.ca](mailto:stephanie.demers@uqo.ca)  
819-595-3900, poste 1810

## **Appendice L. Schéma d'entrevue**

### **I. Ouverture**

Bonjour [nom de l'enseignant(e)],

Vous êtes enseignant(e) au primaire, et vous avez accepté de participer à cette recherche sur l'exercice d'autorité au primaire.

Merci, d'abord, pour votre participation à cette recherche. Sachez que les entrevues sont entièrement confidentielles. Un nom fictif vous sera attribué et je serai la seule à avoir accès à vos renseignements personnels. Il sera donc impossible de vous identifier.

Avez-vous des questions concernant les aspects éthiques de cette recherche?

Je vais commencer par vous poser quelques questions générales sur votre parcours en enseignement. Ensuite, je vous poserai une question ouverte qui concerne l'exercice de votre autorité. Vous pouvez me faire part d'expériences que vous avez vécues, de vos opinions, de vos croyances, de vos valeurs, tout ce qui vous vient à l'esprit pour répondre à cette question ouverte. Il se peut que je vous pose de temps à autre des sous-questions, afin de m'assurer d'avoir bien saisi le sens de votre réponse.

Avez-vous des questions?

### **II. Entrevue**

#### **Questions préparatoires**

Pouvez-vous me donner un bref aperçu de votre parcours en enseignement?

- a. Nombre d'années d'enseignement
- b. Niveaux auxquels vous avez enseigné

#### **Question principale**

*« Pouvez-vous me décrire votre expérience de l'autorité comme enseignante? »*

#### **Sous-questions**

1. Approfondir ce qui est d'abord mentionné en lien avec la question d'ouverture
2. Quelles valeurs espérez-vous transmettre dans vos interactions avec vos élèves?
3. Selon vous, le contexte dans lequel vous enseignez joue-t-il un rôle dans l'exercice de votre autorité?
  - a. Si oui, pourquoi?
  - b. Si non, pourquoi?

### **III. Conclusion**

Je vois que l'entrevue tire à sa fin. Avez-vous des points à ajouter ou souhaitez-vous préciser quelque chose?

Merci beaucoup pour votre participation.

## Appendice M. Formulaire de consentement à l'intention des participantes



Université du Québec en Outaouais  
283, boulevard Alexandre-Taché, C.P. 1250, succursale Hull  
Gatineau (Québec) Canada, J8X 3X7  
Téléphone: 819 595-3900

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

- Titre :** L'agentivité dans l'exercice d'une autorité cohérente et conséquente avec qui nous sommes comme enseignantes au primaire dans le contexte scolaire actuel.
- Chercheuse :** Marie-Claude Pariseau, étudiante à la maîtrise en éducation (M.A.), Université du Québec en Outaouais
- Directrice de recherche :** Stéphanie Demers, Ph.D., Professeure en fondements de l'éducation, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais

### A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

**Ce projet a reçu l'approbation du comité d'éthique de la recherche de l'UQO.**

#### 1. Objectifs de la recherche

Nous cherchons à développer une meilleure compréhension des possibilités d'actions que des enseignantes du primaire disent détenir à l'égard de l'exercice de leur autorité. Plus particulièrement, nous nous intéressons à leur perception de ce qui rend possible l'exercice d'une autorité qui soit cohérente avec leurs valeurs, leurs représentations de leur rôle et de leurs finalités éducatives et ce, dans le contexte scolaire tel qu'elles le perçoivent.

Plus précisément, nous voulons comprendre :

*Dans quelle mesure les enseignantes du primaire détiennent-elles une agentivité dans l'exercice d'une autorité qui soit cohérente et conséquente avec qui elles sont comme enseignantes, dans le contexte scolaire actuel?*

Les objectifs de cette recherche sont descriptifs et ancrés dans une approche phénoménologique, soit de verbalisation des perceptions et de l'expérience des participants.

## **2. Participation à la recherche**

Nous sollicitons par la présente votre participation à cette recherche. Cette participation consistera en la passation d'une entrevue, initialement, portant autour des objectifs décrits ci-dessus. L'enregistrement audio de l'entrevue facilitera le traitement des données.

L'entrevue se déroulera soit : dans un endroit public peu achalandé (ex. dans un petit café de votre choix) ; ou à l'Université du Québec en Outaouais. L'entrevue devrait durer entre 45 minutes et 2 heures, selon le temps que vous pouvez y consacrer. Par la suite, un suivi de validation sera effectué, afin de préciser, rectifier ou approfondir certains aspects de votre réponse. La forme de ce suivi (courriel, téléphone ou rencontre) sera déterminée selon votre préférence, suite à la première entrevue.

## **3. Confidentialité**

Les données recueillies dans cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre anonymat sera assuré par l'attribution d'un nom fictif. Seule la chercheuse aura la liste des participants et des noms fictifs concordants. Cette liste, les présents formulaires ainsi que les données de recherche seront conservés dans un classeur sous clé. Les résultats de la recherche ne permettront pas de vous identifier. Tous vos renseignements personnels, les données d'entrevues et les enregistrements audios seront détruits au bout cinq (5) ans.

## **4. Avantage et inconvénient**

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'agentivité dans l'exercice d'autorité à l'école primaire est le bénéfice direct anticipé.

## **5. Droit de retrait**

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps, et ce, sans préjudice. Il en va de même pour la destruction partielle ou complète des données qui vous concernent. Les participants qui voudraient se retirer ou voir des données détruites pourront communiquer avec la chercheuse, à n'importe quel moment.

## **6. Indemnité**

Les frais de stationnement (10 \$) seront remboursés aux participants qui décideront de passer l'entrevue à l'Université. Autrement, aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée pour la participation à cette étude.

## **7. Diffusion des résultats**

Les résultats seront présentés sous forme de mémoire de maîtrise, ainsi que de communications et d'articles scientifiques publiés dans des revues savantes canadiennes.

\*Notamment à des fins de contrôle, et de vérification, vos données de recherche pourraient être consultées par le personnel autorisé de l'UQO, conformément au *Règlement relatif à l'utilisation des ressources informatiques et des télécommunications*.

## B) CONSENTEMENT

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer. Elle ne signifie pas que vous acceptiez d'aliéner vos droits et de libérer les chercheurs ou les responsables de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles.

Votre participation devant être aussi éclairée que votre décision initiale de participer au projet, vous devez en connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement de la recherche. En conséquence, vous ne devez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet.

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche, j'appose ma signature sur les deux (2) exemplaires du formulaire, signifiant que l'accepte librement d'y participer. J'en conserve une copie.

Je consens à participer à la recherche et à l'enregistrement audio de l'entrevue.

Nom du participant : \_\_\_\_\_

Signature du participant : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

### Section réservée à la chercheuse

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Nom de la chercheuse : \_\_\_\_\_

Signature de la chercheuse : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Marie-Claude Pariseau, étudiante à l'Université du Québec en Outaouais, à l'adresse suivante : [parm42@uqo.ca](mailto:parm42@uqo.ca)

Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, communiquez avec André Durivage, président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais, à l'adresse ou au numéro suivants : [andre.durivage@uqo.ca](mailto:andre.durivage@uqo.ca); téléphone : 819-595-3900, poste 1781, ou sans frais: 1-800-567-1283, poste 1781



## Appendice N. Tableau 12 – Exemple de réduction phénoménologique

Tableau 12. Exemple de réduction phénoménologique – Cas de Christine (c.f. p.61)

<i>Durée de l'entrevue : 64 minutes et 27 secondes. Ce verbatim s'étend sur 17 pages. Tableau complet : 27 pages.</i>		
Verbatim	2 <sup>e</sup> lecture	3 <sup>e</sup> lecture
<p>Puis eum... C'est ça. Je trouve ça vraiment important non seulement de modéliser les comportements, mais aussi modéliser ce que je m'attends dans chaque activité, en première année y a beaucoup d'activités de modélisation, pas de, de- de manipulation, excuse-moi, fait que c'est comme si avant de me lancer dans la première activité de manipulation je vais montrer. Quand tu te lèves, c'est pas tout le monde qui va à la même place, va à certains endroits de la classe, lorsque je commence je mets le... le petit chronomètre, bien là ça veut dire regarde le temps qui te reste parce qu'à zéro, il faut que tu sois prêt. Puis là on se pratique, on se pratique au mois de septembre puis là quand je dis ok on va faire une activité de manipulation bien ils savent exactement qu'est-ce qui est attendu d'eux, ils vont chercher leur matériel en silence, ils vont- bien en silence. En tout cas là t'sais on permet quand même de parler là je suis pas... (<i>rire</i>) pas si exigeante que ça là, c'est quand même des enfants, mais je veux dire calmement ils vont chercher, je leur montre comment l'utiliser puis à partir de là bien ils sont capables de faire les différents types d'activités là sans que j'aie besoin d'intervenir là,</p>	<p>Je trouve ça vraiment important de modéliser ce que je m'attends dans chaque activité de manipulation, fait que avant de me lancer dans la première activité de manipulation je vais montrer. Quand tu te lèves, c'est pas tout le monde qui va à la même place, va à certains endroits de la classe, lorsque je commence je mets le petit chronomètre, ça veut dire regarde le temps qu'il te reste parce qu'à zéro, il faut que tu sois prêt. On se pratique au mois de septembre puis là quand je dis on va faire une activité de manipulation, ils savent exactement qu'est-ce qui est attendu d'eux, ils vont chercher leur matériel calmement, je leur montre comment l'utiliser puis à partir de là ils sont capables de faire les différents types d'activités sans que j'aie besoin d'intervenir.</p>	<p>Christine considère que c'est vraiment important de modéliser ses attentes dans les activités de manipulation, car ensuite, comme les élèves savent exactement ce qui est attendu d'eux, ils sont capables de faire les activités sans qu'elle ait besoin d'intervenir.</p>
<p>y a quand même certaines formes de prévisibilité dans la journée qui fait comme, ils savent qu'après la récré de l'après-midi c'est la collation. Fait qu'ils ont pas besoin de me le demander à chaque jour ils reviennent de la récré puis des fois je surveille dehors, ils vont prendre la collation en m'attendant, fait que j'arrive, ils ont déjà leur collation, ils sont en silence, j'ai le temps de me changer, puis y ont terminé leur collation, on continue à enseigner.</p>	<p>Y a quand même certaines formes de prévisibilité dans la journée. Ils savent qu'après la récré de l'après-midi c'est la collation, fait qu'ils n'ont pas besoin de me le demander à chaque jour ils reviennent de la récré, ils vont prendre la collation, ils ont leur collation en silence, y ont terminé leur collation, on continue à enseigner.</p>	<p>Dans la classe de Christine, il y a certaines formes de prévisibilité dans la journée, alors elle a moins besoin d'intervenir.</p>
<p>Fait que... c'est ça. Fait que... Je considère t'sais dans le fond on parle de gestion de classe, mais quand la classe fonctionne bien, y en a presque plus de gestion parce qu'ils viennent à s'auto-gérer aussi</p>	<p>On parle de gestion de classe, mais je considère que quand la classe fonctionne bien, y en a presque plus de gestion parce qu'ils viennent à s'auto-gérer.</p>	<p>Lorsque les élèves parviennent à s'auto-gérer, Christine n'a presque plus de gestion à faire.</p>

## Appendice O. Figure 5 – Expérience de l'exercice d'autorité de Christine

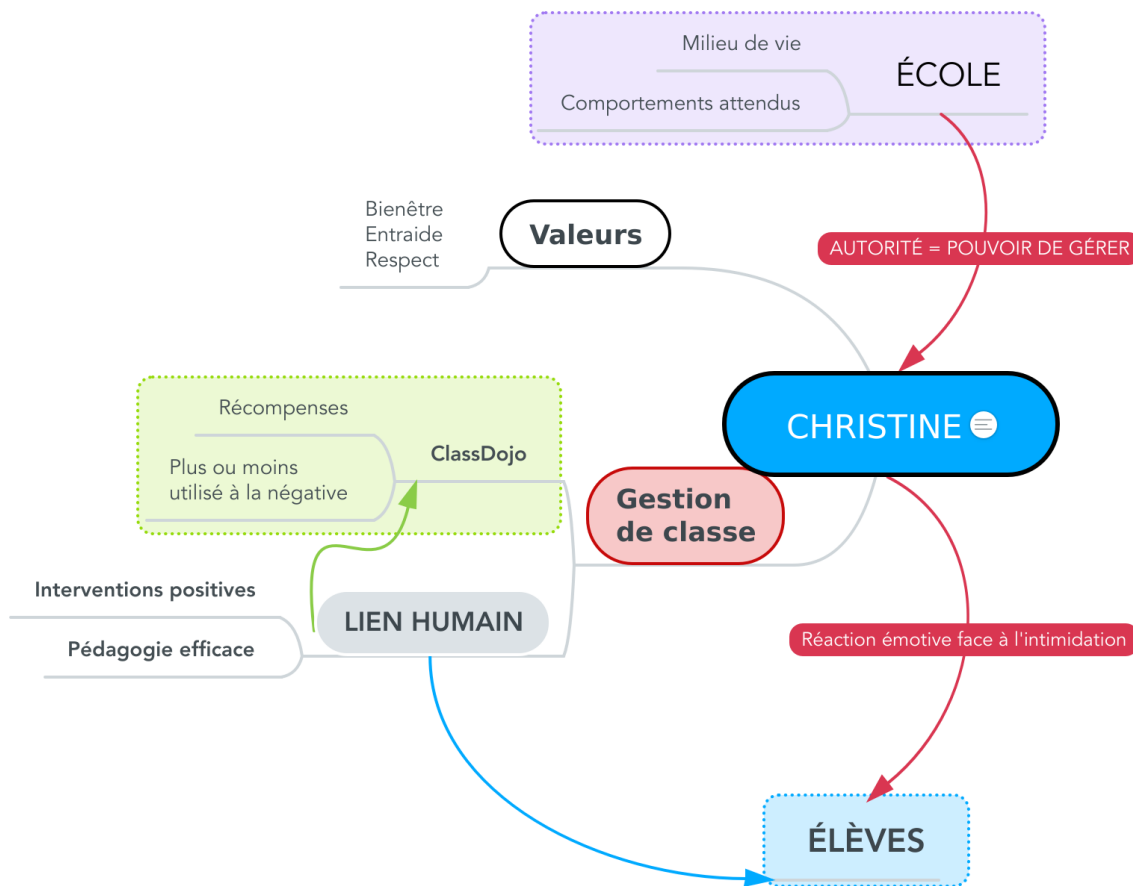


Figure 5. Expérience de l'exercice d'autorité de Christine

## Appendice P. Figure 6 – Expérience de l'exercice d'autorité de Gabrielle

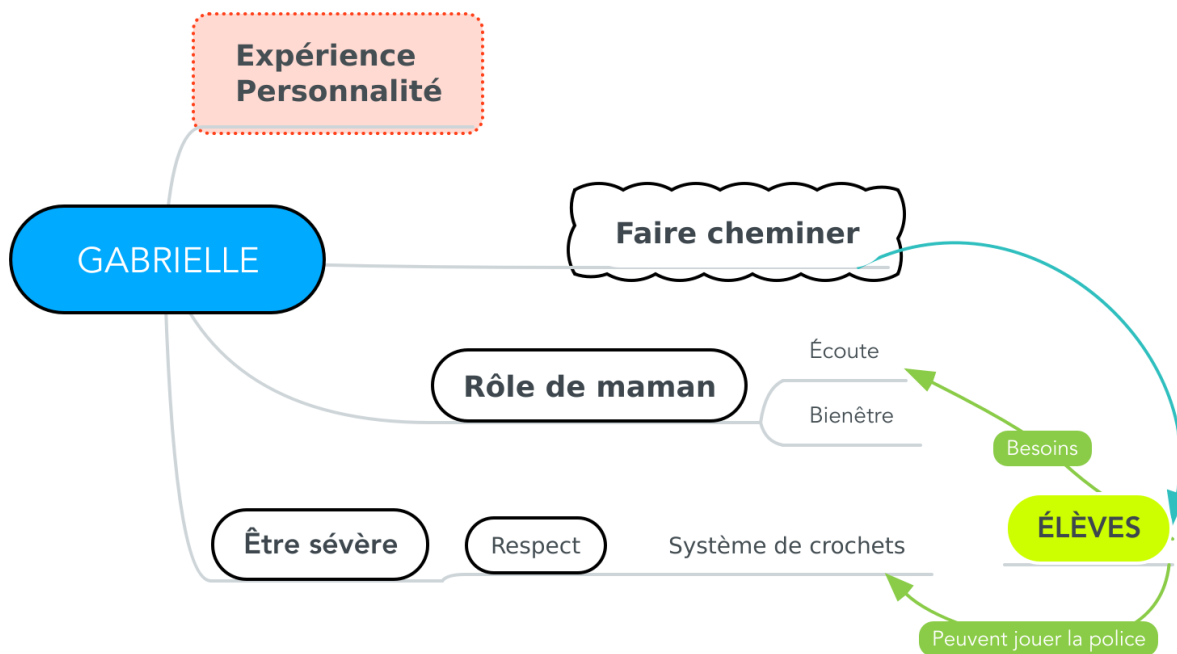


Figure 6. Expérience de l'exercice d'autorité de Gabrielle

Appendice Q. Figure 7 – Expérience de l'exercice d'autorité de Julie

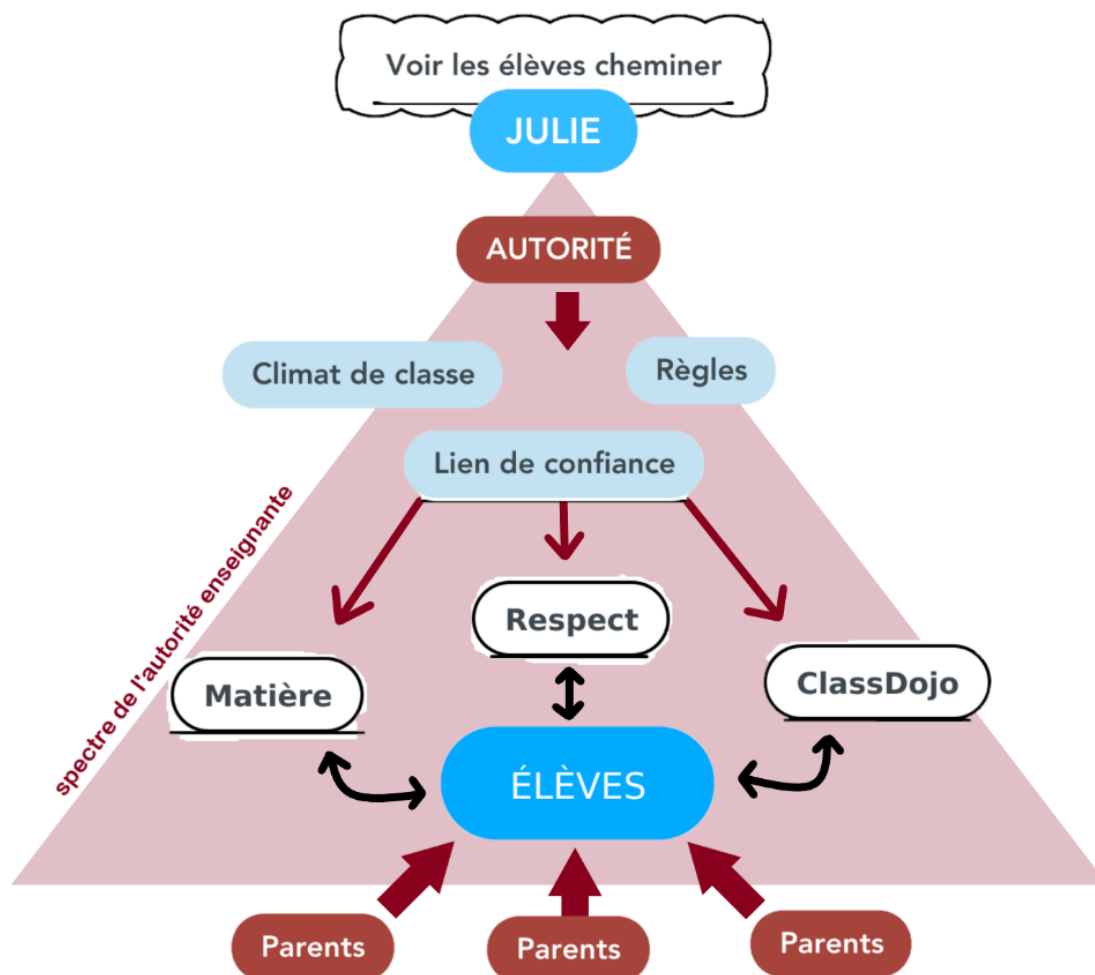


Figure 7. Expérience de l'exercice d'autorité de Julie

## Appendice R. Figure 8 – Expérience de l'exercice d'autorité de Léa

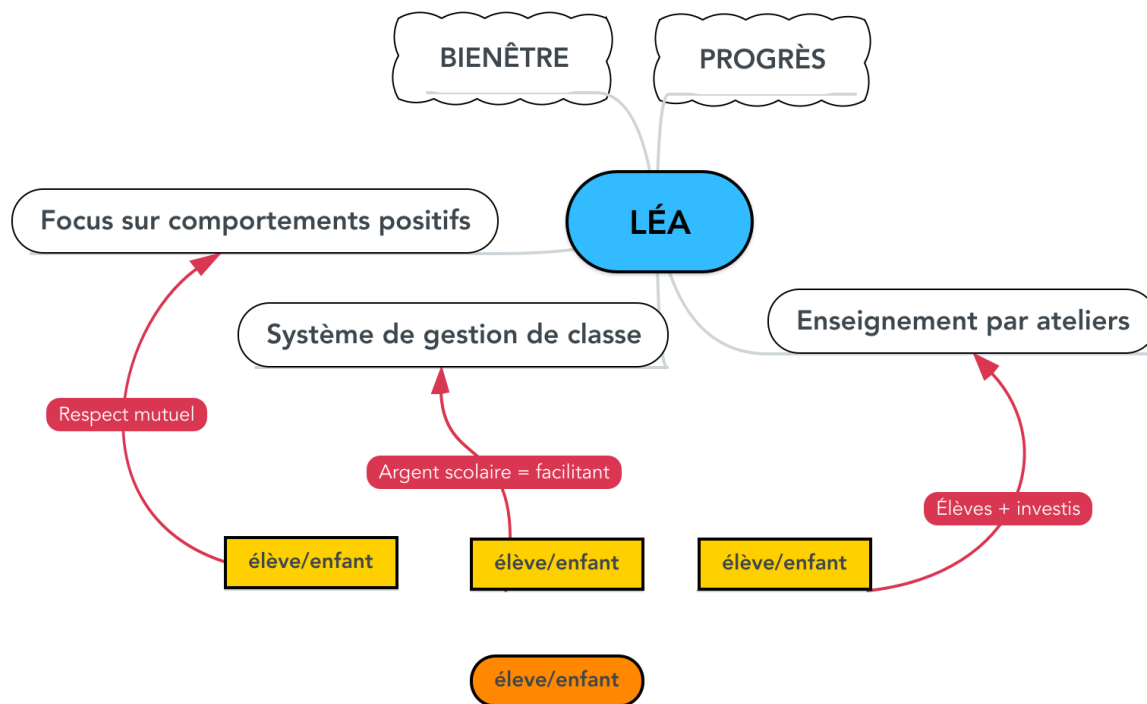


Figure 8. Expérience de l'exercice d'autorité de Léa

## Appendice S. Figure 9 – Expérience de l'exercice d'autorité de Nancy

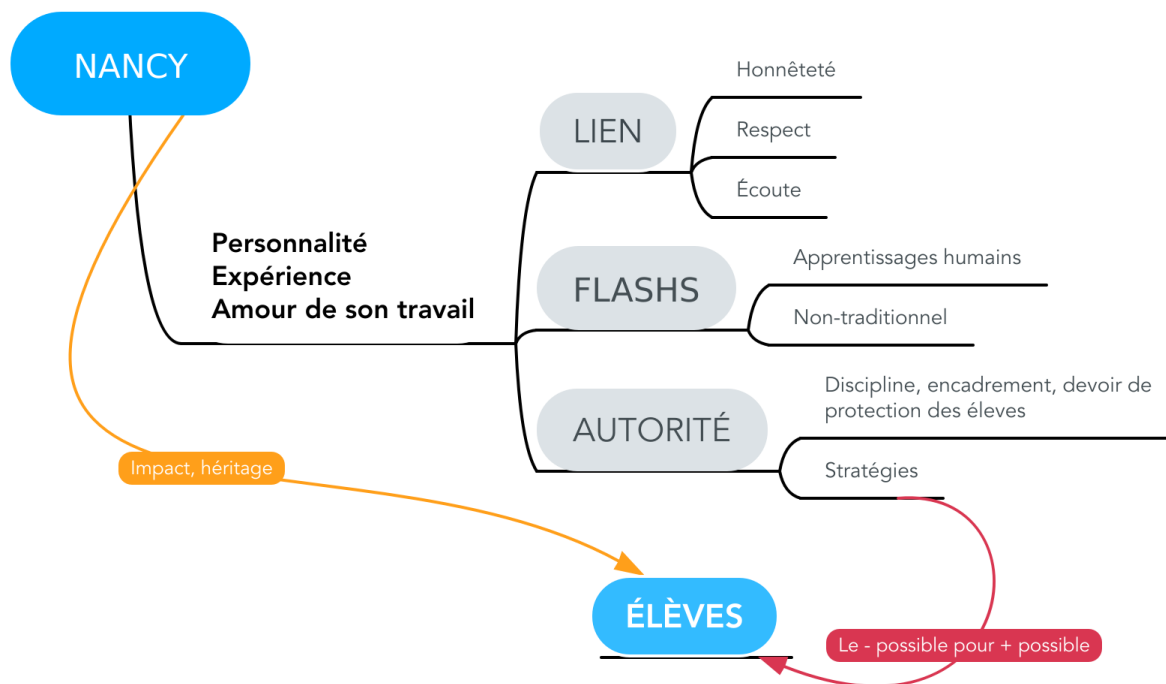
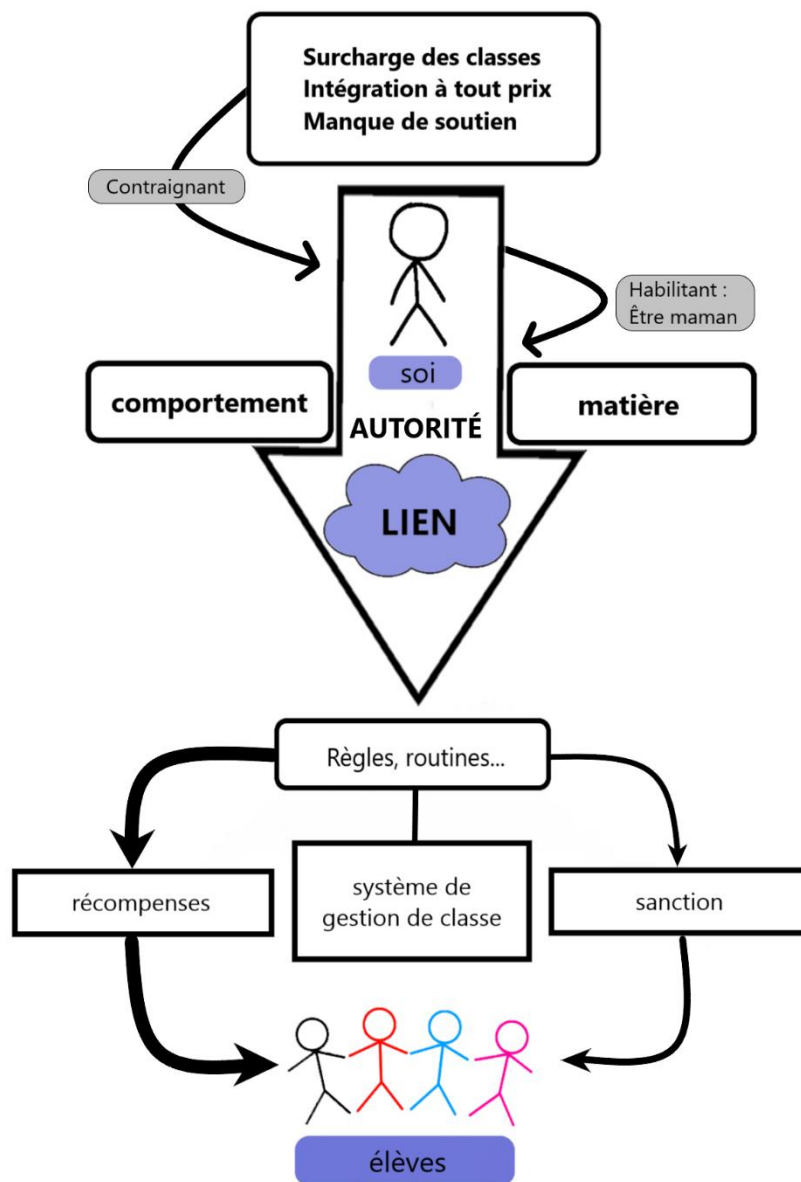


Figure 9. Expérience de l'exercice d'autorité de Nancy

**Appendice T. Figure 10 – Structure typique du phénomène de la dynamique entre l'exercice d'autorité et le « soi » d'enseignantes au primaire**



*Figure 10. Structure typique du phénomène de la dynamique entre l'exercice d'autorité et le « soi » d'enseignantes au primaire*