

Onja Tiana Raharijaona

Compréhension de la gestion de classe

Étude qualitative sur la professionnalisation des
enseignants non-qualifiés du primaire à Madagascar



University
of Bamberg
Press

4 Regards croisés Afrique-Europe.

Cahiers supplémentaires

Regards croisés Afrika-Europa. Beihefte

Regards croisés Africa-Europe. Supplements

Regards croisés Afrique-Europe.

Cahiers supplémentaires

Regards croisés Afrika-Europa. Beihefte

Regards croisés Africa-Europe. Supplements

pour le comité éditorial de la revue

für das Herausbergremium der Zeitschrift

for the editorial board of the journal

éd. par / hrsg. v. / ed. by Klaus van Eickels

volume 4

Band 4

volume 4



University
of Bamberg
Press

2023

Compréhension de la gestion de classe

Étude qualitative sur la professionnalisation des
enseignants non-qualifiés du primaire à Madagascar

Onja Tiana Raharijaona

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Cette œuvre a été présentée comme thèse doctorat à la faculté des sciences de l'homme et de l'éducation de l'Université de Bamberg (Allemagne):
Directrice de thèse: Prof. Dr. Dr. h.c. Annette Scheunpflug
Directeur de thèse: Prof. Dr. Maximilian Pfof
Date de la soutenance: le 28 November 2022

Diese Arbeit hat der Fakultät Geistes- und Kulturwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg als Dissertation vorgelegen.
Gutachterin: Prof. Dr. Dr. h.c. Annette Scheunpflug
Gutachter: Prof. Dr. Maximilian Pfof
Tag der mündlichen Prüfung: 28. November 2022

This study has been submitted as a doctoral thesis to the Faculty of Human Sciences and Education of the University of Bamberg (Germany):
Supervisor: Prof. Dr. Dr. h.c. Annette Scheunpflug
Supervisor: Prof. Dr. Maximilian Pfof
Date of oral examination: 28th November 2022

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über den Publikationsserver (FIS; <https://fis.uni-bamberg.de>) der Universität Bamberg erreichbar. Das Werk – ausgenommen Cover, Zitate und Abbildungen – steht unter der CC-Lizenz CC BY 4.0.



Lizenzvertrag: Creative Commons Namensnennung 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Herstellung und Druck: docupoint, Magdeburg
Umschlaggestaltung: University of Bamberg Press
Umschlagfoto: © Colourbox

© University of Bamberg Press, Bamberg (Germany) 2023
<https://www.uni-bamberg.de/ubp>

ISSN: 2749-8743 (Print) eISSN: 2749-8751 (Online)
ISBN: 978-3-86309-909-1 (Print) eISBN: 978-3-86309-910-7 (Online)

URN: urn:nbn:de:bvb:473-irb-584186
DOI: <https://doi.org/10.20378/irb-58418>

Dédicace

En témoignage des années de patience, d'encouragement, de soutiens, de dévouements et de prières, je dédie ce projet de recherche à mon cher époux Rivo ainsi qu'à mes précieux enfants Miravo et Sarobidy. Par-dessus tout, je remercie mon Dieu tout-puissant pour le don de la vie qui a rendu tout ce travail possible.

Remerciements

J'exprime plus particulièrement ma profonde gratitude à Prof. Dr. Dr. h.c. Annette Scheunpflug qui, avec beaucoup d'amabilité et de compréhension, a accepté de diriger cette recherche. Mes vifs remerciements s'adressent à Prof. Dr. Maximilian Pfost et à Prof. Dr. Jan Lenhart qui m'ont fait un grand honneur de consentir à examiner ce travail. Mes reconnaissances vont également à Prof. Dr. Klaus van Eickels d'avoir accepté avec amabilité la présidence du Jury.

Je voudrais sincèrement remercier les autorités de l'Université Otto-Friedrich de Bamberg de m'avoir octroyé une bourse pour des séjours de recherche doctorale à Bamberg, à travers l'*International Doctoral Education in Germany – For All (IPID4all)* et DAAD STIBET-*Doktoranden program*. J'adresse spécialement ma sincère gratitude à Dr. Simone Treiber, coordinatrice de IPID4all et madame Alexandra Wolf du *Welcome Center* de l'université de Bamberg pour leur précieux accompagnement.

J'exprime également mon profond respect et ma reconnaissance à Prof. Dr. Maike Andresen, Directrice de *Trimberg Research Academy (TRAC)* et à Prof. Dr. Andrea Bartels, Directrice du centre doctorat ainsi qu'aux membres du Comité doctoral de l'Université de Bamberg, de m'avoir admise aux études doctorales et de m'avoir autorisée à rédiger et à défendre ma thèse en français. Cela m'a permis d'être plus à l'aise au niveau de la rédaction et que les résultats de ma recherche soient accessibles aux chercheurs et à tous ceux qui travaillent dans le domaine de l'éducation dans mon pays. Mes remerciements vont à Dr. Mark Wenz de la *Chair of the Foundations of Education (Allgemeine Pädagogik)* pour son aide précieuse au cours du processus.

Ce travail n'aurait pu être achevé sans l'appui, l'aide considérable, le soutien moral, matériel et financier de nombreuses personnes préalablement citées et d'autres à qui je voudrais remercier ici. J'exprime plus particulièrement ma gratitude à toute l'équipe du *Welcome Center* de l'université de Bamberg et à la famille Föbel pour leur soutien à la bonne marche de mes séjours de recherche en Allemagne. J'adresse également ma profonde reconnaissance à tous les membres de la *Chair of the Foundations of Education*, en particulier à Dr. Susanne Timm pour sa collaboration

étroite dans la finalisation et la soumission de cette thèse. Un grand merci est adressé autant à Dr. Martin Affolderbach pour son aide. J'exprime également ma gratitude à *Bamberg Graduate School of Social Sciences* (BAGSS) pour les séminaires hebdomadaires de doctorat qui m'ont guidée sur la façon de mener mon projet de recherche. Mes vifs remerciements vont aussi à monsieur Günther Föbel de l'IT Service de l'université de Bamberg pour son précieux soutien en matière d'informatique.

Ma gratitude s'adresse également aux collègues de l'université de Bamberg, de *l'International Master Program of Educational Quality (IMPEQ Alumni)*, aux membres de l'équipe d'interprétation et de la communauté d'apprentissage de doctorat qui n'ont pas ménagé leur temps, leur feedback constructif, leurs conseils et leur encouragement tout au long de ce parcours. Sur ce, je suis très reconnaissante à monsieur Charles Gahutu pour son rôle unique et inestimable tout au long de ce processus. J'exprime aussi toute ma gratitude à madame Heriniaina Marie Nicole Andriamamonjy d'avoir accepté d'expérimenter mon guide d'interview, d'effectuer par la suite des interviews lors de la collecte des données, puis de m'avoir aidée à les transcrire et les traduire. Je tiens à remercier pareillement monsieur Landy Nirina Hasina Heriandrisoa d'avoir accepté de faire les transcriptions des interviews.

C'est aussi avec une joie profonde que j'adresse mes sincères remerciements à tous les enseignants des écoles primaires protestantes FJKM (Eglise de Jésus Christ à Madagascar) qui ont accepté d'être interviewés pendant la collecte des données. Mes sincères remerciements vont également à toute l'équipe du programme de la formation continue des enseignants FJKM en collaboration avec le département missionnaire Suisse Romande échanges et mission, pour leurs soutiens et leurs encouragements. Ma gratitude s'adresse autant au staff du centre régional de l'institut national de formation pédagogique d'Arivonimamo à Madagascar.

Ma sincère gratitude va à mes amis et à toute ma famille, en particulier mon aimable époux Rivonandrasana Maheritiana Rakotomamonjy, pour leurs encouragements, pour leur compréhension ainsi que leurs précieux aides et conseils.

Onja Tiana Raharijaona

Sommaire

Remerciements	7
Liste des tableaux	13
Liste des abréviations	15
1 Introduction	17
1.1 Contexte de l'étude	18
1.2 Description du problème	22
1.3 Questions de recherche	25
1.4 Méthodologie et méthodes	25
1.5 Importance de l'étude vis-à-vis de la science et de la société	26
1.6 Structure de la thèse	28
2 Etat de la recherche: Gestion de classe et professionnalisation des enseignants	31
2.1 Gestion de classe à l'école primaire	32
2.1.1 Gestion de classe	32
2.1.2 Composantes de la gestion de classe	34
2.1.3 Complexité de la gestion de classe	40
2.1.4 Approches relatives à la gestion de classe	41
2.2 Professionnalisation des enseignants	44
2.2.1 Professionnalisation et développement professionnel	44
2.2.2 Objectifs de la professionnalisation des enseignants	47
2.2.3 Processus de professionnalisation et modèles du développement professionnel	48
2.3 Relations: professionnalisation, qualité de l'enseignement et gestion de classe	54
2.4 Enseignants non-qualifiés en Afrique Subsaharienne, en particulier à Madagascar	60
2.5 Lacunes de la recherche sur la thématique de l'étude	62
3 Méthodologie et méthodes de la recherche	65
3.1 Approche de la recherche: recherche qualitative	65
3.2 Technique d'échantillonnage: échantillonnage théorique	67
3.3 Echantillon	68
3.3.1 Enseignants non-qualifiés à l'école primaire malagasy	69
3.3.2 Sélection des participants	69

3.3.3	Caractéristiques de l'échantillon	71
3.3.4	Anonymisation de l'échantillon	72
3.4	Méthode de collecte de données: interview semi-structurée.....	73
3.4.1	Interview semi-structurée et individuelle	74
3.4.2	Guide d'interview.....	76
3.4.3	Préparation et conduite de la collecte des données.....	78
3.4.4	Enregistrement des données.....	80
3.5	Méthode d'analyse des données: Analyse des contenus	81
3.5.1	Transcription des données	83
3.5.2	Système de codage et de catégorisation	84
3.5.3	Codage et inter-codage des données	86
3.5.4	Théorisation enracinée (<i>grounded theory</i>).....	89
3.5.5	Processus d'abduction	91
3.6	Ethique de la recherche.....	95
3.7	Difficultés rencontrées	96
3.8	Contrôle de la qualité.....	98
4	Résultats empiriques: Typologie de gestion de classe des enseignants non-qualifiés à Madagascar	103
4.1	Portraits des interviews	103
4.2	Description des catégories et du processus d'abduction	130
4.3	Description des types identifiés	135
4.3.1	Type 1 : Gestion de classe basée sur une autorité hiérarchique en vue d'une organisation stricte.....	136
4.3.2	Type 2 : Gestion de classe basée sur les expériences de l'enseignant en vue d'une société harmonisée / d'une vie tranquille	151
4.3.3	Type 3: Gestion de classe basée sur l'implication des élèves en vue d'un apprentissage	166
4.4	Synthèse des résultats	181
5	Discussion des résultats	191
5.1	Résumé des résultats.....	191
5.1.1	Aperçu des résultats de cette recherche.....	193
5.1.2	Réponses aux questions de recherche	196

5.2	Interprétation des résultats: Qualité de la gestion de classe des enseignants non-qualifiés	203
5.2.1	Perception de la gestion de classe et la qualité de l'éducation.....	205
5.2.2	Professionnalisation des enseignants non-qualifiés et le développement de la société	216
5.2.3	La foi chrétienne comme ressource et obstacle pour la professionnalisation et la gestion de classe	227
6	Limites de l'étude et recommandations	233
6.1	Limites de la recherche	233
6.2	Recommandations vis-à-vis de la recherche	234
6.3	Recommandations sur la pratique	239
	Références bibliographiques	249
	Annexes	267
	Annexe 1: Guide d'interview.....	267
	Annexe 2: Questions sur le milieu socio-économique des interviewés	271
	Annexe 3: Anonymisation des participants et de leur établissement respectif.....	275
	Annexe 4: Tableau d'échantillon.....	277

Liste des tableaux

Tableau 1: Six voies de professionnalisation d'après Wittorski	49
Tableau 2: Neuf modèles du développement professionnel continu d'après Kennedy	52
Tableau 3: Critères et types ayant émergé du matériel de recherche ..	134
Tableau 4: Synthèse des descriptions des types identifiés	187

Liste des abréviations

BAC	Baccalauréat (diplôme obtenu à la fin du lycée)
BEPC	Brevet d'Études du Premier Cycle (diplôme obtenu à la fin du collège)
CD	Compact Disc
CEPE	Certificat d'Études Primaires Élémentaires (certificat obtenu après la réussite à l'examen national au niveau de l'école primaire)
EPT	Education Pour Tous
Et al.	Et alii (et les autres)
IBE	International Bureau of Education of UNESCO in Geneva
IDCJ	International Development Center of Japan
JICA	Japan International Cooperation Agency
MAXQDA L.	MAXQDA Lignes
MAXQDA	Maximize Qualitative Data Analysis, un logiciel d'analyse de donnée qualitative
MEETFP	Ministère de l'Éducation Nationale. Ministère de l'Emploi, de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle, Antananarivo, Madagascar
MEN	Ministère de l'Éducation Nationale, Antananarivo, Madagascar
MEP	Ministère de l'Économie et du Plan, Antananarivo, Madagascar
MESUPRES	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Antananarivo, Madagascar
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
ODD	Objectif du Développement Durable
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development
ONEP	Office National de l'Enseignement Privé

PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la Conférence des ministres de l'éducation des États et gouvernements de la francophonie
PIB	Produit Intérieur Brut
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
PPO	Pédagogie Par Objectif
TALIS	Teaching And Learning International Survey
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations of International Children's Emergency Fund

1 Introduction

La présente recherche consiste à étudier la compréhension de la gestion de classe par les enseignants non-qualifiés en exercice au sein des écoles primaires confessionnelles malagasy, et ce, à l'égard de leur professionnalisation. La pratique fondée sur des données probantes (*evidence based-practice*) reconnaît que l'enseignant joue un rôle essentiel au niveau de la qualité de l'éducation (Sieberer-Nagler, 2016, p. 166; Hattie, 2012, p. 22; Gauthier & Dembélé, 2004, p. 6). Pourtant, la qualification des enseignants constitue un défi majeur pour les pays en Afrique subsaharienne, et ce, surtout dans les zones rurales (Sirois, Dembélé & Labé, 2017, p. 13; Adedeji & Olaniyan, 2011, p. 60). La plupart de ces pays y compris Madagascar se sont engagés dans les programmes de l'éducation pour tous et de l'objectif du développement du millénaire 4 (MEN, MESUPRES & MEETFP, 2017, p. 52; JICA & IDCJ, 2015, p. 1). Un recrutement massif d'enseignants sans formation initiale a été entrepris pour dispenser l'enseignement primaire (Sirois et al., 2017, p. 13; Anney, Hume, & Coll, 2012, p. 1233; Bourdon & Nkengné- Nkengné, 2008, p. 8). Cette situation est inévitable et préoccupante vu l'effet de l'enseignant et de son développement professionnel vis-à-vis de la qualité de l'éducation. Ce développement professionnel est crucial non seulement au niveau de changements de sa pratique, de son attitude, de sa croyance mais aussi au niveau de la réussite des élèves (Kasemsap, 2017, p. 118; OECD, 2017, p. 1; Guskey, 2002, p. 383).

Par ailleurs, l'enseignant occupe également un rôle fondamental dans la gestion de sa classe (Martineau & Gauthier, 1999, p. 470). Cette dernière se situe au centre des activités d'enseignement et favorise le succès des élèves et la mise en place d'un environnement propice à l'apprentissage (Marzano, Marzano & Pickering, 2003, p. 12; Martineau & Gauthier, 1999, p. 470). Elle constitue également un indicateur non compensable de la qualité de l'enseignement (Meyer, 2013, p. 11; Pianta & Hamre, 2009, p. 112; Scheerens, 2004, p. 12). Elle se répercute sur la qualité de l'enseignement et sur le succès des apprenants (Korpershoek et al., 2014, p. 46; Marzano et al., 2003, p. 16). En effet, la gestion de classe tient également une place importante dans l'amélioration de l'apprentissage des élèves dans

les pays en voie de développement (Adedeji & Olaniyan, 2011, p. 43). Elle favorise le bien-être et l'efficacité de l'enseignant (Gomendio, 2017, p. 47). Tout ceci est expliqué en détail à la lumière de la revue de la littérature dans le chapitre deux.

Ainsi, la thématique de la présente étude correspond à la compréhension de la gestion de classe, et ce, à l'égard de la professionnalisation des enseignants non-qualifiés à l'école primaire. Le contexte et la justification de l'étude sont décrits (sous-chapitre 1.1). Ensuite le problème (sous-chapitre 1.2) et les questions de recherche (sous-chapitre 1.3) sont présentés. Puis, un aperçu de la méthodologie et les méthodes entreprises est récapitulé (sous-chapitre 1.4), Avant d'aborder la structure de cet ouvrage (sous-chapitre 1.6), l'importance de l'étude vis-à-vis de la science et de la société est développée (sous-chapitre 1.5).

1.1 Contexte de l'étude

En dépit de sa richesse abondante en matière de ressources minières et de sa biodiversité unique au monde, Madagascar figure parmi les pays les plus pauvres du monde (Osborne, 2017, p. 1; Rwehera & Fillion, 2012, p. 6). La fragilité de la population et de l'éducation résulte de l'instabilité politique et de la baisse importante du taux de croissance du PIB, 7.1 % en 2008 et 0.3% en 2010 (Rwehera & Fillion, 2012, p. 6; UNESCO, 2012, p. 7). Plus de 50% de la population malagasy sont pauvres. Ils n'ont pas accès à l'éducation, à la santé et ayant un niveau de vie très faible (MEP & PNUD, 2018, p. 15). De plus, les dépenses publiques d'éducation ont fortement chuté. Environ 2,2% du budget annuel de chaque famille ont été dépensés par enfant en éducation à l'école primaire (MEP & PNUD, 2018, p. 18; JICA & IDCJ, 2015, p. iii). Le budget de l'Etat alloué à l'éducation est faible. La situation actuelle de l'enseignement à Madagascar demeure précaire malgré l'effort fourni par les différents acteurs du système éducatif (JICA & IDCJ, 2015, p. 53).

Or, l'éducation tient une place importante dans le développement durable de l'homme et à l'essor économique et social d'un pays (UNESCO, 2016; Hanushek & Woessmann, 2010, p. 2-8; Hanushek & Woessmann,

2007). Madagascar s'est engagé dans la mise en œuvre du quatrième objectif du développement durable (ODD) portant sur « l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » (UNESCO, 2016, p. 37). La qualité de l'éducation de base est déterminante pour les fondements en numération, lecture et écriture dont l'apprentissage tout au long de la vie et les autres formes d'apprentissage en dépendront (UNESCO, 2016, p. 50). Ainsi, le contexte de cette recherche sur la gestion de classe se situe au niveau de l'enseignement primaire à Madagascar qui dure cinq ans (MEN et al., 2017, p. 66; UNESCO & IBE, 2010, p. 6). Les enseignants dispensent toutes les disciplines, pourtant leur niveau d'étude générale est très faible. Environ 80% d'entre eux sont recrutés localement par les parents d'élèves et n'ont reçu aucune formation initiale ou professionnelle (PASEC, 2017, p. 19; Raharinaivo, 2017, p. 18).

Ce manque d'enseignants qualifiés constitue un défi majeur pour la qualité de l'éducation, plus particulièrement la gestion de la classe. De plus, une politique officielle sur la formation continue demeure absente (MEN et al., 2017, p. 80; Junaid & Maka, 2015, p. 17; UNESCO & IBE, 2010, p. 23). La formation dispensée est souvent irrégulière et généralisée (Lauwerier & Akkari, 2015, p. 5; UNESCO & IBE, 2010, p. 23). Elle n'a que peu d'influences sur les pratiques de classe et la réussite des élèves (Lauwerier & Akkari, 2015, p. 6). Ces enseignants utilisent ainsi leur expérience et leur tradition pour exercer leur travail. A Madagascar, les écoles primaires sont catégorisées suivant leur statut à savoir les écoles primaires gouvernementales et non-gouvernementales. 69 % de toutes les écoles non-gouvernementales sont gérées par des organisations chrétiennes en 2014 dont 17,57 % sont protestantes (ONEP, 2014, p. 2). La présente étude s'insère plus particulièrement au niveau de l'enseignement au sein des écoles primaires protestantes à Madagascar.

Vu le recrutement massif des enseignants dans le cadre du lancement de l'EPT, peu de formations ont été dispensées auprès d'un nombre très limité de bénéficiaires (MEN & MEETFP, 2015, p. 31; UNESCO, 2012, p. 11; Bourdon & Nkengné- Nkengné, 2008, p. 15). L'effectif des enseignants publics et privés passe de 49 411 en 2000-2001 à 110 528 en 2013-

2014. Seulement 16,9% des enseignants ont une qualification professionnelle en 2013-2014 (MEN & MEETFP, 2015, p. 20). Actuellement, 55,6% des élèves en fin de l'école primaire sont encadrés par des enseignants n'ayant reçu aucune formation professionnelle initiale (PASEC, 2017, p. 84). Une diminution constante de l'effectif des enseignants à l'école primaire, ayant un diplôme pédagogique requis pour exercer leur fonction, a été constatée entre 2010 et 2013 (MEN & MEETFP, 2015, p. 20). A cela s'ajoute l'insuffisance de suivi et d'accompagnement des enseignants (MEN et al., 2017, p. 81; Rwehera & Fillion, 2012, p. 23). De ce fait, les enseignants sont souvent livrés à eux-mêmes. Ils s'appuient sur leur propre expérience et pratique.

En ce qui concerne la mise en œuvre de l'EPT, les statistiques montrent une croissance considérable vis-à-vis de l'accès des enfants à l'école primaire malagasy, soit de 66% en 1999, 81,5% en 2011 et 144% en 2017 (UNESCO, 2019, p. 292; JICA & IDCJ, 2015, p. 18; UNESCO, 2014, p. 384). Cependant, le taux de redoublement et le taux d'accès des enfants en retard par rapport à l'âge officiel pour être à la première année s'avèrent élevés également. Toutes ces situations préalablement citées montrent la faiblesse de la qualité de l'apprentissage à l'école primaire (MEN et al., 2017, p. 66). Elles peuvent avoir de conséquences sur la gestion de classe par les enseignants.

A ce propos, le volume horaire stipulé par le programme scolaire par classe est d'environ 27 heures 30 minutes par semaine, soit 960 heures par an, réparties sur 35 semaines (JICA & IDCJ, 2015, p. 37). Une déperdition des heures d'apprentissage se fait sentir tout au long de l'année scolaire. Une perte d'un quart de ce volume horaire a été constaté par le ministère de l'éducation nationale Malagasy, et ce, à cause des retards au début du cours, des récréations prolongées, des catastrophes naturelles, des prolongations de congés, de manifestations, de l'absentéisme ainsi que d'autres imprévus du calendrier scolaire (JICA & IDCJ, 2015, p. 37). Or, cet absentéisme des enseignants influe la gestion de la classe et la mise en œuvre des règles au sein de l'établissement lui-même (Adedeji & Olaniyan, 2011, p. 48).

Par ailleurs, les conditions de travail des enseignants sont généralement défavorables. Ils se trouvent dans une situation de grande précarité statutaire (MEN et al., 2017, p. 82; Lauwerier & Akkari, 2015, p. 6; Adedeji & Olaniyan, 2011, p. 57). En plus de leur salaire faible, les enseignants recrutés par la communauté locale ne bénéficient guère de protection sociale, y compris la majorité des enseignants dans les écoles non-gouvernementales comme ceux des établissements primaires protestants faisant l'objet de la présente recherche. L'insuffisance voire l'absence de motivation et d'épanouissement sont constatées également (Evans & Yuan, 2018; MEN et al., 2017, p. 82; Lauwerier & Akkari, 2015, p. 3). Le nombre d'apprenants par enseignant est élevé, soit de 40 à 50 élèves en moyenne. 49,3% des enseignants malagasy effectuent d'autres activités lucratives en dehors des cours (PASEC, 2017, p. 169; Lassibille, 2012, p. 54). Cette situation a un impact non seulement sur l'engagement de l'enseignant dans la mise en œuvre de son travail mais aussi sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. 20,1% des enfants à l'école primaire malagasy étudient dans des classes multigrades. C'est-à-dire, un seul enseignant tient une classe à plusieurs niveaux différents (PASEC, 2017, p. 170). 70% des enseignants sont recrutés par la communauté locale et n'ont suivi aucune formation avant d'être en service en plus de leur faible niveau académique (MEN et al., 2017, p. 113). L'insuffisance et le manque de formation et de qualification des enseignants (MEN et al., 2017, p. 113; Junaid & Maka, 2015, p. 44; Raharinaivo & Surian, 2008, p. 13) peuvent entraîner une fausse conception voire l'ignorance de ce qu'est la gestion de classe et la professionnalisation. Ces enseignants éprouvent aussi de difficulté à gérer leur classe (Ramanampiarivola, 2018, p. 160).

Bref, le système éducatif malagasy demeure vulnérable face à l'insuffisance de motivation et de stabilité des enseignants qui constituent les principaux acteurs (Ramanampiarivola, 2018, p. 144; MEN et al., 2017, p. 82), même si leur professionnalisation figure parmi les axes stratégiques du ministère de l'éducation nationale, et ce, à travers la formation initiale et continue (MEN et al., 2017, p. 264). Le contexte de l'éducation à Madagascar est précaire. La gestion de classe et la professionnalisation des enseignants du primaire en particulier, restent une problématique

non seulement au niveau de la pratique mais aussi vis-à-vis de la recherche qui fait l'objet de la section suivante.

1.2 Description du problème

Certes le système éducatif malagasy s'efforce d'améliorer la qualité de l'enseignement fondamental. Cependant, la professionnalisation des enseignants constitue un problème au niveau de la pratique et de la recherche scientifique. En conséquence, les enseignants en service qui n'ont pas eu de formation initiale et professionnelle n'ont pas fait l'objet de beaucoup de recherches, que ce soit à Madagascar qu'en Afrique Sub-saharienne, et ce, surtout en matière de la gestion de classe. Toutefois, cette dernière constitue non seulement une des difficultés des enseignants (Sieberer-Nagler, 2016, p. 164; Wittorski & Briquet-Duhazé, 2010, p. 214) mais aussi un défi et un besoin (OCDE, 2014, p. 12; Anney et al., 2012, p. 1240; Raharinaivo & Surian, 2008, p. 15). Elle nécessite une recherche plus approfondie surtout dans le contexte de précarité comme à Madagascar.

D'après le discours scientifique, l'effet de l'enseignant affecte considérablement la performance scolaire des élèves (Sieberer-Nagler, 2016, p. 166; Hattie, 2012, p. 22; Gauthier & Dembélé, 2004, p. 6). La qualité de l'enseignement permet aux élèves d'apprendre mieux et d'acquérir des compétences. Elle est également à la base de la réussite des apprenants (Scheerens et al., 2011). Pour développer les compétences des élèves, six principaux aspects doivent être considérés. La gestion de classe constitue un indicateur de la qualité de l'enseignement via ses dimensions. La connaissance de la matière est également indispensable à travers l'exactitude du contenu, la clarté de la langue utilisée et la transparence de la structure du contenu. L'activation cognitive par des tâches complexes à résoudre par les élèves eux-mêmes est un aspect de la qualité de l'enseignement. A cela s'ajoutent le bon climat d'apprentissage, les répétitions effectives sous différentes formes et le soutien individuel (Kunter et al., 2013; Meyer, 2013; Hattie, 2012; Scheerens et al., 2011; Pianta & Hamre, 2009). Toutes ces six dimensions sont indispensables pour développer les compétences

des élèves. Parmi ces indicateurs de la qualité de l'enseignement préalablement énumérés, deux aspects ne peuvent pas être compensées par les autres indicateurs à savoir la connaissance du sujet et la gestion de classe. La présente étude se concentre surtout sur la gestion de classe.

En effet, la gestion de classe engendre non seulement les réussites académique, émotionnelle, comportementale mais aussi des impacts positifs au niveau de la motivation et de l'engagement des apprenants (Korpershoek et al., 2016, p. 669; Kunter et al., 2013, p. 116; Scheerens, 2004, p. 44; Marzano et al., 2003, p. 11). Ces derniers sont indispensables lors de l'activation cognitive par des tâches complexes (Hattie, 2012, p.88; Gauthier & Dembélé, 2004, p. 3). De plus, la coordination des activités à travers la gestion de classe minimise le temps perdu et maximise en retour le temps d'apprentissage (Kunter et al., 2013, p. 209). La gestion du temps constitue un aspect de la gestion de classe qui permet aux élèves de réaliser différentes tâches (Creemers et al., 2013, p.69) y compris les répétitions sous différentes formes et à l'enseignant d'effectuer le soutien individuel des apprenants. Elle contribue également à l'organisation de toutes les activités en classe lors du processus d'enseignement et d'apprentissage (Emmer & Sabornie, 2015, p. 4; Gettinger & Kohler, 2006, p.80). A travers les règlements et les routines en classe ainsi que la gestion des comportements perturbateurs des élèves, la gestion de classe contribue aussi à l'instauration d'un environnement propice à l'apprentissage et d'un bon climat en classe (Martin et al., 2016, p. 33; Martineau & Gauthier, 1999, p. 470). Elle constitue un indicateur incontournable et non compensable de la qualité de l'enseignement.

Comme il a été mentionné précédemment, la gestion de classe constitue une difficulté de tous les enseignants. Selon la science, gérer les comportements des élèves à l'école primaire reste un problème pour eux (O'Neill & Stephenson, 2011, p. 36; Emmer, Evertson, & Anderson, 1980, p. 227). De plus, la gestion de classe est complexe. Elle représente de nombreux défis à plusieurs égards (Lacourse, 2012, p. 22 ; Doyle, 2006, p.100). Elle consiste à gérer des tâches multiples. Cette difficulté liée à la gestion de classe est un problème à la fois pratique et relatif à la recherche. Des

recherches concernant la gestion de classe à travers la professionnalisation des enseignants non-qualifiés devraient être entreprises. D'où, la présente étude est cruciale pour apporter une contribution à ce propos.

Par ailleurs, la majorité des recherches sur la gestion de classe et la professionnalisation sont fondées principalement sur des données probantes (*evidence-based*) issues des études effectuées dans les pays développés (Emmer et Sabornie, 2015; Wubbels, 2007; Evertson & Weinstein, 2006). Ces travaux de recherche sont expliqués en détail dans le chapitre deux de cette thèse. Les études entreprises sur la professionnalisation se focalisent souvent sur les enseignants ayant obtenu une formation théorique (Wolff et al., 2021; Wolff, 2016; Berger, 2016). Cette dernière est ensuite suivie par sa mise en pratique sur le terrain. Aucune étude n'a été réalisée à propos des personnes qui ont commencé par la pratique et qui n'ont pas reçu de formation. Ceci montre non seulement la lacune au niveau de la recherche scientifique mais aussi la nécessité de celle-ci. Comme évoqué précédemment, un bon nombre d'enseignants malagasy travaillent sans aucune formation. Très peu d'études ont été entreprises en Afrique subsaharienne concernant la gestion de classe en relation avec la professionnalisation des enseignants non-qualifiés. Il importe ainsi pour la science de savoir comment les enseignants n'ayant aucune qualification professionnelle apprennent et changent de pratique tout au long de leur carrière. Il en est de même pour la manière dont ils acquièrent des compétences en exerçant leur enseignement sur le terrain et quels en sont leurs concepts concernant leur travail à l'école primaire notamment en matière de gestion de classe. D'où, la présente étude est réalisée afin d'apporter une contribution concernant l'explication et la compréhension de la gestion de classe à l'égard de la professionnalisation des enseignants non-qualifiés.

En réfléchissant au contexte de la recherche (sous-chapitre 1.1) et en considérant cette problématique liée à l'insuffisance voire à l'absence de recherche et de littérature scientifique sur la gestion de classe et la professionnalisation des enseignants non-qualifiés, une étude à ce propos s'avère cruciale. Elle peut contribuer au discours relatif au développement de la qualité de l'éducation (UNESCO, 2014, p. 241) et au développement

professionnel des enseignants (Schleicher, 2011, p. 23; Fredriksson, 2004, p. 12) et de leurs compétences (Paquay, 2012, p. 8; Leu & Ginsburg, 2011, p. 8). De plus, les débats à Madagascar sont actuellement axés sur la professionnalisation des enseignants en vue de l'amélioration de la qualité de l'éducation (MEN et al., 2017, p. 56). De ce fait, ce travail intitulé « Compréhension de la gestion de classe par les enseignants non-qualifiés du primaire: Étude qualitative sur la professionnalisation des enseignants à Madagascar » contribue à combler les lacunes de la recherche à ce propos et les déficiences au niveau de la littérature scientifique. La présente étude vise à comprendre les perspectives de ces enseignants non-qualifiés à l'égard de gestion de leur classe et de leur développement professionnel. Elle consiste ainsi de mener une investigation sur la manière dont ces enseignants ayant aucune formation initiale acquièrent des compétences en matière de gestion de classe à l'école primaire à travers leur professionnalisation.

1.3 Questions de recherche

Dès lors, cette étude tente de répondre à la question de recherche: Comment les enseignants non-qualifiés à l'école primaire malagasy comprennent-ils la gestion de classe dans le cadre de leur professionnalisation ? Cette question est subdivisée en deux questions spécifiques suivantes:

(1) Comment les enseignants non-qualifiés perçoivent-ils la gestion de classe ?

(2) Comment voient-ils leur professionnalisation par rapport à la gestion de classe ?

1.4 Méthodologie et méthodes

Pour mieux comprendre les expériences des enseignants non-qualifiés de l'école primaire de Madagascar en matière de gestion de classe, et ce, à travers leur professionnalisation, et pour explorer leurs perceptions à ce propos, l'approche qualitative a été adoptée pour entreprendre cette étude (sous-chapitre 3.1). De plus, une description détaillée des comportements et la pratique des enseignants par rapport à la gestion de classe et à leur professionnalisation me préoccupent dans ce travail. Ainsi, les données

narratives me sont utiles et me permettent de comprendre leurs perspectives concernant la thématique de la présente étude (McMillan & Schumacher, 2014, p. 345; Dumez, 2011, p. 48).

En effet, il s'agit d'effectuer une investigation centrée sur la manière d'interpréter et de donner un sens aux réalités, idées, actions et expériences des individus afin de générer des hypothèses (Holloway & Galvin, 2017, p. 3; Savin-Baden & Major, 2013, p. 11; Dumez, 2011, p. 50). La présente recherche qualitative tente de décrire et de comprendre les perceptions des enseignants non-qualifiés vis-à-vis de la gestion de classe et leur développement professionnel en rapport à ce propos.

Pour ce faire, les enseignants en service au sein des écoles primaires protestantes de Madagascar constituent mon échantillon de recherche (sous-chapitre 3.3). L'échantillonnage théorique (sous-chapitre 3.2) a été adopté jusqu'à la saturation de l'échantillon, tout en tenant compte de l'éthique de la recherche (sous-chapitre 3.6) et la qualité à chaque processus (sous-chapitre 3.8). La méthode d'interview semi-structurée (sous-chapitre 3.4) a été utilisée pour collecter les données relatives aux expériences personnelles de ces enseignants ainsi que leurs représentations concernant la gestion de classe. Les informations recueillies ont été traitées par le biais de la méthode d'analyse de contenu (sous-chapitre 3.5). Une explication détaillée des étapes d'analyse entreprises est fournie, et ce, dès la transcription des données (sous-chapitre 3.5.1) jusqu'au processus d'abduction (sous-chapitre 3.5.5). Comme développé auparavant, ces enseignants n'ont pas de qualification professionnelle. L'importance de la présente étude à l'égard de la société et de la science est abordée dans la section ci-après.

1.5 Importance de l'étude vis-à-vis de la science et de la société

La professionnalisation est à la fois cruciale pour la science et la société, et ce, surtout dans le domaine de l'éducation, de formation et du travail (Wittorski, 2016, p. 63; Wittorski & Briquet-Duhazé, 2010, p. 212; Astier, 2008, p. 67; Champy-Remoussenard, 2008, p. 51; Wittorski, 2008, p. 33). Elle figure parmi les principaux objectifs des formations de tous les enseignants à Madagascar, et ce, en vue de l'amélioration de la qualité de

l'éducation (MEN et al., 2017, p. 56). Vu le contexte de l'enseignement primaire à Madagascar et celui de la plupart des pays en Afrique subsaharienne, un enrôlement massif d'enseignants a été constaté dans le cadre de l'EPT (Sirois et al., 2017, p. 13; MEN & MEETFP, 2015, p. 17; Bourdon & Nkengné- Nkengné, 2008, p. 8). Cependant, la plupart d'entre eux sont non-qualifiés. C'est-à-dire ils n'ont pas la qualification requise pour enseigner à l'école primaire. Leur professionnalisation constitue ainsi un enjeu pour le développement de l'éducation et de la société. La présente étude pourrait apporter une contribution essentielle au niveau des conceptions des enseignants non-qualifiés concernant leur professionnalisation, en particulier, en matière de la gestion de leur classe.

A ce propos, la gestion de classe est incontournable dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la pratique des enseignants (Marzano et al., 2003, p. 115; Martineau & Gauthier, 1999, p. 470). Face à la complexité du contexte et aux problèmes rencontrés au sein des écoles, la gestion de classe constitue à la fois un objet de discussion scientifique et sociale. Elle tient une place importante dans le domaine de la recherche (Martineau & Gauthier, 1999, p. 491). Par ailleurs, les enseignants rencontrent différents problèmes en matière de gestion de classe et les résolvent d'une manière différente. De ce fait, il importe de mener une recherche sur leurs compréhensions concernant la gestion de classe à l'égard de la professionnalisation. Cette étude est aussi importante pour le développement, la croissance et l'actualisation de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les écoles primaires situées surtout dans des pays en voie de développement comme Madagascar. Eu égard au grand nombre de recherches sur la gestion de classe déjà effectuées dans les pays développés, la présente étude peut apporter sa contribution à la science.

Au niveau de la société, celle-ci réclame la professionnalisation (Witorski, 2016, p. 63; Astier, 2008, p. 63; Champy-Remoussenard, 2008, p. 55), soit des enseignants professionnels. La professionnalisation des enseignants est considérée comme une exigence pour l'amélioration non seulement de la qualité de l'enseignement mais également de la réussite scolaire des apprenants (OECD, 2017, p. 1; Guskey, 2002, p. 381). D'une

part, elle est considérée comme un processus d'amélioration des capacités vers une plus grande efficacité au travail. D'autre part, il s'agit d'un ensemble de stratégies développées en vue d'une amélioration du statut social (Wittorski, 2016; Wittorski & Briquet-Duhazé, 2010, p. 213).

Dans le domaine de la recherche, la professionnalisation des enseignants constitue un objet d'étude à part entière (Wittorski, 2016, p. 64; Wittorski & Briquet-Duhazé, 2010, p. 212). Elle se trouve au centre des débats scientifiques (Buyruk, 2014, p. 1710). Des travaux de recherche ont été entrepris à propos de la professionnalisation et de la gestion de classe. Certes, ils dérivent surtout des études menées dans les pays développés comme mentionné précédemment (sous-chapitre 1.2). Pourtant, pour le cas de l'Afrique subsaharienne notamment pour Madagascar, il y a une lacune au niveau des études relatives à la gestion de classe et à la professionnalisation des enseignants déjà en service qui n'ont reçu aucune formation initiale. Ces enseignants occupent une place essentielle au sein de la société en ce qui concerne l'éducation des enfants à l'école primaire avec le contexte de précarité. En conséquence, la présente recherche portant sur la compréhension des perceptions des enseignants non-qualifiés est importante non seulement pour la science mais aussi pour la société.

1.6 Structure de la thèse

Comme il a été mentionné précédemment, la gestion de classe et la professionnalisation constituent un défi incontournable au niveau de l'enseignement primaire malagasy. Le deuxième chapitre montre en détail où se situe cette étude par rapport aux discours de la science et la contribution qu'elle pourrait apporter face aux lacunes de la recherche évoquée ci-dessus. Etant donné que la gestion de classe et la professionnalisation des enseignants sont à la fois importantes pour la pratique et la recherche, leur fondement théorique est développé à la lumière de la revue de la littérature (chapitre 2). La gestion de classe est décrite à travers ses différentes dimensions et sa complexité (sous-chapitre 2.1). Puis, la professionnalisation des enseignants est expliquée avec ses objectifs, son processus et les modèles du développement professionnel (sous-chapitre

2.2). Les relations entre la professionnalisation, la qualité de l'enseignement et la gestion de classe sont ensuite développées (sous-chapitre 2.3). Avant d'entamer les lacunes de la recherche (sous-chapitre 2.5) correspondantes à la thématique de la présente étude, l'état de la recherche relative aux enseignants non-qualifiés en Afrique subsaharienne est exposé (sous-chapitre 2.4).

Dans le cadre de cette recherche, ma contribution à la science va être orientée selon une approche qualitative (sous-chapitre 3.1), et ce, en lien avec mes objectifs et questions de recherche développés dans ce premier chapitre. Une explication détaillée de l'approche méthodologique adoptée est effectuée dans le chapitre trois, tout en justifiant mes choix vis-à-vis des méthodes entreprises au cours de cette étude. Les données sont ensuite collectées auprès des enseignants non-qualifiés à l'école primaire protestante à Madagascar (sous-chapitre 3.3) grâce à la mise en œuvre de l'échantillonnage théorique (sous-chapitre 3.2) et à l'utilisation des interviews semi-structurées (sous-chapitre 3.4). L'analyse des contenus (sous-chapitre 3.5) constitue la méthode pour traiter les informations recueillies. Le processus d'abduction est décrit également (sous-chapitre 3.5.5). Après avoir exposé l'éthique de la recherche (sous-chapitre 3.6) et les difficultés rencontrées (sous-chapitre 3.7) dans la mise en œuvre de ces méthodes, la manière de contrôler la qualité à travers les différentes étapes préalablement mentionnées ainsi que les limites des méthodes adoptées (sous-chapitre 3.8) sont présentées.

Par ailleurs, les résultats obtenus sont récapitulés dans le chapitre quatre. Avant d'aborder la description du processus d'abduction (sous-chapitre 4.2), chaque interview réalisée auprès des enseignants non-qualifiés à l'école primaire de Madagascar sont décrites sous forme de portrait (sous-chapitre 4.1). Les types de gestion de classe identifiés (sous-chapitre 4.3) et la synthèse des résultats (sous-chapitre 4.4) sont présentés.

Le résumé de ces résultats fait l'objet de la première partie du chapitre cinq (sous-chapitre 5.1). Avant de présenter les réponses à mes questions de recherche, un aperçu des résultats est rapporté. L'interprétation des résultats relatifs à la qualité de la gestion de classe des enseignants non-

qualifiés est traitée dans la deuxième partie (sous-chapitre 5.2) afin d'apporter une contribution à la science.

Finalement, après avoir présenté les limites de la présente étude (sous-chapitre 6.1), des pistes de recommandations sont formulées dans le chapitre six. D'une part, des propositions pour des travaux de recherche ultérieure sont alors développées (sous-chapitre 6.2). D'autre part, des recommandations concernant la pratique éducative sont élaborées pour améliorer non seulement la compréhension mais aussi la pratique de la gestion de classe à travers la professionnalisation des enseignants en exercice dans un contexte de précarité comme à Madagascar (sous-chapitre 6.3).

2 Etat de la recherche: Gestion de classe et professionnalisation des enseignants

Dans le présent chapitre, une revue de littérature scientifique est entreprise concernant la gestion de classe et la professionnalisation des enseignants à l'école primaire. D'après les résultats de recherche de Melnick et Meister (2008, p. 46), la gestion de classe constitue un sujet de préoccupation de tous non seulement les débutants ou les futurs enseignants mais aussi les expérimentés. Nault et Fijalkow (1999, p. 457) affirment que les difficultés des enseignants pour gérer leur classe résultent de différents facteurs socioéconomiques voire d'autres facteurs culturels en rapport aux valeurs et à leur perception et celles de leurs élèves ou des facteurs relatifs à leurs caractéristiques ainsi qu'à leur environnement de travail. Certes, la gestion de classe constitue un indicateur incontournable de la qualité de l'enseignement (Pianta & Hamre, 2009, p. 112, Scheerens, 2004, p. 12; Marzano et al., 2003, p. 115). Elle figure également parmi les dimensions liées au sentiment d'efficacité des enseignants (OCDE, 2014, p. 203). Cependant, une compréhension approfondie de ce concept est difficile en raison de sa complexité (Martin et al., 2016, p. 31). Or, les enseignants y jouent un rôle fondamental. Leur professionnalisation est ainsi importante. La présente partie consiste donc à encadrer les questions de recherche préalablement citées (sous-chapitre 1.3) par rapport au discours scientifique et à montrer par la suite les lacunes au niveau des recherches entreprises en général et en particulier en Afrique Subsaharienne. Tout ceci rejoint l'importance de la présente étude développée auparavant (sous-chapitre 1.5).

Dans cette section, une recension des écrits consiste à apporter des éléments qui encadrent les questions de recherche établies. Pour ce faire, la gestion de classe, à travers ses différentes dimensions et sa complexité, est décrite à la lumière de la littérature (sous-chapitre 2.1). Puis, la professionnalisation et le développement professionnel des enseignants sont expliqués tout en se focalisant sur leurs objectifs et leurs modèles (sous-chapitre 2.2). Les relations entre la professionnalisation, la qualité de l'enseignement et la gestion de classe sont ensuite exposées (sous-chapitre 2.3). L'état de la recherche relative aux enseignants non-qualifiés en

Afrique subsaharienne est développé (sous-chapitre 2.4) suivi des lacunes de la recherche (sous-chapitre 2.5) relative à la thématique de la présente étude.

2.1 Gestion de classe à l'école primaire

Dans la présente section, la gestion de classe est décrite (sous-chapitre 2.1.1). Puis, ses différentes dimensions (sous-chapitre 2.1.2) et sa complexité (sous-chapitre 2.1.3) sont présentées. Quelques approches relatives à la gestion de classe sont ensuite développées (sous-chapitre 2.1.4).

2.1.1 Gestion de classe

Le concept de la gestion de classe est défini d'une manière différente et diversifiée selon les perspectives des chercheurs. D'après Emmer et Sabornie (2015, p. 8), la gestion de classe englobe la mise en place et le maintien de l'ordre en vue de l'apprentissage des élèves et de leur développement social et émotionnel. A cela s'ajoute la gestion des comportements inadaptés. Prenant appui sur les théories et les recherches existantes, la gestion de classe est définie comme étant l'ensemble des actions réfléchies de l'enseignant pour établir un environnement propice à l'apprentissage notamment à la construction et à l'acquisition des savoirs académique, social et émotionnel (Emmer et Sabornie, 2015, p. 6; Wubbels, 2007, p. 268; Evertson & Weinstein, 2006, p. 4).

Bell, Castellano et Klieme (2020, p. 49) spécifient la gestion de classe comme étant un ensemble d'organisations et de pratiques non seulement pour aider les enseignants mais aussi pour attirer l'attention des apprenants et éviter les perturbations. Elle contribue également au bien-être et à l'efficacité de l'enseignant (Gomendio, 2017, p. 46). Nault et Fijalkow (1999, p. 452) pensent à l'aptitude à gérer les situations pédagogiques particulièrement la communication, les transitions, la planification, les activités en classe voire les comportements déviants des apprenants. Les mêmes auteurs explicitent l'importance de la discipline au niveau de la gestion du temps, de l'espace et du matériel, et ce surtout, dans le contexte européen francophone (Nault & Fijalkow, 1999, p. 453). Tous ces actes de l'enseignant peuvent être catégorisés en deux phases notamment la phase

proactive relative à la préparation à l'action d'enseignement et la phase active-interactive qui correspond au contrôle pendant l'action et à la prise de décision rapide tout au long de l'activité (Wittorski & Briquet-Duhazé, 2010, p. 215).

Martin et ses collaborateurs (2016, p. 32) déclarent que la recherche se concentre souvent sur un aspect de la gestion de classe. Quant au public, leurs perceptions se focalisent surtout à la discipline qui est à la base de la mise en place de l'ordre et de l'accomplissement du travail académique. D'après Wubbels (2007, p. 267), en s'appuyant sur les travaux de recherche établies aux Etats Unis, la gestion de classe constitue l'ensemble des actions réalisées par les enseignants pour créer un environnement favorable à l'apprentissage académique et socio-émotionnel. Quant aux autres pays, il s'agit d'établir l'ordre en classe pour que les élèves puissent s'engager dans l'apprentissage. A cela s'ajoute la gestion de leurs comportements perturbateurs ou inappropriés pour créer un environnement harmonieux. Selon Bear (2015, p. 15), la gestion de classe consiste non seulement à maintenir l'ordre, l'engagement et la coopération en classe, mais aussi à développer l'autodiscipline. Le même auteur se réfère à une discipline positive relative à la gestion de classe en vue du développement de l'autodiscipline à long terme (Bear, 2009, p. 308).

D'une part, la gestion de classe est l'ensemble des actions et de stratégies de l'enseignant pour organiser l'environnement et les événements en plus de la résolution des problèmes en classe (Martin et al., 2016, p. 33). Pour le groupe de chercheurs de Kunter (2013, p. 209), la gestion de classe consiste à coordonner les activités en classe en vue de minimiser le temps perdu pour les mesures disciplinaires et de maximiser en retour le temps d'apprentissage. D'autre part, il s'agit des pratiques de l'enseignant afin de créer les conditions propices au déroulement d'enseignement et d'apprentissage. Tout ceci relève du contexte, du temps alloué à ce processus, des activités réalisées en classe, de l'organisation matérielle et sociale et même de la communication en classe (Wong, Wong, Rogers & Brooks, 2012, p. 61; Martineau & Gauthier, 1999, p. 475).

En effet, une fausse conception de la gestion de classe est souvent constatée. D'une part, l'idée de la discipline uniquement n'est point suffisante même si elle constitue un aspect essentiel de la gestion de classe. D'autre part, la croyance des enseignants relative à un environnement ordonné et silencieux constitue une incompréhension de la gestion efficace de la classe, étant donné que l'apprentissage nécessite la participation active des élèves (Garrett, 2014, p. 1). D'autres points de vue se réfèrent seulement à un enseignement motivant (Garrett, 2014, p. 2). Bear (2009, p. 318-319) insiste même à la différence entre la discipline positive et la discipline assertive. La discipline positive est centrée sur l'apprenant tout en se focalisant sur le développement de son autodiscipline, ses cognitions et ses émotions. Tandis que la discipline assertive est centrée sur l'enseignant en mettant l'accent sur l'enseignement des règles et des mesures correctives.

Désormais, le concept de gestion de classe renvoie à tout ce qui est relatif aux activités des enseignants pour maintenir l'ordre et pour rendre l'environnement propice à l'apprentissage académique et socio-émotionnel. En d'autres termes, gérer la classe correspond à toute action qui favorise à la fois l'acquisition des connaissances académiques et des capacités sociales et émotionnelles. Différentes tâches sont incorporées à travers les définitions précédentes de la gestion de classe qui présente une diversité de dimensions développées dans la partie ci-après.

2.1.2 Composantes de la gestion de classe

La gestion de classe est composée de plusieurs aspects différents. Le classement de ces derniers peut changer d'un chercheur à un autre. La méta-analyse réalisée par Marzano et ses collaborateurs (2003, p. 6) a pris en compte quatre dimensions principales de la gestion de classe à savoir les règlements et procédures, les interventions disciplinaires, les relations entre enseignant et élèves ainsi que l'état d'esprit adopté. D'après Garrett (2014, p. 3), la gestion de classe est constituée de cinq dimensions différentes notamment (1) l'organisation de l'espace, (2) l'établissement des règles et routines, (3) le développement des relations entre élèves, élèves-

enseignants voire parent-enseignant, (4) la mise en œuvre d'un enseignement motivant et (5) la gestion des problèmes comportementaux. Selon cet auteur, les quatre premiers aspects consistent à prévenir les comportements inappropriés tandis que la discipline permet d'anticiper les situations perturbatrices et d'agir en retour. L'analyse effectuée par Wubbels (2007, p. 275) révèle que pour une gestion de classe efficace et efficiente, l'introduction des procédures et routines est nécessaire dès le début de l'année scolaire. Une intervention immédiate est indispensable en cas de perturbation pour éviter d'autre problème. L'affirmation positive avec un sens d'humour sont utiles en plus du soutien des apprenants. A cela s'ajoutent l'organisation et la préparation de l'enseignement.

Quant à Gettinger et Kohler (2006, p. 80-87), le rôle de l'enseignant est crucial dans la création d'un environnement favorable à l'apprentissage académique et à l'acquisition des compétences sociales. Ces auteurs ont résumé leurs résultats correspondant à l'enseignement efficace et à la gestion de classe selon les différentes dimensions suivantes. Ces aspects sont les règlements en classe, la fluidité des transitions entre les activités, l'organisation des premières activités dès le début de l'année scolaire, le bon usage du temps d'apprentissage et le suivi de performance de l'élève. Gérer une classe reflète également la communication vis-à-vis du comportement et des aspects pédagogiques comme une bonne planification de l'enseignement. L'apprentissage dirigé par l'enseignant est caractérisé par la clarté du contenu et des attentes en vue de la compréhension par les élèves. La focalisation académique est aussi importante pour maximiser les opportunités d'apprentissage. A cela s'ajoutent le niveau élevé de la participation active de l'élève, la pratique guidée de l'élève pour favoriser la réussite et la flexibilité de l'enseignement pour répondre aux besoins de l'apprenant. La gestion de classe comprend également les stratégies d'apprentissage coopératif, l'incorporation de l'humour et de l'enthousiasme dans l'enseignement, l'utilisation de stratégies de motivation favorisant l'orientation vers l'objectif.

D'après les résultats mentionnés auparavant, la gestion de classe est composée de plusieurs dimensions. Doyle (2006, p. 108-110) met l'accent sur l'importance des routines pour maintenir l'ordre en classe, et ce,

d'une manière durable. Il insiste également à l'élaboration des règles et procédures ainsi qu'aux interventions en rapport au comportement perturbateur. L'organisation des places est aussi cruciale pour mieux effectuer le suivi et la supervision. Bien que la gestion classe présente plusieurs dimensions, tout ce qui a été préalablement cité ne constitue point une liste exhaustive. Elles sont liées les unes des autres. Ainsi, elles peuvent être organisées sous trois catégories notamment la mise en place des règles claires et routines, la gestion du temps et d'autres ressources y compris l'espace, les matériels et la gestion des comportements perturbateurs ou inappropriés en classe.

Mise en place des règles claires et des routines

Les règles rassemblent les disciplines et les prescriptions à respecter pour maintenir l'ordre en classe (Rey, 2009, p. 6; Nault & Fijalkow, 1999, p. 454). Les règles se réfèrent surtout aux standards mais les procédures correspondent aux attentes relatives à des comportements spécifiques (Marzano et al., 2003, p. 13). La mise en place et en application des règles et des procédures constitue une composante fondamentale de la gestion de classe. L'établissement des règles dès le début de l'année scolaire est essentiel pour maintenir l'ordre (Creemers et al., 2013, p. 15; Gettinger & Kohler, 2006, p. 80; Doyle, 2006, p. 107). L'étude menée par Emmer, Evertson et Anderson (1979, p. 12) a révélé qu'après trois semaines de mise en place des règles claires, les apprenants et les enseignants sont prêts à affronter toute l'année scolaire en les appliquant. L'élaboration des règles figure parmi les conditions du fonctionnement de la classe, et ce, avec l'implication des élèves (Rey, 2009, p. 95). Ces règles sont indispensables pour gérer les comportements des élèves et minimiser les perturbations au cours de l'enseignement et de l'apprentissage. Elles devraient être explicites, concrets et cohérentes aux tâches à réaliser (Doyle, 1986, p. 11). De plus, la mise en place et en pratique des règles et procédures génère un environnement de sécurité et de confiance qui est bénéfique aux élèves. Elle permet d'optimiser l'apprentissage (Wong et al., 2012, p. 63). Leur application continue et constante est propice à l'enseignement et à l'apprentissage. La clarté des règles et procédures est donc fondamentale.

En cas de transgression, l'intervention immédiate de l'enseignant est essentielle (Martineau & Gauthier, 1999, p. 479). Pour éviter la perte du temps et la frustration, il est nécessaire d'agir avec discrétion (Emmer & Stough, 2001, p. 105) et de respecter l'élève concerné en tant qu'individu puis protéger sa dignité (Archambault & Chouinard 2009, p. 110).

Quant à l'instauration des routines en classe, elle réduit le temps consacré à l'organisation des tâches et à la gestion des perturbations qui engendrent souvent une perte au niveau du temps d'apprentissage (Bell et al., 2020, p. 55). Ces routines ont pour fonction de maintenir l'ordre en classe d'une manière durable (Doyle, 2006, p. 108). Comme Martineau et Gauthier (1999) affirment:

« Les routines consistent en l'automatisation d'une série de procédures visant le contrôle et la coordination de séquences de comportements applicables à des situations spécifiques. Elles ont pour effet: 1) de réduire la quantité d'indices à traiter simultanément par les enseignants; 2) de diminuer le nombre de décisions à prendre pendant l'intervention; 3) d'augmenter la stabilité des activités; 4) d'accroître la disponibilité des enseignants devant les réactions des élèves; 5) de réduire l'anxiété des élèves en rendant les enseignants plus prévisibles » (p. 476).

Les routines englobent ainsi la pratique et les stratégies mécanisées ou normalisées. Elles sont relatives à la mise en application des règlements en classe afin d'y gérer les différentes situations rencontrées. Elles permettent également de mieux gérer le temps et l'énergie puis contribuent au maintien de l'ordre en classe (Sieberer-Nagler, 2016, p. 166; Martineau & Gauthier, 1999, p. 479; Doyle, 1986, p. 7).

Par ailleurs, une bonne relation entre l'enseignant et ses élèves permet à ces derniers d'accepter sans contrainte les règlements et les mesures disciplinaires en classe (Marzano et al, 2003, p. 41). Cette relation positive constitue un fondement de la gestion de classe (Martin et al., 2016, p. 32; Jones, Jones & Vermette, 2013, p. 24; Pianta, 2006). Elle est caractérisée par une coopération modérée en considérant les besoins et les opinions des autres tout en la combinant avec une domination équilibrée de l'enseignant en vue de l'apprentissage (Marzano et al, 2003, p. 43). Il importe de traiter l'élève différemment, et ce, en fonction de son problème comportemental. Certains ont besoin d'encouragement, d'autres

une légère réprimande (Marzano et al, 2003, p. 48). Tout ceci nécessite un bon usage du temps développé ci-après.

Gestion du temps et d'autres ressources

Le temps constitue une ressource indispensable pour l'acquisition et la construction des savoirs. La durée moyenne passée à l'école primaire est entre dix-huit et quarante-trois heures par semaine. Elle peut être différente d'un pays à un autre (Suchaut, 1996, p. 123). Les enseignants débutants et expérimentés éprouvent tous de difficulté à gérer le temps en classe (Melnick & Meister, 2008, p. 55). La gestion du temps constitue un aspect crucial de la gestion de la complexité de classe développée dans la section ci-après (sous-chapitre 2.1.3). Elle consiste à optimiser le temps consacré au processus d'apprentissage et de minimiser le temps perdu pour les disciplines en classe (Kunter et al., 2013, p. 209; Creemers et al., 2013, p. 94; Doyle, 2006, p. 102). Entre autres, les résultats de la recherche ont révélé plus de perte de temps d'apprentissage au début des cours de mathématiques qu'à la fin (Bell et al., 2020, p. 49). Dans les pays en voie de développement, la perte du temps résulte de l'absence de l'enseignant, d'une mauvaise gestion du temps en classe, de l'inadéquation des ressources matériels ainsi que les fermetures de l'école (Abadzi, 2009). Un bon usage du temps permet non seulement d'optimiser le temps d'apprentissage (Suchaut, 2017, p. 158) mais également de maximiser l'engagement des apprenants dans la réalisation des tâches (Creemers et al., 2013, p. 69; Jones et al., 2013, p. 23; Gettinger & Kohler, 2006, p. 84).

Par ailleurs, l'organisation de l'espace ou l'arrangement physique de la classe et la gestion des matériels permettent non seulement d'éviter les temps perdus et de maximiser le temps consacré à l'apprentissage mais aussi de gérer les comportements inappropriés et perturbateurs (Garrett, 2014, p. 23; Doyle, 2006, p. 102). L'arrangement des places des élèves facilite également la réalisation du suivi et de la supervision (Doyle, 2006, p. 110). D'après la recherche entreprise auprès des enseignants du primaire au Finlande, la ponctualité est cruciale pour un bon usage du temps. Pour une année scolaire, cinq semaines effectives sont perdues à

cause d'un retard de six minutes au commencement d'une leçon de quarante-cinq minutes (Saloviita, 2013, p. 170). A travers la gestion des ressources, l'usage du temps est inévitable pour optimiser le temps d'apprentissage et minimiser la perte du temps y compris le temps consacré à la gestion des comportements perturbateurs développée ci-après.

Gestion des comportements perturbateurs ou inappropriés

Le recours à la discipline en tant que conséquence punitive constitue un moyen pour gérer les comportements inappropriés des élèves. La discipline permet de les prévenir et de créer un environnement propice à l'apprentissage (Bear, 2015, p. 15). Les interventions disciplinaires adéquates engendrent le changement de comportement des apprenants (Doyle, 2006, p. 112; Marzano et al., 2003, p. 30). Dans leur étude, Bell et ses collaborateurs (2020) stipulent que le traitement rapide et efficace des situations perturbatrices réduit la perte du temps malgré l'interruption relativement courte (p. 54). D'après Jones, Jones et Vermette (2013, p. 25), la communication non-verbale permet de prévoir ou éviter l'escalade de tension et de corriger les comportements inappropriés sans mettre l'apprenant concerné dans une situation inconfortable. En plus de l'intervention indiscreète, l'utilisation des indices non-verbaux permet de gérer les comportements sans interrompre le processus d'enseignement et d'apprentissage (Archambault & Chouinard, 2009, p. 116; Sieberer-Nagler, 2016; 166). La recherche menée par Teyfur (2015, p. 2428) auprès de 355 enseignants du primaire a révélé que pour gérer les comportements perturbateurs des élèves, le rappel des règles est opté par 48,16% des enseignants. 19,51% crient le nom de l'élève et 12,39% utilisent le conseil. 10,70% l'encouragent pour s'excuser. 9,01% donnent un avertissement et utilisent la communication non-verbale.

Bref, les comportements perturbateurs ou inappropriés peuvent déranger le respect des règles et du temps voire l'organisation de la classe et le processus d'enseignement et l'apprentissage. La gestion des comportements perturbateurs, la mise en place et application des règles claires et

routines ainsi que l'usage du temps et des autres ressources sont incontournables pour gérer la complexité de la classe qui fait l'objet de la partie suivante.

2.1.3 Complexité de la gestion de classe

D'après la recherche menée par Hattie (2009, p. 102), l'effet de la gestion de classe sur le succès des apprenants est une donnée probante. Celle-ci assure l'engagement et le bien-être des élèves. De plus, l'enseignant gère leurs comportements pour réduire les perturbations et adopter un état d'esprit approprié. Selon Doyle (2006, p. 100), la gestion de classe est complexe vu le nombre innombrable des différentes situations qui impactent l'ordre en classe ou qui nécessitent des interventions et des actions de la part de l'enseignant et des apprenants.

Comme le montre la section précédente (sous-chapitre 2.1.2), la gestion de la classe est une entreprise complexe à multiples facettes. Il ne s'agit pas seulement d'établir des règles, des récompenses et des sanctions pour contrôler le comportement des élèves (Martin et al., 2016, p. 38). Mais la gestion des activités, du temps et de l'engagement des apprenants s'ajoute également (Emmer & Sabornie, 2015, p. 4). Cet engagement relève d'un apprentissage actif qui encourage le travail de réflexion significatif (Jones, et al., 2013, p. 22).

Une recherche menée auprès de 42 enseignants en cinquième année de formation initiale a montré que leurs conceptions concernant la gestion de classe sont complexes. Ils se préoccupent plus sur la gestion de comportement que sur le développement de l'autonomie de apprenants. Leur attention se focalise surtout à la gestion et au contrôle de comportement (Kaufman & Moss, 2010, p. 126). De plus, l'organisation et la gestion de la classe sont perçues en tant que leur responsabilité exclusive (Kaufman & Moss, 2010, p. 130). Il est évident qu'une classe est multiculturelle avec une diversité d'activités et d'individus. Sa gestion est une activité complexe. Elle est basée sur la prise de décision de l'enseignant, l'établissement de relations ainsi que ses attentes (Jones et al., 2013, p. 22)

Quant à Doyle (2006, p. 98-100), la nature de l'environnement de la classe est multidimensionnelle. Un grand nombre d'évènements et de

tâches y sont effectuées avec une diversité de personnes qui ont de préférences et de capacités différentes. Il y a une simultanéité au niveau des activités de l'enseignant telles que l'encadrement individuel, le suivi du reste des élèves, la gestion du temps et des interruptions. De plus, le temps de réflexion de l'enseignant avant d'agir est très limitée. Les événements se passent non seulement d'une manière imprévue mais également rapide. L'enseignant doit intervenir immédiatement. Il est difficile d'anticiper la manière dont une activité va se passer. En effet, la classe est un lieu public dans lequel se produisent des événements. Elle a son histoire constituée d'une accumulation des expériences collectives, des routines, des normes qui constituent le fondement de la conduite des activités le long de l'année. Au regard de ces différents facteurs, non seulement la classe en elle-même est complexe mais sa gestion l'est également.

Bref, la gestion de classe est complexe avec d'innombrables circonstances qui ont lieu simultanément, immédiatement et qui affectent l'ordre. Ces différentes situations nécessitent l'intervention et des actions non seulement de l'enseignant mais aussi des apprenants (Wubbels, 2007, p. 273; Doyle, 2006, p. 100; 1980, p. 7-8). Certes, l'ordre en classe dépend d'un enseignant à un autre selon sa structure et sa complexité. Cependant, cette complexité crée une pression et des demandes surtout pour l'enseignant concernant la mise en œuvre de sa planification et le suivi des activités (Doyle, 2006, p. 99). La gestion de classe se déroule également au sein de la structure sociale complexe de la classe (Kunter et al, 2013, p. 101) dans laquelle il y a la coopération, la cohésion, la communication ouverte, le partage, le leadership, les attentes voire la résolution des problèmes. Quelques approches liées à la gestion de cette complexité sont donc développées dans la partie ci-après.

2.1.4 Approches relatives à la gestion de classe

Wubbels (2007, p. 277) résume les différentes démarches de la gestion de classe en six approches spécifiques à savoir l'approche comportementale ou behavioriste, l'approche interne ou humaniste, l'approche écologique, l'approche centrée sur le discours, l'approche curriculaire ou pédagogique et l'approche interpersonnelle. D'après ce chercheur, ces approches

dépendent d'un pays à un autre, d'une culture à une autre et d'un contexte à un autre. L'approche behavioriste est néanmoins privilégiée au sein de l'éducation spécialisée. Ces six conceptions sont mentionnées également par Evertson et Weinstein (2006). Un aperçu de chaque approche est développé ci-après.

L'approche behavioriste a pour objectif de modifier les comportements des apprenants. Ses principes directeurs consistent à donner des renforcements positifs pour encourager le comportement désiré via un stimulus positif ou récompense. Il y a également les renforcements négatifs en supprimant le stimulus négatif en fonction du comportement souhaité. Le principe d'extinction correspond à l'ignorance du comportement inapproprié. A cela s'ajoutent l'attribution d'une sanction positive ou négative en réponse au comportement de l'apprenant et la punition physique ou le recours à un stimulus brutal (Bear, 2015, p. 22; Wubbels, 2007, p. 272; Landrum & Kauffman, 2006, p. 48).

Quant à l'approche interne, l'orientation ou le contrôle est centrée sur l'apprenant. Cette démarche met plus d'accent sur l'intégration des valeurs et attitudes sociales. Pour ce faire, il s'agit d'enseigner les capacités socio-émotionnelles, mettre en place une relation de confiance avec les élèves ainsi que les limites fermes et équitables puis partager les responsabilités avec les apprenants (Wubbels, 2007, p. 272; Elias & Schwab, 2006).

A propos de l'approche écologique, elle accorde une importance particulière sur l'organisation des classes selon leur cadre naturel. Comme déjà mentionné auparavant (sous-chapitre 2.1.3), la classe elle-même est complexe et multidimensionnelle. Selon la conception écologique, la gestion de classe consiste à définir l'ordre pour que les élèves puissent suivre les orientations centrées sur le programme d'action de leur enseignant pour avoir un environnement productif. Il s'agit donc de gérer les transitions, coordonner les activités, établir les règles et procédures, instaurer les routines et gérer l'espace en classe (Bear, 2015, p. 19-22; Wubbels, 2007, p. 273; Doyle, 2006).

Concernant l'approche centrée sur le discours relatif à la classe, il est question de se focaliser sur la communication, le constructivisme et les

relations entre l'enseignant et l'élève. Selon la perspective du discours, l'adoption des stratégies écologiques est importante pour gérer la classe (Wubbels, 2007, p. 274; Morine-Dershimer, 2006).

En ce qui concerne l'approche curriculaire ou pédagogique, elle incite les apprenants à s'engager dans les activités pédagogiques. Leur participation collective constitue la base de leur apprentissage académique et réduit en retour les comportements inappropriés (Wubbels, 2007, p. 274; Hickey & Schafer, 2006). Cette approche est également centrée sur la participation des élèves selon une perspective socio-culturelle, d'où la participation sociale et collective. L'objectif de la gestion d'après cette perspective est de développer la communauté d'apprentissage effective (Martin et al., 2016, p. 37; Hickey & Schafer, 2006).

Pour ce qui est de l'approche interpersonnelle, elle se focalise principalement sur la création des relations productives entre les enseignants et leurs apprenants. Les enseignants ayant à la fois un comportement dominant et coopératif réussissent mieux. Les comportements non-verbaux favorisent ce profil notamment le contact des yeux et les discours forts et empathiques. A cela s'ajoute la compréhension des comportements et de leur relation avec les apprenants (Wubbels, 2007, p. 275; Wubbels, Brekelmans, den Brok & Tartwijk, 2006). Cette approche met l'accent sur l'aspect socio-émotionnel des actions de l'enseignant (Martin et al., 2016, p. 34; Wubbels et al., 2006).

Différentes approches peuvent être adoptées pour gérer la classe. Elles peuvent être différentes d'un chercheur à un autre ou d'une situation à une autre. Pour Bear (2015, p. 16), les approches behavioriste, écologique et celle relative à l'apprentissage socio-émotionnel constituent des techniques préventives pour gérer la classe. Quelle que soit l'approche, l'enseignant est toujours le premier responsable de la gestion de sa classe et leur professionnalisation développée dans la section suivante importe.

2.2 Professionnalisation des enseignants

Comme il a été mentionné dans l'introduction (chapitre 1), l'enseignant est un acteur principal de l'éducation. Il est non seulement un agent de changement mais aussi actif dans l'évolution de l'éducation (Buyruk, 2014). Dans cette partie, la professionnalisation et le développement professionnel sont clarifiés (sous-chapitre 2.2.1). Puis les objectifs de la professionnalisation des enseignants sont présentés (sous-chapitre 2.2.2). Le processus de professionnalisation et les différents modèles du développement professionnel sont étalés dans la dernière section (sous-chapitre 2.2.3).

2.2.1 Professionnalisation et développement professionnel

Au regard de la professionnalisation, différentes perspectives existent. Wittorski et Briquet-Duhazé (2010, p. 214) la considèrent comme étant liée étroitement à l'action et au dynamisme identitaire. Il s'agit d'un ensemble de situations ou d'actions favorables à l'acquisition de compétences (Guy, 2016, p. 52; Briquet-Duhazé, 2010, p. 214). D'après Guy (2016), « la professionnalisation désigne l'effort de formation entrepris auprès des travailleurs en poste pour améliorer leur opérationnalité » (p. 46). Autrement dit, la professionnalisation correspond à des actions menées par les enseignants en service en vue de l'amélioration de leurs compétences. Quant à Wittorski (2016), il considère la professionnalisation « comme fabrication d'un professionnel par la formation et quête d'une légitimité plus grande des offres et pratiques de formation » (p. 65). Ce chercheur fait référence à la validation des savoirs acquis et des compétences développées (Wittorski, 2016, p. 36). Par le biais de la professionnalisation, les activités effectuées à travers différentes modalités sont évaluées afin d'attribuer des compétences (Jorro & Wittorski, 2013, p. 16). D'ailleurs, Jobert (2016, p. 46) la considère comme un développement des compétences.

Par ailleurs, du point de vue de la conception sociologique anglo-saxonne, d'un côté la professionnalisation désigne le processus entrepris pour améliorer les habiletés vers une meilleure efficacité. De l'autre côté, il s'agit d'un ensemble de stratégies pour augmenter le statut social du

travailleur (Wittorski & Briquet-Duhazé, 2010, p. 213; Wittorski, 2008, p. 18). Quant à la conception francophone, une divergence est constatée par Wittorski (2008, p. 16) en faisant la comparaison avec celle anglo-saxonne. Pour comprendre la professionnalisation, Bourdoncle (2000, p. 118) différencie (1) la professionnalisation de l'activité en vue d'une rémunération; (2) la professionnalisation du groupe exerçant l'activité afin de recevoir un droit unique pour exercer l'activité par le biais d'une association professionnelle; (3) la professionnalisation des savoirs qui sont souvent abstraits, organisés et validés selon un critère d'efficacité et de légitimité; (4) la professionnalisation des personnes exerçant l'activité qui est un processus de construction d'une identité et d'acquisition de connaissances et de compétences professionnelles en situation réelle, autrement dit, le développement professionnel; (5) la professionnalisation de la formation pour que les gens soient capables d'exercer une activité économique déterminée. La professionnalisation des enseignants déjà en service relève du quatrième modèle qui correspond au développement professionnel en tant que processus entrepris pour améliorer les savoirs et les compétences en plus de la construction d'une identité.

En outre, Wittorski et Briquet-Duhazé (2010, p. 73) parlent de la « professionnalisation-formation » qui est employée dans le domaine de formation pour favoriser le développement des connaissances et des compétences des gens en service en vue d'améliorer leur efficacité. Wittorski (2016) affirme que la professionnalisation consiste à « favoriser une évolution continue des compétences pour assurer une efficacité en permanence accrue du travail » (p. 65). Tous ces propos sont étroitement liés au développement professionnel d'un enseignant en service qui est exposé ci-après. Dans la présente étude, les participants sont des enseignants non-qualifiés qui sont déjà en service et qui ont acquis des expériences même sans avoir eu de formation initiale ou professionnelle (sous-chapitre 1.2). Le développement de leurs expériences importe. De plus, leur professionnalisation se réfère surtout à leur engagement au processus de « construction transformation » de leurs activités. Leur développement professionnel correspond à l'amplification des connaissances et des com-

pétences ainsi que des stratégies pour le changement de leur professionnalité (Wittorski & Briquet-Duhazé, 2010, p. 216). Jorro et Wittorski (2013) ont soutenu que « le développement professionnel relève du sujet agissant quand il met en œuvre une activité contribuant au développement d'une expérience « en actes » qui est le support de transformations pour lui-même » (p. 15). En d'autres termes, le développement professionnel met l'accent sur le vécu et les activités des enseignants.

D'après Day et Sachs (2004, p. 3), le développement professionnel continu d'un enseignant est l'ensemble des activités d'amélioration de son travail, et ce, tout au long de sa carrière. A ce propos, Gouin, Trépanier, Kenny et Daigle (2021, p. 35) considèrent la professionnalisation comme étant le développement professionnel continu aussi puisque celle-ci se développe tout au long de la vie professionnelle de l'enseignant. De leur côté, Uwamariya et Mukamurera (2005, p. 140) montrent la vision du développement professionnel, axée sur la professionnalisation. Selon ces deux auteurs, « le développement professionnel est un processus de changement, de transformation, par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique » (p. 148). Autrement dit, le développement professionnel est un processus d'apprentissage qui aboutit à un changement de pratique et de comportement. Selon l'étude menée par Mukan, Yaremko, Kozlovskiy, Ortynskiy et Isayeva (2019, p. 111), le développement professionnel des enseignants du primaire publique australien est à la fois un système interconnecté et un processus continu.

En somme, puisqu'il s'agit de mener cette recherche auprès des enseignants déjà en service, leur professionnalisation est en lien avec leur développement professionnel, à leurs changements, à leur autonomie et à leur responsabilité pour traiter les situations à problème relatives à la gestion de classe. Les objectifs de la professionnalisation des enseignants font donc l'objet de la partie suivante

2.2.2 Objectifs de la professionnalisation des enseignants

D'après Bourdoncle (2000), la professionnalisation des personnes vise un processus « d'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être professionnels en situation réelle et d'une identité qui se construit progressivement par identification au rôle professionnel » (p. 125). Autrement dit, l'objectif est d'acquérir des compétences professionnelles et de construire une identité professionnelle. Wittorski (2016, p. 78) partage ce même objectif. Ce chercheur insiste sur l'alternance de la formation théorique et l'entrée massive de la pratique et des expériences au cours du processus de formation en vue de l'acquisition de compétences professionnelles. La professionnalisation demande une importante considération des connaissances et une plus forte prise en compte des savoirs provenant de la recherche (Perrenoud, 2016, p. 89). Quant à Day et Sachs (2004, p. 22), le développement professionnel continu a pour objectifs d'une part d'aligner la pratique enseignante avec la politique éducative du pays. D'autre part, il consiste à promouvoir la réussite des apprenants via l'amélioration de la performance des enseignants puis à enrichir le profil et le statut de la profession enseignante. A cela s'ajoute l'amélioration du professionnalisme de l'enseignant (Day & Sachs, 2004, p. 24). Pour Gouin et ses collègues (2021, p. 34), les objectifs du développement professionnel continu consiste à acquérir des savoirs liés à la pratique, à renforcer celle-ci puis à avoir un changement de comportements. Le développement professionnel des enseignants vise à développer les compétences et les connaissances en vue d'une croissance professionnelle et d'une amélioration de l'enseignement et l'apprentissage (Kasemsap, 2017, p. 118 & 121). Dès lors, l'objectif du développement professionnel consiste à améliorer non seulement les performances des enseignants mais également l'apprentissage des élèves.

En effet, le développement des compétences des enseignants peut être influencé par leur biographie, leur contexte de travail, leurs collègues, leurs préférences en matière d'enseignement, leur identité, leur phase de développement, le contexte socio-politique et culturel, les objectifs et le processus de professionnalisation (Day & Sachs, 2004, p. 3). Toutefois, l'inadéquation du contenu et de la forme de professionnalisation à travers

la formation initiale des enseignants peut entraver le développement de leurs compétences (Day & Sachs, 2004, p. 4). A Madagascar, la recherche montre que les tâches pédagogiques essentielles sont souvent négligées. Environ 20 % des enseignants parmi 1007 qui constituent l'échantillon d'étude, ne préparent pas journalièrement leur plan de cours. Les chefs d'établissement effectuent rarement le suivi des enseignants. Ils jouent un rôle crucial au niveau du leadership scolaire qui est d'une importance vitale pour la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage (Lassibille, 2012, p. 68). Tout ceci peut constituer de frein au développement professionnel de ces enseignants. Néanmoins, pour atteindre les objectifs préalablement mentionnés, le processus de professionnalisation et quelques modèles du développement professionnel sont présentés dans la section ci-dessous.

2.2.3 Processus de professionnalisation et modèles du développement professionnel

Les processus de professionnalisation sont perçus comme étant complexe (Guy, 2016, p. 44). Comme mentionné auparavant, il s'agit du développement des compétences professionnelles (Guy, 2016, p. 45). Ainsi, en plus du processus de professionnalisation, différents modèles du développement professionnel continu sont fournis dans cette section. Selon Day et Sachs (2004, p. 8), pour plusieurs pays, la formation continue constitue un des moyens essentiels pour le développement professionnel de l'enseignant et surtout pour attirer beaucoup plus de participants. Conformément aux travaux de recherche entrepris par Jorro et Wittorski, (2013, p. 12), les enseignants se professionnalisent à travers leur travail, la formation, la recherche voire la vie quotidienne. Six voies de professionnalisation sont développées par Wittorski (2016) selon le tableau n°1 suivant.

Tableau 1: Six voies de professionnalisation d'après Wittorski

Voies de la professionnalisation	Nature du processus de développement professionnel	Exemples de situations de professionnalisation
Logique de l'intégration assimilation	Situation d'apprentissage de savoirs théoriques ou d'action nouveaux	Lire un ouvrage donnant des indications utiles pour agir (plus tard).
Logique de la traduction culturelle par rapport à l'action	Situation de transmission de connaissances, de co-construction de pratiques nouvelles et de modification des façons habituelles de voir la situation par l'intervention d'un tiers	Intervention d'un tiers pour aider l'enseignant à traiter une situation
Logique de l'action	Situation connue présentant un caractère de nouveauté qui conduit à une adaptation dans l'action des process d'action habituellement mis en œuvre.	Ajuster son process d'action au cours de sa mise en œuvre (sans avoir à y réfléchir).
Logique de la réflexion et de l'action	Situation inédite mettant en échec les façons de faire habituelles et conduisant à une itération entre la recherche d'informations et leur utilisation pour agir	Réaliser une tâche inédite seul ou à plusieurs.
Logique de la réflexion sur l'action	Situation de formalisation (orale ou écrite) de ses propres pratiques par une réflexion rétrospective sur l'action	Participer à un groupe d'analyse de pratiques, prendre un temps de réflexion sur son action.
Logique de la réflexion pour l'action	Situation de formalisation de pratiques nouvelles par une réflexion anticipatrice de changement sur l'action	Participer à un cercle de qualité, réfléchir à un nouveau processus d'action

Source: Wittorski, 2016, p. 69

D'après ce tableau, le processus du développement professionnel est effectué par l'enseignant en tant qu'individu. L'enseignant peut développer ses capacités en travaillant ou en suivant une formation voire dans la vie courante. Kennedy (2005, p. 238) montre que les voies professionnelles sont opposées aux voies académiques pour les personnes ayant des raisonnements relatifs à l'anti-intellectualisme. Ces individus donnent plus d'importances aux voies professionnelles qu'académiques. Ceci peut compromettre la conception du professionnalisme des enseignants selon le discours de l'éducation. En dépit de ce point de vue, Wittorski (2016, p. 70) fait correspondre les différentes formes de la professionnalisation

des enseignants en formation, et ce, en se basant des six voies dans le tableau 1. La formation de type magistrale se conforme à la logique de l'intégration assimilation. Le tutorat et l'accompagnement correspondent à la logique de la traduction culturelle par rapport à l'action. La formation sur le tas relève de la logique d'action. La formation par alternance et la résolution de problèmes relatifs aux circonstances de travail sont liées à la logique de la réflexion et de l'action. L'analyse de l'action et l'analyse de pratiques relèvent d'une combinaison des logiques de la réflexion sur et pour l'action. Perrenoud (2016, p. 110) parle également de l'analyse de pratique et de la pratique réflexive. L'analyse du travail peut désigner la pratique même de la réflexion à ce propos. La pratique réflexive constitue une suite d'opérations intellectuelles qui est considérée comme une pratique intellectuelle, langagière, dialogique et sociale. Elle peut générer de nouvelles connaissances (Perrenoud, 2016, p. 105).

Par ailleurs, le développement professionnel est perçu comme étant un processus d'apprentissage (Gouin et al., 2021, p. 28; Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 141). La conception des phases du développement professionnel des enseignants est différente d'un auteur à un autre (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 138). Selon Gouin et ses collaborateurs (2021, p. 36), il existe trois étapes notamment la formation initiale, l'insertion professionnelle et la formation continue. Cinq niveaux de professionnalisation ont été développés. Entre autres, le niveau « débutant » au cours duquel l'enseignant a besoin de soutien pour assurer l'exercice de ses responsabilités. Il apprend via la formation initiale (Gouin et al., 2021, p. 36). Pour le niveau « intermédiaire », l'enseignant utilise ses connaissances et apprend à la fois par le biais des essais et erreurs. Le niveau « compétent » est caractérisé par l'autonomie et la responsabilité de l'enseignant dans l'exercice de ses fonctions tout en étant conscient de ses forces et de ses limites. Il atteint le niveau « maître » lorsqu'il s'adapte vite au contexte et ses actes sont cohérents. Quant au niveau « expert », l'enseignant est capable d'analyser sa pratique d'une manière autonome et réflexive (Gouin et al., 2021, p. 37). Wittorski (2016, p. 83) distingue quatre niveaux à savoir les novices, les expérimentés, les stagiaires et les tuteurs.

Sur la base des travaux de Lieberman (1996, p. 70), trois modèles en résultent concernant le développement professionnel continu des enseignants notamment « l'enseignement direct », « l'apprentissage à l'école » et « l'apprentissage extrascolaire ». L'enseignement direct correspond aux sessions de sensibilisation, des conférences, des cours et ateliers au cours desquels il y a une acquisition de connaissances de base. Quant à l'apprentissage à l'école, il se réalise via le coaching par les pairs, la recherche-action, le partage d'expérience, le mentorat, l'enseignement mutuel, le portfolio et l'entraide. A propos de l'apprentissage extrascolaire, il y a les visites d'autres établissements, les réseaux, les partenariats école/université et les collaborations. La recherche, menée par Mukan et ses collègues (2019) auprès des enseignants en Australie, révèle également d'autres résultats à la fois identiques et distincts. Différentes stratégies et formes de développement professionnel ont été générées à savoir: l'apprentissage au sein de l'équipe professionnel, la recherche-action, les réseaux d'enseignants, l'observation par les pairs et le mentorat ainsi que le coaching. A cela s'ajoutent la pratique réflexive, des programmes internes de l'établissement, les ateliers et cours externes, les stages et visites d'écoles, l'apprentissage en ligne voire la collaboration inter-établissement (Mukan, et al., 2019, p. 108-109). Il en résulte également que le développement professionnel des enseignants est non seulement un système interconnecté mais aussi un processus continu (Mukan, et al., 2019, p. 111). Or, la perception des enseignants se limitent souvent à leur participation à des séminaires et conférences. Tous ces types préalablement expliqués peuvent être inclus dans les neuf modèles du développement professionnel continu, établis par Kennedy (2005) selon le tableau 2 ci-dessous.

Tableau 2: Neuf modèles du développement professionnel continu d'après Kennedy

Croissance de la capacité pour une autonomie professionnelle (De la transmission vers la transformation)	Objet du modèle	Modèle de développement professionnel continu	Caractéristiques / Processus
	Transmission	Modèle de formation	<p>Opportunité d'actualiser les compétences</p> <p>Formation dispensée par un expert</p> <p>Plus souvent dans le cadre de la formation continue</p> <p>Accent mis sur la cohérence, la standardisation</p> <p>Moyen efficace pour introduire de nouvelles connaissances</p> <p>Rôle passif des enseignants en tant que destinataires de connaissances spécifiques</p> <p>Peu d'intérêt pour la pratique</p>
		Modèle lié à l'attribution de récompense	<p>Accent mis sur l'achèvement de programmes d'études</p> <p>Validation externe considérée comme marque d'assurance de la qualité</p> <p>Argumentation inquiétant sur l'inutilité des voies académiques</p>
		Modèle déficitaire	<p>Comblent un déficit détecté au niveau de la performance individuelle de l'enseignant</p> <p>Tendance à personnaliser</p> <p>Remédiation aux faiblesses individuelles de l'enseignant</p> <p>Pas de développement d'une base de connaissances collectives</p>
		Modèle en cascade	<p>Peu coûteux en termes de ressources</p> <p>Transmission ou diffusion d'information aux collègues</p> <p>Absence de considération du contexte, de la participation et de la collaboration pendant l'apprentissage</p>

	Transitionnel	Modèle basé sur des normes	Accent mis sur la compétence des enseignants individuels et les récompenses issues de l'apprentissage coopératif Existence d'un système d'enseignement efficace mais pas de flexibilité en termes d'apprentissage des enseignants Utile mais limité pour le développement d'un langage commun
		Modèle de mentorat et de coaching	Diversité de pratiques du développement professionnel continu Importance de la relation individuelle entre deux enseignants Mentorat axé sur le conseil professionnel du plus expérimenté, coaching sur les compétences Nécessité de bonnes compétences en communication
		Modèle de communauté de pratique	Engagement et responsabilité mutuels Entreprise commune Apprentissage positif et proactif ou passif Possibilité d'inhiber l'innovation active et créative de la pratique Bon fonctionnement avec les connaissances de bases des membres
	Transformatif	Modèle lié à la recherche-action	Recherches basées sur l'action pour améliorer la qualité de la pratique Développement et transformation des praticiens Pertinence pour la salle de classe Possibilité d'expérimenter différentes pratiques
		Modèle transformatif	Combinaison de plusieurs des modèles précédents, avec un contrôle de l'ordre du jour Combinaison de pratiques et conditions permettant la pratique transformative Intégration efficace de l'analyse de l'environnement

Source: Kennedy, 2005, p. 236-248

D'après ce tableau 2, l'analyse de Kennedy (2005) a permis de catégoriser en trois groupes les neuf modèles identifiés qui ne constituent point une

liste exhaustive. Les quatre premiers modèles ont pour objet la transmission et engendrent peu d'autonomie professionnelle pour les enseignants. Tandis que les trois derniers modèles fournissent une capacité plus élevée d'autonomie professionnelle et le pouvoir de déterminer eux-mêmes leurs propres parcours d'apprentissage. La réflexivité est la clé de la professionnalisation. Comme mentionné auparavant (sous-chapitre 2.2.2), le développement professionnel a pour objectif d'améliorer les connaissances et compétences des enseignants. Il vise l'amélioration de l'apprentissage des élèves qui est liée à la qualité de l'enseignement développée dans la section suivante, et ce, ayant un rapport à la professionnalisation.

2.3 Relations: professionnalisation, qualité de l'enseignement et gestion de classe

Comme il a été mentionné auparavant (chapitre 1), la thématique de cette étude est déterminante non seulement pour la science et la société mais également pour la qualité de l'éducation. Dans cette section, la relation entre la professionnalisation et la qualité de l'enseignement est présentée en premier lieu. En second lieu, la relation entre la gestion de classe et la qualité de l'enseignement est développée. En troisième lieu, le lien entre la gestion de classe et la professionnalisation est exposé.

Relation entre la professionnalisation et la qualité de l'enseignement

Comme déjà mentionné dans l'introduction (sous-chapitre 1.5), la professionnalisation des enseignants est considérée comme une exigence pour l'amélioration non seulement de la qualité de l'enseignement mais également de la réussite scolaire des apprenants (OECD, 2017, p. 1; Guskey, 2002, p. 381). D'une part, elle est perçue comme un processus d'amélioration des capacités vers une plus grande efficacité au travail. D'autre part, elle est un ensemble de stratégies développées en vue d'une amélioration du statut social (Wittorski & Briquet-Duhazé, 2010, p. 213). La professionnalisation est considérée comme une nécessité pour assurer une éducation pour tous de qualité. Pour ce faire, la formation et le développement professionnel des enseignants sont cruciaux (Scheerens et al., 2011,

p. 143). De plus, l'impact du développement professionnel des enseignants sur le succès des apprenants constitue une donnée probante (Yoon, Duncan, Lee, Scarloss & Shapley, 2007). Gouin et ses collègues (2021, p. 27) ajoutent à ceci la contribution au bien-être de tout ce qui œuvre dans le domaine de l'éducation. Quant à Hattie (2009, p. 119), la méta-analyse de plus de 800 méta-analyses a montré que le développement professionnel a davantage d'impact au niveau du changement de l'enseignant que par rapport à la réussite des apprenants. D'après la recherche empirique menée auprès de 175 enseignants formés par des multiplicateurs au Cameroun, la participation des enseignants, lors des formations en milieu scolaire, est plus élevée par rapport à leur participation à des formations centrales pendant les vacances (Lange, 2016, p. 122-123). L'utilité de la formation continue résulte également de cette étude (Lange, 2016, p. 124). Les compétences professionnelles, acquises via la participation aux programmes de développement professionnel, ont des effets sur la qualité de l'enseignement.

Quant à Madagascar, la professionnalisation des enseignants à l'école primaire reste un enjeu pour la qualité de l'enseignement. Une évaluation de l'impact des interventions sur l'amélioration du professionnalisme des enseignants, a été réalisée auprès de 4000 enseignants issus des 1200 écoles choisies parmi les 3774 sélectionnées. L'étude a été focalisée sur les sept tâches essentielles de l'enseignant à savoir l'appel quotidien, la préparation des plans de cours quotidiens et bimensuels, le contrôle de l'apprentissage des élèves, le test des élèves, le soutien des élèves en retard et la discussion des problèmes d'apprentissage des élèves avec le directeur. Un « bon » enseignant est celui qui accomplit ces sept tâches que les Malagasy considèrent comme essentielles. Les résultats de cette étude ont montré que de nombreux aspects du processus pédagogique sont mal gérés en plus de la négligence des tâches jugées indispensables à l'apprentissage des élèves. Entre autres, l'absentéisme des élèves est mal contrôlé par les enseignants, 20 % d'entre eux ne préparent pas leur cours quotidien. A cela s'ajoutent l'insuffisance de suivis des progrès scolaires des élèves. Environ de 60 % des enseignants de l'échantillon ne réalisent pas

systématiquement l'ensemble des sept tâches mentionnées précédemment qui sont considérées comme essentielles par les éducateurs malagasy (Lassibille, 2013; Lassibille, Tan, Jesse & Nguyen, 2010). Tout ceci montre la nécessité de la professionnalisation des enseignants pour améliorer la qualité de l'éducation à Madagascar en particulier.

Comme il a été développé précédemment (sous-chapitre 2.2.2), l'objectif de la professionnalisation, qui est étroitement liée au développement professionnel des enseignants, vise l'acquisition des savoirs et les compétences. Les compétences de l'enseignant sont l'ensemble des capacités et des connaissances académiques et méthodologiques. Les compétences académiques sont insuffisantes pour impacter les résultats des apprenants, d'où la nécessité du développement professionnel continu des enseignants (Adedeji & Olaniyan, 2011, p. 44). Ceci m'amène à aborder particulièrement la relation entre la professionnalisation et la gestion de classe ainsi que le lien entre cette dernière en rapport à la qualité de l'enseignement développé ci-après.

Relation entre la gestion de classe et la qualité de l'enseignement

La qualité de l'éducation, en particulier celle de l'enseignement peut être définie différemment selon les perspectives des décideurs politiques, des parents d'élèves, des enseignants voire des élèves même si tous y trouvent un intérêt commun (Scheerens, Luyten, & van Ravens, 2011, p. 4). Selon le discours de la recherche, elle est décrite comme étant la transformation des ressources ou intrants en compétences développées grâce au processus d'enseignement et d'apprentissage (Scheerens et al., 2011, p. 5). Le contexte, les ressources, le processus et les résultats constituent des éléments de base assurant la qualité de l'éducation (Creemers et al., 2013, p. 109; Scheerens et al., 2011, p. 5). L'interaction entre ces différentes dimensions définit l'efficacité de l'éducation. La gestion efficace de la classe, le choix réfléchi de stratégie adoptée, le soutien individuel des élèves, l'évaluation et le feedback en constituent des aspects potentiellement essentiels (Scheerens et al, 2011, p. 144).

Par ailleurs, chaque enseignant joue un rôle crucial au niveau de l'aspect relatif au processus grâce aux différentes activités entreprises en

classe afin que les apprenants puissent utiliser les connaissances acquises pour résoudre des problèmes. A ce propos, ce processus au niveau de la classe est caractérisé par le temps destiné à la réalisation des tâches, un enseignement structuré, une opportunité pour apprendre, des hautes attentes vis-à-vis de la progression des élèves, le degré d'évaluation et de suivi des progrès des élèves ainsi que le renforcement (Scheerens et al., 2011, p. 10). La qualité de l'enseignement est caractérisée par des pratiques pédagogiques ayant des impacts positifs au niveau de la réussite des apprenants (Kunter et al., 2013, p. 110), et ce, à travers les trois aspects fondamentaux suivants: la gestion de classe, l'activation cognitive et le soutien individuel (Kunter et al., 2013., p. 88). L'étude entreprise a révélé que la gestion de classe engendre non seulement un apprentissage significatif en mathématiques, mais aussi la motivation des élèves (Kunter et al., 2013, p. 116). En d'autres termes, la gestion de classe joue un rôle crucial dans leur développement cognitif et au niveau de leur plaisir à apprendre. L'ampleur de l'effet moyen (d) de la gestion de classe sur la réussite des élèves est de 0.52 selon une méta-analyse de plus de 100 études. Celle-ci réduit également la perturbation en classe et contribue au bien-être de tous (Hattie, 2009, p. 102). La recherche menée par Korpershoek et ses collaborateurs (2016, p. 669), a montré également les impacts positifs de la gestion de classe dans les réussites académique, émotionnelle, comportementale et au niveau de la motivation des apprenants. Ces résultats sont issus d'une méta-analyse de 47 études sous forme de 54 interventions en gestion de classe. L'engagement et la réussite des élèves résultent également de l'analyse des études sur les effets de la gestion de classe (Marzano et al., 2003, p. 11). Des résultats similaires sont reportés lors des recherches entreprises par Carter et Doyle (2006, p. 374). D'après les résultats de l'analyse des 42 revues scientifiques, il a révélé que la gestion de classe constitue un point focal de l'enseignement. En plus d'un bon climat d'apprentissage, le succès et le bien-être des élèves en résultent (Martineau & Gauthier, 1999, p. 470). Ainsi, la gestion de classe est incontournable pour la qualité de l'enseignement comme il a été mentionné

aussi dans l'introduction de ce travail (chapitre 1). Sa relation avec la professionnalisation est également cruciale. Un aperçu relatif à ceci est développé dans la section suivante.

Relation entre la gestion de classe et la professionnalisation

La gestion de classe figure parmi les fonctions principales de l'enseignant. Elle constitue un élément clé du développement professionnel des enseignants (Wittorski & Briquet-Duhazé, 2010, p. 212). D'ailleurs, la conception et la pratique des enseignants évoluent et changent avec le temps tout au long de leur carrière, et ce, en fonction de leurs expériences professionnelles. Comme mentionné auparavant, la gestion de classe influe énormément sur l'effet de l'enseignant et le succès des apprenants. Pourtant, elle constitue également une des difficultés fondamentales rencontrées par les enseignants débutants et expérimentés (sous-chapitre 1.2). Gérer une classe avec une diversité de tâches est complexe (sous-chapitre 2.1.3). La gestion de classe est composée de différentes dimensions (sous-chapitre 2.1.2). Elle figure parmi les compétences fondamentales pour chaque enseignant afin de susciter l'apprentissage des élèves. Elle constitue aussi un aspect essentiel en matière du développement professionnel des enseignants.

Nault et Fijalkow (1999) considèrent « la gestion de classe comme une des compétences majeures nécessaires en début de carrière, une compétence indispensable à l'établissement de la confiance en soi de l'enseignant et de son identité professionnelle » (p. 456). Elle est aperçue comme une compétence professionnelle qui assure le succès de la carrière enseignante (Nault & Fijalkow, 1999, p. 457). Elle se situe au centre de l'effet de l'enseignant (Martineau & Gauthier, 1999) et figure parmi ses fonctions principales (Marzano et al., 2003, p. 12; Martineau & Gauthier, 1999, p. 470). Une recherche a été effectuée sur la vision professionnelle des élèves-enseignants sur la gestion de classe. Suite à des interventions en ligne et des approches via de vidéos basées sur le feedback, cette vision professionnelle s'est améliorée chez ces participants, et ce, surtout au niveau de la gestion du temps et de l'établissement des règles et des routines

en classe (Weber, Gold, Prilop & Kleinknecht, 2018, p. 44). L'étude entreprise au Cameroun montre que le développement professionnel via le programme de formation continue a un effet sur la gestion de classe des enseignants, en particulier sur l'utilisation des méthodes et activités ainsi qu'au niveau de la fixation d'objectifs orientés vers l'apprenant (Lange, 2016, p. 130).

Par ailleurs, il importe de savoir que les routines professionnelles pour gérer la classe interviennent dans le processus de professionnalisation. La gestion de classe en soi-même est incontournable dans ce processus du développement professionnel et identitaire de l'enseignant. Ces routines professionnelles aident les enseignants à résoudre les situations à problème en classe, et ce, afin de promouvoir non seulement leur bien-être et celui des apprenants mais aussi la gestion efficace du temps, la réduction de la complexité de l'environnement et la gestion des comportements perturbateurs (Lacourse, 2012). Tout ceci figure parmi les aspects importants de la gestion de classe (sous-chapitre 2.1.2).

En outre, l'étude réalisée auprès de 1007 enseignants au sein de 294 écoles primaires à Madagascar a révélé que les années de service n'ont pas d'impact significatif sur la probabilité d'effectuer toutes les tâches jugées nécessaires à une bonne gestion de classe. Leurs expériences n'améliorent point leur capacité à gérer le processus pédagogique en classe. Le développement des compétences relatives à la gestion de classe nécessite des actions et des interventions spécifiques pour combler le manque de formation initiale et continue de ces enseignants (Lassibille, 2012, p. 66). En faisant le lien de ceci avec les différents modèles du développement professionnel et le processus de professionnalisation (sous-chapitre 2.2.3), une lacune est constatée au niveau de la recherche à Madagascar en particulier concernant la gestion de classe et la professionnalisation des enseignants du primaire dont la majorité n'ont ni formation initiale ni formation continue. Ces enseignants non-qualifiés font l'objet de la partie suivante.

2.4 Enseignants non-qualifiés en Afrique Subsaharienne, en particulier à Madagascar

Comme déjà mentionné dans l'introduction (sous-chapitre 1.1), un bon nombre d'enseignants ont été recrutés dans le cadre de la mise en œuvre de l'éducation pour tous. Pourtant, la pénurie d'enseignants du primaire persiste en Afrique Subsaharienne, en particulier dans les pays francophones comme Madagascar (Sirois, Dembélé & Labé, 2018). En 2019, 15% des enseignants à l'école primaire malagasy ont les qualifications minimales requises (Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, 2021, p. 15). Environ, 85% des enseignants malagasy sont donc non-qualifiés. Tandis que 35% n'ont pas ces minimums de qualifications nécessaires en Afrique subsaharienne (UNESCO, 2020, p. 2). Cette situation a fait l'objet de discussion et de vives critiques concernant ses répercussions non seulement en termes de performance de ces enseignants mais aussi au niveau de la qualité de l'apprentissage.

En Afrique subsaharienne, la recherche a révélé que les enseignants du primaire ont de faibles performances. Ils enseignent trop peu et ne possèdent pas les compétences et les connaissances nécessaires pour enseigner efficacement. Offrir une éducation de qualité adéquate reste un problème même s'il s'agit de l'enseignement de la langue et des mathématiques. Ils n'ont pas des connaissances pédagogiques de base voire des connaissances minimales à ce propos (Bold et al., 2017, p. 200). De plus, dans des conditions de travail professionnelles précaires, il est peu probable que les enseignants soient motivés et dispensent une éducation de qualité (Evans & Yuan, 2018).

En effet, la majorité de ces enseignants enrôlés exercent leur fonction sans avoir eu de formation initiale et professionnelle. La recherche entreprise par Ramanampiarivola (2018) montre les représentations de ces enseignants vis-à-vis de leur métier au sein de l'école primaire gouvernementale de Madagascar. Il s'agit surtout d'un emploi instable, dévalorisé et non attrayant. Le mode de recrutement est flou et engendre le manque d'engagement et de motivation des enseignants (Ramanampiarivola, 2018, p. 144) en plus de la précarité des conditions de travail (Evans &

Yuan, 2018). Le changement fréquent des approches pédagogiques adoptées et des programmes d'étude utilisés à Madagascar entraîne la baisse du niveau des apprenants (Ramanampiarivola, 2018, p. 146). De plus, la profession enseignante est perçue comme étant un métier difficile (Ramanampiarivola, 2018, p. 159). La gestion d'une classe ayant des niveaux multiples figure parmi les sources de difficulté. Elle demande plus de temps de préparation et d'organisation interne. Ainsi, la classe d'examen est priorisée et les autres sont délaissées (Ramanampiarivola, 2018, p. 160).

Par ailleurs, ces enseignants non-qualifiés utilisent leurs propres expériences pour réaliser leur tâche qui est complexe. Toutefois, la construction et le développement de leurs compétences nécessitent cinq à six ans d'expériences (Ramanampiarivola, 2018, p. 154). L'étude menée auprès des écoles primaires non-gouvernementales protestantes a révélé que la communauté de pratique constitue un moyen pour atteindre la qualité de l'éducation face à l'absence de formation initiale des enseignants et à l'incapacité de pérenniser les formations continues. Cette communauté de pratique permet aux enseignants non seulement d'acquérir de nouvelles connaissances mais aussi de s'entraider entre eux (Raharinaivo, 2017, p. 22; Raholdina-Razafimbelo et al., 2013, p. 198). Certes, certaines rencontres sont formelles comme le dispositif des réseaux d'enseignants au sein des écoles gouvernementales malagasy (Ratompomalala, 2019, p. 7; Ramanampiarivola, 2018, p. 47). Cependant, des rencontres non-formelles sont déjà entreprises au sein des établissements protestants malagasy (Raharinaivo, 2017, p. 22). Elles se créent spontanément pour favoriser le développement professionnel des enseignants (Ratompomalala, 2019, p. 8). Ce système de réseautage des enseignants a été mis en place au sein des écoles primaires gouvernementales depuis 2007 (Raholdina-Razafimbelo et al., 2013, p. 203). L'étude entreprise par Ratompomalala (2019, p. 7) a montré une diminution significative de la fréquence et de la durée des regroupements au sein des réseaux qui sont à la fois formels et obligatoires.

Toutes ces études montrent la précarité du contexte de travail ainsi que la faiblesse de la performance des enseignants non-qualifiés en

Afrique subsaharienne notamment à Madagascar. Leur professionnalisation est donc cruciale afin d'améliorer non seulement la qualité de l'enseignement mais aussi de développer les connaissances et les compétences de ces enseignants, en particulier en matière de gestion de classe. Tous les résultats présentés dans ce chapitre relatif à l'état de la recherche m'amènent à réfléchir, dans la section suivante, sur les lacunes au niveau des études sur la gestion de classe à l'égard de la professionnalisation des enseignants non-qualifiés.

2.5 Lacunes de la recherche sur la thématique de l'étude

D'après les résultats développés dans le présent chapitre sur l'état de la recherche, les études sur la professionnalisation se focalisent surtout au niveau des enseignants ayant reçu une formation initiale ou continue. Quant à la gestion de classe, de nombreuses études ont été grandement entreprises à ce propos, surtout dans les contextes nord-américain et européen (Emmer et Sabornie, 2015; Wubbels, 2007; Evertson & Weinstein, 2006). Les conceptions relatives à la gestion de classe et à la professionnalisation sont surtout menées auprès des enseignants novices ou expérimentés ou en cours de formation (Wolff, Jarodzka & Boshuizen, 2021; Wolff, 2016; Berger, 2016; Wolff, van den Bogert, Jarodzka, & Boshuizen, 2015).

Certes, des recherches ont été réalisées à Madagascar concernant le développement professionnel des enseignants communautaires à l'école primaire gouvernementale qui sont souvent non-qualifiés (Ratompomalala, 2019; Ramanampiarivola, 2018; Raholdina-Razafimbelo et al., 2013; Lassibille, 2013). Cependant, des lacunes sont constatées au niveau des études portant sur la gestion de classe en rapport avec la professionnalisation de ceux qui travaillent au sein des établissements non-gouvernementaux. Il en est de même pour les enseignants déjà en service mais qui n'ont point reçu aucune formation initiale ou professionnelle. Cette situation est également valable quand il s'agit des discours scientifiques.

Selon les résultats des études fournies à travers cette revue de la littérature, la plupart des recherches relatives à la gestion de classe et à la pro-

fessionnalisation sont fondées notamment sur des données probantes issues des études américaine ou européenne voire australienne (Emmer et Sabornie, 2015; Wubbels, 2007; Evertson & Weinstein, 2006). La professionnalisation concerne plus les enseignants en formation ou ayant obtenu une formation théorique qui est suivie de la pratique en classe (Wolff et al., 2021; Wolff, 2016; Berger, 2016). Aucune recherche n'a été effectuée concernant les enseignants qui n'ont pas reçu de formation initiale ou professionnel mais qui ont commencé leur carrière par la pratique. Une lacune reste ainsi à combler au niveau de la recherche scientifique.

Par ailleurs, très peu de recherches, sur la gestion de classe à l'école primaire qui est en relation avec la professionnalisation, voire aucune, ont été réalisées en Afrique subsaharienne. Vu le nombre innombrable des enseignants non-qualifiés du primaire en exercice (chapitre 1, sous-chapitre 2.4), une lacune est constatée également concernant la manière dont ces enseignants apprennent et développent leurs compétences relatives à la gestion de classe et comment ils se professionnalisent à cet égard. Dès lors, la présente étude sur la compréhension de la gestion de classe vis-à-vis de la professionnalisation des enseignants non-qualifiés est importante. Elle peut apporter sa contribution pour combler ces lacunes. Ceci m'amène à aborder dans la section ci-après la méthodologie et les méthodes entreprises pour mener cette recherche auprès des enseignants du primaire.

3 Méthodologie et méthodes de la recherche

Pour mener ma recherche sur la « compréhension de la gestion de classe par les enseignants non-qualifiés du primaire: Étude qualitative sur la professionnalisation des enseignants à Madagascar », l'approche qualitative est adoptée (sous-chapitre 3.1). La recherche sur le terrain est entreprise auprès d'un échantillon d'enseignants non-qualifiés, en service au sein des écoles primaires protestantes à Madagascar, et ce, en utilisant l'échantillonnage théorique (sous-chapitre 3.2). L'échantillon de ma recherche est ensuite décrit dans le sous chapitre 3.3. Quant à la collecte des données, la méthode d'interview semi-structurée est utilisée et l'interview est réalisée individuellement (sous-chapitre 3.4). Les données obtenues sont traitées par le biais de la méthode d'analyse de contenus (sous-chapitre 3.5). L'éthique de la recherche est ensuite présentée (sous-chapitre 3.6). Avant d'aborder le contrôle de qualité à chaque étape de la recherche avec les limites des méthodes de l'étude (sous-chapitre 3.8), les difficultés rencontrées sont rapportées (sous-chapitre 3.7).

3.1 Approche de la recherche: recherche qualitative

Pour mieux comprendre les expériences sur la gestion de classe à l'égard de la professionnalisation des enseignants non-qualifiés de l'école primaire de Madagascar (sous-chapitre 1.4), cette étude tente à répondre à la question principale de recherche: Comment les enseignants non-qualifiés du primaire malagasy se professionnalisent-ils en matière de gestion de classe ? Cette question est scindée en deux questions spécifiques: (1) Comment les enseignants non-qualifiés perçoivent-ils la gestion de classe ? (2) Comment voient-ils leur professionnalisation par rapport à la gestion de classe ?

Eu égard à ces questions de recherche et pour explorer les perceptions des enseignants non-qualifiés vis-à-vis de la gestion de classe, l'approche qualitative est choisie pour entreprendre cette étude. De plus, « la recherche qualitative est particulièrement importante lorsqu'il s'agit de générer des idées portant sur des phénomènes peu connus ou quand il faut comprendre un phénomène vécu selon le point de vue des personnes qui en ont fait l'expérience » (Fortin & Gagnon, 2016, p. 16). Il s'agit dans ce

travail de centrer l'étude sur une description détaillée des comportements et de la pratique de ces enseignants non-qualifiés par rapport à leur gestion de classe et à leur professionnalisation. Ainsi, les données narratives me sont utiles et me permettent de comprendre les perspectives des enseignants concernant la thématique de mon étude (McMillan & Schumacher, 2014, p. 345; Dumez, 2011, p. 48; Kuper, Lingard & Levinson, 2008, p. 287; Poisson, 1983, p. 373). La recherche qualitative a été adoptée pour traiter les données sous forme de texte (Saldaña, 2011, p. 3) ou données descriptives.

L'approche qualitative consiste en une investigation focalisée sur la manière d'interpréter et de donner un sens aux réalités, idées, actions, et expériences des individus (Creswell & Poth, 2018, p. 81). L'objectif est de comprendre les perceptions et les sentiments des participants. Entre autres, il s'agit d'une démarche qui résulte d'une analyse méticuleuse des données pour générer une hypothèse (Holloway & Galvin, 2017, p. 3; Silverman, 2014, p. 7; Savin-Baden & Major, 2013, p. 11; Dumez, 2011, p. 50; O'Leary, 2010, p. 114; Poisson, 1983, p. 371). En d'autres termes, cette approche qualitative permet de développer des théories (Creswell & Poth, 2018, p. 84). La crédibilité de cette recherche qualitative se repose sur une subjectivité transparente, sur son authenticité et sa transférabilité (Fortin & Gagnon, 2016, p. 20; O'Leary, 2010, p. 114; Seidman, 2006, p. 22).

Puisqu'il s'agit de mener une investigation auprès des enseignants non-qualifiés, cette recherche qualitative est caractérisée par l'exploration de leurs points de vue et de leurs expériences dans leur contexte local et particulier (Creswell & Poth, 2018, p. 82; Fortin & Gagnon, 2016, p. 16; Flick, 2009, p. 21). De ce fait, mon étude consiste à comprendre le sens de ce que les participants ont évoqué. D'ailleurs, la présente approche qualitative a pour objectif de comprendre le phénomène étudié et interprété (Creswell & Poth, 2018, p. 84; Fortin & Gagnon, 2016, p. 17). En général, les étapes suivies pour la mise en œuvre de cette recherche sont constituées de l'identification du thème et du problème de recherche ainsi que les questions de recherche comme étant mentionnés dans le chapitre de l'introduction (chapitre 1); de la collecte des données puis de l'analyse de ces données en intégrant des stratégies déductive et inductive. A cela

s'ajoutent la présentation des résultats selon les perspectives des enseignants non-qualifiés et ceux obtenus après les interprétations entreprises par la chercheuse (chapitre 4) ainsi que la discussion et la comparaison avec d'autres résultats existants (chapitre 5) (Creswell & Poth, 2018, p. 92).

Dès lors, ces différentes phases de l'approche qualitative sont détaillées et spécifiées dans les chapitres et sous-chapitres de ce travail. L'éthique de la recherche (Creswell & Poth, 2018, p. 95) décrite ultérieurement (sous-chapitre 3.6) est considérée et respectée depuis le début jusqu'à la fin de cette étude, et ce, à travers ces différentes étapes invoquées précédemment. Il est à noter que la taille de l'échantillon n'est pas définie à l'avance pour le cas de cette recherche qualitative. La collecte est finie quand aucune nouvelle information surgit des données recueillies. La saturation des données détermine le nombre de participants (Fortin & Gagnon, 2016, p. 31; Gentles, Charles, Ploeg & McKibbin, 2015, p. 1781; Savin-Baden & Major, 2013, p. 359). Mon étude qualitative consiste ainsi à décrire et à comprendre les perspectives des enseignants non-qualifiés dont la technique d'échantillonnage est décrite dans le sous-chapitre suivant.

3.2 Technique d'échantillonnage: échantillonnage théorique

L'échantillonnage est utilisé afin d'engendrer une compréhension des expériences des enseignants selon l'objectif de ma recherche (Thompson, 1999, p. 816) et d'analyser les données ultérieurement (Kuper et al., 2008, p. 687; Miles & Huberman, 2003, p. 59). L'échantillonnage théorique (Fortin & Gagnon, 2016, p. 373) ou l'échantillonnage à représentativité théorique (Gentles et al., 2015, p. 1779; Miles & Huberman, 2003, p. 59; Cohen, Manion & Morriison, 2007, p. 116) a été adopté pour mener ma recherche. Cette technique d'échantillonnage consiste à avoir plusieurs perspectives et catégories, puis à faire apparaître une théorie tout au long de ma recherche menée auprès de différents enseignants, de différents endroits et à différents moments (Fortin & Gagnon, 2016, p. 373; Gentles et al., 2015; Draucker et al., 2007, p. 1138; Miles & Huberman, 2003, p. 62; Thompson, 1999, p. 816).

En effet, l'échantillonnage théorique me permet de trouver les informations pertinentes afin de générer une hypothèse, une théorie émergente (Fortin & Gagnon, 2016, p. 373; Thornberg & Charmaz, 2014, p. 153) relative à la gestion de classe vis-à-vis de la professionnalisation des enseignants à l'école primaire malagasy. Il s'agit de sélectionner les participants comme le montre le sous-chapitre 3.3, et ce, en fonction des caractéristiques de l'échantillon. Cette technique d'échantillonnage a comme objectif de détecter de nouvelles sources d'informations pour avoir des catégories différentes (Thornberg & Charmaz, 2014, p. 156; Flick, 2009, p. 432) qui sont en lien entre elles jusqu'à la saturation des données.

Mon choix est orienté en fonction de mes questions de recherche. Il s'agit d'une étude qualitative qui cherche à générer une première hypothèse relative à la gestion de classe des enseignants non-qualifiés. L'objectif de la présente étude est de comprendre la réalité correspondante à leur pratique au sein des établissements primaires protestants, et ce, à l'égard de leur professionnalisation. Le processus d'échantillonnage théorique m'a orientée dans la sélection des participants et dans la définition des caractéristiques de mon échantillon de recherche qui fait l'objet de la section suivante.

3.3 Echantillon

Sachant qu'en recherche qualitative, l'échantillonnage est relativement flexible et qu'il n'existe pas de lois rigoureuses (Fortin & Gagnon, 2016, p. 189; Pires, 1997, p. 35; Coyne, 1997, p. 623), des critères sont néanmoins déterminées. Des enseignants non-qualifiés, dont le nombre ne peut pas être défini au début de la recherche, sont interviewés individuellement afin d'obtenir les informations les plus importantes et intéressantes par rapport à l'objectif de ma recherche (Gentles et al., 2015; Kuper et al., 2008, p. 687; Cohen et al., 2007, p. 116; Miles & Huberman, 2003, p. 49). En outre, l'éthique de la recherche (sous chapitre 3.8) et l'anonymat de l'échantillon de mon étude ont été pris en compte (Holloway & Galvin, 2017, p. 59; Quinlan, 2011; Cohen et al., 2007, p. 64). Dans les sections ci-après, les enseignants non-qualifiés à l'école primaire (3.5.1), la sélection

de ces participants (3.5.2), leurs caractéristiques (3.5.3) et l'anonymisation de l'échantillon (3.5.4) sont décrits respectivement.

3.3.1 Enseignants non-qualifiés à l'école primaire malagasy

Comme il a été mentionné dans le chapitre de l'introduction (sous-chapitre 1.1), 80% environ des enseignants à l'école primaire à Madagascar n'ont pas de qualification professionnelle. Ils sont recrutés par l'association des parents d'élèves ou par la communauté locale (PASEC, 2017, p. 19; Raharinaivo, 2017, p. 18). En outre, en plus de leur faible niveau académique, ils n'ont suivi aucune formation avant d'être en service (MEN et al., 2017, p. 113). Ainsi, ils n'ont pas la qualification requise pour enseigner à l'école primaire. Leur propre expérience et leur tradition sont mobilisées pour exercer leur profession.

En effet, les écoles primaires malagasy sont catégorisées suivant leur statut notamment les écoles primaires gouvernementales et les écoles non-gouvernementales (ONEP, 2015, p. 2). 21% des écoles primaires font partie de ce dernier (JICA & IDCJ, 2015, p. 21). Mon étude touche plus particulièrement les écoles primaires non-gouvernementales. Les enseignants constitutifs de mon échantillon de recherche sont en service au sein des écoles primaires protestantes de Madagascar. Ils n'ont pas eu de qualification professionnelle c'est-à-dire, ils n'ont pas obtenu de formation initiale (PASEC, 2017, p. 19; Raharinaivo, 2017, p. 18). De plus, l'encadrement, le suivi et l'accompagnement des enseignants sont insuffisants voire absents (UNESCO, 2014; Rwehera & Fillion, 2012). A cela s'ajoute l'absence de politique officielle sur la formation continue des enseignants (Junaid & Maka, 2015, p. 71). Ainsi, une partie de ces enseignants sans qualification professionnelle font l'objet de l'échantillon de mon étude. Tout ceci m'amène à aborder les critères de sélection de ces participants.

3.3.2 Sélection des participants

Une sélection des participants et des lieux a été réalisée initialement (Miles & Huberman, 2003, p. 63). Le temps imparti et limité, l'accès aux différents participants ainsi que des problèmes logistiques ont engendré

un choix sélectif des participants (Miles & Huberman, 2003, p. 65). Néanmoins, des critères ont été préalablement définis pour les sélectionner. Ils se reposent surtout sur: la classe tenue par l'enseignant n'ayant aucune qualification professionnelle, le nombre d'élèves tenus, son âge, le genre, les années d'expériences en enseignement, le diplôme académique, la situation géographique de l'école rurale ou urbaine. Même si ces critères existent avant de choisir les participants, il est à noter que la participation de chaque répondant est avant tout volontaire (Seidman, 2006, p. 65). La sélection est aussi progressive en suivant le tableau d'échantillonnage (voir annexe 4), et ce, jusqu'à la saturation (Fortin & Gagnon, 2016, p. 278; Gentles et al., 2015, p. 1781; Silverman, 2014, p. 62-63). En d'autres termes, le choix a été effectué en plusieurs vagues d'échantillon au cours desquelles les données recueillies à chaque étape sont analysées et de nouveaux codes en émergent. Cependant, quand aucune nouvelle information relative à ma thématique ne surgit du matériel, la saturation des données et de l'échantillon est atteinte.

Etant donné qu'il s'agit d'une recherche qualitative, les différentes perspectives provenant des enseignants dans leur hétérogénéité sont indispensables pour mener l'étude (Creswell & Poth, 2018, p. 82). Comme il a été mentionné auparavant (sous-chapitre 3.1), la saturation des données détermine le nombre de participants de ma recherche (Fortin & Gagnon, 2016, p. 278; Gentles et al., 2015, p. 1781; Savin-Baden & Major, 2013, p. 359). En d'autres termes, aucune nouvelle information n'est fournie par les répondants et qui pourrait augmenter davantage la compréhension du phénomène étudié. A cela s'ajoutent les redondances et les répétitions obtenues à travers les réponses des participants. La taille de l'échantillon est définie ainsi par la saturation. Les décisions relatives à la sélection de l'échantillon de mon étude se focalise non seulement sur les enseignants non-qualifiés à l'école primaire protestante malagasy, mais également sur la collecte des données jusqu'à la saturation (Flick, 2009, p. 131). De plus ample détail sur les caractéristiques de l'échantillon de mon étude fait l'objet de la partie ci-dessous.

3.3.3 Caractéristiques de l'échantillon

Au sujet des critères d'échantillonnage, ceci dépend non seulement de mes questions de recherche mais aussi du fait qu'il s'agit d'une recherche qualitative. Au début, le choix des participants se repose surtout sur le lieu où ils exercent leur travail en tenant compte du temps, l'accessibilité voire les moyens à disposition ainsi que le contexte où se trouve chaque interviewé (Flick, 2009, 289; Miles & Huberman, 2003, p. 63). La mise en œuvre de l'échantillonnage théorique permet d'identifier ces critères. L'échantillon découle de la pertinence de cas étudié au lieu de la représentativité (Flick, 2009, p. 121). De plus, d'autres informations additionnelles (voir annexe 2) relatives au contexte de chaque interviewé et à l'interview sont demandées à chaque répondant lors de la collecte des données (Flick, 2009, p. 298). Elles correspondent aux critères de choix des participants. Comme il a été évoqué auparavant, un des critères de mon échantillon consiste à choisir des enseignants non-qualifiés parmi les enseignants à l'école primaire protestante malagasy. Le niveau de la classe tenue et le nombre d'élèves constituent également de critères. Cette classe tenue peut être soit à un seul niveau (classe normale) soit à plusieurs niveaux (classe multigrade). L'objectif de ma recherche est de comprendre la réalité de la gestion de la classe vis-à-vis de la professionnalisation des enseignants non-qualifiés à l'école primaire. Il importe de tenir en compte ces caractéristiques pour avoir plus de perspectives par rapport aux données recueillies. Le genre et l'âge des participants en font aussi partie. A cela s'ajoutent leurs années expériences professionnelles et leur plus haut niveau d'éducation (Flick, 2009, p. 299). Puisque les participants de ma recherche sont constitués des enseignants non-qualifiés et selon l'objectif préalablement cité, l'existence de réunion et de suivi pédagogique ainsi que le domaine de formation reçue et le domaine de travail déjà effectué par chaque participant sont pris en compte. Les caractéristiques de l'échantillon de mon étude sont figurées dans le tableau d'échantillon (voir annexe 4). Il s'agit du genre, de l'âge, du lieu de l'établissement (urbain, suburbain, rural), de la classe tenue (1^{ère} à 5^{ème} année), du nombre d'élèves en classe, du nombre d'années d'expériences, du plus haut niveau d'éducation obtenu, de l'existence et de la fréquence des réunions

pédagogique. A cela s'ajoutent l'existence et la fréquence de suivi pédagogique effectué par le directeur ou autre personne, le domaine et la durée moyenne de formation obtenue et enfin le domaine de travail effectué à part l'enseignement.

En outre, cette diversité de caractéristiques des enseignants non-qualifiés figure dans mon tableau d'échantillonnage selon les critères choisis (voir annexe 4) pour avoir l'échantillon de ma recherche. Des intervalles et des informations généralisées ont été figurées dans ce tableau pour des raisons éthiques et pour anonymiser l'identité de chaque participant. Ce tableau d'échantillon m'a permis de contrôler la sélection progressive des participants de ma recherche. Son importance au niveau de ma recherche est non seulement d'avoir une idée quand la saturation est atteinte mais également d'avoir les combinaisons des différents aspects caractérisant l'ensemble de l'échantillon. Il est à noter qu'après avoir effectué 30 interviews, la saturation est atteinte. Autrement dit, aucune nouvelle information ne surgit des interviews (sous-chapitre 3.3.2) concernant la gestion de classe des enseignants non-qualifiés malagasy ainsi que leur professionnalisation. Enfin, le portrait de chaque interview a été réalisé (sous-chapitre 4.1) et a permis de décrire d'une part les caractéristiques chaque répondant et d'autre part le contenu et le déroulement de l'interview effectuée (Fortin & Gagnon, 2016, p. 16). A cela s'ajoutent les éléments importants correspondant au thème de recherche évoqués par le répondant pendant l'interview. Toute information pouvant relever l'identité du participant a été anonymisée comme décrite dans la section ci-après.

3.3.4 Anonymisation de l'échantillon

L'anonymisation de l'échantillon de mon étude est effectuée non seulement pour respecter l'éthique de la recherche (sous-chapitre 3.6) mais surtout pour conserver l'identité et pour le bien-être des participants (Holloway & Galvin, 2017, p. 69; Fortin & Gagnon, 2016, p. 155; Saldaña, 2011, p. 44). Ces derniers ont été anonymisés en leur donnant respectivement un nom fictif (Creswell & Poth, 2018, p. 97). Ainsi, chaque enseignant interviewé porte un nom d'un capital d'un pays du continent Africain, et ce, d'une manière anonyme et confidentielle (voir annexe 3). Au cas où le

lieu de son établissement d'origine est mentionné, il est désigné par le nom du pays correspondant. Il en est de même pour toute autre école mentionnée par l'interviewée. Puis, le nom d'une personne quelconque évoquée dans la transcription est remplacé par un nom de fruit tout en maintenant l'intégrité des données (Saunders, Kitzinger, & Kitzinger, 2014, p. 6).

Par ailleurs, chaque interview a été anonymisé selon l'ordre alphabétique ascendant d'après la date de sa réalisation (voir annexe 3). Ainsi, des fourchettes d'âge, du nombre d'élèves et du nombre d'années d'expériences en enseignement ont été mises en place pour garder la confidentialité des données recueillies et l'anonymat de chaque répondant. Toutes les informations personnelles évoquées par chaque répondant sont maintenues comme un secret, et ce, enfin de le protéger également (Fortin & Gagnon, 2016, p. 150) et de respecter sa vie privée (Creswell & Poth, 2018, p. 97). En outre, l'anonymisation est cruciale pour maximiser la protection de l'identité de chaque participant (Saunders et al., 2014, p. 2; Flick, 2009, p. 42). Mon échantillon est composé des enseignants à l'école primaire protestante à Madagascar. Cette mesure d'anonymisation prévoit le fait que toute personne voire les répondants ne puissent identifier les participants à partir des informations et des données narratives de ma recherche (Saunders et al., 2014, p. 2; Flick, 2009, p. 42). De plus, avant de mener chaque interview et après avoir eu le consentement de chaque participant, le maintien de la confidentialité et l'anonymat du répondant et de ses idées sont rappelés. La méthode de collecte des données est décrite dans la section ci-après.

3.4 Méthode de collecte de données: interview semi-structurée

Pour commencer, le choix de méthode de recueil des données dépend également de l'objet de ma recherche (Thornberg & Charmaz, 2014, p. 153), plus précisément de mes questions de recherche. De plus, du fait que plusieurs recherches ont été déjà entreprises concernant la gestion de classe (sous-chapitre 2.1), l'interview semi-structurée ou semi-dirigée (Holloway & Galvin, 2017, p. 90; De Ketele & Roegiers, 2015; McMillan & Schumacher, 2014, p. 381; Doody & Noonan, 2013, p. 30; Savin-Baden &

Major, 2013, p. 359; Shaughnessy, Zechmeister, & Zechmeister et al., 2009, p. 148) a été choisie pour collecter les données qualitatives dans le cadre de mon étude. Cette méthode me permet de recueillir des informations sur les expériences personnelles des enseignants non-qualifiés ainsi que leurs représentations. Elle vise également à comprendre les expériences des répondants et leur signification selon leurs perspectives (Holloway & Galvin, 2017, p. 90; De Ketele & Roegiers, 2015, p. 14; Seidman, 2006, p. 10). Ces perspectives concernent surtout la réalité de leur vie professionnelle et spécialement leur gestion de classe à l'égard de la professionnalisation. Cette méthode me permet également d'explorer et de m'imprégner les informations diversifiées en relation avec la thématique de ma recherche (Doody & Noonan, 2013, p. 30; Savin-Baden & Major 2013, p. 358; Shaughnessy et al., 2009, p. 148). Pour ce faire, chaque interview sera effectuée d'une manière individuelle (3.2.1). Celle-ci est explicitée dans les sous-chapitres suivants avec le guide d'interview (3.2.2), la préparation de la collecte (3.2.3) et l'enregistrement des données recueillies (3.2.4).

3.4.1 Interview semi-structurée et individuelle

Pour des raisons d'éthique, la collecte de données ne commence qu'après avoir informé le participant et avoir son consentement pour être interviewé (Holloway & Galvin, 2017, p. 57; Miller, 2012, p. 33). Une prise de rendez-vous est ensuite réalisée avec la précision du lieu, la date et l'heure (Saldaña, 2011, p. 34). Tout ceci dépend de la convenance du répondant pour qu'il ou elle se sente à l'aise et en sécurité (Saldaña, 2011, p. 35). De plus ample détail concernant tout ceci est fourni dans la section relative à la préparation de la collecte des données (sous-chapitre 3.4.3). Etant donné qu'il s'agit d'interviewer des enseignants non-qualifiés, l'entretien a été effectué en utilisant la langue Malagasy, leur langue maternelle. Le langage quotidien des interviewés est utilisé non seulement dans le guide d'interview (sous-chapitre 3.4.2) mais également au cours de la conversation (Flick, 2009, p. 172). Cette dernière permet d'assurer la compréhension des questions de la part des répondants. Elle peut favoriser également l'aisance des participants pendant l'entrevue. L'interaction peut être ainsi

naturelle. Ainsi, l'interview a été effectuée individuellement (Holloway & Galvin, 2017, p. 87; Savin-Baden & Major 2013, p. 358).

Pour ce faire, avant d'introduire la manière dont l'interview sera effectuée, une mise en confiance (Fortin & Gagnon, 2016, p. 320) est réalisée en rassurant chaque répondant. L'échange est enregistré et transcrit intégralement d'une manière anonyme et confidentielle. Un environnement de confiance avant et pendant chaque interview est instauré. Une préparation au préalable du lieu et de matériel à utiliser a été également entreprise.

En outre, en me focalisant sur mes questions de recherche, je m'intéresse surtout à la perception de chaque enseignant en tant qu'individu et à sa compréhension. A cela s'ajoute le fait qu'il est préférable de raconter ses propres expériences d'une manière individuelle au lieu de les relater en groupe, et ce, afin de maintenir le climat de confiance avec le répondant. Dès lors, l'interview semi-structurée est utilisée pour collecter les données afin de comprendre les expériences des enseignants et le sens qu'ils donnent à ces expériences (Seidman, 2006, p. 9), non pas de prédire ou contrôler leurs expériences (Seidman, 2006, p. 51). De plus, cette méthode permet de collecter des données relatives à ma thématique de recherche voire d'autres informations inattendues mais intéressantes issues de la conversation. A cela s'ajoute l'optimisation du temps disponible tout en se focalisant sur les thèmes à aborder (Savin-Baden & Major, 2013, p. 359; O'Leary, 2010, p. 195).

Par ailleurs, comme il est mentionné précédemment, mon choix relatif à l'utilisation de l'entrevue semi-dirigée se repose sur mes questions de recherche et sur la thématique de cette études (Fortin & Gagnon, 2016, p. 315). Cette méthode de collecte me permet également de mieux comprendre les expériences des enseignants non-qualifiés malagasy. Elle favorise le contact avec chaque participant et la chercheuse, et ce, dans un environnement propice et une atmosphère de confiance (Fortin & Gagnon, 2016, p. 319). De plus, la communication est facilitée grâce à l'emploi d'un guide d'interview développé dans la section suivante (sous-chapitre 3.4.2). Ce guide sert à orienter l'intervieweur vers l'objectif de la recherche lors de la mise en œuvre de l'interview semi-structurée (Fortin &

Gagnon, 2016, p. 321). Etant donnée qu'il s'agit d'une recherche qualitative, toutes les informations recueillies via cette méthode me sont utiles pour pouvoir effectuer des comparaisons suivant les ressemblances voire les différences des idées évoquées. Pour ce faire, les mêmes questions sont posées à chaque entretien. Néanmoins, l'intervieweur est flexible pour demander d'autres quand d'autres informations essentielles surgissent de la discussion (Holloway & Galvin, 2017, p. 90; Dawson, 2009, p. 28; Fortin & Gagnon, 2016, p. 321), d'où le choix de cette technique de collecte de données.

3.4.2 Guide d'interview

Pour mettre en œuvre cet interview semi-structuré, un guide d'interview a été utilisé dans lequel il y a les questions préalablement élaborées en fonction du thème étudié (voir annexe 1). Il s'agit d'une ou plusieurs questions initiales ou questions de lancement, des questions d'approfondissement (prompts & probes) et des questions de suivi (Holloway & Galvin, 2017, p. 91; McMillan & Schumacher, 2014, p. 382; Savin-Baden & Major, 2013, p. 365). Elles se focalisent sur les différents aspects de la thématique de ma recherche (Holloway & Galvin, 2017, p. 91; Fortin & Gagnon, 2016, p. 320). Chaque participant est invité à raconter ses perspectives voire des histoires grâce à ces questions (Saldaña, 2011, p. 35). Les thèmes à aborder sont la conception de la gestion de classe, la professionnalisation, les compétences professionnelles relatives à la gestion de classe (ses dimensions), la gestion de la complexité de la classe et les changements expérimentés en matière de gestion de classe. Des questions ont été posées à la fin sur le milieu socio-économique du répondant (voir annexe 2). Il s'agit surtout des informations caractéristiques de chaque participants (Flick, 2009, p. 299) comme le genre, l'âge, la classe tenue, le nombre d'élèves. Il est à noter que toutes ces informations ont été anonymisées aussi pour rendre l'identité de chaque participant confidentiel.

Le guide d'interview a été expérimenté auprès de trois enseignants non-qualifiés dans le but de l'ajuster selon le contexte de Madagascar. Cette expérimentation m'a permis également de noter les difficultés rencontrées à savoir la clarté et la formulation des questions, le temps, l'accès,

la structure, l'information introductive, les instructions instantanées, le rythme, l'enregistrement, les rôles, le flux de la conversation, l'ambiguïté ainsi que le problème culturel (Holloway & Galvin, 2017, p. 93; O'Leary, 2010, p. 199). Un amendement du guide d'interview résulte de cette expérimentation. Différentes questions ont été évidemment posées pendant l'interview et elles ont servi de points de repère. A cela s'ajoutent d'autres questions additionnelles en fonction du processus de l'interview, de la réaction et du commentaire du répondant (Holloway & Galvin, 2017, p. 90; De Ketele & Roegiers, 2015, p. 14; Savin-Baden & Major, 2013, p. 359).

En conséquence, mon attention et ma flexibilité lors de la conversation sont mobilisées en tant qu'interviewer (Holloway & Galvin, 2017, p. 92; Shaughnessy et al., 2009, p. 148; Doody & Noonan, 2013, p. 30). Ce guide m'a permis également d'être plus méthodique. Dès sa conception et son expérimentation, ce guide d'interview a servi à me rappeler non seulement les thématiques de mon étude, mais également les questions à poser pendant l'entrevue (Fortin & Gagnon, 2016, p. 320). Certes, il n'y a pas d'ordre fixe pour aborder ces questions. Néanmoins, la flexibilité de l'intervieweur est indispensable en commençant par des questions plus générales vers les spécifiques pour pouvoir recueillir plus d'informations approfondies correspondant aux différents thématiques de ma recherche (Fortin & Gagnon, 2016, p. 321). De ce fait, les questions d'approfondissement sont nécessaires pour obtenir des explications, des clarifications et plus de compréhension (Holloway & Galvin, 2017, p. 91; Savin-Baden & Major, 2013, p. 365; Dawson, 2009, p. 74). Des exemples de ces questions ont été mis dans le guide d'interview comme aide-mémoire surtout au début de la collecte des données.

Certes l'interview semi-structurée ne permet pas souvent au répondant de donner exclusivement leurs propres points de vue. Néanmoins, elle consiste à offrir plus de liberté d'expression à l'interviewé et lui permet d'échanger des informations, d'exprimer ses atouts, ses difficultés ou ses problèmes relatifs à la gestion de classe vis-à-vis de la professionnalisation ainsi que ses avis avec ses propres mots. Les interviews seront finies jusqu'à saturation des données pendant laquelle aucun nouveau ren-

seignement ou propriété ne résulte des données traitées (Fortin & Gagnon, 2016, p. 189; Gentles et al., 2015, p. 1781; Savin-Baden & Major, 2013, p. 359; O’Leary, 2010, p. 114).

La saturation des données est définie comme « le moment dans la collecte des données où la chercheuse conclut qu’une nouvelle information n’ajoutera rien de plus à la compréhension du phénomène à l’étude » (Fortin & Gagnon, 2016, p. 278). Ceci implique l’utilisation du guide d’interview me permettant de collecter toutes les informations correspondant à la gestion de classe et la professionnalisation des enseignants non-qualifiés, et ce, d’une manière constante que possible (Fortin & Gagnon, 2016, p. 348). Cependant, des données inattendues peuvent surgir des entretiens. Ceci peut engendrer petit à petit la saturation. Le guide d’interview peut donc évoluer afin de collecter de nouvelles informations (Comeau, 1994, p. 16).

Dès lors, la collecte et l’analyse des données vont en pair. Le degré de pertinence, de validité et de fiabilité de ces données par rapport à mes questions de recherche seront pris en compte dans l’analyse. Voilà pourquoi, mon guide d’interview est traduit en langue malagasy qui est la langue maternelle des participants. La traduction a été vérifiée par une collègue qui m’a aidée aussi à collecter les données auprès des enseignants non-qualifiés à l’école primaire. Afin d’assurer la validité des données, ces dernières seront transcrites intégralement en malagasy (sous-chapitre 3.5.1) puis traduites en langue française. Pour vérifier l’authenticité de cette traduction, elle sera de nouveau vérifiée par une personne tierce. La préparation de cette collecte de données est développée dans la section suivante.

3.4.3 Préparation et conduite de la collecte des données

Après avoir conçu le guide d’interview (sous-chapitre 3.4.2), la préparation de la conduite des interviews auprès des enseignants non-qualifiés a été entreprise. L’utilisation d’un même guide auparavant établi et expérimenté a permis d’assurer la constance au niveau du recueil des données (Fortin & Gagnon, 2016, p. 348). Avant la descente sur le terrain, chaque participant est contacté individuellement, soit via appel téléphonique, soit

par le biais d'une visite préalable. Il est ainsi informé de l'objectif de la collecte en tant que recherche. Une mise en confiance est établie avant et après le consentement du répondant à propos de sa participation selon son plein gré (Creswell & Poth, 2018, p. 96). Ce premier contact consiste à développer une confiance mutuelle et à introduire d'une manière brève mon étude (Seidman, 2006, p. 46). Après avoir eu la confirmation ou l'acceptation du participant, une prise de rendez-vous pour la réalisation de l'entrevue a été entreprise ensemble avec la précision de la date, l'heure et le lieu de rencontre (Fortin & Gagnon, 2016, p. 346; Seidman, 2006, p. 49), et ce, selon la disponibilité du participant. La durée de l'interview est également négociée à l'avance. Elle doit être respectée autant que possible sauf si le répondant est content de la poursuivre. Comme le montre le guide d'interview (voir annexe 1), un remerciement de l'interviewé est effectué à la fin de la conversation pour son aimable collaboration et son précieux aide (Dawson, 2009, p. 76).

Pendant la collecte, la sympathie et l'écoute attentive ont été priorisées en tant qu'intervieweur, pour éviter aussi le jugement. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses pour avoir de perceptions honnêtes (Saldaña, 2011, p. 40). Un rappel du processus de l'entrevue et de l'utilisation des données est réalisé. La confidentialité de la conversation permet une mise en confiance (Creswell & Poth, 2018, p. 97). L'identité de chaque répondant est anonymisée également (sous-chapitre 3.3.4). Il est indispensable d'être attentif à tout ce qu'il évoque pour mieux comprendre ses perspectives. Ainsi, il s'agit d'écouter plus et de parler moins (Fortin & Gagnon, 2016, p. 189; Seidman, 2006, p. 78).

Pour la collecte de mes données de recherche, la collaboration avec une autre personne a été entreprise. Elle a eu des instructions concernant le type de recherche et la méthode de collecte de données (Fortin & Gagnon, 2016, p. 348). Elle a participé également à l'expérimentation de l'instrument à utiliser. Les données ont été recueillies par moi-même ou par

ma collègue¹. Une mise au point a été réalisée avant chaque collecte et une vérification après pour mettre en œuvre la démarche de la collecte tout en respectant l'éthique de la recherche (Fortin & Gagnon, 2016, p. 349). Un petit cadeau symbolique a été offert à chaque intervenant en guise de remerciement à la fin de la discussion (Creswell & Poth, 2018, p. 96). Tout ceci m'amène à aborder dans la partie ci-après le processus d'enregistrement des données.

3.4.4 Enregistrement des données

Dans le cadre de mon étude, l'enregistrement ne commence qu'après avoir eu l'accord du répondant. Deux dictaphones ont été utilisés avec d'autres piles en réserve. Des essais et pratiques au niveau de l'utilisation de ces instruments ont été réalisés bien avant d'entamer la collecte. Ceci a permis à la chercheuse d'être plus attentive pendant l'entrevue et a évité la mauvaise manipulation (Dawson, 2009, p. 67). La conversation se passe dans un environnement propice afin que l'interviewé soit à l'aise pour partager ses expériences et que les bruits soient minimisés (Cohen, Mannon & Morrisson, 2007; DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006, p. 318). La conversation a été enregistrée sous forme de fichier audio à l'aide d'un dictaphone. Ceci permet de conserver les mots et phrases exacts exprimés par le répondant pendant l'interview (Holloway & Galvin, 2017, p. 96; Saldaña, 2011, p. 38; O'Leary, 2010, p. 203; Seidman, 2006, p. 114). De plus, ces informations audios me seront utiles ultérieurement lors de la transcription et de l'interprétation des données (Holloway & Galvin, 2017, p. 96; Seidman, 2006, p. 114; Miles & Huberman, 2003, p. 26). L'intervieweur peut se concentrer à l'entrevue tout en maintenant le contact des yeux (Dawson, 2009, p. 67). Les données enregistrées sont ensuite protégées tout en assurant leur anonymat et leur confidentialité (Holloway &

¹ Je remercie madame Heriniaina Marie Nicole Andriamamonjy d'avoir accepté d'expérimenter mon guide d'interview, d'effectuer par la suite des interviews, de m'avoir aidée à transcrire et traduire les données. J'exprime également ma reconnaissance à monsieur Landy Nirina Hasina Heriandrisoa d'avoir accepté de faire les transcriptions des interviews.

Galvin, 2017, p. 69; Saldaña, 2011, p. 44; DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006, p. 318).

Ainsi, les données sont enregistrées en format MP3 et sont anonymisées en les codant d'une manière personnelle (sous-chapitre 3.3.4) pour être conservées dans l'ordinateur (Fortin & Gagnon, 2016, p. 348). La date de l'interview et les données sociodémographiques précises, tels que l'âge, le nombre d'élèves et le nombre d'années d'expériences en enseignement (voir annexe 2), sont également enregistrées. Cependant, elles ont été codifiées pour préserver la confidentialité et l'anonymat du répondant.

Bref, la collecte et l'analyse des données se feront au fur et à mesure jusqu'à la saturation (Fortin & Gagnon, 2016, p. 189; Miles & Huberman, 2003, p. 127; Coyne, 1997, p. 625; Pires, 1997, p. 66). Autrement dit, quand aucune nouvelle information ne sera plus obtenue lors de l'analyse des données qui fait l'objet de la partie suivante.

3.5 Méthode d'analyse des données: Analyse des contenus

Etant donné que ma recherche consiste à étudier la gestion de classe en rapport à la professionnalisation des enseignants, la méthode d'analyse des contenus a été choisie pour traiter les données collectées, et ce, d'une manière qualitative. Le choix de cette méthode se repose sur le fait d'étudier des situations pratiques relatives aux expériences de ces enseignants (Hsieh & Shannon, 2005, p. 1286; Krippendorff, 1980, p. 18). De plus, il importe de comprendre en profondeur leur sens. Le contenu est l'ensemble des données recueillies (Shaughnessy et al. 2009, p. 193) lors des interviews menées auprès des enseignants non-qualifiés de l'école primaire. Il s'agit d'analyser les informations sous forme de texte (Hsieh & Shannon, 2005, p. 1278). Eu égard à une recherche qualitative, je suis impliquée pour reconstituer ces données et les traiter par la suite afin d'avoir des résultats qui seront à leur tour analysés pour avoir un sens (Savin-Baden & Major, 2013, p. 438; Wanlin, 2007, p. 249; Andreani & Conchon, 2003, p. 2).

En effet, l'analyse des contenus est une technique permettant de rendre compte des informations qualitatives collectées comme les comportements, les mots, ce qui n'est pas dit, voire ce qui est sous-

entendu, de la manière la plus fidèle possible (Andreani & Conchon, 2003, p. 3). Pour ce faire, les données collectées seront transcrites, puis codées et traitées afin d'émettre une signification aux informations y résultant (Andreani & Conchon, 2003, p. 2). En outre, le système de catégorisation et de codage (sous-chapitres 3.5.2 & 3.5.3) des informations se trouve au centre de l'analyse des contenus afin de comprendre le sens des phénomènes observés (Schreier, 2014, p. 170; Comeau, 1994, p. 18). Le matériel de recherche est ainsi réduit. Différentes étapes sont suivies pour mettre en œuvre cette méthode d'analyse des contenus en fonction des questions de recherche préalablement définies et la sélection des données. Il s'agit d'établir un système de codage puis la segmentation des données textuelles en faisant le codage. Le système de codage est retravaillé au fur et à mesure de l'avancement de l'analyse. L'analyse principale est effectuée après avoir codé tout le matériau de recherche. Ce qui implique que le système de codage n'est plus modifiable. Les résultats obtenus sont présentés et interprétés (Schreier, 2014, p. 174). Ces différentes phases sont expliquées dans les sections suivantes de la présente sous-chapitre. Cette technique d'analyse de contenus de mes interviews est donc systématique (Schreier, 2014, p. 170). Elle permet de produire des interférences valides des données recueillies à leur contexte (Shaughnessy et al. 2009, p. 192; Krippendorff, 2004; 1989, p. 18).

Certes, il n'y a pas de recette unique dans l'analyse des contenus, une étape peut être répétée en fonction du besoin avant d'avoir le résultat final de l'analyse. L'analyse des contenus est complexe et flexible. Cependant elle permet de comprendre les phénomènes analysés dans le contexte. Dès lors, pour effectuer l'analyse des données préalablement recueillies, ces dernières ont été organisées en les transcrivant et les traduisant selon le sous-chapitre 3.5.1. Elles sont ensuite codées (sous-chapitre 3.5.3) en utilisant un système de codage développé dans le sous-chapitre 3.5.2. Il en émerge ainsi différentes catégories en plus des codes déductifs préalablement définis (Miles & Huberman, 2003, p. 121). Le processus d'interprétation est fondé sur la théorisation enracinée décrite dans le sous-chapitre 3.5.4 avec l'abduction (sous-chapitre 3.5.5) dans laquelle des types sont identifiés (chapitre 4).

3.5.1 Transcription des données

Comme il a été mentionné auparavant (sous-chapitre 3.4.1), les données audios collectées sont transcrites intégralement en malagasy (langue maternelle des enseignants non-qualifiés) et sont traduites par la suite en langue française. Il s'agit de transcrire mot par mot toutes les informations audios enregistrées sans les modifier ou les interpréter, et ce, d'une manière constante (Mayring, 2014, p. 45; Andreani & Conchon, 2003, p. 3). C'est le protocole du verbatim pur (Mayring, 2014, p. 45; Savin-Baden & Major, 2013, p. 419). Mon choix s'appuie non seulement sur mes questions de recherche, mais également sur les caractéristiques du langage utilisé par des enseignants non-qualifiés.

En outre, cette transcription des données recueillies lors de ma recherche sur le terrain, consiste à les inventorier et à les organiser pour avoir un format écrit prêt à analyser. Ces données sont décrites, catégorisées et transformées en fonction de la grille d'analyse composée de critères et d'indicateurs. Les résultats obtenus sont ensuite traités pour avoir le sens des mots et idées émises (Wanlin, 2007, p. 249; Andreani & Conchon, 2003, p. 2). Chacune des transcriptions reste anonyme afin de respecter la confidentialité et l'éthique de la recherche. Chaque transcription de l'interview est codée d'une manière anonyme, l'enseignant est indiqué par une capitale d'un pays en Afrique subsaharienne et le lieu de travail par le pays correspondant (sous-chapitre 3.3.4).

La transcription a été réalisée selon des règles préalablement établies par exemple l'usage d'un langage écrit sans émettre aucune interprétation. La fidélité entre le langage oral transcrit en langage écrite a été prise en compte (Kowal & O'Connell, 2014, p. 64). De ce fait, les transcripteurs ont été formés également même s'il y a une vérification effectuée par la chercheuse afin de produire une transcription qui utilise le langage écrit, tout en évitant l'interprétation et en étant fidèle à ce que l'interviewé a parlé. Ceci permet aussi non seulement de ne pas perdre d'informations mais également d'assurer la validité et la fiabilité des données textuelles obtenues (Kowal & O'Connell, 2014, p. 70).

Pour ce faire, la ponctuation a été prise en compte quand c'est nécessaire. Les temps de pause sont indiqués par (pause) et les autres interruptions extérieures sont figurées entre parenthèses. Les expressions incompréhensibles sont symbolisées par incompréhensible entre parenthèse (Kuckartz & Rädiker, 2019, p. 41). Les passages montrant la vie privée du participant qui n'a aucune relation avec ma recherche ont été omis et remplacés par [Vie privée]. Tandis que chaque abréviation évoquée par le participant est expliquée entre crochet. Toutes les informations qui pourraient identifier le répondant ont été anonymisées, les noms de personnes sont changés en nom de fruit, le lieu en nom de pays en Afrique subsaharienne. En outre, chaque transcription a été vérifiée par rapport à l'original en audio avant la traduction (Kuckartz & Rädiker, 2019, p. 48). La transcription est effectuée le plutôt possible après chaque interview (Kuckartz & Rädiker, 2019, p. 41; Saldaña, 2011, p. 44) pour pouvoir effectuer son analyse. Le système de codage et de catégorisation fait l'objet de la section ci-après.

3.5.2 Système de codage et de catégorisation

A chaque fois que des données ont été recueillies, le système de codage et de catégorisation me permet de les organiser (Schreier, 2014, p. 170; Wanlin, 2007, p. 250; Andreani & Conchon, 2003, p. 2; Miles & Huberman, 2003, p. 112) et de détecter le lien entre les expériences issues de ces données ainsi que les concepts de la gestion de classe et de la professionnalisation des enseignants. Il s'agit donc d'opérationnaliser les théories correspondantes. De plus, en me focalisant sur mes questions de recherche (sous-chapitre 3.1), l'approche mixte sera utilisée (Mayring, 2014). Autrement dit, le codage déductif relevant de la théorie (Kuckartz & Rädiker, 2019, p. 93; Mayring, 2014, p. 96; Hsieh & Shannon, 2005, p. 1281; Comeau, 1994, p. 12) est le début de la mise en œuvre de l'analyse suivi du codage inductif (Kuckartz & Rädiker, 2019, p. 93; Mayring, 2014, p. 80; Miles & Huberman, 2003, p. 115; Comeau, 1994, p. 11) résultant des données recueillies, et ce, d'une manière progressive. En d'autres termes, le processus de codage dans le cadre de cette étude consiste à définir des codes d'abord à partir des théories existantes puis à partir des données

recueillies pendant l'analyse des contenus (Hsieh & Shannon, 2005, p. 1286).

En outre, ce choix a été entrepris grâce à l'existence des théories relatives à la gestion de classe et à la professionnalisation (Hsieh & Shannon, 2005, p. 1283). A cela s'ajoutent d'autres nouveaux aspects résultant des expériences des enseignants non-qualifiés interviewés. De ce fait, l'élaboration du système de codage est déterminant dans la fiabilité et la validité du processus de l'analyse de contenus. Ce système de codage est susceptible d'être révisé et additionné tout au long de l'analyse (Schreier, 2014, p. 177; Hsieh & Shannon, 2005, p. 1286). Le processus de codage est lié étroitement à l'échantillonnage théorique (sous-chapitre 3.2) (Fortin & Gagnon, 2016, p. 373; Draucker, Martsolf, Ross & Rusk, 2007, p. 1138). En d'autres termes, un système de codage résulte de la manipulation et de l'organisation des données fournies grâce à cette technique d'échantillonnage développée précédemment (sous-chapitre 3.2).

Par ailleurs, ce système de catégorisation est crucial en guise d'instrument d'analyse et permettrait d'assurer l'intersubjectivité des résultats obtenus (Kuckartz & Rädiker, 2019, p. 267; Mayring, 2014, p. 40). C'est-à-dire, toute personne qui utilise la même méthode d'analyse pourrait avoir les mêmes résultats. Le double codage ou le codage multiple permettrait également d'assurer leur validité et leur fiabilité (Kuckartz & Rädiker, 2019, p. 253, Mayring, 2014, p. 42). Dans le cadre de ma recherche, une grille de codage déductif a été préalablement établie. La première interview sera codée et d'autres nouvelles sous-catégories en résultent. Ces dernières seront ensuite réutilisées pour le codage de la seconde interview et ainsi de suite. L'inter-codage consiste à donner la transcription de chaque interview à une autre personne, et ce avec la grille d'analyse afin que la comparaison des résultats obtenus puisse être possible. En conséquence, la validité, la fiabilité et l'intersubjectivité sont transparentes.

Dès lors, les données recueillies auprès de ces enseignants sont décrites, catégorisées et transformées en fonction de la grille de codage composée de catégories et sous catégories en tant que critères et indicateurs d'analyse. L'analyse consiste en une catégorisation attribuée à des élé-

ments ayant une ressemblance (Miles & Huberman, 2003, p. 112; Comeau, 1994, p. 18). Le système de codage est retravaillé au fur et à mesure que l'analyse avance. Il s'agit d'une codification inductive (Miles & Huberman, 2003, p. 115). Ce système de codage est dynamique. A chaque fois qu'on code une interview, il y a un ajout ou on enlève des codes. Cette étape d'organisation des segments codés des interviews ainsi que le regroupement des codes semblables engendrent des résultats (Miles & Huberman, 2003, p. 112). Quatre étapes de classification ont été rapportées par Comeau (1994). Une classification préliminaire consiste à déterminer un système de catégorisation pour faciliter la segmentation de l'interview. Une révision est ensuite effectuée et engendre de nouvelles catégories. C'est le processus de classification distinctive. Une révision suivie de correction nécessaires est réalisée lors de la classification définitive. A la fin de l'analyse et quand la saturation est obtenue, une classification finale est entreprise (Comeau, 1994, p. 19). Les résultats obtenus sont ensuite traités pour avoir le sens des mots et idées émises (Ayache & Dumez, 2011, p. 35; Wanlin, 2007, p. 249; Andreani & Conchon, 2003, p. 2). D'ailleurs, l'analyse des contenus est basée sur ces opérations de catégorisation et de codage afin d'en saisir la richesse et la pertinence pour la compréhension des phénomènes et informations obtenus (Schreier, 2014, p. 170; Comeau, 1994, p. 18; Krippendorff, 1989, p. 406; 1980). Ce processus de codage et de double codage fait l'objet de la section suivante.

3.5.3 Codage et inter-codage des données

Un code est défini comme étant une étiquette correspondant à une unité de sens attribuée à un segment de données textuelles de ma recherche (Miles & Huberman, 2003, p. 112; Comeau, 1994, p. 20). Comme il a été mentionné précédemment (sous-chapitre 3.5), des codes déductifs ont été élaborés préalablement au début de l'analyse. Au fur et à mesure que cette dernière avance, d'autres codes inductifs émergent des données. Ces codes orientent l'organisation des données au cours de l'analyse (Saldaña, 2009, p. 8; Miles & Huberman, 2003, p. 125). D'une part, ils permettent de réduire les données et d'autre part, de les condenser voire les résumer

(Thornberg & Charmaz, 2014, p. 156; Saldaña, 2009, p. 4; Miles & Huberman, 2003, p. 112). Le processus de codage est un moyen de générer à partir du matériau de recherche des catégories ayant de relation entre eux (Saldaña, 2009, p. 8; Flick, 2009, p. 435). En d'autres termes, le codage permet d'organiser les données sous-forme de catégories qui partagent les mêmes caractéristiques. Ultérieurement, après la mise en œuvre du codage initial et structuré, le codage sélectif engendre un développement de théorie (Thornberg & Charmaz, 2014, p. 156; Saldaña, 2009, p. 45; Flick, 2009, p. 306).

En effet, la méthode d'analyse de contenus est basée sur ce processus de codage (Schreier, 2014, p. 170; Saldaña, 2009, p. 7; Comeau, 1994, p. 18). Ce codage est réalisé pendant et après la collecte des données. Ce processus n'est pas linéaire (Thornberg & Charmaz, 2014, p. 156). Il est plutôt sensitif et flexible (Thornberg & Charmaz, 2014, p. 158). L'analyse de contenus est flexible comme il est indiqué auparavant (sous-chapitre 3.5). Au début de l'analyse, le codage a été effectué manuellement (Saldaña, 2009, p. 16; Wanlin, 2007, p. 258; Andreani & Conchon, 2003, p. 4) en imprimant les transcriptions. Cette étape m'a permis de me familiariser avec l'analyse qualitative et le codage proprement dit. Ce n'est qu'après avoir obtenu des expériences que le codage des données est effectué par le biais du logiciel MAXQDA (Maximize Qualitative Data Analysis) (Saldaña, 2009, p. 22). La réalisation du codage et du recodage des interviews engendre de système de codage de plus en plus raffiné (Thornberg & Charmaz, 2014, p. 159; Saldaña, 2009, p. 22). Le système de codage retravaillé est employé à chaque codage. Ce processus de révision et de comparaison rend de plus en plus riche la catégorisation (Ayache & Dumez, 2011, p. 35; Miles & Huberman, 2003, p. 120; Comeau, 1994, p. 20). La liste des codes évolue au fur et à mesure que le processus de codage avance. Voilà pourquoi, des codes sont fragmentés en sous-codes voire en sous-sous-codes.

En outre, le codage collaboratif a été effectué au sein de la communauté d'apprentissage². Le segment et le code correspondant ont été discuté simultanément au sein du groupe afin de tester le système de codage initial (Kuckartz & Rädiker, 2019, p. 269; Saldaña, 2009, p. 27). Puis après, chacun code l'interview individuellement, puis un moment de rencontre est convenu pour discuter. Il s'agit d'un partage, d'une entraide et de discussion portant sur la connexion et comparaison entre les codes émergés et les segments de données (Thornberg & Charmaz, 2014, p. 159; Saldaña, 2009, p. 28). La discussion est centrée sur la ressemblance et la divergence entre les codes et segments correspondants. De nouveaux codes en surgissent également. Les lignes de la transcription de l'interview sont déjà numérotées. Il s'agit de mettre en œuvre le codage indépendant puis de comparer les résultats afin de se mettre d'accord (Kuckartz & Rädiker, 2019, p. 269). Cette discussion est effectuée au sein d'un groupe d'au moins deux ou trois chercheurs. Elle est réalisée en face à face ou en ligne (Cornish, Gillespie & Zittoun, 2014, p. 73). De plus, elle pourvoit des orientations et clarification concernant les nouvelles idées ayant surgi du matériau de recherche, et ce, grâce aux différentes perspectives de l'équipe (Cornish et al., 2014, p. 81).

Par ailleurs, le codage et le codage multiple constituent un processus itératif lors de l'analyse des données. La collaboration au cours de l'analyse des données favorise non seulement la réflexivité et la compréhension mais également l'interprétation des données (Creswell & Poth, 2018, p. 82; Cornish et al., 2014, p. 73; Ayache & Dumez, 2011, p. 37). Le codage multiple permet d'amender le système de codage (sous-chapitre 3.5.2), et ce, afin de garantir la qualité du processus de codage et de l'analyse voire la rigueur scientifique de la démarche (Kuckartz & Rädiker, 2019, p. 258; Ayache & Dumez, 2011, p. 37; Miles & Huberman, 2003, p. 125). C'est-à-dire, ce double codage contribue aussi à la fiabilité et la rigueur de l'analyse (sous-chapitre 3.8) ainsi qu'à la richesse et à la révision du système de codage.

² Je remercie Charles Gahutu, Emmanuel Niyibizi (Rwanda), Bulaya Kakule, Semerita Kamundu, Jean Kasereka (République Démocratique du Congo) et Frederick Njobati (Caméroun) d'avoir accepté d'effectuer le double codage de mes interviews.

En plus du codage manuel, le logiciel MAXQDA est employé pour effectuer l'analyse de mes données de recherche, comme il est invoqué précédemment. L'utilisation de ce programme a permis d'emmagasiner les données. Elle facilite le processus de codage qui demeure toujours comme responsabilité de la chercheuse (Saldaña, 2009, p. 22). C'est elle qui crée la première liste de codes déductifs et la révise en fonction de l'avancement de l'analyse. L'emploi de ce logiciel facilite la représentation et la structuration des données (Flick, 2009, p. 362). La manipulation, l'organisation des données, la recherche de codes et d'autres information sont plus rapides et rendus faciles. A cela s'ajoutent l'insertion des mémos, le codage des segments et leur comparaison. Le processus de recherche est aussi transparent. De plus, la communication et l'échange entre l'équipe d'interprétation sont facilités (Flick, 2009, p. 361). Le MAXQDA permet d'importer des documents et d'exporter même les interviews codées ainsi que le système de codage. La visualisation des codes et codages effectués est rendu facile pour tout le matériau de recherche (Flick, 2009, p. 367). Néanmoins, ce logiciel constitue un outil d'analyse dont son utilisation est guidée par les méthodes développées dans le présent chapitre (Flick, 2009, p. 371). Tout ceci constitue un atout pour la mise en œuvre du processus d'analyse et d'abduction en particulier (sous-chapitre 3.5.5). La théorie ancrée qui est le fondement de toutes ces méthodes fait l'objet de la section ci-dessous.

3.5.4 Théorisation enracinée (*grounded theory*)

La présente recherche se focalise sur les expériences des enseignants non-qualifiés à l'école primaire de Madagascar. Il s'agit d'une recherche qualitative pour comprendre leurs perceptions individuelles concernant leur gestion de classe vis-à-vis de la professionnalisation. De plus, peu de recherches approfondies ont été réalisées à propos de cette thématique, d'où l'adoption de cette méthodologie relative à la théorisation enracinée (Fortin & Gagnon, 2016, p. 34). Le matériel de recherche est constitué des données recueillies à l'aide d'une combinaison d'interviews non structurées et d'enregistrements qui sont transcrites intégralement puis codées

et classées (sous chapitres précédents). L'intention est de générer ou développer une nouvelle théorie à partir des données recueillies auprès de ces enseignants. De ce fait, c'est une étude fondée sur la théorie enracinée (Creswell & Poth, 2018, p. 133; Fortin & Gagnon, 2016, p. 196; Timmermans & Tavory, 2012, p. 167; Flick, 2009, p. 91). Or, la « théorisation enracinée est une méthodologie visant à décrire des problèmes présents dans des contextes sociaux particuliers et la manière dont les personnes y font face dans le but de générer une proposition théorique des phénomènes sociaux » (Fortin & Gagnon, 2016, p. 195). Dès lors, la théorisation empiriquement fondée est focalisée sur le développement des concepts et catégories à partir des données de recherche. Elle nécessite le processus de codage et de catégorisation (Kuckartz & Rädiker, 2019, p. 268; Ayache & Dumez, 2011, p. 34). La théorisation enracinée facilite donc la construction théorique dans le cadre de cette étude qualitative portant sur la professionnalisation des enseignants à l'égard de la gestion de classe. Elle a été introduite par Glaser et Strauss en 1967. Cette méthodologie est reconnue surtout dans les domaines de l'éducation et de la santé afin de produire de théorie à partir du matériau de recherche (Dawson, 2009, p. 19).

L'analyse de contenus et la comparaison des données développées dans les sous-chapitres précédents permettent de générer des modèles théoriques (Thornberg & Charmaz, 2014, p. 153; Flick, 2009, p. 94). Voilà pourquoi la collecte et l'analyse des données sont réalisées simultanément. Ces étapes continuent jusqu'à la saturation théorique afin de construire des catégories qui engendrent par la suite de nouvelle théorie. D'ailleurs, la théorie ancrée est un processus de créativité, de flexibilité voire de curiosité à l'égard de ce qui est étudié (Flick, 2009, p. 441; Dawson, 2009, p. 19).

En conséquence, la collaboration avec une équipe de chercheurs expérimentés est cruciale pour mettre en œuvre la théorisation enracinée. Cette coopération est déjà entreprise avec d'autres chercheurs depuis la collecte vers l'analyse des contenus des données. Elle continue au cours du processus d'abduction (sous-chapitre 3.5.5) pour la construction des types. Les méthodes de la théorie empiriquement fondée (*grounded theory*)

contribuent davantage lors de la mise en œuvre de ce raisonnement abductif (Timmermans & Tavory, 2012, p. 176).

En outre, la théorisation enracinée est composée de la collecte et de l'analyse des données au cours desquelles le codage du matériau de recherche est effectué d'une manière simultanée. A cela s'ajoutent l'analyse comparative pour la construction des catégories théoriques et l'échantillonnage théorique (sous-chapitre 3.2) ainsi que l'emploi des mémos. De plus, il s'agit également d'un processus inductif. Les codes et catégories émergent des données de recherche, et ce, au fur et à mesure que la collecte et l'analyse de contenus avancent jusqu'à la saturation théorique (Fortin & Gagnon, 2016, p. 197; Flick, 2009, p. 428).

3.5.5 Processus d'abduction

L'abduction est non seulement un processus cérébral et un acte intellectuel (Reichertz, 2014, p. 127) mais également une approche créative et complexe (Hallée & Garneau, 2019, p. 134; Thornberg & Charmaz, 2014, p. 162; Saldaña, 2009, p. 29). C'est un moyen de construction d'hypothèses qui explique un ensemble de données empiriques (Awuzie & McDermott, 2017, p. 365; Thornberg & Charmaz, 2014, p. 153; Reichertz, 2014, p. 127; Timmermans & Tavory, 2012, p. 170). L'abduction est également une approche constructiviste (Hallée & Garneau, 2019, p. 124) et une interprétation subjective (Andreani & Conchon, 2003, p. 15). Au fait, la lecture de ces données permet de s'en familiariser et d'avoir de nouvelles idées concernant les codes, leur catégorisation vers la construction de théorie (Thornberg & Charmaz, 2014, p. 156; Saldaña, 2009, p. 11). Pour générer des catégories, plusieurs comparaisons sont entreprises au niveau des données textuelles, du codage, des codes, des différents participants, de leurs expériences (Thornberg & Charmaz, 2014, p. 159; Saldaña, 2009, p. 11; Anadón & Guillemette, 2007, p. 35).

En outre, la mise en œuvre de l'abduction permet de comprendre le phénomène étudié et nécessite la collaboration interdisciplinaire d'un groupe d'interprétation (Hallée & Garneau, 2019, p. 133; Awuzie & McDermott, 2017, p. 357; Timmermans & Tavory, 2012, p. 178). Cette équipe d'interprétation est composée de ma superviseuse, des chercheurs

qui ont contribué au double codage de mes interviews ainsi que d'autres doctorants membres de ma communauté d'apprentissage. De plus ample détail de l'application de cette approche abductive est figuré dans le chapitre des résultats (sous-chapitre 4.2). Le partage des expériences entre les membres du groupe d'interprétation est très utile lors de ce processus d'abduction. A cela s'ajoutent les critiques, les réflexions, la collaboration, la créativité et l'organisation. Comme il est invoqué précédemment qu'il s'agit d'un processus complexe qui mobilise la réflexion, la créativité à travers des situations changeantes, imprévisibles voire ambigus (Hallée & Garneau, 2019, p. 135; Želinský, 2019). Autrement, il s'agit d'un raisonnement créatif qui est différent des approches déductive et inductive (Fann, 1970, p. 5).

Par ailleurs, selon la compréhension de Pierce, l'abduction est une inférence logique (Timmermans & Tavory, 2012, p. 174; Reichertz, 2007, p. 219; Fann, 1970, p. 8). Il s'agit d'un processus permettant de former et de sélectionner une hypothèse explicative à partir du matériau de recherche (Hallée & Garneau, 2019, p. 127; Timmermans & Tavory, 2012, p. 168; Fann, 1970, p. 41). Le raisonnement se repose sur le fait que le phénomène est différent de ce qui est observable (Fann, 1970, p. 9). De plus, la théorisation enracinée permet l'organisation de la recherche qualitative et l'abduction a pour objectif de construire de théorie (Timmermans & Tavory, 2012, p. 169). « L'abduction permet de trouver des relations conceptuelles entre les catégories et donc des « règles » pour comprendre un phénomène. Ainsi, l'inférence abductive permet de combiner de manière créative des faits empiriques avec des cadres heuristiques de référence » (Anadón & Guillemette, 2007, p. 34). En d'autres mots, l'abduction constitue un processus de comparaisons continues entre les données empiriques de recherche et les construits théoriques.

Etant donnée que l'approche abductive est un processus créatif, il n'y a pas de protocole standardisé ou plus précisément des règles à suivre pour construire une nouvelle théorie (Timmermans & Tavory, 2012, p. 177; Reichertz, 2007, p. 219). Néanmoins, il importe de trouver différentes perspectives non seulement pour comprendre les données mais aussi pour mettre en lien les hypothèses possibles issus de ce matériau de

recherche. Ainsi, des comparaisons et assemblages sont effectuées au niveau des codes émergés de l'analyse de contenus. C'est-à-dire, l'abduction consiste à réaliser une combinaison systématique en se basant de l'analyse et de l'interprétation des données recueillies (Reichertz, 2014, p. 126; Reichertz, 2007, p. 219; Dubois & Gadde, 2002, p. 554). Les prises de notes et les mémos sont utiles non seulement pour ces comparaisons et cet assemblage mais aussi pour sortir des routines correspondant aux pensées et aux différentes catégories identifiées (Želinský, 2019; Timmermans & Tavory, 2012, p. 175). De plus, l'abduction est un processus de construction, déconstruction et de reconstruction des codes ayant surgi de l'analyse de contenus. Le développement de théorie est devenu créatif aussi en mettant en œuvre le raisonnement abductif (Želinský, 2019; Andreani & Conchon, 2003). En d'autres termes, il s'agit de diriger et rediriger la recherche de sorte qu'une théorie provienne de l'analyse des données et de la réalité ou contexte de l'étude. Pour ce faire, différentes manières sont entreprises pour combiner les idées provenant du matériel de l'étude ainsi que de l'analyse de contenus. Les résultats générés de ce processus ne sont point connus d'avance (Dubois & Gadde, 2002, p. 556). C'est ce qui fait que l'abduction est incontournable pour construire une nouvelle théorie (Dubois & Gadde, 2002, p. 554).

Outre, ce raisonnement abductif permet de créer de nouveaux types qui émergent des données empiriques en œuvrant sur les possibilités d'association et de regroupement d'idées (Reichertz, 2014, p. 127; Kuckartz, 1991, p. 44). Or, Weber (1904) a parlé des idéaltypes qui résultent de construction produite par la pensée vers la construction rationnelle (p. 95). L'idéaltype est défini comme un « tableau de la pensée » (Weber, 1904, p. 143). Les résultats de l'abduction de la présente étude sont exposés sous forme d'un tableau (sous-chapitre 4.4). Toutefois, avoir des idéaltypes lors de l'abduction reste une illusion par rapport à la réalité empirique. Puisqu'il n'y a pas de modèle préétabli d'idéaltype, le rôle de la chercheuse est d'élaborer autant de possibilités de types pour mieux comprendre le phénomène étudié (Weber, 1904, p. 102). Ce concept d'idéaltype permet de guider la construction des hypothèses en structurant les

idées et en favorisant la catégorisation et la comparaison (Kuckartz, 1991, p. 47; Weber, 1904, p. 141).

L'abduction est ainsi une réflexion sur le concept de types. Dans le cadre de ma recherche, sa pratique consiste à interpréter les résultats obtenus en traitant le cas de la gestion de classe vis-à-vis de la professionnalisation des enseignants non-qualifiés à Madagascar. Des critères résultent de la connexion entre les différents codes obtenus lors de l'analyse de contenus des données. La réalisation des comparaisons et combinaisons permet d'avoir des descriptions cohérentes et des explications qui englobent toutes les informations issues du matériel de recherche, et ce, en tenant compte des ressemblances et des différences (Ayache & Dumez, 2011, p. 45; Miles & Huberman, 2003, p. 25; Comeau, 1994, p. 22; Kuckartz, 1991, p. 47). Il est à noter que le processus d'abduction ne commence qu'après avoir atteint la saturation théorique de l'échantillon et des données.

En somme, il n'y a pas de protocole standardisé à suivre pour la construction de théorie comme mentionné auparavant. Cependant, les étapes entreprises pour mener l'analyse abductive des données de ma recherche sont récapitulées ci-après:

Familiarisation ou construction des données: lire et relire le matériel de recherche composé des codes, interviews codées, les portraits et les mémos pour s'imprégner des perspectives des enseignants non-qualifiés; réfléchir par la suite sur les idées, plus précisément les critères ayant surgi de ces données et qui correspondent à l'objet de mon étude.

Défamiliarisation ou déconstruction des données: mobiliser l'esprit créatif et réflexif avec le groupe d'interprétation pour offrir de nouveau sens aux idées identifiées précédemment tout en s'appuyant de ce que les données ont évoqué en guise d'argumentation systématique. Il s'agit de rendre les critères stables.

Reconstruction des résultats: Reformuler, rassembler, combiner de nouveau et d'une manière systématique les idées pour obtenir des types qui reflètent les nouvelles idées concernant le cas de la gestion de classe à l'égard de la professionnalisation des enseignants non-qualifiés à l'école

primaire malagasy. Chaque type identifié est ensuite décrit selon les critères émergeant des données (Adapté de Želinský, 2019; Reichertz, 2014, p. 127; Timmermans & Tavory, 2012, p. 176; Reichertz, 2007, p. 219; Andreani & Conchon, 2003, p. 15; Dubois & Gadde, 2002, p. 556).

3.6 Ethique de la recherche

Dans le cadre de la présente étude qualitative, l'éthique de la recherche a été prise en compte à chaque étape entreprise, notamment avant et pendant la collecte des données, lors de l'analyse ainsi que lors de la présentation des résultats (Creswell & Poth, 2018, p. 95). Il s'agit de « l'ensemble de principes qui guident et assistent la chercheuse dans la conduite de la recherche » (Fortin & Gagnon, 2016, p. 149). Ce respect de l'éthique consiste à respecter la dignité et le bien-être de tous les participants (Holloway & Galvin, 2017, p. 51; Fortin & Gagnon, 2016, p. 155; McMillan & Schumacher, 2014, p. 363; O'Leary, 2010, p. 196). Pour ce faire, le contexte social dans lequel se trouve chaque enseignant interviewé a été considéré (Creswell & Poth, 2018, p. 82). Il s'agit de respecter son autonomie vis-à-vis de sa prise de décision, de veiller à tout ce qui lui apporte de bénéfique au lieu de blessure et de respecter la justice au niveau de la mise en œuvre des méthodes de recherche (Holloway & Galvin, 2017, p. 53; Fortin & Gagnon, 2016, p. 155; Miller, 2012, p. 38; DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006, p. 319). En d'autres termes, il faut dire la vérité et veiller à l'anonymat ainsi qu'à la confidentialité et à la fidélité vis-à-vis des données collectées. Comme il a été mentionné dans la section précédente (sous-chapitre 3.3.4), l'identité de chaque répondant n'est guère révélée à qui que ce soit dans mon étude, et ce, tout en respectant sa vie privée. Tout ceci a été respecté à chaque étape de ma recherche.

L'interview de chaque enseignant a été effectuée après avoir eu son consentement et sa volonté de participer (Holloway & Galvin, 2017, p. 57; McMillan & Schumacher, 2014, p. 363; Miller, 2012, p. 33). Autrement dit, il n'éprouve aucune pression de ma part en tant que chercheuse et qu'il soit informé de ce que je fais dans mon étude. Certes, son consentement n'est ni écrit ni signé. Il s'agit d'un consentement oral (Fortin &

Gagnon, 2016, p. 158) obtenu via un appel téléphonique ou une visite préalable sur le terrain, et ce, après avoir obtenu toutes les informations nécessaires correspondant à sa participation dans ma recherche. Ces renseignements relatifs à ma recherche et à la participation de chaque enseignant, ont été fournis par l'interviewer en utilisant sa langue maternelle facile à comprendre et accessible (Fortin & Gagnon, 2016, p. 159). Néanmoins, l'accord de chaque répondant a été enregistré au début de chaque interview en tant qu'une réitération du remerciement pour avoir accepté d'être interviewé. Tout ce qui a été dit par les enseignants non-qualifiés interviewés, reste confidentiel et privé (Saunders, Kitzinger, & Kitzinger, 2014, p. 2). Lors de la formation fournie aux transcripteurs et traducteurs de mes données (sous-chapitre 3.8), cette question d'éthique fut traitée. La confidentialité des informations collectées et l'identité de chaque répondant (Fortin & Gagnon, 2016, p. 347; Dawson, 2009, p. 154) ont été assurée grâce à l'anonymisation de chaque participant (sous-chapitre 3.3.4).

Par ailleurs, la validité de ma recherche qualitative reflète au degré d'adéquation entre l'explication du phénomène et les réalités perçues par les participants, et ce, tout en tenant compte de la faisabilité et de l'éthique de la recherche (McMillan & Schumacher, 2014, p. 354; Flick, 2009, p. 387). Les rencontres régulières et la collaboration avec mon groupe d'interprétation a permis d'assurer non seulement cette validité mais également la crédibilité de cette étude qualitative (Flick, 2009, p. 392). La validité des résultats obtenus fait référence à la correspondance entre les données recueillies et les différentes procédures préalablement citées et entreprises.

3.7 Difficultés rencontrées

Cette section consiste à écrire et réfléchir sur les différents problèmes liés à la mise en œuvre de cette étude ainsi que les solutions prises (Saldaña, 2009, p. 37). Concernant la collecte des données, la plupart des interviews ont eu lieu dans la salle de classe de l'enseignant pendant la période de classe, et ce, après avoir eu son accord. Des échos venant de la salle de classe à côté ont été constatés comme le bruit d'autres élèves qui sortent

dans la cour ou dans le couloir. Néanmoins, tout ceci n'a pas perturbé le déroulement de l'interview et les participants ont été à l'aise. Cependant, il y en a quand même de court passage inaudible pour le cas de très peu d'interviews. La transcription a été réalisée puisque ce genre de passage ne modifie pas le propos du répondant.

Par ailleurs, tous les entretiens ont été effectués en malagasy qui est la langue maternelle des enseignants non-qualifiés. Pourtant, certains répondants ont peur de ne pas savoir à l'avance les questions à poser même si au début de l'interview, il a été mentionné qu'il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses et qu'il s'agit de parler de leurs expériences. Cette situation peut être liée aussi à la culture et/ ou au fait que tous ces enseignants ont été interviewés pour la première fois dans leur vie. La mise en confiance a été optée comme solution. A propos de la langue, les participants ont fréquemment utilisé des expressions non précises telles que la chose, quelque chose, ceci. En conséquence, lors de la transcription, j'ai mis entre parenthèse quelque précision selon ce que le répondant a dit, sans l'interpréter. Il a été constaté également l'existence de plusieurs répétitions dans les réponses et des phrases incompréhensibles. Soit, le répondant ne répond pas directement à la question, soit il n'est pas habitué à parler de soi-même, il a tendance à dire vous au lieu de « je ». A cela s'ajoutent des phrases incomplètes.

Quant à l'interviewer, une double question a été posée parfois et il y a une fréquence de « humhum » pour encourager le répondant à s'exprimer. Une autoévaluation et / ou co-évaluation, entre la chercheuse et la collègue, ont été effectuées après chaque interview afin d'améliorer la prochaine interview et d'assurer la constance au niveau de la collecte des données. Concernant l'analyse des données, la doute au niveau du codage a été résolue grâce à la discussion pendant l'inter-codage au sein de la communauté d'apprentissage. Il en est de même pour l'interprétation des résultats, les rencontres régulières, la réflexion et la collaboration de l'équipe d'interprétation.

3.8 Contrôle de la qualité

Afin d'assurer la rigueur au niveau de la recherche qualitative (sous chapitre 3.6), les différentes étapes de contrôle de la qualité sont développées ci-après, notamment au niveau de l'élaboration du guide d'interview, au niveau de la transcription et la traduction des interviews, au niveau de l'analyse des données, au niveau de l'échantillon et l'interprétation.

Qualité de l'élaboration du guide d'interview

Comme il a été mentionné précédemment (sous-chapitre 3.4.2), le guide d'interview a été conçu selon les objectifs de ma recherche afin de guider l'intervieweur (Fortin & Gagnon, 2016, p. 321). Puis, il a été expérimenté auprès de trois enseignants non-qualifiés à l'école primaire protestante de Madagascar afin d'assurer la qualité de son élaboration. Cette expérimentation a été réalisée en binôme dans le but non seulement d'avoir plus de perspectives pour le futur réajustement du guide, mais aussi de donner de l'orientation à ma collègue qui va m'aider à la collecte des données. L'amendement de l'instrument de collecte a été réalisé par la suite en tenant compte des difficultés rencontrées notamment sur la formulation des questions et la structure de l'information introductive. Au fur et à mesure de la collecte des données, la constance au niveau de l'utilisation d'un même instrument a été constaté, tout en étant flexible vis-à-vis du niveau des enseignants interviewés.

Contrôle de l'échantillon

Pour assurer le contrôle de l'échantillon, un tableau d'échantillonnage (voir annexe 4) a été utilisé. Comme indiqué auparavant (sous-chapitre 3.3.2), il m'a permis de contrôler la sélection progressive des participants de mon étude afin d'avoir non seulement une idée quand la saturation est atteinte mais aussi les combinaisons des différents aspects caractérisant l'ensemble de l'échantillon et qui font une différence concernant la compréhension de la gestion de classe par les enseignants non-qualifiés à l'égard de leur professionnalisation. Ce tableau d'échantillonnage a servi

de guide pour vérifier si tous les participants attendus ont été interviewés et que la saturation de l'échantillon est atteinte également.

Qualité de la transcription et la traduction des interviews

Comme il a été mentionné dans les sections 3.4.1 et 3.5.1, les données audios collectées sont transcrites intégralement en malagasy qui est la langue maternelle des enseignants non-qualifiés. Les personnes ayant réalisé la transcription d'une part et la traduction d'autre part, ont été formées par la chercheuse concernant la manière de transcrire les entretiens d'après les différentes règles mentionnées auparavant (sous-chapitre 3.5.1), et ce, avant de s'engager dans ce processus. A la fin de chaque entrevue, la qualité de l'audio est vérifiée par la chercheuse pour assurer la clarté des propos du participant. Une vérification de chaque entrevue transcrite a été effectuée par une autre personne tout en réécoutant le fichier audio correspondante. Il en est de même pour la traduction en français, toute transcription vérifiée est traduite par une personne puis contrôlée par une autre personne pour assurer la qualité de la traduction. En cas de doute ou de besoin, une discussion voire une réécoute de l'audio ont été effectuées pour ne pas modifier ni interpréter le propos des participants. La qualité de la traduction est cruciale pour la mise en œuvre des autres étapes de l'analyse et d'interprétation des données. Pendant le codage et l'inter-codage, la langue et la qualité de la transcription voire de la traduction ont été également vérifiée pour ne pas perdre l'idée évoquée par l'interviewé.

Qualité de l'analyse des données: codage et l'inter-codage

Le contrôle de la qualité de l'analyse des données a été assuré grâce au processus du codage effectué par moi-même puis au double codage de chaque interview (sous-chapitre 3.5.3). Cette dernière a été réalisée en collaboration avec l'équipe d'interprétation de ma communauté d'apprentissage (Kuckartz & Rädiker, 2019, p. 253). Comme il a été mentionné auparavant (sous-chapitre 3.5.3), le codage multiple permet d'amender le système de codage afin de garantir la qualité du processus de codage et de l'analyse voire la rigueur scientifique de la démarche (Kuckartz & Rädiker,

2019, p. 258; Ayache & Dumez, 2011, p. 37; Miles & Huberman, 2003, p. 125). Ce double codage est crucial dans le domaine de l'analyse qualitative de contenu pour assurer la fiabilité de l'analyse (Kuckartz & Rädiker, 2019, p. 268; Miles & Huberman, 2003, p. 126). Il contribue aussi à la qualité de l'analyse des données et à la rigueur de l'analyse qualitative (Kuckartz & Rädiker, 2019, p. 254). Chaque interview a été codée par une seconde personne et intercodée ensemble. Toutes les entrevues ont été encodées au moins deux fois à des moments différents dont l'un a été effectué par la chercheuse elle-même et l'autre par les membres de la communauté d'apprentissage. Lors de la discussion, il s'agit d'interpréter et d'analyser ensemble les données pour assurer non seulement l'intersubjectivité mais également la validité des résultats obtenus (Kuckartz & Rädiker, 2019, p. 267). Tout ceci contribue au contrôle de la qualité de l'analyse des données collectées.

Qualité de l'interprétation

Comme il a été mentionné précédemment (sous-chapitre 3.5.5), un groupe d'interprétation a été formé et composé de ma superviseuse et des membres de la communauté d'apprentissage. A part le contrôle de l'analyse des données assuré par le même groupe (sous-chapitre 3.8), ce dernier a contribué à la réflexion et à l'interprétation des données. Cette collaboration interdisciplinaire a permis d'assurer la qualité de l'interprétation (Hallée & Garneau, 2019, p. 133; Timmermans & Tavory, 2012, p. 178). L'échange et le partage des expériences entre les membres furent très bénéfique lors du processus d'abduction et d'interprétation des résultats obtenus. Les critiques, les réflexions, la collaboration, la créativité et l'organisation ont été très utiles. L'appui du groupe d'interprétation a permis également de travailler et retravailler à plusieurs reprises les données obtenues afin d'obtenir et de stabiliser les critères puis engendrer par la suite différents types de gestion de classe en relation avec la professionnalisation des enseignants. Il en est de même pour les différents aspects faisant objet de réflexion, de vérifications croisées et de discussion dans le chapitre cinq lors des réunions du groupe d'interprétation. Certes, tout

ceci a permis d'assurer le contrôle de la qualité de l'interprétation. Cependant, ma recherche et les méthodes entreprises présentent des limites qui font l'objet de la section suivante.

Limites des méthodes de recherche

Dans les sous-chapitres précédents, la description des méthodes de collecte et d'analyse des données recueillies auprès d'un échantillon d'enseignants non-qualifiés à l'école primaire malagasy a été entreprise. Ces méthodes de recherche ont également des limites qui sont exposées dans cette section. Certes, cette recherche qualitative, portant sur la gestion de classe vis-à-vis de la professionnalisation, a été menée auprès d'un nombre limité d'enseignants non-qualifiés. Mais, la saturation des données a été atteinte (sous-chapitres 3.2 et 3.3) selon le paradigme d'une recherche qualitative. Les 30 interviews obtenues constituent l'échantillon représentatif de la qualité des perspectives des enseignants du primaire à Madagascar. Il ne s'agit point d'une représentation quantitative. La généralisation des résultats ainsi est limitée. Les données collectées sont relatives aux représentations des enseignants concernant leur professionnalisation et la gestion de leur classe.

Par ailleurs, le temps et les ressources sont également limités et peuvent influencer la mise en œuvre des méthodes de recherche. La reproduction des données telles qu'elles ont été recueillies, est difficile. Ces résultats peuvent changer d'un enseignant à un autre, d'une place à une autre, d'un moment à un autre et de la manière dont les données sont collectées. Une ambiguïté peut constituer aussi une limite au niveau de l'analyse des données narratives, et ce, vis-à-vis du sens de chaque mot.

En conclusion, les méthodes adoptées pour mener ma recherche ont été présentées dans cette troisième partie du travail. Il s'agit de mener une étude qualitative sur la professionnalisation et la gestion de classe auprès des enseignants non-qualifiés de l'école primaire malagasy. L'interview semi-structurée a été choisie et menée individuellement pour collecter les données. Ces dernières ont été traitées ensuite par la méthode d'analyse des contenus en utilisant l'approche déductive et inductive pour le codage. La technique d'échantillonnage théorique m'a permis de sélectionner les

enseignants à interviewer tout en respectant l'éthique de la recherche. Des limites ont été également présentées concernant ma recherche et les méthodes utilisées. Néanmoins, après la mise en œuvre de ces méthodes, les résultats obtenus sont développés ci-après.

4 Résultats empiriques: Typologie de gestion de classe des enseignants non-qualifiés à Madagascar

Ce chapitre présente les résultats obtenus après avoir mis en œuvre les différentes méthodes rapportées dans le chapitre trois. Une approche qualitative a été choisie pour mener cette recherche (sous-chapitre 3.1). Ces résultats sont issus de l'étude relative à la gestion de classe des enseignants non-qualifiés malagasy à l'égard de leur professionnalisation. D'une part, les portraits de toutes les interviews réalisées sont exposés (sous-chapitre 4.1). Ils permettent d'avoir un aperçu non seulement des caractéristiques de chaque répondant mais également des informations essentielles recueillies pendant la collecte des données. D'autre part, l'abduction effectuée avec la collaboration d'une équipe d'interprétation est décrite dans cette section (sous-chapitre 4.2). En outre, les données de ma recherche ont généré trois types de gestion de classe qui sont développés un à un par la suite (sous-chapitre 4.3). Enfin, tous les résultats trouvés sont synthétisés dans la dernière partie de ce chapitre (sous-chapitre 4.4).

4.1 Portraits des interviews

Comme il a été mentionné dans le chapitre des méthodes (chapitre trois), la présente étude consiste à mener une recherche qualitative portant sur la compréhension de la gestion de classe vis-à-vis de la professionnalisation des enseignants non-qualifiés à Madagascar. 30 interviews ont été effectuées auprès de ces enseignants qui ont été anonymisés pour des raisons d'éthique et de confidentialité (sous-chapitre 3.3.4). La description de chaque interview effectuée figure dans la présente section. La durée de l'interview varie de 37 minutes à une heure et 20 minutes. Quant à l'élaboration de chaque portrait, une information générale portant sur l'enseignant et le déroulement de l'interview a été fournie suivie des éléments importants correspondant au thème de recherche évoqués par le répondant pendant l'interview. En d'autres termes, il s'agit d'une part de décrire non seulement les caractéristiques individuelles telles que le genre, l'âge, le diplôme le plus élevé obtenu, mais également ses expériences en enseignement et le déroulement de l'interview en général, y compris le lieu, le

moment et la durée de la conversation. D'autre part, les impressions générales, la situation en classe de l'enseignant et sa relation avec ses élèves ainsi que la vie professionnelle relatée par le répondant sont exposées dans cette section.

Abuja

Monsieur Abuja est âgé entre 20 et 30 ans et possède une expérience d'un à cinq ans en enseignement. Il tient trois classes de différents niveaux (classe multigrade) ayant au total 26 à 35 élèves. Son école se trouve au Nigéria*, dans une zone rurale. Son diplôme le plus élevé est le baccalauréat. Abuja est en même temps directeur d'école en dehors de l'enseignement. Il a accepté d'être interviewé sans contrainte en 2018 par une collègue de l'université. La conversation a duré 32 minutes dans une salle de classe du collègue d'Abuja. Cet environnement familier lui a permis de s'exprimer librement.

En ce qui concerne sa situation en classe, Abuja utilise l'emploi du temps et la planification. L'enseignant a évoqué sa difficulté à gérer une classe multigrade ayant trois niveaux différents et c'est le désordre qui y règne. De plus, son école se situe à proximité de la route, ceci engendre un dérangement pour la réalisation de son enseignement. Pendant la conversation, Abuja a dit qu'il s'efforce dans tout ce qu'il fait. Il a mentionné l'évolution par rapport non seulement à son début de carrière mais également aux résultats à l'examen officiel. Pour ce faire, il a cité des séances de révision et de traitement de sujets. Il trouve la collaboration et l'échange d'expériences avec ses collègues comme étant très intéressantes. Tout ceci lui a permis de se développer. Quant à sa relation avec les élèves, il est sérieux en classe et les élèves se concentrent. Néanmoins, il s'efforce de s'amuser et de discuter avec eux à l'extérieur de la classe. Abuja a signalé son problème vis-à-vis de ses conditions de vie, et il s'efforce d'assurer à la fois ses responsabilités multiples.

Accra

Agée de plus de 50 ans, madame Accra a obtenu comme diplôme le plus élevé le BEPC (Brevet d'Etudes du Premier Cycle, diplôme obtenu à la fin

du collège). Elle a plus de 20 ans d'expériences et enseigne plus de 45 élèves de la quatrième année du primaire de Ghana* dans une zone urbaine. Elle a d'autre responsabilité à l'église. Une prise de rendez-vous par téléphone a été effectuée en plus d'une rencontre au préalable avant l'interview pour mettre en confiance le répondant. L'interview a été effectuée dans la salle de classe d'Accra en 2018 et a duré 38 minutes. L'enseignante se sent à l'aise lors de la conversation.

Selon Accra, elle arrive avant la sonnerie en classe et prépare le matériel à utiliser puis accueille ses élèves. Elle a partagé ses élèves en groupe depuis le début de l'année pour les responsabiliser tout en les surveillant. Elle a parlé également de l'utilité de la préparation à l'avance de matériel pour ne pas perdre les trente minutes consacrées à la séance. Quant à sa relation avec les élèves, quand il y a un élève qui dérange, elle le met debout ou le fait sortir de la classe. Concernant sa vie professionnelle, Accra a cité sa collaboration avec sa collègue en observant l'une qui enseigne et inversement. Néanmoins, elle a remarqué que certains enseignants sont réticents vis-à-vis d'une telle coopération. D'après elle, à la fin de l'année scolaire, elle cherche et analyse les cahiers de élèves qui ont été à la quatrième année du primaire dans d'autres établissements.

Addis-Abeba

Madame Addis-Abeba est âgée entre 31 et 40 ans. Elle enseigne plus de 45 élèves de troisième année à l'école d'Ethiopie* en zone urbaine. Elle a le baccalauréat avec des expériences en enseignement comprises entre 11 et 20 ans. Elle a accepté avec une bonne volonté d'être interviewée en 2018. L'entretien a été entrepris par la chercheuse et a duré 32 minutes dans sa salle de classe, et ce, dans une atmosphère de confiance. Pendant la discussion, l'enseignante a été ouverte et à l'aise.

Selon Addis-Abeba, elle est satisfaite quand la leçon est transmise après son explication et quand les élèves obéissent. En classe, elle est stricte et augmente le volume quand il y a quelqu'un qui n'écoute pas. Elle voit sa relation avec les élèves comme une relation parent-enfant. Ils s'entendent bien en classe. Elle a évoqué la difficulté des élèves en français. Elle s'efforce de faire la lecture et répéter plusieurs fois les vocabulaires

pour que les élèves mémorisent. A cela s'ajoute la difficulté de gérer le temps avec un effectif élevé des élèves. Par ailleurs, Addis-Abeba trouve sa relation avec ses collègues importante. Quand elle éprouve de difficulté, elle demande de l'aide auprès de ses collègues.

Alger

Madame Alger est une enseignante à l'école primaire d'Algérie*, en zone urbaine. Elle tient la classe de cinquième année ayant plus de 45 élèves. Elle est âgée entre 31 et 40 ans et possède des expériences en enseignement pendant plus de 20 ans. Elle a obtenu le baccalauréat comme diplôme le plus élevé. Alger a accepté de son plein gré, d'être interviewée dans la bibliothèque de son établissement en 2018. Le dialogue a été effectué avec une collègue de l'université pendant 38 minutes dans un climat de confiance.

Selon Alger, la préparation est importante pour faciliter son travail. Grâce à la manipulation, la leçon est rapidement retenue et mémorisée par les élèves. Alger et ses élèves entrent une heure avant la rentrée des autres classes pour faire la révision. De plus, en dehors des jours de classe, il y a un cours d'appui obligatoire mais gratuit pour garder l'honneur de l'école. Au début de sa carrière, Alger a affirmé qu'elle n'avait aucune formation, elle tâtonnait et frappait même les élèves. Cependant, elle a évoqué son évolution grâce à ses expériences et aux formations qu'elle a suivies. Par ailleurs, sa difficulté réside sur la mauvaise base des élèves en classes antérieures. Pour y remédier, elle demande de l'aide auprès de sa communauté de pratique une fois par mois voire pendant la récréation. Ainsi, les enseignants s'organisent pour encadrer les élèves ayant des difficultés. Quand il y a un enfant qui dérange, Alger le fait sortir dans la cour puis lui donne un avertissement ou change sa place. Néanmoins, quand les élèves sont impliqués dans ce qu'ils font, ils sont calmes. Ils sont tous contents quand Alger leur donne à chacun une responsabilité lors du travail de groupe.

Antananarivo

Madame Antananarivo est une enseignante à l'école primaire dans un milieu suburbain de Madagascar*. Elle tient la classe de quatrième année ayant 26 à 35 élèves. Elle est âgée entre 31 et 40 ans et possède des expériences de six à dix ans en enseignement. Elle a obtenu le baccalauréat comme diplôme le plus élevé. Antananarivo a accepté avec une bonne volonté d'être interviewée dans sa salle de classe en 2018. L'entrevue a été accomplie par la chercheuse pendant 38 minutes dans une atmosphère de confiance.

Antananarivo considère ses élèves comme ses brebis et elle aime bien être avec eux. A son avis, elle élabore la fiche de préparation pour être organisée et éviter les temps morts ainsi que le bavardage. En cas de dérangement, elle utilise ses yeux ou une petite morale voire un peu de bastonnade. Il y a des moments où elle arrive tôt en classe pour élaborer son outil d'enseignement et préparer le matériel. Ses élèves sont contents quand elle leur demande d'apporter quelque chose le lendemain. Elle a mentionné également qu'elle acquiert beaucoup de choses en même temps en classe. Antananarivo réalise un éveil avant d'introduire une nouvelle leçon, et ce, afin que tous les élèves soient concentrés. Selon ses perspectives, il faut les surveiller pendant le travail de groupe pour aider également ceux qui sont lents. Quand les apprenants ne comprennent pas ce qu'elle transmet, elle cherche toujours d'autres méthodes pour y remédier. L'enseignante est très stricte quand elle devrait rattraper les activités préalablement inachevées. Dans ce cas, même les élèves se disent entre eux de se dépêcher. Au début de son enseignement, Antananarivo apprenait de ce que ses élèves disent en français. Elle copiait ce qui est dans les livres et leur demandait d'apprendre par cœur. Après avoir eu des formations, elle regrettait beaucoup de ce qu'elle avait fait auparavant. D'après elle, elle cherche maintenant toute méthode pour que les élèves comprennent. De plus, son directeur et ses collègues lui donnent des suggestions pour mieux mener sa leçon. Elle trouve important également de se rappeler de tous les acquis qu'elle a reçus.

Asmara

Madame Asmara enseigne 26 à 35 élèves de la troisième année en Erythrée*, dans une école primaire suburbaine. Son âge est compris entre 31 et 40 ans. Elle a un brevet d'études (BEPC) comme diplôme le plus élevé avec des années d'expériences de 11 à 20 ans. Elle a accepté avec une bonne volonté d'être interviewée en 2018. La conversation a été réalisée par la chercheuse dans la salle de classe de l'interviewée et a duré une heure huit minutes. La répondante a été à l'aise et ouverte pendant l'échange.

Asmara a évoqué l'importance de l'activité de l'éveil et du fait de venir plutôt en classe pour accueillir les élèves. D'après elle, ses élèves sont ses plus proches collaborateurs et elle s'entend bien avec eux. Elle fait en sorte de connaître les caractères de chaque enfant et de son environnement. Sa relation avec ses élèves est une relation parent-enfant. Elle a noté également que ses élèves sont habitués à travailler en groupe et elle est contente quand ils arrivent à saisir la leçon. Asmara ne supporte pas le bavardage en dehors du sujet traité. Elle demande à l'enfant concerné de se mettre debout devant la classe pour raconter ce qu'il a dit. A son avis, sa classe est bien ordonnée quand elle arrive à bien gérer les enfants et atteindre en même temps l'objectif. Elle responsabilise également chaque enfant et l'incite à exprimer son idée. Au début de sa carrière, elle a indiqué qu'elle ne connaît rien du tout en enseignement, elle avait peur. Ainsi, elle s'est approchée d'une institutrice qui lui a enseigné. Elle s'est habituée petit à petit et ses expériences augmentaient. Maintenant, elle a affirmé qu'elle est très à l'aise. De plus, son chef d'établissement l'a convaincue de l'importance de la diversification des méthodes. Elle demande à ses collègues internes et externes et fait la recherche pour résoudre une situation difficile. Elle a noté autant l'importance de la coopération et de la formation.

Bamako

Madame Bamako enseigne 10 à 25 élèves de la cinquième année dans une école primaire en milieu suburbain de Mali*. Son âge est compris entre 31 et 40 ans. Comme diplôme le plus élevé, elle a le baccalauréat. Ses années d'expériences sont de 11 à 20 ans. Suite à son accord, la conversation

avec Bamako a été réalisée avec un collègue de l'université en 2018. La discussion a duré 42 minutes dans sa salle de classe. L'enseignante a été à l'aise et ouverte pendant l'échange.

Bamako se sent à l'aise en classe quand ses élèves répondent à tout ce qu'elle leur demande ou la majorité ont tous la moyenne. Elle trouve que ces élèves s'en souviennent toujours tout ce qu'ils ont cherché eux-mêmes en demandant leurs parents. En outre, elle a évoqué sa joie quand ses apprenants ont bien compris en faisant la manipulation et une activité en lien avec la vie quotidienne. Néanmoins, elle trouve que ses élèves ont peur d'elle. Dès qu'ils écoutent son explication alors cela lui suffit. C'est vraiment le silence dans sa classe. L'enseignante les a disciplinés depuis le début et le dernier qui bavarde reçoit une bastonnade comme punition. Elle voit comme difficulté le fait de dresser les caractères de nouveaux élèves et quand ces derniers ont une mauvaise base dans les classes antérieures. Bamako a mentionné qu'elle avait peur et n'avait pas d'expérience au début de son enseignement. Elle a copié les manuels. Puis, elle a suivi des formations et a constaté de changement sur sa manière de mener une leçon en plus des expériences acquises. Selon ses perspectives, l'application du contenu de formation obtenue est la plus importante. A cela s'ajoute le conseil de son directeur et de ses collègues. Elle a réalisé le manque de manipulation par ses élèves qu'elle voudrait améliorer en fabriquant de matériel pendant les vacances.

Banjul

Madame Banjul est âgée de plus de 50 ans et possède une expérience de 11 à 20 ans en enseignement. Elle enseigne 26 à 35 élèves de la deuxième année à l'école suburbaine de Gambie*. Son diplôme le plus élevé est le BEPC. Elle a accepté d'être interviewé en 2018 par la chercheuse. La conversation a duré une heure cinq minutes dans sa salle de classe dans un climat de confiance.

Selon Banjul, ses élèves collaborent avec elle dans tout ce qu'ils font. Elle a parlé des activités d'éveil pour attirer leur attention. Elle organise sa classe en tant qu'enseignante même si ses élèves se précipitent à participer. Elle a signalé qu'au début de l'année, ses élèves ont dessiné ce qu'ils

veulent faire en classe et elle les a affichés. Le bavardage commençait quand ils sont habitués. Quand certains élèves ont fini l'activité, ils commencent à déranger leurs collègues. A son avis, elle est obligée de les faire taire. Banjul a parlé également des petites fiches et celui qui a fini l'activité en prend une et répond à la question. C'était réussi mais au fil du temps, ses élèves se précipitaient de nouveau pour prendre une fchette. Dès lors, ses élèves sont punis ou privés de bouger. Au début de sa carrière, Banjul a évoqué que c'était grave d'enseigner plus de 45 élèves même si elle a bien fait sa préparation. Néanmoins, elle a signalé qu'elle s'efforce petit à petit pour résoudre le problème, et ce, en cherchant d'autres manières pour mener sa leçon. Elle aimerait également améliorer la gestion du temps. Selon elle, ses expériences augmentaient suite à la formation qu'elle a suivie. Elle demande aussi à ses collègues de l'aider. Elle trouve qu'ils se soutiennent entre eux, il y a une coopération.

Bissau

Monsieur Bissau est âgé entre 20 et 30 ans. Il tient la classe de quatrième année du primaire, ayant au total 26 à 35 élèves. Son établissement se trouve dans une zone urbaine au Guinée-Bissau*. L'enseignant possède une expérience en enseignement de six à dix ans. Son diplôme le plus élevé est le baccalauréat. De son plein gré, Bissau a accepté d'être interviewé en 2019 par la chercheuse dans sa salle de classe, et ce, dans un climat de confiance. La conversation a duré une heure 15 minutes.

Bissau traite avec ses élèves de nouvelles leçons dans la matinée et des exercices avec la remédiation dans l'après-midi. Il n'est pas à l'aise quand les enfants ne comprennent pas ce qu'il dit. Ainsi, ceux qui n'ont pas saisi la leçon font en premier lieu la correction. A son avis, Bissau n'est pas pressé à faire une nouvelle leçon. Il réalise une séance d'une heure au lieu de trente à 45 minutes stipulés par le programme scolaire. Il mène une leçon en partant toujours de questions. Il désigne ceux qui ne lèvent pas la main pour répondre quand les élèves se précipitent. Néanmoins, il éprouve de difficulté quand les enfants lui posent spontanément des questions imprévues. D'après lui, quand les enfants connaissent votre erreur, ils n'ont plus confiance en vous. Bissau a également de difficulté

au niveau du français parlé. A cela s'ajoute la réalisation des autres disciplines du programme qui ne sont pas prises en compte pendant l'examen officiel. En outre, quand ses élèves perturbent en jouant alors il confisque l'objet. Parfois, il arrête de parler ou regarde les bavards. Il leur donne aussi une punition écrite. D'après ses expériences, les apprenants sont tranquilles quand l'enseignant les laisse parler et les écoute. Au début de son enseignement, Bissau n'avait aucune formation. Il ne faisait que copier ce qui est dans les livres ou imitait comment ses anciens enseignants faisaient auparavant. Ultérieurement, il a reçu des formations et beaucoup de conseils. Il a remarqué ses erreurs. De plus, il se réunit avec ses collègues chaque semaine pour résoudre ensemble leur problème. Selon ses perspectives, l'enseignement est une vie et on apprend toujours. Il a constaté également une évolution et il apprend lui-même tout ce qu'il va donner aux élèves après. Pour améliorer son expression française, il aime la recherche sur internet, dans les livres et dictionnaires.

Brazzaville

Monsieur Brazzaville enseigne 10 à 25 élèves de la cinquième année dans une école primaire en milieu urbain au Congo*. Son âge est compris entre 31 et 40 ans. Comme diplôme le plus élevé, il a le baccalauréat. Ses années d'expériences sont de 11 à 20 ans. L'interview avec Brazzaville a été effectuée avec la chercheuse en 2019. La conversation a duré une heure et huit minutes dans sa salle de classe. Le répondant a été à l'aise et ouvert pendant l'échange.

D'après Brazzaville, en arrivant en classe, il y a toujours un rappel des codes de vie car les élèves bavardent. Ce désordre engendre un grand retard. Selon ses perspectives, quand ses apprenants lèvent leur main pour demander, ils s'intéressent à la leçon. L'enseignant peut vérifier si la leçon est transmise. Par ailleurs, c'est une obligation de préparer la leçon en se référant à la manière dont il l'a traitée l'année dernière. Il a évoqué aussi l'importance de savoir les caractéristiques des élèves en les observant, en circulant dans la classe. Il leur fait rire mais il est également sévère. Brazzaville utilise aussi la communication non-verbale en cas de dérangement

pendant la passation de la leçon. Si non, il parle à haute voix en interrompant un peu le cours. En outre, sa classe est désorganisée quand il n'est pas là. A son avis, il est responsable de tous ses élèves sans exception. Il trouve difficile les leçons non sues et les devoirs non réalisés par les élèves. De ce fait, il fait fréquemment des évaluations. D'après lui, le temps est insuffisant. Il augmente ainsi d'une heure trente à l'horaire normale de sortie. A cela s'ajoute la répétition pour les enfants ayant des difficultés le mercredi après-midi. Au début de sa carrière, il fait en sorte que les élèves réussissent à l'examen officiel en traitant des sujets types. Maintenant, il enseigne pour le développement de l'homme entier en utilisant les objets concrets et en faisant le lien avec la vie des élèves. Brazzaville a évoqué que la formation continue lui a beaucoup aidé surtout la formation biblique. A cela s'ajoutent l'aide de son directeur et l'échange d'expériences avec ses collègues.

Bujumbura

Madame Bujumbura tient la classe de quatrième année à l'école primaire de Burundi* dans une zone suburbaine. Agée entre 31 et 40 ans, elle enseigne 10 à 25 élèves avec ses expériences comprises entre six à dix ans. Elle a obtenu comme diplôme le plus élevé le baccalauréat. L'entrevue a été réalisée dans la salle de classe de Bujumbura et a duré une heure 20 minutes. L'enseignante a accepté volontairement d'être interviewée en 2019 par la chercheuse. La répondante a été à l'aise et ouverte pendant la discussion, et ce, dans un climat de confiance.

Au début, Bujumbura n'a jamais su comment enseigner, le chef d'établissement lui a donné des livres et des planifications déjà prêtes à utiliser. Elle enseigne à sa propre façon. Elle a évoqué que pour améliorer son travail, elle regarde les cahiers, les livres et les documents des autres enfants venant d'autres écoles. Elle échange des expériences avec une enseignante de l'école primaire publique et collabore avec ses collègues. A cela s'ajoutent les formations reçues ainsi que l'aide et conseils de sa directrice. Certes depuis l'utilisation des fiches de préparation et du journal, ses élèves sont calmes. Le reste est organisé quand l'enseignante est organisée le matin. Néanmoins, Bujumbura éprouve de difficulté au niveau de

l'insuffisance de documents, de la gestion du temps et du français. En plus, des enfants qui dérangent en classe la rend frustrée. Au début de sa carrière, l'enseignante criait et grondait ses élèves. Ultérieurement, elle a réalisé qu'il fallait les encourager et connaître la situation de chaque enfant tout en s'approchant d'eux. Les élèves partagent leur problème avec elle et la considèrent comme une mère ou une grande sœur. Bujumbura est à l'aise quand ses élèves participent et comprennent ce qu'elle leur a transmis. Elle trouve qu'ils sont très actifs en recevant des compliments. Quand l'enseignante est préparée, la découverte par les enfants est plus facile.

Conakry

Agée de plus de 50 ans, madame Conakry a le BEPC. Ses expériences en enseignement sont comprises entre 11 et 20 ans. Elle enseigne 10 à 25 élèves de la première année du primaire. Son établissement se trouve au Guinée* dans une zone rurale. L'interview avec Conakry a été effectuée dans sa salle de classe à l'école primaire de Guinée en 2019. La discussion avec la chercheuse a duré 46 minutes dans une atmosphère de confiance.

Dans ses propos, Conakry a parlé de l'accueil des élèves à l'entrée de la classe. Elle a exprimé en détail le déroulement de sa journée en classe, telle activité est effectuée à telle heure. Elle utilise des dessins, des objets concrets et / ou fabriqués pour enseigner. D'après elle, elle dirige petit à petit et prend en charge individuellement l'élève ayant du retard. Elle ne finit guère le programme. Elle a décrit le programme de français comme étant volumineux et difficile. En classe, elle demande à ses élèves de lever la main pour prendre la parole et personne n'a le droit de sortir quand elle explique. Ainsi, elle répète l'explication quand ce n'est pas clair pour les enfants. Puis, ses élèves sont habitués au deuxième trimestre. Quand la leçon n'est pas transmise aux élèves, non seulement elle demande l'avis de ses collègues enseignants mais elle fait aussi des échanges avec eux.

Dakar

Madame Dakar est âgée de plus de 50 ans. Elle enseigne 26 à 35 élèves de la première année à l'école primaire en milieu suburbain de Sénégal*.

Elle a plus de 20 ans d'expérience en enseignement. Elle a obtenu le BEPC comme diplôme le plus élevé. Elle a accepté volontairement d'être interviewée en 2019 par la chercheuse. La discussion a été réalisée dans un climat de confiance pendant 43 minutes dans la salle de classe de la répondante.

Dakar a mentionné qu'elle considère ses élèves sur un même pied d'égalité. Pendant le premier mois de l'année scolaire, elle essaie de connaître leurs caractères, et ce, en demandant même aux parents. Elle se rapproche toujours de ses élèves. Selon ses perspectives, le travail qu'on fait à la maison se reflète en classe également comme une maison en désordre alors c'est le désordre en classe. En cas de bavardage et de rapportage, elle diversifie la méthode pour les corriger. Elle gronde ou donne une responsabilité à l'élève concerné. A son avis, enseigner est sa vocation. Néanmoins, une enseignante lui a aidé en faisant un jeu de rôle avec des cailloux et en l'observant. Pour éviter un enseignement monotone, Dakar réalise avec ses élèves des activités gymnastiques et le chant. D'après elle, son expérience s'est développée. Elle fait actuellement des recherches et des découvertes avec ses élèves. Elle s'entraide avec ses anciennes collègues et d'autres personnes ressources. Elle trouve son environnement de travail comme étant source de son problème. Sa directrice ne corrige pas sa préparation et ne lui donne pas conseil comme l'ancienne directrice.

Djibouti

Madame Djibouti, âgée entre 31 et 40 ans, enseigne 26 à 35 élèves de la deuxième année. Elle travaille au sein d'une école primaire en milieu rural en Djibouti*. Elle a eu le baccalauréat comme diplôme le plus élevé avec un ou deux ans à l'université. Ses années d'expériences en enseignement sont comprises entre six et dix ans. Elle a accepté avec une bonne volonté d'être interviewée en 2019. La conversation a été réalisée par une collègue de l'université dans la salle de classe de l'enseignante et a duré 40 minutes. La répondante a été ouverte et à l'aise pendant la discussion.

Djibouti suivait ce qui se trouve dans le programme scolaire. Elle trouve importante l'exploitation effectuée par les élèves en manipulant

des objets réels qu'elle apporte. Cependant, elle est impatiente et est tentée de donner la réponse quand les élèves prennent du temps à discuter. Elle n'a pas encore précisé la durée d'une activité. A son avis, elle discute avec ses élèves comme leur amie pour éviter la peur de l'enseignant. Le fait de voir ses élèves contents et ayant appris lors de la passation de la leçon lui fait plaisir. Djibouti a évoqué qu'elle est le responsable de tous ses élèves sans exception. En cas de dérangement, elle revient sur le point traité et la durée de la leçon augmente. Elle éprouve de difficultés quand les élèves négligent leurs effets scolaires. Ceci engendre sa frustration. Certes, il y a des règles déterminées ensemble avec ses élèves mais parfois ces derniers ne les appliquent pas. Ainsi, l'enseignante les répète. Quant à sa vie professionnelle, c'est son directeur qui l'a enseigné à enseigner. Au début, elle ne savait rien et elle avait peur. Mais elle aime enseigner. Elle a également exploité des livres et observé une autre enseignante en l'imitant par la suite. Maintenant, elle sait communiquer avec les enfants et sa méthode d'enseignement a changé grâce aux formations suivies. Djibouti a signalé que son directeur lui donne beaucoup de responsabilités. Elle est un modèle pour ses collègues. Elle discute avec eux et ils cherchent ensemble des solutions en cas de problème pédagogique surtout.

Djouba

Titulaire d'un diplôme de baccalauréat, madame Djouba enseigne 26 à 35 élèves de la première année à l'école primaire en milieu rural de Soudan du Sud*. Elle est âgée entre 41 et 50 ans. Ses années d'expérience en enseignement sont plus de six à dix ans. L'entrevue a duré 55 minutes dans sa salle de classe dans une atmosphère de confiance. La répondante a accepté de bon gré d'être interviewée en 2019 par la chercheuse.

Selon ses perspectives, Djouba n'aime pas les exercices collectifs. Elle fait participer chacun de ses élèves pour savoir si son enseignement est réussi. Elle donne des devoirs différents pour ses élèves. Cela prend un peu plus de temps mais les empêche de tricher. Concernant sa relation avec ses élèves, Djouba est un peu stricte envers eux car les parents aiment garder leurs enfants à la maison pour leur aider à faire les activités ménagères. Elle a mentionné aussi que plus l'enfant s'absente plus il n'arrive

pas à suivre en classe. A son avis, les répétitions facilitent l'acquisition par les élèves. Ces derniers ont besoin également d'attention et de sourire pour éveiller leur esprit. L'enseignante fait un peu d'animation en guise de transition et s'approche toujours d'eux. En cas d'indiscipline, elle parle un peu plus fort et frappe un peu les têtus. D'après elle, les élèves doivent obéir à ce que l'enseignant dit. Elle les a avertis dès la rentrée. Néanmoins, faire exprimer les enfants et les voir réussir grâce à ses techniques lui plaisent. Au début de son enseignement, Djouba a évoqué qu'elle ne savait rien à ce propos. Maintenant, elle a saisi beaucoup de choses en enseignant et grâce à la formation continue. Elle est autant intéressée à toute amélioration et sollicite quelqu'un pour la diriger. En outre, elle et ses collègues s'approchent des uns des autres et se partagent des préoccupations relatives à l'enseignement.

Dodoma

Madame Dodoma est une femme âgée entre 20 et 30 ans. Elle possède une expérience de six à dix ans en enseignement. Elle tient la classe de quatrième année du primaire, ayant au total 36 à 45 élèves. Son école se trouve au Tanzanie*, dans une zone rurale. Son diplôme le plus élevé est le baccalauréat. De son plein gré, elle a accepté d'être interviewée en 2019 par la chercheuse dans une atmosphère de confiance. L'entretien a duré 49 minutes dans sa salle de classe.

D'après Dodoma, ses élèves sont sérieux et se concentrent quand elle explique une nouvelle leçon ayant un lien à la vie quotidienne. La participation active des élèves la rend à l'aise en classe. Autrement, ils ont compris l'explication. L'enseignante trouve la préparation au préalable nécessaire pour éviter la difficulté. Sinon, elle s'efforce d'arriver au minimum dix minutes avant la rentrée pour faire sa préparation. L'élaboration des préparations chaque jour n'est pas faisable selon elle. Néanmoins, Dodoma essaie de suivre le programme scolaire et utilise les manuels scolaires. En outre, elle a évoqué que ses élèves aiment la propreté et sont très stricts vis-à-vis de ceci. Suite à une leçon en éducation civique, ils se sont accoutumés à la propreté. Ils se corrigent entre eux quand quelqu'un ne

respecte pas cette propreté. Selon ses perspectives, pendant les deux premières semaines de la rentrée, l'enseignante s'est convenu avec ses élèves de s'écouter et de se respecter. Des règlements ont été établis. Dodoma trouve ses élèves obéissants et simples. Cependant, ils sont agités quand la majorité ont déjà fini leur tâche. S'il s'agit d'un travail de groupe, l'enseignante donne un autre devoir à faire. Autrement, elle dit seulement de ne pas bavarder. Ses difficultés résident également au niveau de l'expression française et l'âge trop bas des élèves. A cela s'ajoute la perte d'un objet d'un élève. Quand les élèves ne comprennent pas, elle réexplique d'une autre manière. Au début, elle se plaignait beaucoup et n'avait pas d'expériences. Elle a mentionné que la formation continue l'a énormément aidée et qu'à force d'enseigner, ses élèves comprennent mieux. Il y a également l'application des expériences acquises et l'échange avec les collègues de travail pendant la récréation.

Freetown

Agée de plus de 50 ans, madame Freetown a le baccalauréat et a effectué un à deux ans à l'université. Elle a enseigné 36 à 45 élèves de la deuxième année du primaire. Son établissement se trouve à Sierra Leone* dans une zone urbaine. Ses années d'expérience sont comprises entre 11 et 20 ans. L'échange avec Freetown a été réalisé dans sa salle de classe en 2019. L'entretien avec la chercheuse a duré une heure dans un climat de confiance.

Au début, Freetown est gênée de parler devant les élèves. Néanmoins, elle les considère comme ses propres enfants. Elle se rapproche d'eux petit à petit. Puis ils se confient à elle. Freetown demande toujours les nouvelles de ses élèves avant d'entamer l'enseignement pour les habituer à lever la main et écouter les autres. Elle essaie de les éveiller aussi pour qu'ils se concentrent. L'enseignante fait tout pour que sa relation avec eux soit toujours merveilleuse. Mais elle élève la voix parfois et surveille ses élèves. Selon ses perspectives, les enfants sont facilement intimidés et n'osent plus à bavarder dès qu'elle a mis en place que ce qui bavarde va se mettre debout. En outre, Freetown a évoqué qu'elle diversifie la méthode pour mener les leçons pour que ses élèves s'intéressent de plus en plus à l'apprentissage. D'après elle, il y a de l'ambiance en classe quand

les élèves s'entraident et travaillent ensemble. De plus, ils utilisent souvent du matériel concret. Selon Freetown, les enfants faibles ont besoin d'être secoué de temps en temps. Quand ses élèves ne comprennent pas son explication, Freetown change sa préparation préalablement élaborée à la maison pour suivre leur raisonnement. Ceci constitue une de ses difficultés. A son avis, les préparations sont importantes pour qu'elle puisse être organisée et c'est devenu son habitude. Son travail évolue et ses élèves se développent. Elle fait également des recherches et échange des idées avec les autres enseignants et d'autres personnes à l'extérieur de son école. Elle trouve très importants pour son enseignement l'entraide et le partage effectués au sein du réseau des enseignants. A cela s'ajoute le respect du temps et des élèves. Freetown a mentionné également qu'elle n'a jamais raté une formation organisée par l'Etat et la direction régionale des écoles.

Gaborone

Monsieur Gaborone, âgé de plus de 50 ans, travaille à l'école primaire de Botswana* en milieu urbain. Il enseigne 26 à 35 élèves de cinquième année. Il a eu le baccalauréat comme diplôme le plus élevé et a effectué une à deux ans à l'université. Ses années d'expériences en enseignement sont comprises entre 11 à 20 ans. L'entrevue avec l'enseignant s'est passée en 2019, et ce, dans une atmosphère de confiance. La conversation a été réalisée par la chercheuse dans la salle de classe de l'interviewé et a duré une heure dix minutes. Le répondant a été ouvert et à l'aise pendant la conversation.

A son arrivée en classe, Gaborone prépare ses livres et tout ce qu'il a besoin pour accueillir ses élèves. Il éprouve comme difficulté la bastonnade qu'il a diminuée depuis ses dix à vingt ans d'enseignement. Il a évoqué qu'il donne la liberté actuellement à ses élèves tout en les traitant comme ses propres enfants. D'après l'enseignant, ses apprenants sont vraiment responsables voire beaucoup de parents lui ont parlé du changement chez leurs enfants. Leur changement de comportement lui plait, ce qui augmente son amour pour enseigner. Selon ses perspectives, l'enseignant élabore seulement des fiches de préparation pour les cours de

malagasy ou de français qui lui est difficile à part l'activation des enfants à parler. A cela s'ajoute le non-achèvement des autres fiches de préparation qui lui rend désorganisé au niveau du respect du temps. Pour ce faire, il réduit l'objectif à atteindre et la durée de certaines activités comme le chant. En outre, il aime mélanger ses méthodes d'enseignement qu'il a obtenues des autres collègues, de la lecture et de la formation suivie. Il a mentionné également de ses expériences acquises via ses propres enfants et un membre de sa famille qui a été son modèle et a toujours enseigné à l'école primaire, et ce, via sa méthode d'enseignement et la bastonnade. Par ailleurs, les enfants ont peur de Gaborone. Néanmoins, il leur montre qu'il n'est pas comme ça en présentant les règles qu'ils ont élaborées ensemble. Gaborone demande toujours à ses collègues enseignants voire au directeur quand il y a quelque chose qu'il n'arrive pas à réussir.

Harare

Madame Harare enseigne 10 à 25 élèves de la cinquième année du primaire. Agée entre 31 et 40 ans, elle travaille au sein d'une école primaire en milieu rural de Zimbabwe*. Elle a eu le baccalauréat comme diplôme le plus élevé avec six à dix ans d'expériences en enseignement. De son plein gré, elle a accepté d'être interviewée en 2019. L'entrevue a été réalisée par la chercheuse dans la salle de classe de l'enseignante et a duré 55 minutes. La discussion a été réalisée dans une atmosphère de confiance et la répondante a été ouverte.

Harare arrive une demi-heure avant la rentrée des élèves pour organiser son enseignement et le matériel à utiliser. Cette situation lui permet d'éviter la perte de temps ainsi que le dérangement des parents pendant l'apprentissage. L'enseignante a évoqué qu'elle est à l'aise quand les élèves participent activement et saisissent la leçon transmise, et ce, grâce à la manipulation de matériel. Au cours des travaux de groupe, elle surveille ses élèves et constate à la fois ceux qui sont avancés et ceux qui ont besoin d'aide. Pour ce faire, elle donne des exercices pour ceux qui ont fini une activité pour qu'ils ne dérangent pas les autres. Autrement, elle prend en charge individuellement ceux qui sont faibles. Mais, le temps lui

est insuffisant. Néanmoins, selon ses perspectives, elle mélange les enfants pour qu'ils puissent s'entraider. Par ailleurs, elle arrange son programme journalier en fonction de la difficulté constatée lors de la préparation de l'enseignement pour que l'emploi du temps soit respecté. Au début de sa carrière, Harare était très énervée et sévère. Grâce aux formations, cet état a été atténué. En cas de dérangement, elle rappelle les règles préalablement établies avec ses élèves au début de l'année. A propos de sa vie professionnelle, l'enseignante demande à son directeur de l'aider au début. Puis, les formations lui ont permis également de changer et de mieux organiser sa classe. A cela s'ajoute l'entraide avec les collègues. Cependant, elle éprouve de difficultés au niveau de l'enseignement de malagasy et l'insuffisance d'outils et matériel didactique même si elle ne cesse de chercher des idées.

Kampala

Madame Kampala est une enseignante à l'école primaire d'Ouganda* qui se trouve dans une zone suburbaine. Elle tient la classe de deuxième année ayant 10 à 25 élèves. Son âge est compris entre 20 et 30 ans. Elle a obtenu le baccalauréat et a effectué une ou deux ans à l'université. Elle possède des expériences d'un à cinq ans en enseignement. Kampala a accepté d'être interviewée dans sa salle de classe en 2019. Le dialogue a été réalisé par la chercheuse pendant 41 minutes dans un climat de confiance. L'interviewée a été ouverte et à l'aise pendant l'échange.

Kampala trouve qu'enseigner était difficile et elle n'avait pas d'expérience. Néanmoins, elle a été guidée et encadrée. Chaque journée, elle partage avec ses élèves les nouvelles avant de commencer une nouvelle leçon, et ce, à part la révision. Le fait que ses élèves sont encouragés, prêts à étudier et la majorité réussissent à ce qu'ils font, la rend à l'aise. Selon ses perspectives, elle arrête un peu le cours et fait un jeu avec ses apprenants quand ces derniers sont très distraits. Néanmoins, elle les trouve ouverts. En outre, Kampala a mentionné qu'elle ne fait pas taire souvent ses élèves car des règles ont été élaborées au début et mises en place en classe. Elle a évoqué son changement par rapport à son début de carrière malgré les lacunes, et ce, surtout au niveau de sa relation avec ses élèves

et la manière de transmettre la leçon. A son avis, quand un enfant dérange, elle fait en sorte qu'il n'y ait personne à ses côtés ou le met debout devant la classe. Par ailleurs, Kampala éprouve comme difficulté l'encadrement des enfants perturbateurs et ceux ayant de la difficulté à lire. Elle réalise le manque de formation. Elle aimerait en avoir et être professionnelle en enseignement.

Khartoum

Madame Khartoum tient une classe multigrade de quatrième et cinquième année à l'école primaire de Soudan* dans une zone rurale. Elle enseigne 26 à 35 élèves avec ses expériences comprises entre 11 à 20 ans. Son âge est compris entre 31 et 40 ans. Elle a le BEPC comme diplôme le plus élevé. Elle a accepté volontairement d'être interviewée en 2019 par la chercheuse dans une salle de classe de son collègue. La conversation a duré une heure onze minutes. Pendant la discussion, la répondante a été à l'aise et ouverte.

Avant de faire une leçon, Khartoum réalise une activité d'éveil avec les élèves. C'est devenu une habitude et maintenant, ce sont les élèves qui cherchent et effectuent l'animation à tour de rôle. Etant avec des enfants, l'enseignante a parlé de ses efforts pour maîtriser ses sentiments. A cela s'ajoute le respect mutuel entre elle et ses élèves en tant que parent et enfants. En outre, Khartoum est à l'aise en classe quand ses apprenants sont en ordre, calmes et ont bien reçu la leçon transmise. Elle élabore avec eux les règles de vie en classe et les affiche. En cas de transgression, ce sont les autres élèves qui rappellent les règles. Autrement, elle fait des gestes ou arrête de parler et ses élèves savent qu'il y a quelqu'un qui n'écoute pas ou fait autre chose. Par ailleurs, l'enseignante habitue également ses élèves à lire et expliquer la consigne comme lors de l'examen. De plus, elle interroge souvent la leçon pour que les élèves mémorisent. Elle leur donne aussi en avance la durée pour faire une activité. Elle maîtrise ainsi les trente minutes pour faire la leçon mais éprouve de difficultés quand les élèves la copient pendant une demi-heure. L'élaboration de fiche de préparation par matière constitue également un problème. Ainsi, elle reporte à la semaine suivante les activités inachevées. Quand elle a

commencé à enseigner, Khartoum a évoqué qu'elle ne savait rien et n'avait rien préparé. Puis elle ne cessait pas de demander à toute personne qu'elle connaît sur la manière d'enseigner une telle matière. Maintenant, elle cherche comment faciliter la conduite de la leçon via des livres et en demandant aux collègues pour compléter également les contenus de formation reçue.

Kigali

Madame Kigali est enseignante à l'école primaire de Rwanda*, en zone rurale. Elle tient une classe multigrade de première et deuxième année. Le nombre total de ses élèves est compris entre 36 à 45. Elle est âgée de plus de 50 ans et possède des expériences en enseignement de 11 à 20 ans. Elle a le BEPC comme diplôme le plus élevé. Kigali a accepté d'être interviewée dans la salle classe de son collègue en 2019. La discussion a été effectuée avec la chercheuse pendant 48 minutes au cours de laquelle la répondante est à l'aise et ouverte.

Kigali trouve la classe multigrade comme complexe et difficile. Elle n'arrive point à traiter tout le programme. Elle enseigne ensemble les deux niveaux quand elle trouve la similitude des programmes. Autrement, elle enseigne dans une classe et l'autre fait un devoir. Souvent, ses élèves jouent au lieu de se concentrer à ce qu'ils font. Pour qu'ils s'intéressent à l'enseignement, elle leur demande d'écouter. A cela s'ajoutent le rappel des règles, l'éveil et la manipulation. Kigali a évoqué que depuis l'application des règles de vie élaborées ensemble, les élèves restent calmes et se corrigent entre eux. Sinon, il y a les mesures à prendre comme le nettoyage de la cour, l'interrogation de la leçon, le changement de place voire la sortie de la salle. Selon ses perspectives, Kigali a parlé de son expérience à gérer le temps qui consiste à habituer les élèves et à préparer à l'avance sa fiche de préparation et le journal. Néanmoins, les apprenants dépensent beaucoup de temps lors de l'application pour une séance de trente minutes. Puis, il y a des activités prévues inachevées. L'enseignante les reporte le lendemain et ainsi de suite. Au début de son enseignement, elle utilise ce qui est dans les livres. Il n'y avait ni journal

ni fiche de préparation ni manipulation de matériel. C'était l'enseignement frontal. Kigali a mentionné que la formation continue lui a fourni beaucoup d'expériences. A son avis, le style d'enseignement est distingué par rapport aux autres écoles. Même, ses enseignants sont persuadés de sa manière de travailler. Par ailleurs, l'enseignante a évoqué qu'elle passe de temps ensemble avec ses collègues pour faire la fiche de préparation. Elle a également invoqué son besoin en formation et en approvisionnement de matériel.

Kinshasa

Madame Kinshasa est âgée de plus de 50 ans. Ses années d'expérience en enseignement sont plus de 20 ans. Elle enseigne 36 à 45 élèves de la cinquième année à l'école primaire en milieu urbain de RD Congo*. Elle a obtenu son baccalauréat et a effectué une ou deux années à l'université. Elle a accepté d'être interviewée en 2019 par la chercheuse. La conversation a duré 58 minutes dans sa salle de classe dans un climat de confiance.

Kinshasa a l'habitude d'arriver en classe avant la rentrée pour préparer la leçon et le matériel à utiliser. A son avis, ses élèves perturbent quand ils ne sont pas occupés. A cela s'ajoute l'effectif pléthorique qui constitue également une de ses difficultés à part le français et l'enseignement de malagasy. Elle demande au perturbateur de faire la marche canard comme punition. En outre, l'enseignante n'arrive pas à voir tous les travaux de ses élèves. Ces derniers font l'auto-évaluation. Kinshasa demande aux enfants en difficulté de faire l'application pour vérifier leur compréhension et en leur dirigeant. Selon ses propos, elle se sent actuellement à l'aise dans sa classe calme et ordonnée, et ce, grâce à la mise en place des règles avec ses élèves. L'enseignante a évoqué la gestion de classe en se référant aux règles de vie et à la gestion du temps. En cas de difficulté en français, elle donne des devoirs à la maison et fait le brainstorming au tableau pour mobiliser les enfants ayant des parents enseignants. Kinshasa se renseigne à la fois pour mieux connaître ses élèves. A propos de sa vie professionnelle, elle a parlé de ses propres efforts pour transmettre son enseignement et qu'ultérieurement elle a suivi des formations qui l'ont guidée et lui ont permis d'évoluer. Elle a mentionné aussi les

rencontres entre les enseignants au sein de la communauté de pratique pour résoudre eux-mêmes leurs problèmes.

Le Caire

Madame Le Caire est âgée de plus de 50 ans. Elle tient une classe de deuxième année à l'école primaire dans une zone urbaine en Egypte*. Le nombre de ses élèves est compris entre 36 et 45. Elle possède une expérience de plus de 20 ans en enseignement. Son diplôme le plus élevé est le BEPC. Elle a accepté aisément d'être interviewée en 2019 par la chercheuse dans sa salle de classe. La conversation a duré 53 minutes. L'enseignante a été ouverte pendant l'entrevue.

Le Caire arrive tôt en classe pour l'organiser. Elle a fini les fiches de préparation et organisé le matériel à manipuler par les élèves. C'est ce qui permet à sa classe d'être organisée. Ainsi, elle peut transmettre les connaissances aux apprenants. En plus, elle mène la leçon par des jeux et en suivant les étapes qu'elle a apprises. Elle a évoqué que son interaction avec ses élèves est agréable. Elle discute avec eux pour attirer leur affection. Elle s'approche également d'eux pour savoir ce qui se passe. D'après Le Caire, c'est souvent le nouvel élève de sa classe qui perturbe. Parfois, elle se fâche facilement. Néanmoins, elle prend l'enfant individuellement ou avec les autres élèves d'une manière rapide pour ne pas interrompre le cours. Par ailleurs, l'enseignante rencontre comme difficulté la différence de niveau intellectuel des apprenants. Elle a l'habitude de faire des travaux de groupe qu'elle a appris pendant la formation réalisée. En plus du travail individuel, elle a mentionné sa surveillance, son guide et sa circulation en classe pour attirer l'attention des enfants. Le Caire s'efforce lors de la réalisation de son enseignement. A son avis, l'enseignement est une vocation que le Seigneur lui a donnée. Elle aime partager sa foi et ses connaissances aux élèves et aux enseignants. De plus, elle demande à ses collègues quand il y a quelque chose qu'elle ne sait pas et inversement. Selon ses perspectives, les anciens ou nouveaux enseignants ont besoin d'entraide.

Libreville

Monsieur Libreville tient une classe multigrade ayant trois niveaux différents à savoir la troisième, la quatrième et la cinquième année du primaire. Il enseigne 26 à 35 élèves de l'école primaire au Gabon* qui se trouve dans une zone rurale. Il a plus de 50 ans. Il a le BEPC, obtenu à la fin du collège, comme diplôme le plus élevé avec des années d'expériences de plus de 20 ans. L'entrevue avec lui s'est passée en 2019, et ce, dans un climat de confiance. La conversation a été réalisée par un collègue de l'université dans la salle de classe de l'interviewé et a duré 55 minutes.

Selon Libreville, la préparation de l'enseignement est essentielle pour s'organiser. Il a évoqué le retard des élèves pendant la période de pluie. En cas de retard de trente minutes, il ajoute une demi-heure avant de sortir. Etant à la fois directeur d'école, il a évoqué la perturbation des parents et des enseignants pendant l'enseignement. Ainsi, il fait souvent des séances de rattrapage avec ses élèves. Parfois, il demande à ses collègues de les surveiller. Des règles de vie ont été mises en place au début de l'année scolaire avec les élèves et les enseignants. Au début de sa carrière, le programme scolaire n'existait pas dans son établissement. Il a suivi plus tard une formation continue et a actuellement assisté à plusieurs formations. Mais c'est très difficile pour lui de quitter les habitudes. A son avis, la formation continue lui a aidé énormément concernant la pédagogie et son enseignement s'améliore. D'après Libreville, l'enseignant doit toujours apprendre et lui-même cherche des nouveautés pour enseigner. A la campagne, il profite pour terminer le programme pendant la période de la récolte et il y a une période où il enseigne des enfants affamés. En outre, il met ensemble les deux classes à cause d'une grande ressemblance de leur leçon.

Lilongwe

Monsieur Lilongwe est âgé entre 31 et 40 ans. Il enseigne 36 à 45 élèves de cinquième année à l'école de Malawi* en milieu suburbain. Ses expériences en enseignement sont comprises entre six à dix ans. Il a le BEPC comme diplôme le plus élevé. Il a accepté avec une bonne volonté d'être interviewé en 2019. La conversation a été entreprise par la chercheuse et

a duré 56 minutes dans la salle de classe de son collègue, et ce, dans une atmosphère de confiance.

Lilongwe éprouvait de la peur pour enseigner de nouveaux élèves. Cela a créé une distance entre lui et ses élèves. Cependant, il trouve l'évolution de son enseignement et de sa relation avec ses élèves au fil du temps. Il encadre ceux qui sont faibles et donne d'autre exercice à ceux qui sont avancés. Il a mentionné qu'il apprend toujours en enseignant. Certes des règles de vie sont définies en classe mais l'effectif élevé des élèves lui pose problème. Ses élèves dérangent quand ils n'ont rien à faire. Néanmoins, tout le monde est au courant de la mesure à prendre en cas de manque de respect de ces règles comme la convocation des parents. Par ailleurs, ses élèves somnolent quand il fait chaud et sont distraits après les examens. En outre, l'enseignant éprouve de la difficulté pour respecter le temps défini dans sa planification préalablement élaborée au début de l'année. Selon ses perspectives, le programme doit être suivi tel qu'il est. Il reporte les activités inachevées en inversant son emploi du temps de la matinée avec celui de l'après-midi. Les résultats à l'examen officiel de ses élèves sont toujours bons avant le changement du programme scolaire. Ils sont devenus en baisse même en traitant des sujets types. De ce fait, Lilongwe s'efforce de chercher des idées pour les améliorer. Cette situation lui a permis de revenir aux formations suivies et de réaliser l'importance de la participation des élèves, la compréhension de la leçon ainsi que l'utilisation de matériel. Par ailleurs, Lilongwe s'est rendu compte également de l'insuffisance des applications pour toutes les matières à cause du temps. Il en est de même pour l'explication et la transmission de la leçon. Néanmoins, l'enseignant a évoqué aussi que son travail avance et qu'il collabore avec son directeur et ses autres collègues au sein de la communauté de pratique.

Lomé

Monsieur Lomé, âgé entre 31 et 40 ans, enseigne plus de 45 élèves. Il tient une classe multigrade de la quatrième et cinquième année. Il travaille au sein d'un établissement en milieu rural en Togo*. Il a eu le BEPC comme diplôme le plus élevé et un certificat d'aptitude à l'enseignement à l'école

primaire. Ses années d'expériences en enseignement sont plus de 20 ans. Il a accepté avec une bonne volonté d'être interviewé en 2019. La discussion a été réalisée par la chercheuse dans la salle de classe de son collègue et a duré 59 minutes. L'interviewé a été ouvert et à l'aise pendant la conversation.

Selon ses perspectives, Lomé a mentionné que lui avec ses collègues ont déjà fait une communauté de pratique depuis le début de son enseignement en se réunissant, en échangeant des expériences et en résolvant eux-mêmes leur problème. Néanmoins, il éprouvait une difficulté à mesurer ce qu'il doit faire avec ses élèves. Il n'était point orienté par d'autre responsable de l'éducation de l'église ni de l'Etat. Mais il s'efforçait de finir ce qu'il trouve bon à réaliser chaque jour. D'après lui, ses anciens élèves sont vraiment intelligents par rapport aux élèves actuels. Il ne sait pas enseigner de plus en plus. Il trouve que le programme scolaire et les formations reçues lui demandent beaucoup de choses. Il négligeait même certaines disciplines. Par ailleurs, Lomé est à l'aise quand la leçon est transmise et que les élèves comprennent. Il sent que ces derniers sont proches de lui. A son avis, ils ont une bonne relation affective. Ils se tiennent bien quand Lomé est là. Cependant, il lui arrive de frapper l'enfant qui dérange puis de le consoler après. En outre, Lomé trouve difficile la didactique des disciplines surtout le français. Or, selon ses perspectives, tout changement au sein de son établissement commence par lui en tant que directeur, et ce, quel que soit le domaine. Ses collègues imitent ses expériences et n'osent pas le contredire. D'après lui, ses expériences se multiplient via les formations obtenues et c'est important de les mettre en pratique.

Luanda

Monsieur Luanda est âgé entre 31 et 40 ans et possède une expérience de 11 à 20 ans en enseignement. Il tient une classe multigrade ayant trois classes de différents niveaux à savoir troisième, quatrième et cinquième année. Au total, le nombre de ses élèves est plus de 45. Son école se trouve dans une zone rurale en Angola*. Son diplôme le plus élevé est le BEPC. Il a accepté d'être interviewé sans contrainte en 2019 par la chercheuse

dans une salle de classe de son collègue. La conversation a duré 45 minutes. L'enseignant était à l'aise pendant l'entrevue.

Luanda trouve difficile le fait de tenir une classe multigrade. Il a évoqué qu'il n'arrive pas à suivre l'emploi du temps et à tout préparer sauf le remplissage du journal. Il lui arrive de laisser une leçon inachevée. Il ne parvient pas à finir à temps le programme. Pour rattraper les retards accumulés, ses élèves reviennent étudier le samedi et le lundi après-midi. Selon ses perspectives, il y a une ambiance en classe quand les élèves s'intéressent à ce qu'ils font et arrivent à mémoriser ce que Luanda leur enseigne. L'enseignant a mentionné que son expérience consiste surtout à faire participer ses élèves. Il utilise également la pédagogie de groupe pour réaliser la majorité des leçons. Mais quand l'examen s'approche, il donne des exercices et en tire la leçon. A son avis, gérer la classe revient à maîtriser les disciplines à enseigner et à gérer les élèves. Pour ce faire, la préparation est nécessaire et il faut rappeler et insister sur les règles préalablement mises en place. Sinon, la classe en désordre. D'après Luanda, gérer la classe est impossible quand on est trop souple avec les élèves. Au début de son enseignement, il n'avait aucune idée de ce qu'il devait faire. Il a pris comme référence la manière dont ses enseignants lui avait instruit. Un autre enseignant lui avait aidé à enseigner d'une manière magistrale. Néanmoins, Luanda a reçu des formations ultérieurement. Il a constaté maintenant la différence au niveau de la préparation de l'enseignement et de la manipulation de matériel par les élèves. De plus, ses collègues l'imitent et ses élèves sont distingués au niveau du collège ultérieurement.

Lusaka

Madame Lusaka tient la classe de première année à l'école primaire de Zambie* dans une zone suburbaine. Avec ses expériences comprises entre un à cinq ans, elle enseigne 10 à 25 élèves. Son âge est compris entre 20 et 30 ans. Elle a obtenu son baccalauréat et a effectué un à deux ans à l'université. De son plein gré, elle a accepté d'être interviewée en 2019. La discussion a été réalisée par la chercheuse dans la salle de classe de l'enseignante et a duré 47 minutes. La répondante a été ouverte et à l'aise

pendant la conversation.

Selon ses perspectives, Lusaka trouve importante la coopération avec ses élèves. Grâce à l'instauration des groupes de travail, ces derniers collaborent également entre eux et l'enseignante les surveille. Le fait que les enfants sont sages et obéissants lui plaît. Le respect des règles sous forme d'image en classe, rend sa classe ordonnée ou non. Néanmoins, les élèves bavardent de plus en plus vers la sortie de classe. Il y en a aussi celui qui boude ou qui fait une crise pendant le cours. Pour ce faire, l'enseignante s'approche d'eux ou emmène le malade chez le directeur. Lusaka a mentionné l'utilisation du matériel palpable selon la discipline traitée tout en faisant une activité d'éveil au début. A cela s'ajoute l'explication de la consigne jusqu'à ce que les élèves la comprennent. A son avis, la préparation de l'enseignement lui permet de maîtriser les vingt minutes pour transmettre une leçon. Mais elle trouve difficile la conception du matériel qui est également insuffisant. L'enseignante a parlé de ses premières expériences motivées par l'appel et le goût d'enseigner qu'elle a éveillé en elle même si elle avait peur. Elle trouve enseigner comme un travail dur qui nécessite des réflexions. Elle est comme un parent pour ses élèves. Ses expériences augmentent au fil du temps grâce aux formations, aux situations vécues en classe ainsi qu'à l'aide de son directeur. A cela s'ajoutent la collaboration et les échanges d'expériences avec ses collègues.

Malabo

Madame Malabo est âgée entre 20 à 30 ans. Elle enseigne 10 à 25 élèves de la deuxième année à l'école primaire en milieu suburbain de Guinée équatoriale*. Elle a un à cinq ans d'expérience en enseignement. Elle a réalisé un à deux ans à l'université et a le baccalauréat comme diplôme le plus élevé. De son plein gré, elle a accepté d'être interviewée en 2019 par la chercheuse. La conversation a été réalisée dans un climat de confiance pendant 37 minutes dans la salle de classe de la répondante.

Malabo trouve très difficile d'enseigner à l'école primaire. Elle s'efforce d'avoir l'affection des enfants et de se mettre en relation avec eux, et ce, en demandant l'avis des autres et en s'adaptant aux élèves. Ces derniers sont actifs et attentifs quand l'enseignante leur montre des images.

Elle réalise également une activité d'éveil pour qu'ils se concentrent et soient à l'aise. Pourtant, Malabo avait l'habitude de les punir avant. Actuellement, ceci est réduit à un petit pincement ou à une confiscation de l'objet des élèves. Elle s'approche également d'eux et les console pour qu'ils n'aient pas peur d'elle et qu'ils s'intéressent à ce qu'on fait. A cela s'ajoute sa surveillance. Selon ses perspectives, elle fait toujours des efforts pour résoudre ses problèmes. Pour ce faire, elle demande les avis de ses collègues, de son directeur voire d'autres personnes à l'extérieur de son établissement. Elle trouve l'insuffisance de ses expériences concernant la didactique de la matière. Elle tient compte des idées venant des parents quand ils appuient leurs enfants lors des devoirs. A son avis, Malabo trouve motivant pour ses élèves le fait que la leçon vient d'eux-mêmes non pas donnée et expliquée tout simplement comme avant. Elle voit ses habitudes différentes maintenant concernant la méthode d'enseignement qu'elle aimerait encore diversifier.

4.2 Description des catégories et du processus d'abduction

Les portraits précédents (sous-chapitre 4.1) décrivent respectivement les interviews menées auprès des enseignants non-qualifiés du primaire de Madagascar. Ils permettent d'avoir un aperçu des caractéristiques chaque répondant et du contenu des entrevues effectuées ainsi que des éléments essentiels correspondant à la thématique de cette étude (sous-chapitre 3.3.3). Ces portraits figurent également parmi le matériel de recherche pour pouvoir se familiariser avec les données et réfléchir sur les critères possibles lors du processus d'abduction (sous-chapitre 3.5.5).

Ce processus d'abduction s'agit de condenser les résultats obtenus en traitant les interviews menées auprès des enseignants non-qualifiés à l'école primaire malagasy. Lorsque l'échantillon atteint le stade de la saturation (sous-chapitres 3.2 et 3.3), le processus d'abduction (sous-chapitres 3.5.5) a commencé à la suite du codage et du double codage des interviews (sous-chapitre 3.5.3) par le biais du logiciel MAXQDA. La mise en œuvre de l'analyse de contenus développée dans le chapitre des méthodes (sous-chapitre 3.5) a engendré un système de codage retravaillé. Le système de catégorisation et ce processus de codage du matériel de recherche sont

décrits également dans le chapitre des méthodes (sous-chapitres 3.5.2 et 3.5.3).

La connexion entre les différents codes obtenus a permis d'avoir les critères. C'est-à-dire, il s'agit non seulement de comparer les informations fournies dans les interviews et de réfléchir sur les ressemblances voire les différences entre ces codes, mais aussi de travailler sur les possibilités pour grouper ces aspects par le biais des critères. Ces derniers résultent du matériel de recherche et correspondent en même temps aux questions de recherche. En d'autres termes, les critères viennent de l'analyse des données qualitatives, plus précisément des informations traitées à partir des interviews menées auprès des enseignants non-qualifiés malagasy.

Lorsque ces critères sont stables, les réflexions sont centrées sur l'identification des types de gestion de classe, et ce, en se basant des données de l'étude. Chaque type est caractérisé par les critères préalablement établis et les données sont groupées sous forme de type. La lecture et relecture des segments des interviews codées via le logiciel MAXQDA a suscité des idées pour pouvoir décrire chaque type puis pour améliorer le tableau d'abduction. La familiarisation avec le matériel de recherche est fondamentale dans ce processus d'abduction. A cela s'ajoutent les discussions et réflexions réalisées au sein du groupe d'interprétation ainsi que la contribution de chaque membre de cette équipe³.

Au fait, le matériel de recherche est constitué par les portraits des interviews (sous-chapitre 4.1), le tableau d'échantillonnage (voir annexe 4), le système de codage retravaillé et les 30 interviews codées à travers le logiciel MAXQDA. Dès lors, six critères ont été générés des données qualitatives de cette étude à savoir: la gestion des élèves, la gestion de la leçon, les méthodes de professionnalisation, les motivations pour la professionnalisation, les changements perçus par l'enseignant et l'intégration de la gestion de classe dans le fonctionnement de l'école. La gestion des élèves présente trois aspects notamment le règlement en classe, la gestion des comportements perturbateurs et la relation entre les élèves et l'enseignant. Tandis que la gestion de la leçon est composée des quatre sous-

³ Je remercie tous les membres du groupe d'interprétation qui constituent ma communauté d'apprentissage de PhD.

critères: la préparation de l'enseignement, l'objectif de la gestion de la leçon, les stratégies d'enseignement et l'usage du temps.

Comme il a été mentionné précédemment, tous ces critères et sous-critères résultent du matériel de l'étude. Ils forment une synthèse de tous les codes produits lors de l'analyse qualitative des données. Ils caractérisent et différencient les contenus des interviews collectées. La réflexion et les comparaisons des données de recherche, effectuées au cours du processus d'abduction, ont engendré ces critères.

Pour ce qui est de la gestion des élèves, elle découle de la description des expériences que les enseignants non-qualifiés ont évoquée. D'après leurs perspectives vis-à-vis du règlement en classe, les interviewés le caractérisent par la mise en place et en application des règles. La gestion des comportements perturbateurs est montrée à travers leurs stratégies pour faire face à ce genre de situation, plus précisément pour contrôler les attitudes inappropriées des apprenants en classe. La relation entre les élèves et l'enseignant représente la liaison des apprenants vis-à-vis de leur enseignant et inversement.

Quant à la gestion de la leçon, il s'agit de décrire avant tout la préparation de l'enseignement notamment l'élaboration des outils et l'organisation matérielle. Puis, l'objectif de la gestion de la leçon dès le début jusqu'à la fin du cours voire de l'année scolaire, constitue un autre sous-critère. C'est-à-dire, une finalité à la fois à court et à long terme que les interviewés ont invoquée concernant leur travail en général. Ensuite, les stratégies d'enseignement représentent les méthodes utilisées pendant le processus d'apprentissage, et ce, pour atteindre l'objectif précédent. Pour l'usage du temps, ce sous-critère indique les différentes facettes abordées par les répondants à l'égard de la gestion du temps d'enseignement et d'apprentissage.

Par ailleurs, les interviews ont dévoilé des méthodes de professionnalisation. Ce critère explique les différentes manières selon la conception des enseignants pour se développer dans leur carrière. D'après les données de l'étude, ces méthodes ont été évoquées par les répondants d'une manière personnelle ou au sein de l'établissement voire à l'extérieur de l'établissement.

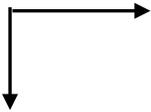
En outre, la motivation pour la professionnalisation a été exprimée par les interviewés. Elle représente tout ce qui stimule le développement professionnel selon la perception de l'enseignant. Cette motivation peut être d'origine intrinsèque ou extrinsèque selon les perspectives des enseignants non-qualifiés.

Quant aux changements perçus par l'enseignant, ils définissent les éléments que les participants ont donnés à propos de l'évolution constatée dans la réalisation de leur fonction. Ces changements ont été observés par les interviewés soit au niveau des élèves, soit au niveau de l'enseignant lui-même ou de sa relation avec ses collègues.

Au sujet de l'intégration de la gestion de classe dans le fonctionnement de l'école, elle désigne le lien entre la gestion de classe, la professionnalisation et le rôle de l'établissement qui peut être représenté par le directeur. Ce critère englobe les souhaits et les améliorations envisagées ainsi que les difficultés évoquées par les enseignants non-qualifiés à l'école primaire malagasy. Ces aspects émergent de leurs expériences figurées dans les données textuelles de la présente recherche.

Après avoir identifié les différents critères de comparaison préalablement mentionnés, trois types de gestion de classe résultent des données qualitatives de la présente recherche à savoir: (1) gestion de classe basée sur une autorité hiérarchique en vue d'une organisation stricte; (2) gestion de classe basée sur les expériences de l'enseignant en vue d'une société harmonisée / d'une vie tranquille et (3) gestion de classe basée sur l'implication des élèves en vue d'un apprentissage. De plus, ces trois types partagent les mêmes critères selon ma recherche. Ces critères et les sous-critères avec ces trois types identifiés sont récapitulés dans le tableau n°3 suivant.

Tableau 3: Critères et types ayant émergé du matériel de recherche

		Types	Type 1 : Gestion de classe basée sur une autorité hiérarchique en vue d'une organisation stricte	Type 2 : Gestion de classe basée sur les expériences de l'enseignant pour une société harmonisée / une vie tranquille	Type 3: Gestion de classe basée sur l'implication des élèves en vue d'un apprentissage
		Critères	Sous-critères		
Gestion des élèves	Règlement en classe				
	Gestion des comportements perturbateurs				
	Relation élèves-enseignant				
Gestion de la leçon	Préparation de l'enseignement				
	Objectif de la gestion de la leçon				
	Stratégies d'enseignement				
	Usage du temps				
Méthodes de professionnalisation					
Motivations pour la professionnalisation					
Changements perçus par l'enseignant					
Intégration de la gestion de classe dans le fonctionnement de l'école					

Source: Ma propre recherche

D'après ce tableau, l'analyse des données qualitatives, plus précisément les informations issues des interviews ont engendré six critères et trois types de gestion de classe des enseignants non-qualifiés à l'école primaire malagasy. Les critères 1 et 2 montrent respectivement la gestion des élèves et la gestion de la leçon selon la conception des interviewés. Le critère 3

correspond aux méthodes de professionnalisation. Le critère 4 concorde avec les motivations pour la professionnalisation. Le critère 5 rassemble les changements perçus par l'enseignant et le critère 6 représente l'intégration de la gestion de classe dans le fonctionnement de l'école. Le type 1 désigne la gestion de classe basée sur une autorité hiérarchique en vue d'une organisation stricte. Le type 2 indique la gestion de classe basée sur les expériences de l'enseignant en vue d'une société harmonisée et d'une vie tranquille. Le type 3 est relatif à la gestion de classe basée sur l'implication des élèves en vue d'un apprentissage. La description de ces critères avec leurs différents aspects et ces trois types générés, fait l'objet du sous-chapitre suivant.

4.3 Description des types identifiés

Dans la présente section, chaque type est décrit suivant les critères préalablement identifiés à partir des données de recherche (sous-chapitre 4.2). En d'autres termes, différents aspects caractérisent chaque type notamment la gestion des élèves, la gestion de la leçon, les méthodes de professionnalisation, les motivations pour la professionnalisation, les changements perçus par l'enseignant et l'intégration de la gestion de classe dans le fonctionnement de l'école (sous-chapitre 4.2). La gestion des élèves se présente sous forme de trois sous-critères. Le sous-critère 1 désigne le règlement en classe. Le sous-critère 2 correspond à la gestion des comportements perturbateurs et le sous-critère 3 indique la relation entre les élèves et l'enseignant. Tandis que la gestion de la leçon regroupe quatre sous-critères qui sont présentés respectivement par: premièrement la préparation de l'enseignement; deuxièmement l'objectif de la gestion de la leçon; troisièmement les stratégies d'enseignement et quatrièmement l'usage du temps. En outre, il est à noter que toute référence relative aux citations issues des interviews correspond au nom fictif du répondant avec le nombre des lignes suivant MAXQDA, à titre d'exemple (Abuja, MAXQDA L. xxx-xxx).

Dans ce sous-chapitre, la gestion de classe centrée sur une autorité hiérarchique est représentée en premier lieu (sous-chapitre 4.3.1). En second lieu, la gestion de classe fondée sur les expériences de l'enseignant

est développée (sous-chapitre 4.3.2). La gestion de classe basée sur l'implication des élèves est expliquée en troisième lieu (sous-chapitre 4.3.3). Ces trois types sont décrits suivant tous les critères et sous-critères mentionnés précédemment.

4.3.1 Type 1 : Gestion de classe basée sur une autorité hiérarchique en vue d'une organisation stricte

Ce type de gestion basée sur une autorité hiérarchique a pour but d'avoir une organisation stricte en classe. Différents aspects le caractérisent notamment l'autoritarisme de l'enseignant, la course au programme pour la réussite à l'examen, la routine vis-à-vis de la tenue d'un même niveau de classe et focalisation au succès à l'examen en tant que méthodes de professionnalisation, la perception de la hiérarchie et l'obtention de bons résultats comme motivations. A cela s'ajoutent la résistance au changement et le changement de comportement des élèves ainsi que la nécessité de la fluidité de communication. Une explication détaillée de chaque critère est fournie dans cette partie, et ce, afin de décrire ce premier type selon les données de la recherche.

4.3.1.1 Gestion des élèves (critère 1): Autoritarisme de l'enseignant

Comme il a été abordé précédemment (sous-chapitre 4.2), ce premier critère intitulé gestion des élèves surgit du matériel de recherche. Il est composé de trois sous-critères à savoir le règlement en classe, la gestion des comportements perturbateurs et la relation entre les élèves et l'enseignant. Chacun de ces aspects est analysé ci-dessous. Les comparaisons des interviews ont permis de tirer comme critère relatif à la gestion des élèves, l'autoritarisme de l'enseignant vis-à-vis des apprenants. Entre autres, Djouba a partagé son avis ci-dessous.

« C'est quand je leur parle qu'il y a des moments où on étudie alors on étudie, quand on joue, on joue, quand on se sourit, on se sourit, quand il y a quelque chose que maîtresse vous avertit alors vous obéissez, mais ce que la maîtresse attrape en tant que désobéissant alors maîtresse va le frapper. Je leur ai dit ceci, c'est comme pour leur faire connaître que c'est comme ça ce que maîtresse aime et voilà pourquoi ils sont organisés. » (Djouba, MAXQDA L. 227-233)

Dans ce passage, la répondante a parlé de l'obéissance des apprenants à l'égard de son avertissement sinon elle utilise la bastonnade. D'après Djouba, les élèves sont en ordre quand elle leur parle bien avant tout ce qu'elle veut qu'ils fassent en classe. Une description détaillée de ce critère est exposée dans les sections ci-après suivant les différents aspects émergés des interviews.

Règlement en classe (sous-critère 1): Imposition des règles par l'enseignant

Les comparaisons effectuées au niveau du matériau de l'étude ont permis de générer ce premier sous-critère concernant le règlement en classe en imposant les règles aux élèves. A titre d'exemple, le propos de Bamako indique que:

« Au début on fait comme ça, fermez votre cahier et asseyez, écoutez. Écoutez l'explication. Souvent par exemple c'est toujours comme ça parce que c'est ce que j'ai dit. Comme je ne sais pas si les élèves ont peur ou quoi ? Comme je vois que presque tous les élèves écoutent. Il n'y a pas m, ceux qui parlent ou touchent un autre. Moi par exemple, cela ne se manifeste pas souvent quand on explique. On met en avance qu'on écoute seulement, nous faisons une nouvelle leçon et c'est comme ça. » (Bamako, MAXQDA L. 107-113)

Cette interviewée a raconté que depuis le début de l'année scolaire elle donne des ordres aux apprenants. A son avis, l'instauration à l'avance de règle comme l'écoute lui permet de ne pas avoir de dérangement pendant son explication. De plus, Djouba ajoute qu'elle répète fréquemment ce que les élèves doivent faire en classe, et ce, dès la rentrée (Djouba, MAXQDA L. 237-241). Les élèves doivent obéir à tout ce que l'enseignant dit (Conakry, MAXQDA L. 219-225; Djouba, MAXQDA L. 31-37). D'après ces répondantes, une fois qu'elles demandent une chose aux apprenants comme « levez la main » ou « écoutez » alors ils l'exécutent sans discussion. Conakry a exprimé explicitement que personne n'a le droit de sortir lors de son explication (Conakry, MAXQDA L. 219-225).

Pour ce type de gestion de classe basée sur une autorité hiérarchique, l'enseignant pense que c'est lui qui dicte ce que les élèves doivent faire et ce qu'ils ne doivent pas faire en classe, que ce soit dès le début ou au cours

de l'année scolaire (Djouba, MAXQDA L. 237-241). En vue d'une organisation stricte, tout le monde est sensé écouter pendant l'explication. L'enseignant pense que la mise en place en avance de ce que chaque apprenant doit faire y est importante. En d'autres termes, il s'agit d'obéir aux règles prescrites selon l'interviewé.

Gestion des comportements perturbateurs (sous-critère 2): Utilisation de menace et punition

La mesure prise pour gérer les comportements perturbateurs en classe surgit des comparaisons entreprises des interviews. L'utilisation de menace résulte des idées des répondants comme Lilongwe a spécifié dans ses propos ci-dessous.

« On a déjà mentionné les règles dès le début. Quand il y a des élèves qui ne les respectent pas trois fois alors je prends la mesure. Les élèves connaissent la mesure à prendre qu'on va convoquer les parents. Alors cette convocation de ses parents arrivait vraiment car il dérange vraiment. Mais ses parents n'étaient pas venus. Les élèves se sont convenus qu'il ne peut pas aller à l'école qu'être accompagné par ses parents biologiques. Alors il n'était pas allé en classe. Le lendemain, sa mère était venue, et là l'élève s'est rendu compte que ce n'est pas bien ce qu'il a fait en classe. Il a parlé à ses parents sans dire la vérité. Il ne dit pas la vérité, mais il semble qu'il ait menti à ses parents. Ses parents ont refusé d'y aller, alors ses parents l'ont forcé à aller à l'école et il a refusé. C'est là qu'il a réalisé que ce qu'il a fait n'est pas bien du tout. Après avoir concerté avec ses parents, nous avons parlé ensemble à l'enfant. Puis on l'a menacé que je ne le prends plus en classe s'il continue cette bêtise car cela a un impact sur tous les enfants de la classe ou il est privé de passer à l'examen. Puis après ceci, c'était presque calme. » (Lilongwe, MAXQDA L. 170-185)

L'utilisation de la menace en plus de la convocation des parents apparaissent dans cette affirmation. Il s'agit d'une interdiction d'assister au cours et du fait d'être privé de passer l'examen. Dans cette même direction, Kigali fait semblant d'enfermer à l'extérieur l'enfant qui sort pendant son explication pour qu'il se tient bien en classe (Kigali, MAXQDA L. 183-189). Par ailleurs, l'utilisation de punition découle du processus de comparaisons continues entre les données empiriques de recherche. A ce propos, Bissau a raconté son expérience.

« Mes expériences avec les enfants qui perturbent ou jouent avec un jouet valeureux alors je les confisque et ne les donne plus, alors tout le monde prend garde après puisque monsieur va prendre vraiment le jouet quand il arrive alors dès qu'on joue avec ceci ce sera confisqué, en plus s'il y a deux enfants qui perturbent et bavardent entre eux deux quand il y a des exercices à faire et s'il y a dix exercices à faire alors ce sont ces deux enfants qui feront les corrections jusqu'à la fin mais les autres ne peuvent pas participer voilà pourquoi ils ont vraiment peur quand nous commençons à bavarder ou il y a quelque chose qui perturbe et nous serons rattrapés ou punis. Parfois, je fais faire des punitions vingt fois pour ceci, c'est ce qui figure parmi les différentes punitions, il y en a ce que j'aimerais que ça soit encré dans sa tête, ce qu'on veut transmettre mais il y en a ce que je ne veux pas que ce soit encré dans leur tête mais juste qu'ils se rendent compte qu'ils sont fatigués et n'arrivent pas à finir cette punition, j'aimerais qu'ils soient conscients qu'ils n'arrivent pas à finir cette punition, c'est comme ça que je fais pour éviter les enfants qui dérangent. » (Bissau, MAXQDA L. 256-271)

La confiscation des biens de l'apprenant fait partie des punitions issues de l'interview de Bissau en cas de dérangement effectué par l'élève. Cette stratégie apparaît aussi du propos de Malabo (Malabo, MAXQDA L. 145-149). En outre, Bissau utilise des punitions écrites pour que le perturbateur soit conscient et pour empêcher le dérangement. L'exclusion de l'élève perturbateur et l'envoi chez le chef d'établissement émergent de l'interview de Bujumbura. Puisque selon ses perspectives, elle a beaucoup de choses à faire (Bujumbura, MAXQDA L. 427-433). En plus des menaces, la punition corporelle comme la bastonnade surgit des propos d'autres enseignants pour gérer les comportements perturbateurs en classe (Gaborone, MAXQDA L. 191-202; Bamako, MAXQDA L. 144-154; Lomé, MAXQDA L. 301-306). Ainsi, ce sous-critère relatif à l'utilisation de menace et de punition découle des perspectives de ces enseignants non-qualifiés pour gérer les situations perturbatrices en classe.

Relation élèves-enseignant (sous-critère 3): Soumission des élèves vis-à-vis de l'enseignant

En outre, l'obéissance des apprenants en classe jaillit des comparaisons et assemblages réalisés au niveau du matériel de l'étude. Comme dans l'entrevue avec Dodoma ci-après, il décrit sa relation avec les élèves.

« On n'a plus besoin de leur dire quelque chose, tout va tout seul. On a un peu insisté sur ça pendant la rentrée et c'est retenu. Les enfants sont obéissants, ils sont simples. On dirait que je suis un deuxième dieu pour eux car ils obéissent à ce qu'on leur dit. C'est ce qu'on leur a inculqué dès le début et ils ont continué jusqu'à la fin. Ça fait trois ans que je suis ici mais ils ont toujours continué jusqu'à la fin. » (Dodoma, MAXQDA L. 211-217)

D'après cette citation, les écoliers sont soumis à tout ce que l'enseignant leur a inculqué depuis la rentrée jusqu'à la fin de l'année scolaire. Les enseignants considèrent les apprenants comme petits, facilement intimidés et obéissants à tout ce qu'ils disent (Djouba, MAXQDA L. 227-233; Freetown, MAXQDA L. 71-74). De plus, les élèves ont peur d'être punis. Cette crainte de l'enseignante elle-même résulte également des comparaisons des interviews réalisées auprès des enseignants non-qualifiés. Entre autres, Bamako a affirmé que:

« Un élève par exemple qui n'écoute pas pendant que j'explique la leçon. Pour moi, les élèves disent que je suis méchante ! C'est cela ce que je vois, les élèves ont peur de moi quand je parle. Et souvent par exemple, souvent ceci ne m'arrive pas le fait par exemple qu'ils font vraiment un grand tapage. Mais un élève en tant qu'élève, il doit, même si ce n'est pas intentionnel, il vous écoute simplement. Mais quand il écoute, par exemple, par exemple cela me suffit. » (Bamako, MAXQDA L. 99-105)

Selon les perspectives de Bamako, quand les apprenants sont attentifs, cela lui suffit. D'ailleurs, ils éprouvent de la frayeur à son égard et la considère comme méchante. Ce genre d'effroi provient aussi des propos d'autres enseignants (Bissau, MAXQDA L. 256-271; Gaborone, MAXQDA L. 48-54).

En somme, la gestion des élèves pour ce type de gestion de classe basée sur une autorité hiérarchique est décrite par des règles imposées par l'enseignant selon les idées évoquées dans les interviews. Pour gérer les comportements perturbateurs, la menace et la punition ont été invoquées selon la conception des répondants. La relation entre les élèves et l'enseignant est caractérisée par la frayeur et la soumission des élèves. L'autoritarisme de l'enseignant vis-vis des apprenants émerge également des données de la présente étude. A cela s'ajoute l'autorité du chef d'établissement et des parents. Tout ceci a pour objectif d'avoir une organisation stricte en classe.

4.3.1.2 Gestion de la leçon (critère 2): Course au programme pour la réussite à l'examen

Ce deuxième critère intitulé gestion de la leçon présente quatre aspects (sous-chapitre 4.2). L'utilisation du manuel scolaire comme préparation de l'enseignement, la réussite à l'examen en tant qu'objectif de la gestion de la leçon, traitement des sujets types en guise de stratégie d'enseignement et la course au programme comme usage du temps découlent des données textuelles de ma recherche. Chaque sous-critère est développé dans cette partie.

Préparation de l'enseignement (sous-critère 1): Utilisation du manuel destiné aux élèves

Pour décrire la préparation de l'enseignement, l'exploitation du manuel scolaire des élèves surgit de la connexion entre les différentes entrevues. Entre autres, Bissau affirme que:

« On suit la fiche de préparation de la leçon, je n'arrive pas aussi à élaborer une fiche de préparation pour chaque matière aussi, mais j'exploite vraiment le nouveau manuel que nous utilisons quand nous étions encore élèves, et c'est ce que j'exploite avec les élèves, tout est dedans, les questions que vous posez pour tirer la leçon, des questions posées pour que vous puissiez effectuer la découverte et tirer la synthèse, le « je retiens » que l'on modifie car il y a ce qui est court et il y a ce qui est long alors c'est ce que je modifie mais pas forcément le « je retiens » dans le livre qu'on donne comme leçon aux élèves. » (Bissau, MAXQDA L. 33-41)

Conformément à cette affirmation, Bissau a évoqué l'utilisation du manuel destiné aux apprenants pour mener son enseignement. D'après ses perspectives, la préparation est déjà toute faite car ce dont il a besoin se trouve dans ce livre voire les questions qu'il va poser à ses élèves. La même idée paraît du propos de Bamako.

« On fait la préparation et c'est le manuel qu'on copie dans le cahier de préparation. C'est comme ça qu'on conduit la leçon et voilà la leçon qu'on donne aux élèves. Par exemple le squelette, c'est ce qui est dans le nouveau manuel et il y a le je retiens. C'est seulement cela et c'est seulement cela. Je ne pense pas qu'on doit résumer mais on copie ceci dans le cahier des élèves et les enfants, voici la leçon. Et je donne tout simplement la leçon. » (Bamako, MAXQDA L. 285-291)

Selon Bamako, sa préparation signifie le fait de copier seulement ce qui se trouve dans le manuel des élèves sans modifier quoi que ce soit. Quant à l'utilisation des cahiers des anciens élèves pour enseigner, ceci surgit de l'interview de Djouba. La répétition lui est importante pour faciliter l'acquisition (Djouba, MAXQDA L. 297-305). Il en est de même pour Gaborone qui pense qu'il suffit de copier la fiche d'un ancien enseignant (Gaborone, MAXQDA L. 181-190). D'après ces enseignants, tout est figuré dans le manuel des élèves quand il s'agit de la préparation de la leçon. En d'autres termes, la manière de conduire la leçon, la synthèse à donner aux élèves et même les questions à poser pendant la passation de la leçon se trouvent dans le livre destiné aux apprenants.

Objectif de la gestion de la leçon (sous-critère 2): Réussite à l'examen

Les résultats à l'examen en guise d'objectif pour la gestion de l'enseignement émergent des comparaisons et combinaisons entreprises au niveau des données de recherche. A titre d'exemple, le propos d'Abuja les mentionne.

« Quand on regarde les résultats, ce n'est pas du tout honteux par rapport aux autres (humhum). Mais l'examen est en équilibre avec les autres. Et c'est cela d'abord l'effort réalisé. Mais notre école n'a pas honte même si on tient une classe multigrade et on voit quand même qu'il y a de résultat (humhum) c'est ça. »
(Abuja, MAXQDA L. 23-27)

Suivant le point de vue de ce répondant, les résultats de l'examen sont cruciaux pour lui et son établissement même s'il tient une classe à plusieurs niveaux (classe multigrade). La même idée est révélée de l'interview de Khartoum quand elle déclare que 80% ou 70% de ses élèves obtiennent la moyenne ou ont de bonne note lors de l'examen (Khartoum, MAXQDA L. 146-149). Un enseignement focalisé sur l'examen jaillit de l'entrevue avec Brazzaville.

« Tout de suite c'est l'examen qu'on enseigne aux élèves car on prend les différents sujets types dans différents livres. Il y avait en ce moment trois livres ayant des sujets types. Alors on répète tout de suite comme une récitation les mathématiques, les leçons, quel que soit le contenu, on les a fait faire apprendre par cœur même la manière de formuler la phrase. Si vous trouvez une autre reformulation,

pour le directeur ce n'est pas bien mais il faut répéter les phrases dans les livres. »
(Brazzaville, MAXQDA L. 297-304)

D'après cet extrait, Brazzaville fait tout pour que ses élèves réussissent à l'examen en traitant des sujets types et en apprenant par cœur les leçons. Même son chef d'établissement est d'accord avec son point de vue et trouve que ce qu'il fait est bien.

Stratégies d'enseignement (sous-critère 3): Traitement tôt du programme et des sujets types

La réalisation de révision pour habituer les apprenants à passer l'examen résulte de ce que les interviewés ont invoqué. Le traitement tôt du programme scolaire constitue une des stratégies d'enseignement qui jaillit des comparaisons entreprises au niveau des données de recherche. Comme le montre le propos d'Abuja ci-après.

« Concernant les expériences et la méthode utilisée d'abord, c'est une classe multigrade. Au début, on s'efforce car on ne travaille que pendant la matinée (humhum). Mais quand le second trimestre commence, alors on s'efforce de venir deux fois (humhum) Les élèves viennent deux fois [matin et après-midi]. Et quand le programme est fini, on fait la révision jusqu'à ce que l'examen arrive. Ainsi, les élèves s'y habituent et c'est comme ceci marche (humhum) Mais il y a aussi des moments au niveau 7^{ème} seulement, par exemple, je fais faire comme l'examen de CEPE [Certificat d'Études Primaires Élémentaires obtenu après la réussite à l'examen national], je partage, je donne une feuille à chacun où j'écris déjà les questions alors ils font toute suite les réponses. On fait ceci une fois par semaine lors de la révision. » (Abuja, MAXQDA L. 125-134)

Selon ce passage, Abuja traite le contenu du programme scolaire en ajoutant des séances supplémentaires pendant le deuxième trimestre afin de pouvoir réaliser ultérieurement des sessions de révision. Pendant cette période, l'interviewé habitue ses élèves à traiter des sujets typiques à l'examen. Les mêmes expériences proviennent aussi des propos d'autres enseignants (Brazzaville, MAXQDA L. 296-311; Khartoum, MAXQDA L. 184-197; Lilongwe, MAXQDA L. 254-260). Ils font du rattrapage des leçons pour pouvoir commencer la révision. L'emploi des livres contenant seulement ces sujets d'examen apparaît des interviews de Brazzaville et Lilongwe. Quant à Khartoum, la répétition et la variation des questions à

traiter émergent de son propos. Autrement dit, il importe de traiter tôt le programme scolaire puis effectuer par la suite la révision par le biais des sujets types. Ces derniers sont des questions spécifiques lors de l'examen.

Usage du temps (sous-critère 4): Séances de révision et course au programme scolaire

Examinant les propos que les participants ont évoqués, la manière dont ils gèrent le temps d'enseignement et d'apprentissage résulte des comparaisons effectuées au niveau du matériau de l'étude. Entre autres, Alger a partagé l'opinion suivante:

« On fait de grands efforts car on rentre à sept heures et en plus du mercredi après-midi et le samedi après-midi. Et on fait en sorte que tout le programme soit terminé pendant les deux premiers trimestres. Et le trimestre suivant on fait toujours de la révision. Et c'est comme ceci que je vois que ceci l'allège. Et c'est réussi, le résultat est quand même réussi après. Souvent pour nous les résultats sont au minimum 90 [90% des élèves en cinquième année réussissent à l'examen officiel]. C'est toujours comme ceci les résultats car on s'efforce de finir le programme dans deux trimestres, les deux. Et seulement une révision jusqu'au moment du CEPE [de l'examen national] c'est là que nous la faisons. » (Alger, MAXQDA L. 340-349)

D'après cet extrait, des sessions additionnelles sont effectuées pour traiter rapidement le curriculum pendant les deux premiers trimestres. Puis le dernier trimestre est consacré à la révision jusqu'au moment de l'examen. La même idée émerge également dans d'autres entretiens (Accra, MAXQDA L. 145-148; Abuja, MAXQDA L. 125-134; Lilongwe, MAXQDA L. 254-260). Ces enseignants terminent tôt le traitement du programme d'étude puis ils réalisent des séances supplémentaires consacrées à la révision pour gérer le temps d'enseignement et d'apprentissage.

Bref, la gestion de la leçon pour ce type de gestion de classe basée sur une autorité hiérarchique a pour objectif de réussir à l'examen d'après les perspectives des enseignants interviewés. Elle est caractérisée par la copie d'un ancien cahier ou du manuel de l'élève en guise de préparation de l'enseignement. Le traitement tôt du programme et des sujets types sous forme de révision est la principale méthode d'enseignement. L'usage du

temps est expliqué par la réalisation des séances supplémentaires de révision et la course au programme scolaire. Avoir une organisation stricte en classe constitue le principal l'objectif de ce type 1 .

4.3.1.3 Méthodes de professionnalisation (critère 3): Routine vis-à-vis de la tenue d'un même niveau de classe et focalisation au succès à l'examen

Comme il a été mentionné auparavant, ce troisième critère correspond aux méthodes de professionnalisation. L'ancienneté à tenir le même niveau de classe et la réussite à l'examen national proviennent des comparaisons et assemblages entrepris au niveau du matériel de l'étude. A titre d'exemple, Lilongwe a partagé sa perception lors de son interview.

« Pendant les six à dix années d'enseignement que j'ai mentionnées précédemment, j'ai tenu la classe de cinquième année du primaire plus de cinq ans l'un de ces élèves n'avait pas réussi le CEPE [l'examen national ou Certificat d'Études Primaires Élémentaires]. Donc ça a continué, les résultats étaient bons, toujours 100% mais il y avait un problème depuis xxxx parce que le programme avait été changé en Pédagogie par objectif PPO [Changement de l'Approche Par les Compétences en Pédagogie Par Objectif]. Là, j'ai vu une énorme lacune dans l'enseignement. Donc, parmi les choses que j'ai données aux élèves, il y avait vraiment un manque. Bien que les résultats du CEPE soient toujours bons 100%. J'ai réalisé aussi qu'il y avait une lacune depuis le début du PPO, car le CEPE en avait baissé à 75%. Non seulement cela a encore descendu pendant les deux ans 75 d'abord, puis jusqu'à 46, 48% l'année dernière. C'était xxxx que le CEPE a augmenté de 66%. Cette année n'est pas connue. J'ai donc commencé à réfléchir sérieusement à la façon dont l'effort allait être, car face aux résultats des examens, il y a eu beaucoup de polémique non seulement dans les écoles mais aussi dans l'église. Qu'est-ce que cette diminution des résultats signifierait que ce soit au niveau du conseil de l'école FKS [Conseil d'administration de l'école composé par des membres de l'église et de l'établissement] et ainsi de suite. » (Lilongwe, MAXQDA L. 25-42)

A son avis, Lilongwe a mentionné l'importance de bons résultats à l'examen de ses élèves. Il a précisé qu'un enfant seulement n'a pas réussi à l'examen pendant les années qu'il a tenu le même niveau de classe. La diminution du taux de réussite lui a fait réfléchir sur la manière de mener son enseignement. A cela s'ajoutent le changement du programme scolaire et la critique engendrée au sein de l'établissement et de l'église. Dans cette même direction, l'habitude de tenir la même classe multigrade de la

quatrième et cinquième année du primaire jaillit aussi de l'entrevue avec Khartoum. Elle se réfère aux résultats successifs des examens pour affirmer qu'elle travaille. De plus, son directeur apprécie ces résultats (Khartoum, MAXQDA L. 394-396). La bastonnade des élèves qui n'obtiennent pas la moyenne surgit de l'interview de Gaborone. Il en est de même pour tout ce qui ne sait pas quand il interroge (Gaborone, MAXQDA L. 191-202). L'entretien avec Alger a révélé qu'elle a tenu la même classe pendant longtemps tout en se concentrant sur le taux de réussite de ses élèves (Alger, MAXQDA L. 237-246).

Pour ce type de gestion de classe basée sur une autorité hiérarchique, ces enseignants pensent à la focalisation sur la réussite aux examens de ses apprenants comme stratégie de professionnalisation. D'après leurs perspectives, la tenue d'un même niveau de classe pendant plusieurs années les aide également dans leur développement professionnel. Ainsi, une routine est déjà instaurée au niveau de la méthodologie utilisée pour assurer les bons résultats aux examens.

4.3.1.4 Motivations pour la professionnalisation (critère 4): Perception de la hiérarchie et obtention de bons résultats

Les enseignants non-qualifiés ont partagé leurs expériences au sujet de ce qui leur motive dans leur professionnalisation. La sollicitation de leur chef hiérarchique et l'obtention de bons résultats proviennent de leurs propos. C'est ce qui caractérise ce type de gestion de classe basée sur une autorité hiérarchique en vue d'une organisation stricte. Entre autres, Alger a affirmé dans son entrevue son point de vue ci-dessous.

« C'est seulement selon les résultats de l'examen car je tiens une classe d'examen depuis longtemps. Et il [directeur] fait souvent un suivi fait un suivi quand c'est le moment (humhum) et si par exemple les bons résultats sont proclamés l'examen, les résultats de l'examen sont bons, il donne un peu. Il donne un genre de pourboire. Quand la chose en ce moment vous voyez qu'il est content grâce aux bons résultats et la chose. Mais il ne parle pas souvent quotidiennement. Il ne dit pas ceci ou cela. Mais vous voyez seulement sur son air (humhum) comme le suivi qu'il a fait ne va pas ou il y a quelque chose qui n'est pas normale ou c'est comme ça. Et selon les bons résultats, il donne un peu un pourboire pour vous encourager. » (Alger, MAXQDA L. 237-246)

D'après cet extrait, le chef d'établissement d'Alger lui donne une prime grâce aux bons résultats obtenus lors de l'examen. L'obtention de ces résultats motive l'enseignante dans sa professionnalisation en plus de l'encouragement fourni par le directeur. Par ailleurs, la même idée surgit de l'entretien avec Brazzaville.

« En ce moment, les résultats du CEPE [de l'examen national sanctionné d'un Certificat d'Études Primaires Élémentaires] sont bons car tous les élèves ont réussi. Mais j'ai vu qu'il (le directeur) est satisfait quand j'ai tenu l'autre classe suivante. Il était déjà venu chez moi et disait « c'est bien, continuez ». Jusqu'à présent, il n'y avait aucune dispute entre nous concernant le travail. Alors, tout va bien comme il faut peut-être. » (Brazzaville, MAXQDA L. 383-387)

Conformément aux perspectives de Brazzaville, son directeur est satisfait quand les résultats sont bons. De plus, il l'incite à continuer dans ce sens. En brève, le développement professionnel de ces enseignants non-qualifiés est motivé non seulement par l'obtention de bons résultats aux examens mais également par la sollicitation de leur supérieur hiérarchique. Tout ceci caractérise en même temps ce type de gestion de classe basée sur une autorité hiérarchique en vue d'une organisation stricte.

4.3.1.5 Changements perçus par l'enseignant (critère 5): Résistance au changement et changement de comportement des élèves

La résistance au changement découle des comparaisons des interviews. A titre d'exemple, l'entretien avec Bujumbura montre son point de vue concernant le changement qu'elle a constaté dans sa pratique.

« Si vous devez suivre ce qui a été partagé en formation (hum hum), vous voulez toujours faire votre « do re mi », même s'il y avait déjà des enseignements transmis qui doivent être suivis, vous avez votre propre idée voilà comment je veux le mener, mais pas comme ce qui vous y a été enseigné. Par exemple aussi, j'ai mes idées en tête mais pas ce qui y a été enseigné comme quoi non, même si j'ai eu cette formation, si je sais ce qui est bien pour moi ou ce qui est bien pour mes élèves, je les transmets à ma façon, et cette façon, c'est toujours cela que je fais même si on m'a donnée une formation (hum hum). Et c'est à peu près comme ça que je vis au travail jusqu'ici. » (Bujumbura, MAXQDA L. 90-99)

Selon cette répondante, même s'il y a des formations reçues, elle continue à gérer son enseignement de la même manière. Elle conserve sa méthode

malgré les acquis de formation qui doivent être suivis. Elle sait ce qui est bien pour elle et ses apprenants. Ultérieurement, elle a déclaré qu'elle suit la même routine qu'avant, d'où sa réticence vis-à-vis du changement (Bujumbura, MAXQDA L. 198-210). Certes, une diminution à 20% de la bastonnade émerge de l'interview de Gaborone (Gaborone, MAXQDA L. 48-54). Toutefois, il trouve que tout au long de son enseignement, la raclée est efficace pour faire sortir ses élèves de la rature par exemple ou pour qu'ils se tiennent bien en classe (Gaborone, MAXQDA L. 239-248).

Le changement de comportement d'un élève jaillit également des comparaisons et assemblages entrepris au niveau du matériau de recherche. Entre autres, l'entrevue avec Bamako évoque le changement qu'elle a constaté en classe.

« Ils [les parents] disaient vraiment que notre enfant change maîtresse. C'est vous qui l'a dressé lors de la prochaine porte ouverte. Je lui ai donné une punition spéciale en ce moment. Va d'abord là-bas. Va jouer là. Je le mets sur l'estrade au tableau et tu joues là. Depuis, vous ne le voyez plus distrait avec les autres mais il joue vraiment ! Il joue, fait, trouve toujours, il démonte le stylo, il enlève l'intérieur d'un stylo comme ceci. Il trouve toujours des choses à faire. Et je l'ai fait comme ça. Je le dresse toujours devant, va devant quand j'explique. Et là il écoute. J'explique et il est là. Et il écoute là. Et il lui arrive souvent d'être là. Et il devient de plus en plus dressé, dressé, dressé. Et leurs parents disaient ici, Ça change. Il a changé ! Il a changé. Depuis le deuxième trimestre je vois son changement petit à petit. » (Bamako, MAXQDA L. 227-238)

D'après ses propos, les parents d'élève ont partagé avec Bamako le changement de comportement de leur enfant suite au redressement effectué par l'enseignante elle-même. Gaborone a partagé la même idée pour le changement de comportement évoqué par les parents (Gaborone, MAXQDA L. 312-324). L'effort d'un élève, après la distribution du bulletin des notes pour surpasser son camarade, surgit également de son entrevue (Gaborone, MAXQDA L. 94-108).

Pour ce type de gestion de classe basée sur une autorité hiérarchique en vue d'une organisation stricte, les propos des interviewés ont révélé que le changement de comportement des enfants après redressement constitue un changement perçu par les enseignants. Eu égard à la perception de la pratique, les comparaisons entreprises au niveau du matériel de recherche ont montré également une résistance au changement.

4.3.1.6 Intégration de la gestion de classe dans le fonctionnement de l'école (critère 6): Nécessité de la fluidité de communication

Etant donné que tous les interviewés n'ont pas eu de qualification professionnelle, aucune formation relative à la gestion de classe ne leur était dispensé. Chacun d'entre eux a exprimé son avis concernant leur professionnalisation, plus précisément ses souhaits et difficultés au niveau de la gestion de leur classe et le fonctionnement de leur établissement. La connexion entre les différentes entrevues a engendré à la fois une difficulté et un souhait au niveau de la communication entre l'enseignant et son chef hiérarchique. Entre autres, Dakar a raconté sa perception vis-à-vis de la langue d'enseignement, de son expérience avec son chef d'établissement et de son souhait.

« Je voudrais voir, comme avant, notre ancienne Directrice, corrigeait nos fautes d'orthographe, comme ça. Maintenant il n'y a plus ça, plus du tout. Nous ne savons plus de quoi à quoi ! [Vie privée] Ici, les élèves sont des enfants ruraux, des éleveurs, des agriculteurs. Elle [la directrice] les considère comme ceux de Zambie (en ville), enfants de l'expression Française. Mais moi ici, je parle quand même en Français « Montre-moi la tête ! », il y a des élèves qui ne savent pas cela, et moi quand je dis « Montre-moi la tête ! » je dois les montrer comme ça « Voici la tête ! ». Donc je dois les enseigner à l'aide des mimes et des gestes. Mais elle applique ça immédiatement et les enfants ne comprennent pas. Pour moi, ma conscience ne l'accepte pas, comment les enfants vont-ils savoir ça ? Mais moi, je dis franchement, je ne la critique pas ou comme ça, comme je vous l'ai dit, elle [la directrice] a tout changé, les disciplines et le processus éducatif, tout ce qu'elle veut. » (Dakar, MAXQDA L. 294-307)

Conformément au point de vue de Dakar, elle a précisé la divergence de ses perspectives vis-à-vis de son chef d'établissement concernant la gestion de son enseignement. Au fait, l'interviewée n'est pas d'accord avec sa directrice concernant l'utilisation de l'expression française dans sa classe qui est au niveau de la première année du primaire. A son avis, sa conscience n'accepte point cette situation étant donné qu'en première année du primaire, la langue d'enseignement officielle est la langue maternelle. De plus, en tant qu'enseignante, elle n'est point d'accord avec les changements apportés par sa directrice concernant les matières à enseigner voire le processus d'enseignement et d'apprentissage.

Bujumbura a abordé également la même situation avec son chef hiérarchique. Sa fiche de préparation ne convient pas à sa directrice quoi qu'elle fasse même si elle l'a bien élaborée selon ses perspectives (Bujumbura, MAXQDA L. 529-538). Elle a évoqué ses plusieurs années d'expériences et il y en a même une fiche de préparation qui a été déjà corrigée en intégrant les remarques de sa directrice auparavant. Cependant, cette fiche améliorée ne convient pas encore au chef d'établissement quand elle la présente ultérieurement (Bujumbura, MAXQDA L. 550-558). De ce fait, il s'avère nécessaire d'avoir une communication fluide entre ces enseignants et leur chef hiérarchique respectif. Cette communication devrait être claire y compris le feedback donné aux enseignants.

Par contre, étant à la fois enseignant et directeur, Lomé a exprimé que ses collègues enseignants n'osent point le contredire quoi qu'il fasse. L'opinion de Lomé remet en question l'ouverture de ses subordonnés à son égard en tant que chef d'établissement.

« Mes premiers collègues qui n'osent pas contredire ce que j'ai fait. Nous sommes ici, je l'ai fait comme ça avant et même s'il veut changer, il n'ose pas dire car c'est moi qui dis. Et on va un peu plus loin et voici comment on fait ça, mes collègues enseignants n'osent pas me contredire. Personne n'ose me contredire (humhum) or je ne dis pas que je suis le directeur et c'est moi qui donne les ordres que vous allez suivre (humhum) Je sens seulement que personne n'ose me contrer. »
(Lomé, MAXQDA L. 487-494)

D'après les comparaisons des interviews, l'intégration de la gestion de classe dans le fonctionnement de l'école nécessite une communication fluide entre l'enseignant et le chef d'établissement. En outre, Libreville a noté la perturbation des parents ou de ses collègues enseignants pendant son enseignement.

« Je suis chef d'établissement aussi durant la période que j'ai enseigné et il peut y avoir des perturbations des parents, des collègues selon les responsabilités d'un chef d'établissement mais nous faisons souvent le rattrapage de l'enseignement. Je prends par exemple, je reviens l'après-midi en période sèche. Par exemple je vous dirai seulement, je vais rentrer mardi pour enseigner. Il y a des choses qui ne sont pas encore finies alors que les élèves sont tous en vacances, mais moi je ferai le rattrapage. C'est-à-dire personne ne m'oblige mais c'est par amour du travail. » (Libreville, MAXQDA L. 57-64)

L'expérience de Libreville révèle l'impact de ses responsabilités multiples dans la gestion de sa classe. Ces fonctions diversifiées constituent une de ses difficultés selon ses perspectives. Il fait des séances de rattrapage pour ses apprenants suite au dérangement des parents et de ses collègues pendant le temps d'apprentissage. De son côté, en tant que directeur et enseignant, Abuja a partagé son problème au niveau de la mise en œuvre de ses responsabilités y compris ses activités ménagères et l'élaboration des outils d'enseignement (Abuja, MAXQDA L. 348-354).

4.3.2 Type 2 : Gestion de classe basée sur les expériences de l'enseignant en vue d'une société harmonisée / d'une vie tranquille

Ce deuxième type de gestion de classe est fondé sur les expériences de l'enseignant. Son objectif est d'avoir une société harmonisée en classe. Dans cette section, la description de ce type 2 est présentée selon les critères et sous-critères issus du matériel de recherche et qui ont été identifiés précédemment (sous-chapitre 4.2). Selon les perspectives des interviewés, la gestion des élèves et de la leçon est caractérisée respectivement par une entente entre eux et leur enseignant et par la préparation de l'enseignement considérée comme base de l'organisation en classe. Ces répondants pensent que la recherche personnelle et l'entraide constituent les méthodes pour leur professionnalisation puis l'importance de la foi chrétienne comme motivation en plus de la vocation. Le plaisir d'enseigner et collaboration entre les enseignants sont les changements évoqués. Cette entraide leur semble nécessaire au niveau de l'intégration de la gestion de classe dans le fonctionnement de l'établissement.

4.3.2.1 Gestion des élèves (critère 1) : Entente entre l'enseignant et les élèves pour vivre ensemble tranquillement

Pour ce deuxième type, la gestion des élèves est caractérisée par l'entente entre l'enseignant et les élèves en classe d'après les comparaisons entreprises au niveau des données de recherche. Vivre ensemble d'une manière tranquille émerge également des assemblages des idées évoquées dans les interviews. A titre d'exemple, Kinshasa a déclaré son point de vue ci-dessous

« Quand je maîtrise la classe, c'est calme car ils sont moins nombreux. De l'autre côté, on a mis en place la gestion de classe et cela l'a harmonisée car c'est maîtrisé. D'un côté, les élèves sont environ de quarante maintenant, la salle de classe est petite et les élèves sont proches de moi. Deuxièmement, avec la gestion de classe, j'ai fait les règles de vie, (humhum) les règles de vie sont affichées durant l'année et on transmet comme juste rappeler les enfants que je n'aime pas ceci et qu'est-ce que vous n'aimez pas ? On déduit et on discute. Après on regarde les règles de vie. Mais cette année j'ai changé pour l'harmonie de la classe, on discute par exemple qu'est ce qui est bon pour notre classe ? Pour moi ceci ne me va pas et pour vous c'est quoi ? C'est comme ceci que je mène et je commence par ceci. Qu'est-ce qu'on peut en déduire ? On discute, chacun donne son avis et nous avons mis en ordre et on en déduit. » (Kinshasa, MAXQDA L. 160-172)

Une vie harmonisée en classe provient de la gestion de classe d'après les interviews et les élèves sont de plus en plus proches de leur enseignante. Une plus ample description de ce premier critère est présentée ci-après suivant les différents aspects issus des entretiens.

Règlement en classe (sous-critère 1): Règles négociées pour une classe harmonisée

En ce qui concerne les règlements en classe, l'établissement ensemble de ces règles surgit comparaisons effectuées au niveau du matériau de l'étude. Il a pour objectif d'avoir une entente entre l'enseignant et ses apprenants. Entre autres, l'interview de Dodoma l'évoque ci-dessous.

« Pour s'entendre, pendant la rentrée par exemple on s'est tous concerté que notre salle de classe est propre, qu'est-ce qu'il ne faut pas faire. Ensemble, on a établi les règlements pas de bout de papier par terre, il faut ça et ça (pause) C'est ce qu'on a fait, c'est comme l'établissement a des règles à l'école. » (Dodoma, MAXQDA L. 236-240)

Ces règles négociées avec les élèves sont mises en place en classe depuis le début de l'année scolaire d'après les interviews. Par ailleurs, ces règlements sont nécessaires puisque l'enseignant et ses apprenants se trouvent dans leur propre société. Cette idée provient aussi des comparaisons des entretiens, à titre d'exemple le propos d'Asmara ci-dessous.

« Premièrement, nous sommes dans une société, une société s'il n'y a pas de règlement pour nous éduquer mutuellement (humhum) alors il n'y aura aucune chose qui marche en classe. Premièrement au début de cette année scolaire, j'ai

fait une petite histoire (humhum). Voici l'histoire, il y avait des gens sur une place dans l'église (humhum) ils ont parlé en même temps que le pasteur prie et parle et les gens ici prient et bavardent, c'est comment les conséquences de ceci en vous. Et on prend de tel exemple alors c'était comment si une personne parle, les autres doivent écouter (humhum) Alors, qu'est-ce que nous adoptons en classe, qu'est-ce qu'on fait ? Ce qui est important c'est que vous savez écouter les autres, s'il y a une qui parle alors on écoute d'abord (humhum) S'il y a quelque chose qui vous dérange, vous demandez la permission de sortir au lieu de rester là. On cherche vraiment en eux leur besoin, qu'est-ce qu'ils n'aiment pas qu'on leur fasse dans une société. Alors, il sort de ceci que pour moi je n'aime pas ceci. Et nous prenons ainsi de règlements. » (Asmara, MAXQDA L. 220-233)

De ce passage surgit l'importance des règlements pour une société harmonisée. L'enseignante raconte une expérience dans l'église pour déduire avec ses élèves les règlements à adopter en classe tout en tenant compte de ce qu'ils détestent qu'on leur fasse dans la société. Le fait de vivre ensemble résulte également de l'entrevue avec Banjul. Cet aspect a entraîné l'enseignante à se concerter avec ses apprenants pour formuler ensemble les règlements en classe sous forme d'images (Banjul, MAXQDA L. 65-77). Cette élaboration collective des règlements est engendrée aussi du propos de Kigali. Cette interviewée a noté des règles comme pas de bruit en classe, pas de bavardage ni sortie fréquente en plein cours. Tout le monde écoute l'explication de la leçon. La mise en place de ces prescriptions permet d'avoir une classe calme et harmonisée selon les perspectives de Kigali. A cela s'ajoute un rappel de ces règlements (Kigali, MAXQDA L. 128-143). Tout ceci engendre une atmosphère tranquille en classe.

Gestion des comportements perturbateurs (sous-critère 2): Stratégies diversifiées en fonction du jugement de l'enseignante

La variation de stratégies pour gérer les perturbations en classe découle des combinaisons et comparaisons des idées émergées dans le matériel de recherche. Entre autres, Antananarivo décrit son expérience ci-après.

« Et c'est comme ça que je fais avec eux, mais en général, vous parlez, obligé de parler ou utiliser votre bouche ou vos yeux ou ainsi de suite alors ils prennent conscience. Certains font en même temps regardent si maîtresse observe ou n'ob-

serve pas (humhum) Ils savent que vous leur observez alors ils prennent conscience et ils arrêtent quand le devoir n'est pas encore fini et ils se précipitent à faire leur devoir (Pause) (humhum) et là vous voyez que ces enfants ici quand c'est comme ça, là vous voyez que ces enfants ici quand c'est comme ça, là vous voyez que tel ou tel est plus efficace, interroger la leçon d'une manière imprévue ou certains ont besoin d'être frappés un peu (humhum) (rire). Et là vous voyez que tel ou tel ou le fait de le regarder d'une manière approfondie ou d'un regard terrifiant et ce en fonction de ceci, ou bien ou selon l'enfant, là il attend vraiment d'être frappé, celui-là il attend une petite morale (humhum) et c'est comme ça. Et là vous voyez que tel ou tel ou le fait de le regarder d'une manière approfondie ou d'un regard terrifiant et ce en fonction de ceci, ou bien ou selon l'enfant, là il attend vraiment d'être frappé, celui-là il attend une petite morale.» (Antananarivo, MAXQDA L. 315-330)

D'après cette citation, c'est l'enseignante qui juge qu'une telle stratégie est efficace pour une telle situation perturbatrice ou pour gérer un tel perturbateur. La variation de méthodes pour faire face au dérangement en classe jaillit également du propos de cette interviewée. L'utilisation des expressions verbales, le regard approfondi voire terrifiant ainsi que la bastonnade font partie de ses techniques. A cela s'ajoutent la morale et l'interrogation imprévue du perturbateur. L'emploi de la morale émerge également de l'interview de Le Caire. Elle demande toujours du conseil au Seigneur pour gérer les comportements inappropriés des élèves en plus de son approche individuelle avec la personne concernée (Le Caire, MAXQDA L. 160-174). Ce rapprochement personnel et l'utilisation de la parole de Dieu voire de la vie de Jésus comme référence sont adoptés par Dakar pour contrôler le dérangement effectué par les apprenants. Des activités d'occupation sont également employées. Le perturbateur va vider la poubelle ou effacer le tableau afin de l'inciter à ne pas bavarder ou déranger les autres (Dakar, MAXQDA L. 144-156; Harare, MAXQDA L. 362-372). L'utilisation de la Sainte écriture et le rappel des règles apparaissent également de l'interview de Luanda (Luanda, MAXQDA L. 170-184).

En outre, la diversification des méthodes jaillit de l'avis d'Accra. A part le rapprochement physique, le changement de place, le piquet voire l'exclusion temporaire dans la cour sont optés pour faire face au dérangement en classe (Accra, MAXQDA L. 86-102). L'idée de Kigali se rejoint à celle

d'Accra concernant l'isolement ou le changement de place du perturbateur afin qu'il puisse se tenir avec ses pairs (Kigali, MAXQDA L. 168-173). Quant à Gaborone, il donne une responsabilité à l'enfant têtu afin qu'il se sente aimé par l'enseignant (Gaborone, MAXQDA L. 337-344). Tandis qu'Abuja pense à la recherche de solution en fonction des situations similaires (MAXQDA L. 79-85). Tous ces aspects contribuent à l'obtention d'une vie harmonisée et tranquille en classe en tant qu'objectif de ce type 2 .

Relation élèves-enseignant (sous-critère 3): Entente entre l'enseignant et les élèves

Pour ce deuxième type, l'entente entre les apprenants et l'enseignant caractérise leur relation en classe. Cette attente paraît des comparaisons des interviews menées auprès des enseignants non-qualifiés, à titre d'exemple, la conversation avec Asmara suivante.

« Premièrement, quand nous nous entendons à cœur, ceci me met vraiment à l'aise le fait que je m'entends à cœur avec les enfants car quand les enfants se ferment, ils ont toujours peur de vous alors il n'y aura aucune chose transmise. Car ils sont mes plus proches collaborateurs (humhum) et vraiment (humhum) on remercie le Seigneur, nous pouvons nous communiquer car il peut avoir de problème à la maison ce qui le rend fermé arrivé en classe. Alors c'est vous qui cherchez la solution pour qu'il s'ouvre afin qu'il puisse bien coopérer. » (Asmara, MAXQDA L. 53-60)

D'après cet extrait, la répondante s'entend à cœur avec ses apprenants, ce qui leur rend à l'aise en classe. Ils sont proches les uns des autres et l'enseignante fait en sorte que les écoliers soient ouverts malgré leur problème familial. La communication passe entre l'enseignante et les élèves. Ces derniers ont confiance et n'hésitent point de demander quelque chose à leur enseignant même concernant leur situation à la maison (Kampala, MAXQDA L. 94-106). En outre, la nécessité de rendre les élèves contents émerge de l'entretien avec Lusaka. Elle se comporte même comme un enfant pendant sa journée en classe (Lusaka, MAXQDA L. 12-17). Le climat d'apprentissage en classe est favorable et paisible.

Brèvement, pour ce type de gestion de classe centrée sur les expériences de l'enseignant et selon les perceptions des interviewés, les règles

en classe sont négociées avec les apprenants non seulement pour vivre ensemble mais aussi pour avoir une classe calme et harmonisée. Par ailleurs, la diversification des stratégies en fonction du jugement de l'enseignant surgit des entrevues pour gérer les comportements perturbateurs. Néanmoins, les répondants pensent que leurs élèves et eux-mêmes sont proches. Une telle entente entre eux caractérise leur relation mutuelle d'après les données de cette étude. C'est ainsi que la gestion des élèves est décrite selon ce deuxième type afin de vivre dans une société harmonisée en classe.

4.3.2.2 Gestion de la leçon (critère 2): Préparation et atteinte de l'objectif comme fondement de l'organisation en classe

Quatre aspects caractérisent ce critère 2 intitulé gestion de la leçon (sous-chapitre 4.2). Chaque sous-critère provenant du matériel de recherche est développé dans cette section afin de décrire ce deuxième type. Il s'agit de la préparation comme base de l'organisation en classe, l'atteinte de l'objectif fixé par l'enseignant, la surveillance et l'aide de l'enseignant en tant que méthodes d'enseignement puis les répétitions à plusieurs reprises en guise de l'usage du temps. Pour la description du type 2, la gestion de leçon peut être caractérisée par une préparation et l'atteinte de l'objectif de l'enseignement qui constituent une base de l'organisation en classe d'après les perspectives des interviewés.

Préparation de l'enseignement (sous-critère 1): Préparation comme base de l'organisation en classe

En ce qui concerne la préparation de l'enseignement, elle est considérée comme une base de l'organisation en classe par la suite de la réalisation des comparaisons et combinaisons entreprises au niveau des données de recherche. A l'instar de l'entrevue avec Antananarivo, cette répondante partage sa perception ci-après.

« Je me suis bien préparée mais parfois il y a des moments où la préparation est mauvaise alors la tête se trouble (humhum) on ne voit plus quoi prendre quand on arrive en classe (humhum) Si vous êtes tranquille alors on s'est bien préparé, ceci est fini, je vais faire cela maintenant. Et même les enfants voient que tout ce

que vous faites est bien organisé, et là les enfants ne sont même pas tentés de bavarder ou comme s'il y a de temps morts pour seulement bavarder longtemps et (pause) Et tout marche bien en classe, et c'est cela qui me met à l'aise. Mais la tête ne trouble pas et vous êtes devant les élèves et vous voyez vraiment que tout est bien organisé ou bien les choses que vous avez prévues aujourd'hui sont réalisées. C'est très important que les élèves arrivent à les saisir non pas seulement c'est fini mais aussi les enfants comprennent. Vous faites l'application et ils comprennent. Vous êtes vraiment à l'aise et votre tête est tranquille ou lors de la sortie, tel et tel enfants les saisissent vraiment (humhum) Vous êtes à l'aise lors d'une bonne préparation et ce les objectifs sont atteints. » (Antananarivo, MAXQDA L. 74-89)

La tranquillité provient de la bonne préparation d'après cet extrait. De plus, tout ce que cette enseignante entreprend est bien organisé et ses objectifs sont atteints. Ce point de vue est également issu de l'interview de Bujumbura (Bujumbura, MAXQDA L. 281-286). Gérer la classe signifie organiser la classe qui revient à préparer ce qu'on fait. Cette idée vient des interviews des enseignants pour éviter également le désordre dans leur travail (Luanda, MAXQDA L. 134-138; Asmara, MAXQDA L. 123-135 & 250-256; Le Caire, MAXQDA L. 189-201 & 212-226). La classe est ainsi ordonnée. Il y a le bien-être à fois de l'enseignant et des apprenants dans une telle société harmonisée.

Objectif de la gestion de la leçon (sous-critère 2): Atteinte de l'objectif fixé par l'enseignant lui-même

Au sujet de l'objectif de la gestion de la leçon, l'atteinte de l'objectif fixé par l'enseignant provient des données de ma recherche. A ce propos, Bissau a évoqué ci-dessous son expérience.

« Lors de la réalisation d'une chose par exemple j'ai mis en place un objectif alors cet objectif est atteint par exemple une telle leçon devrait être traitée en une heure alors j'ai réussi en une heure sans obstacles ni quelque chose qui a dérangé mon esprit mais tout est organisé, la transmission de la leçon marche mon esprit est organisé ainsi. » (Bissau, MAXQDA L. 86-90)

D'après ce passage, l'enseignant fixe l'objectif. L'atteinte de cet objectif détermine la réussite de l'enseignant non seulement au niveau de la leçon mais aussi concernant l'usage du temps et la gestion des élèves. Par ail-

leurs, de l'interview d'Asmara surgit le fait qu'elle sait bien gérer ses apprenants dans le monde qu'elle veut atteindre. L'atteinte de l'objectif signifie l'ordre en classe (Asmara, MAXQDA L. 243-249) voire la tranquillité de l'enseignante et des élèves (Antananarivo, MAXQDA L. 84-89; Luanda, MAXQDA L. 65-74). En d'autres termes, les élèves et les enseignants éprouvent la joie et le plaisir pendant le processus d'apprentissage. De plus, la leçon marche et les élèves arrivent à la suivre et s'intéressent à ce qu'on fait d'après les perspectives des interviewés.

Stratégies d'enseignement (sous-critère 3): Surveillance et aide de l'enseignant

A propos des stratégies d'enseignement, la surveillance et l'aide de l'enseignant émergent des comparaisons et assemblages entrepris au niveau du matériel de l'étude. Entre autres, l'interview de Le Caire montre sa perception à ce sujet.

« Je ne m'assieds pas sur ma chaise mais je circule, j'explique d'abord. C'est quoi déjà, il y a des gestes que vous faites pour attirer l'attention des enfants. Mais quand vous restez là, cela dépend de votre fiche. Et puis quand ils font un devoir par groupe, je les surveille là. Je surveille et je les guide comment ça ? Qu'a fait la maîtresse tout à l'heure ? Eh bien, parce qu'il y a un chef de groupe, il y a un secrétariat, il y a un porte-parole, c'est aussi le chef d'équipe et je le fais faire encadrer les élèves. Quand il y a ceci, ils réfléchissent ensemble en même temps. Ça marche et ils achèvent. » (Le Caire, MAXQDA L. 241-248)

A part l'explication de la leçon, la circulation et la surveillance de ses apprenants surgissent de ce passage de l'entrevue avec Le Caire. Au fait, l'enseignante les guide également comme ce qui apparait de l'interview de Dodoma (Dodoma, MAXQDA L. 520-526). Outre la surveillance, l'aide de l'enseignant parait aussi du propos d'Antananarivo pour que ses élèves arrivent à comprendre ce qu'elle veut qu'ils fassent (Antananarivo, MAXQDA L. 162-167). Quant à Djouba, elle n'ose pas les gronder de peur qu'ils aillent pleurer. Elle utilise plutôt des affirmations positives pour les corriger (Djouba, MAXQDA L. 149-161).

Usage du temps (sous-critère 4): Répétitions à plusieurs reprises pour mémoriser la leçon

Concernant l'usage du temps, les comparaisons des interviews ont permis de tirer comme description de ce sous-critère la répétition à plusieurs reprises. Le propos de Bujumbura ci-dessous sert d'exemple.

« Je pose une question, la réponse des élèves est correcte. La leçon avance et c'est facile à retenir pour les élèves. On la répète encore et encore et ils arrivent à retenir et la répètent à leur tour. Comme à mon habitude, par exemple, je fais la conjugaison au tableau et tout le monde la relit ensemble et quand c'est bien mémorisé, je leur demande de tourner vers l'arrière ou bien je cache les éléments sur le tableau et leur demande de les répéter (humhum). Et quand ils arrivent à répéter, c'est comme si je me sens bien et que j'ai réussi à transmettre aux élèves ce que je voulais faire. C'est comme si tu es d'humeur joyeuse pour faire face à ta journée et que tu as l'impression que tout ce que tu fais passe (humhum). J'ai l'impression que je me sens bien à ce moment (pause) ou quand la plupart des enfants, même s'il y en a qui n'arrivent pas à suivre. » (Bujumbura, MAXQDA L. 226-237)

En exploitant cet extrait ainsi que les autres interviews, des répétitions ont été effectuées pour mémoriser une notion. Selon Bujumbura, elle se sent bien car la transmission est réussite selon son objectif. La réalisation des répétitions plusieurs fois provient également du contenu des entrevues menées auprès d'autres enseignants (Addis-Abeba, MAXQDA L. 142-147; Djouba, MAXQDA L. 305-319).

En outre, le soutien des élèves en difficulté est entrepris par une autre personne en dehors du temps d'apprentissage en classe. Cet aspect émerge également de la connexion entre les différentes entrevues, comme ce que l'interview d'Alger a invoqué ci-dessous.

« Que fait-on car il y a un enfant qui ne sait pas vraiment écrire dans la classe supérieure. Il y a des élèves qui ne savent pas les tables (humhum) et nous nous organisons on va le prendre aujourd'hui. Je m'occupe de l'élève. J'enseigne à l'élève à faire à écrire ou par exemple faire l'écriture. Ses écritures sont mauvaises. Et certain enseignant lui enseigne l'écriture. Et nous nous alternons tous (humhum) aujourd'hui c'est le tour de celle-ci et après c'est le tour de celle-là et demain c'est comme ça. C'est comme ça que nous faisons pour les résoudre parce qu'on ne peut pas les résoudre seul. L'effectif est pléthorique, vous êtes aussi fatigué quand la dernière heure arrive. Et vous appelez un ami. » (Alger, MAXQDA L. 100-109)

Une organisation interne au sein de l'établissement permet d'encadrer les élèves en difficulté. L'expérience d'Alger montre que le soutien effectué par un autre enseignant allège son travail avec son effectif abondant. Comme il a été mentionné auparavant, cette activité est réalisée en dehors du temps d'apprentissage en classe. Cet aspect surgit également de l'interview de Malabo (Malabo, MAXQDA L. 88-92). Pour son cas, les élèves sont appuyés par leurs parents ou leurs aînés.

En conclusion, la gestion de la leçon pour décrire ce second type présente différents aspects émergés du matériel de recherche. La préparation de l'enseignement constitue un fondement d'une organisation en classe selon les perspectives des interviewés. En d'autres termes, les enseignants pensent qu'ils sont tous tranquilles ainsi que leurs élèves. L'objectif principal de leur gestion de la leçon est d'atteindre le but que l'enseignant lui-même a fixé. D'après le point de vue des interviewés, la surveillance et le guide de l'enseignant constituent leurs stratégies pendant le processus d'apprentissage. L'usage du temps est caractérisé d'une part par des répétitions à plusieurs reprises en vue de la mémorisation de la leçon. D'autre part, les répondants pensent que le soutien des élèves en difficulté est réalisé par une personne ressource, et ce, en dehors du temps d'apprentissage.

4.3.2.3 Méthodes de professionnalisation (critère 3): Recherche personnelle et entraide entre les enseignants

Concernant les méthodes de professionnalisation, la recherche personnelle et l'échange entre les enseignants proviennent des comparaisons et combinaisons au niveau de différentes entrevues menées auprès des enseignants non-qualifiés.

« Dans ma manière de travailler, je ne me contente pas du manuel mis à notre disposition (humhum) mais parfois, je cherche d'autres documents à l'extérieur. Par exemple, chez nous, il y a des élèves d'autres établissements, si je compare avec notre établissement, ce n'est pas que notre niveau est bas ou autre mais pour eux (humhum) par exemple, le niveau d'éducation de l'école est plus élevé. Afin que je puisse améliorer mon travail, j'essaie de regarder leurs cahiers, leurs livres, leurs documents et les prendre pour m'aider avec ce que j'utilise en classe car nous ne sommes généralement pas très bien équipés à l'école. En plus, ma sœur

est institutrice à l'EPP [Ecole Primaire Public], (humh.) donc nous échangeons tous les deux des expériences et prenons un exemple de méthode de travail. Et elle me dit que ce qu'elle fait, et en attendant que je puisse saisir quelque chose d'elle, je partage avec elle ce que j'ai pu avoir de mon côté et les lui transmet. Donc durant ma journée, dans mon enseignement, j'utilise toutes les méthodes que je reçois de l'extérieur (humhum). En plus des formations acquises et des conseils de la Directrice, il y a aussi quand j'ai commencé à enseigner ici.» (Bujumbura, MAXQDA L. 14-30)

Afin d'améliorer son travail, cette interviewée recherche des documents à l'extérieur de son établissement. L'échange d'expériences avec une autre enseignante d'une autre école surgit aussi de son propos. A cela s'ajoutent les formations et les conseils de son chef hiérarchique. Ces stratégies de professionnalisation découlent également d'autres entrevues menées auprès des enseignants non-qualifiés malagasy (Freetown, MAXQDA L. 329-349; Asmara, MAXQDA L. 509-513; Bamako, MAXQDA L. 269-273; Antananarivo, MAXQDA L. 271-283). Il s'agit de la recherche non seulement de documents mais aussi des méthodes d'enseignement et tout ce qui permet le développement professionnel de l'enseignant. Bissau a partagé même la recherche sur internet (Bissau, MAXQDA L. 659-663). En plus des échanges d'expériences, les aides et conseils contribuent à la résolution des problèmes rencontrés mais surtout à l'avancement dans le métier.

Par ailleurs, la communauté de pratique surgit de ce que les interviewés ont invoqué. Cet aspect a permis à Kinshasa de résoudre également ses problèmes en enseignement. Elle élabore avec ses collègues des fiches de préparation et des répartitions pendant la rencontre de la communauté de pratique (Kinshasa, MAXQDA L. 420-429). Autrement, le réseautage (network) des enseignants les aide dans leur propre développement professionnel.

En outre, la mobilisation de ses efforts personnels en apprenant en même temps qu'en enseignant provient des combinaisons et comparaisons des interviews. La perception de Lilongwe la décrit explicitement (Lilongwe, MAXQDA L. 76-79). En d'autres termes, cet interviewé apprend toujours en exerçant son travail et ce dernier évolue au fil du temps.

En brève, la recherche personnelle surgit des interviews menées auprès des enseignants non-qualifiés en guise de méthode pour se professionnaliser. En plus des échanges d'expériences, l'entraide entre les enseignants au sein de leur communauté de pratique constitue également une stratégie pour le développement professionnel dans le cadre de ce deuxième type de gestion de classe centrée sur les expériences.

4.3.2.4 Motivations pour la professionnalisation (critère 4): Importance de la foi chrétienne et de la vocation

L'importance de la foi et de la vocation constitue ce critère correspondant aux motivations pour la professionnalisation. Cet aspect résulte des motivations issues des différentes interviews menées auprès des enseignants non-qualifiés, comme ce que Le Caire déclare ci-après.

« Le Seigneur m'a placée ici. Quand j'arrive dans le monde de l'enseignement, je prie. Et je vois bien que l'enseignement est une vocation que le Seigneur m'a donnée (humhum) Donc, au niveau de ma relation avec des enseignants ou des apprenants, j'aime partager. C'est partager quoi déjà, avoir le Seigneur c'est seulement dans le Seigneur qu'on pourra affronter l'enseignement, transmettre la connaissance aux enfants et que l'enfant reçoit également la connaissance (humhum) Voilà ce qu'est le contexte. Je parle de ceci aux enseignants, les élèves et les directeurs. C'est vraiment une vraie joie de transmettre les connaissances acquises. »
(Le Caire, MAXQDA L. 24-32)

D'après cet extrait, la foi de Le Caire influe sur sa relation avec ses collègues et ses élèves. En plus de sa vocation, sa croyance au Seigneur la motive à faire face à son travail et à transmettre surtout les connaissances aux apprenants. A ce propos, Lomé a évoqué aussi son espérance à l'égard des récompenses de la part de Dieu même s'il est actuellement à la veille de sa retraite (Lomé, MAXQDA L. 570-576). Dans ce même sens, la motivation de Brazzaville repose sur le fait que c'est Dieu qui l'a placée dans cette école confessionnelle pour prendre soin de ses élèves et de son enseignement (Brazzaville, MAXQDA L. 315-321). Cet aspect surgit également des interviews d'Antananarivo (MAXQDA L. 13-21) et Le Caire (MAXQDA L. 405-419).

Pour conclure, ces enseignants non-qualifiés malagasy croient que leur foi chrétienne joue un rôle crucial dans leur développement professionnel. Cette caractéristique découle de leurs interviews pour décrire ce type de gestion de classe basée sur les expériences de l'enseignant. Par ailleurs, la vocation constitue une motivation particulière dans l'exercice de leur métier qui est considéré à la fois comme une mission et un appel divin d'après la perception des répondants. D'après le matériel de recherche, cette vocation se répercute au niveau de la professionnalisation de ces enseignants dans le but de vivre ensemble en harmonie.

4.3.2.5 Changements perçus par l'enseignant (critère 5): Plaisir d'enseigner et collaboration entre les enseignants

L'entraide entre les enseignants surgit des comparaisons et assemblages entrepris au niveau du matériau de recherche. Elle constitue un des changements perçus par les répondants comme Harare ci-après.

« Mais le changement que je trouve, le changement en ce moment, je sens que les enseignants ont besoin d'entraide entre eux, ils en ont bien besoin car ils sont tous des enseignants, ils ont tous leurs expériences individuelles, (hummm), je vois bien, avant on ne demandait pas tout le temps ceci, on va se mettre d'accord pour parler d'un tel point. Mais en ce moment c'est un grand changement, car s'il y a un enseignant qui ne pourrait pas ou peut-être qu'il est un peu en difficulté concernant une des choses qu'il enseignait, ce n'est pas obligatoirement moi, (hummm) alors c'est devenu une vie nous allons consacrer du temps pour réfléchir sur une telle chose (hummm) et en ce moment nous recherchons des choses ensemble, c'est ça ce que je dis que ça change, et ça change vraiment (hummm). Ça fait qu'on n'a pas ou il n'y a plus d'écart, et si peut être ceci ou cela ou peut-être serais-je sous-estimée par celui-ci ou celui-là, il n'y a plus ça, mais nous sommes unis et que si c'est difficile pour lui de le faire, donc nous allons le rechercher ensemble comment on va le faire, et nous sommes ensemble, (hummm) nous les enseignants, c'est devenu notre habitude ici. » (Harare, MAXQDA L. 429-444)

Un aspect qui caractérise ce second type de gestion de classe centrée sur les expériences de l'enseignant est la collaboration. En termes de changement perçu par cette interviewée, les temps de réflexion et de recherche collective l'ont marquée dans sa vie professionnelle. Les enseignants se

sentent sur un même pied d'égalité. Pour faire face aux difficultés rencontrées, l'union et la résolution ensemble sont devenues une routine pour Harare et ses collègues.

En outre, le plaisir d'enseigner et de gérer les enfants paraît des interviews. Asmara l'a déclaré dans son entrevue ci-dessous.

« Maintenant je vois que je prends plaisir. Avant, j'ai très peur car c'est la première fois (humhum) Maintenant, j'ose, j'ose vraiment surtout quand je suis sûre sur ce que je fais, je leur montre qui suis-je (humhum) j'ai une grande joie en moi. Et je vois bien qu'avant et maintenant sont différents que ce soit sur le courage ou sur la gestion des enfants, les enfants et moi sommes vraiment des collaborateurs, je ne peux pas travailler seule mais je dois travailler avec eux. » (Asmara, MAXQDA L. 430-436)

La joie et le plaisir d'exercer son métier sont les changements constatés selon les perspectives de cette répondante. De plus, ses élèves sont ses collaborateurs. Cette enseignante éprouve maintenant du courage sans hésitation dans tout ce qu'elle entreprend. Ce plaisir d'enseigner est partagé autant par Djouba (Djouba, MAXQDA L. 422-429). Cette interviewée a précisé les expériences acquises en enseignant en plus de son amour vis-à-vis de l'exercice de son métier.

Bref, ce deuxième type a pour objectif d'avoir une société harmonisée en classe. En termes de changements perçus par les enseignants, les interviews ont engendré d'une part la collaboration entre eux. D'autre part, le plaisir d'enseigner émerge des comparaisons des interviews malgré les difficultés surgit du matériel de recherche pour représenter ce type de gestion de classe basée sur les expériences de l'enseignant.

4.3.2.6 Intégration de la gestion de classe dans le fonctionnement de l'école (critère 6): Nécessité d'entraide entre les enseignants

Selon les perspectives des interviewés, l'intégration de la gestion de classe dans le fonctionnement de l'école est générée des données recueillies auprès d'eux. Pour ce type de gestion de classe basée sur les expériences de l'enseignant, la nécessité d'entraide entre les enseignants émerge de ces entretiens. Entre autres, selon les perceptions d'Accra, il s'agit de leur collaboration et leur expérience avec une ancienne collègue ainsi que du

soutien mutuel entre les enseignantes. Une observation de classe, un échange voire encadrement ont été reçus. Actuellement, Accra hésite à demander ce genre d'entraide réciproque à cause de la réticence de ses collègues (Accra, MAXQDA L. 257-274). À titre d'exemple, l'intégration de ce genre d'entraide dans le fonctionnement de son établissement provient également de son propos ci-dessous.

« On s'efforce toujours de... chercher (humhum) les améliorations sont très utiles, et c'est comme cela qui m'intéresse surtout à discuter avec...des collègues car selon le fait qu'on veut voir des exemples, voir toujours de nouvelles choses. » (Accra, MAXQDA L. 279-282)

Certes, l'enseignante pense à l'effort et la recherche personnelle qu'elle a entrepris. Cependant, la discussion et la coopération avec ses collègues lui permettrait davantage de découvrir de nouvelles idées selon son point de vue. Cette perspective est renforcée par le propos de Dodoma. Il considère que l'organisation et l'entraide entre les enseignants dès la première jusqu'à la cinquième année du primaire lui sont cruciales. La manière de gérer la classe est coordonnée et facilitée d'après sa perception. Une telle organisation en lien au fonctionnement de l'établissement permettrait également de surmonter les difficultés de l'enseignant selon Dodoma (Dodoma, MAXQDA L. 483-492). La coordination et la coopération entre les enseignants permettrait d'une part d'assurer la continuité entre les différents niveaux des classes primaires, que ce soit au niveau de la compréhension des élèves qu'au niveau de leur réussite. D'autre part, la complémentarité des enseignants pourrait résoudre le blocage de ces enseignants non-qualifiés et de rattraper les erreurs des autres d'après les perspectives du répondant.

Par ailleurs, une difficulté face au changement fréquent dans le domaine de l'éducation surgit de la connexion et comparaison des interviews. D'après Lomé,

« L'évolution de l'enseignement est difficile à suivre. Ceci évolue toujours, toujours, toujours, toujours les techniques pour la réalisation du programme scolaire. » (Lomé, MAXQDA L. 501-503)

Cet enseignant éprouve de la difficulté à s'adapter au changement et à l'évolution des techniques d'enseignement. Une confusion surgit également de l'interview de Kinshasa (Kinshasa, MAXQDA L. 386-390). L'enseignante est déconcertée face au changement entrepris par l'établissement et aux autres changements dans le domaine de l'éducation. Un oubli petit à petit de ce qu'elle a acquise auparavant émerge de l'entrevue avec Accra, et ce, dû au changement du programme scolaire (Accra, MAXQDA L. 168-172).

Suite à l'exploration des interviews, l'intégration de la gestion de classe dans le fonctionnement de l'école nécessite une entraide entre les enseignants. En ce qui concerne ce type de gestion basé sur les expériences, il importe également de considérer les difficultés des enseignants à s'adapter face au changement entrepris dans le domaine de l'éducation, plus spécifiquement au niveau du programme scolaire.

4.3.3 Type 3: Gestion de classe basée sur l'implication des élèves en vue d'un apprentissage

Quant à ce troisième type de gestion de classe, il est reposé sur l'implication des élèves en vue d'un apprentissage. Le matériel de recherche a généré six critères (sous-chapitre 4.2) qui sont décrits un à un dans cette section. D'une manière plus spécifique à ce troisième type, les interviews menées auprès des enseignants non-qualifiés ont permis d'avoir les différents aspects décrits ci-dessous à savoir l'implication simultanée de l'enseignant et des élèves au niveau de la mise en place et de l'application des règlements. La participation active des élèves correspond à la gestion de la leçon. L'obtention de formation continue concorde avec la méthode de professionnalisation et la mise à jour obtenue en tant que motivation. Les deux derniers critères correspondent respectivement au changement de pratique et à la continuité de formation des enseignants.

4.3.3.1 Gestion des élèves (critère 1): Implication simultanée de l'enseignant et des élèves

Une implication simultanée de l'enseignant et des élèves émerge des interviews quand il s'agit de la gestion des élèves pour ce troisième type. Les

règles sont négociées avec les apprenants pour favoriser l'apprentissage. Le rapprochement physique et la communication non-verbale sont utilisés pour gérer les comportements perturbateurs. Les données ont engendré la responsabilité de l'enseignant à l'égard de tous ses élèves selon leur capacité. Tous ces aspects sont détaillés dans cette section.

Règlement en classe (sous-critère 1): Règles négociées pour favoriser l'apprentissage

L'élaboration des règles en classe avec ses élèves provient de la connexion entre les différentes entrevues menées auprès des enseignants non-qualifiés malagasy, et ce, afin d'éviter le désordre qui empêche l'apprentissage. Entre autres, Harare a parlé comme suit:

« Pour nous, quand on a commencé, au début de l'année scolaire, (hummm) nous avons établi les règles dans notre classe (hummm) Je dis, nous car ce n'est point moi en tant qu'enseignant qui les a établis que tels doivent être respectés en classe mais il faut aussi qu'il y ait les enfants (hummm) Ce n'est pas moi qui les ai fait mais nous tous ici, qui établissons quelles sont les choses que nous nous mettrions d'accord, pour que nous puissions vivre en toute tranquillité, pour éviter les désordres ou la colère qui rendent les autres à ne pas apprendre même le manque de politesse dans la salle de classe (hummm) donc nous nous mettons d'accord sur ce qu'est-ce que nous ferons ? On donne son idée individuellement, il y a quand même certains arrangements que je fais dans tout ceci, (hummm) je les laisse individuellement donner leurs idées, je les mets en groupe, (hummm), à la fin, nous rassemblons toutes nos idées après, nous y prenons les règles qui nous régissent, ce sont ceux-ci que nous devrions respecter pendant l'année scolaire (hummm) Et quand il y a quelqu'un qui ne respecte pas, alors je lui rappellerai alors il sait parce que nous l'avons élaboré ensemble, il n'y a pas par la force, car au début ce que nous ne pouvions faire ici, (hummm) ou ce que nous pouvions ils les connaissent déjà donc quand je rappelle cela, ils ne les désobéissent plus car ils les savent. » (Harare, MAXQDA L. 183-200)

D'après cet extrait, le règlement en classe est établi ensemble avec les élèves. Ces derniers sont à la fois impliqués et informés. Ils connaissent les règlements à respecter pour favoriser l'apprentissage. Cette idée est renforcée davantage par Kigali avec les mesures négociées avec les élèves eux-mêmes en cas de transgression (Kigali, MAXQDA L. 133-150). L'importance de la mise en place ensemble des règles de vie dès le début de

l'année jaillit également de l'entretien de Libreville afin d'éduquer les écoliers et de minimiser les pertes de temps au cours de l'apprentissage (Libreville, MAXQDA L. 128-137). Les comparaisons des données textuelles ont engendré ce critère relatif aux règles négociées avec les élèves pour éviter les désordres qui peuvent empêcher l'apprentissage. Cet aspect caractérise ce type de gestion de classe basée sur l'implication des apprenants.

Gestion des comportements perturbateurs (sous-critère 2): Désescalade sociale

Concernant la gestion des comportements perturbateurs, l'utilisation de la communication non-verbale résultent des comparaisons et assemblages entrepris au niveau du matériel de l'étude. Entre autres, Bissau partage son point de vue à ce propos.

« Il y a aussi des moments quand vous regardiez avec vos yeux ou vous toussiez, et la tête en haut, et tous les enfants seront effrayés et se tairont (hummm). Vous vous baissez là d'abord et woooooo et vous vous levez la tête et toute la classe se taisent, c'est aussi une façon de voir (hummm) Si vous le regardez seulement ou vous le regardez durablement, s'il y a ici le désordre alors vous regardez durablement (hummm) sans utiliser les mains, sans parler, sans rien faire mais vous regarderiez seulement avec les yeux donc il saurait que vous voudriez dire quelque chose alors il se tait, ou encore vous vous arrêteriez quand vous voudriez transmettre une leçon ou vous voudriez parler d'une chose et quand il y a quelqu'un qui bavarde c'est comme si on vous a coupé la parole donc vous vous arrêtez un peu, vous ne parlez de rien mais vous vous arrêtez seulement et ça revient à la normale. » (Bissau, MAXQDA L. 410-422)

Conformément à cette idée de Bissau, il gère les comportements perturbateurs en classe en utilisant le langage non-verbal tels que le regard, les gestes voire une interruption passagère de son intervention comme le silence en guise de remise à l'ordre. Cette utilisation de la communication non-verbale provient autant des interviews menées auprès d'autres enseignants non-qualifiés (Brazzaville, MAXQDA L. 169-181; Antananarivo, MAXQDA L. 315-320; Bujumbura, MAXQDA L. 439-443). La remise à l'ordre rapide émerge de l'entrevue de Bujumbura pour éviter la contamination et la déconcentration des autres élèves. En outre, le rapprochement

physique surgit de la connexion établie lors de l'exploration des interviews comme le montre le propos d'Harare ci-dessous.

« Le rappel des règles alors je l'appelle doucement et je lui parle « quelle était la règle que nous nous sommes convenus ? » et quand je lui parle doucement comme ça il s'assoit, (hummm) donc cet enfant-là, on doit lui rappeler, lui parler plus souvent, on lui répète dans sa tête les règles car je ne sais pas, c'est peut-être sa vie ou je ne sais pas comment ? Je lui répète tout le temps, et quand je lui répète cela il me le dit, et maintenant quand je lui dis seulement « C'est quoi, c'est quoi cette chose que tu fais ? » Si je parle un peu ou je m'approche seulement de lui donc il sait déjà que c'est à cause de choses qu'il a désobéi alors (hummm) il essaie de s'asseoir: il le fait, mais quand je lui parle ou quand je m'approche un peu de lui donc il le sait et il s'assoit (hummm) Il fait toujours ce qu'il fait, il le fait toujours car c'est son habitude, quand ça ne dérange pas les autres, et je trouve parfois, par exemple, c'est qu'il aime écrire au-devant et que ça lui fait réussir, et il ne dérange pas les autres (hummm) donc je lui laisse le faire. Il y a un enfant comme ceci ici chez moi. » (Harare, MAXQDA L. 212-227)

D'après ce passage, une approche personnelle est adoptée par l'enseignante en cas de dérangement. Il s'agit d'un rappel des règles déjà mises en place, et ce, d'une manière individuelle. A cela s'ajoutent le rapprochement physique et l'ignorance du comportement inapproprié de l'élève à condition qu'une telle attitude lui permet d'apprendre et ne dérange point d'autres élèves. Le point de vue d'autres interviewés rejoint celui d'Harare concernant ce rapprochement physique pour gérer les comportements inappropriés de l'enfant (Bujumbura, MAXQDA L. 439-443; Dodoma, MAXQDA L. 258-262; Banjul, MAXQDA L. 140-145). Le fait que l'enseignant se tient à côté du perturbateur tout en lui touchant un peu et en même temps sans interrompre son intervention, jaillit du processus de comparaison au niveau du matériel de l'étude, notamment de l'entretien avec Dodoma (Dodoma, MAXQDA L. 258-262). La désescalade sociale émerge des données de cette étude pour gérer les comportements perturbateurs pour ce type de gestion de classe centrée sur l'implication des apprenants.

Relation élèves-enseignant (sous-critère 3): Enseignant responsable de tous les élèves tout en étant conscient de leur hétérogénéité

En exploitant les interviews réalisées, le fait que l'enseignant est responsable de tous ses élèves en découle comme description du sous-critère relatif à sa relation avec ses apprenants. Entre autres, le propos de Brazzaville ci-dessous invoque cet aspect.

« Vous qui enseignez, vous êtes responsable de tous, non seulement ceux qui sont intelligents mais même les non-intelligents. » (Brazzaville, MAXQDA L. 184-185)

Djibouti a partagé la même perspective. Elle a affirmé d'être la responsable de tous ses élèves. Elle connaît leur capacité d'écoute et pourvoit un soutien individuel pour ceux qui n'arrivent pas à suivre (Djibouti, MAXQDA L. 84-93). Quant à Freetown, elle affirme que:

« en fait, ces enfants ne semblent pas être aussi faibles que ça. Il faut tout simplement les secouer un peu plus que les autres, et ce, de temps en temps. Il y a des enfants qui ont besoin qu'on leur secoue un peu de temps en temps. Car par exemple, après avoir écrit quelques lignes, ils s'arrêtent et attendent quelques instants pour continuer. Parfois, il y a un moment où on va regarder une chose une chose ensemble et il y en a des enfants faibles. Généralement quand il y a une chose à regarder, tout le monde se focalise directement sur cette chose. Mais les enfants que vous trouvez un peu faible, ils attendent que les autres aient pu regarder avant de regarder à leur tour (humhum) Et ces enfants ont besoin constamment de surveillance en fait. Mais il y a des enfants qui n'ont pas besoin de surveillance en permanence, car vous savez déjà qu'ils accompliront sans aucun doute ce que vous leur demandez de faire (humhum) Ils arrivent à tout comprendre, mais il y a des enfants ...euh, comment dire, qui apprennent mais lentement. Leur façon de comprendre et de faire les choses se différencie de celle des autres. Si on manipule des compteurs par exemple, les autres auront déjà fini depuis peu de temps alors qu'eux, ils le font lentement mais ils arrivent à le faire. Cependant, il faut les secouer un peu. » (Freetown, MAXQDA L. 237-253)

Selon les perspectives des interviewés, ils sont conscients de la diversité de leurs apprenants qu'ils soient forts ou faibles. Freetown a confiance en leur aptitude tout comme elle connaît leur besoin afin qu'ils arrivent tous à comprendre pendant l'apprentissage. Pour ce qui est de la relation entre l'enseignant et les élèves, la responsabilité de l'enseignant vis-à-vis de tous les élèves dans leur diversité et selon leur aptitude jaillit du matériel de recherche pour ce troisième type de gestion de classe.

En brève, dans le cadre de la description de ce troisième type de gestion de classe centrée sur l'implication des élèves, les règlements sont négociés pour favoriser l'apprentissage selon la perception des interviewés. D'autres aspects émergent également du matériel de recherche pour décrire la gestion des élèves. Pour contrôler les comportements inappropriés des apprenants en classe, des enseignants non-qualifiés ont invoqué la désescalade sociale sous forme de rapprochement physique et d'utilisation de la communication non-verbale. De plus, l'enseignant est le principal responsable de tous ces écoliers dans leur hétérogénéité et selon leur aptitude diversifiée d'après leurs perspectives.

4.3.3.2 Gestion de la leçon (critère 2): Participation active des apprenants pour favoriser la compréhension de la leçon

Comme il a été mentionné auparavant, la gestion de la leçon constitue un critère issu des données de recherche (sous-chapitre 4.2). Ses quatre sous-critères sont spécifiés dans cette partie selon les idées partagées par les interviewés, et ce, pour offrir de plus ample description de ce type 3 préalablement identifié. Il s'agit de la contextualisation et de la concrétisation de l'enseignement comme préparation, la compréhension des élèves en tant qu'objectif de la gestion de l'enseignement, les méthodes actives en guise de stratégies d'enseignement et des répétitions sous différentes formes et soutien individuel pour l'usage du temps.

Préparation de l'enseignement (sous-critère 1): Contextualisation et concrétisation de l'enseignement

La préparation de la leçon en tenant compte de l'environnement dans lequel vivent les apprenant apparait des comparaisons des interviews entreprises dans le cadre de la présente étude. Par exemple, Freetown perçoit la préparation de l'enseignement comme suit.

« La manière d'enseigner une leçon aux élèves se différencie les uns des autres même si on a toujours tenu la même classe. Ça dépend de l'environnement dans lequel ces enfants vivent (humhum). Si par exemple vous entamez un sujet de discussion concernant l'agriculture et l'élevage, et qu'il y a des enfants dont les parents font ce travail, alors, ils savent déjà que quand on fait de la plantation, on

a besoin de travailler la terre, on a besoin d'engrais, de semer la graine (humhum) Mais les autres qui ne sont pas dans ce domaine n'en connaissent peut-être pas. Et c'est comme ça qu'on fait en classe, on ne prépare jamais de la même façon les leçons. De plus, les enfants n'ont pas toujours les mêmes âges. Des fois, dans une promotion, des enfants se retrouvent plus grands que les autres donc, ils arrivent à comprendre rapidement ce qu'on fait, et il y a les petits. C'est pour ça qu'on doit toujours suivre de près les enfants (humhum) En général, c'est ce qui est le plus adapté et qu'on doit mettre sur une fiche. On en connaît assez sur les enfants pour savoir ce qu'ils peuvent comprendre ou non. » (Freetown, MAXQDA L. 295-309)

D'après Freetown, la préparation de son enseignement dépend du contexte des apprenants, de leur âge voire du milieu où ils vivent. La prise en compte de la diversité des milieux socio-économiques des élèves lors de la préparation de la leçon émerge des interviews afin qu'ils arrivent tous à comprendre. La prévision de suivi et l'encadrement pendant le processus d'apprentissage sont cruciaux également. L'interviewée pense avoir connu ses élèves et leur capacité de comprendre. Selon ses perspectives, elle met dans sa fiche de préparation ce qui est plus adapté pour eux. La même idée surgit de l'entretien avec Bamako, et ce, en tenant compte de la diversité des apprenants. A cela s'ajoute la manipulation pendant le processus d'apprentissage (Bamako, MAXQDA L. 68-78). La perception d'Alger converge dans ce même sens à l'égard de la préparation de matériel à manipuler par les élèves (Alger, MAXQDA L. 46-57). D'après elle, la préparation de l'outil d'enseignement et le matériel à exploiter par les élèves est essentielle pour la réussite des élèves. Selon les perspectives de ces interviewés, ils préparent leur enseignement en se focalisant sur la concrétisation qui est basée sur l'implication des apprenants pour ce type de gestion de classe.

Objectif de la gestion de la leçon (sous-critère 2): Compréhension des élèves

La compréhension des élèves surgit également du matériel de recherche en tant qu'objectif de la gestion de la leçon pour ce type 3. Cet objectif découle des comparaisons des interviews, entre autres, l'entrevue avec Antananarivo.

« C'est comment la situation, il n'y a pas de situation comme telle mais le (humhum) alors vous réfléchissez que leur camarade il y a ceux qui en savent alors

ceux-ci la saisissent mais peut-être je suis trop habituée alors par exemple les enfants qui vont l'expliquer. Ou bien, c'est vous-même qui dites comment ferai-je pour que ces enfants puissent comprendre cette chose, et vous allez aussi chercher d'autres méthodes. » (Antananarivo, MAXQDA L. 288-293)

Les réflexions d'Antananarivo et ses stratégies ont pour objectif de mener ses apprenants à comprendre la leçon dispensée. Son idée est de les faire participer dans l'exploitation de la leçon, que ce soit au niveau de l'explication qu'au niveau de la manipulation. Cette importance de la compréhension de la leçon par les élèves apparaît aussi de l'interview Luanda, tout en mettant plus d'attention à la concrétisation et à la manipulation de matériel (Luanda, MAXQDA L. 89-100). De plus, le lien avec la vie quotidienne pour faciliter cette compréhension jaillit de l'interview de Dodoma (Dodoma, MAXQDA L. 165-173).

Stratégies d'enseignement (sous-critère 3): Méthodes actives et participatives

En guise de stratégie d'enseignement, l'utilisation des méthodes actives et participatives est générée de l'analyse de contenus des entrevues menées auprès des enseignants non-qualifiés. A titre d'exemple, Le Caire a mentionné différentes techniques dans son entrevue pour impliquer ses apprenants.

« On mène la leçon par des jeux. Il y a les étapes apprises depuis. L'éveil, durant l'éveil (humhum) c'est ludique ou il y a les chants que nous avons appris et ainsi de suite. Je varie ça je varie. On entame la découverte et il y a une petite révision et on commence la découverte. Dans la découverte on utilise souvent le matériel et je fais toujours en sorte que les élèves manipulent. Ce sont les enfants qui manipulent en groupe. C'est mon habitude (humhum) Parce que j'ai déjà appris cela, le travail du groupe. Il y avait une formation que j'ai faite. C'est ce que je fais pour mener la leçon. Parfois, par une petite histoire comme en FFMOM [Education civique] et en expression orale. C'est à partir de ça qu'on déduit les questions. Les élèves donnent aussi je donne les questions et on fait la synthèse et il y a ce qui rapporte les résultats après. Alors on regarde ça il y a déjà quatre groupes et il y a un rapporteur. Oui, et on encourage ce qui a fini. On encourage aussi ce qui n'a pas fini, n'a pas trouvé la réponse. C'est ainsi que je fais (mmhm) Enfin, il y a une conclusion que nous construisons ensemble (mhhm) (pause) C'est le matériel qui est important et le travail de groupe. Souvent je fais des dessins correspondant l'histoire, les expressions orales et ainsi de suite. En ce qui concerne les mathématiques et les autres matières, j'essaie de faire souvent le travail de groupe. Il y

a des moments où on fait ça et il y a aussi un travail individuel (humhum) Je diversifie. » (Le Caire, MAXQDA L. 115-133)

D'après cet extrait, la diversification des stratégies d'enseignement permet aux élèves de participer activement pendant l'apprentissage selon la perception de l'interviewée. Elle a mentionné comme techniques les activités ludiques et d'éveil, les activités de découverte au cours desquelles les apprenants manipulent, le travail de groupe, le travail individuel, l'anecdote et les dessins. Cette diversité de techniques d'implication des élèves provient également d'autres interviews. D'après les perspectives des enseignants, il s'agit de la réalisation des expériences (Luanda, MAXQDA L. 77-85), la manipulation et la contextualisation en fonction de la vie quotidienne des élèves (Kigali, MAXQDA L. 291-300; Dodoma, MAXQDA L. 99-105; Conakry, MAXQDA L. 30-62), le travail de groupe et le travail individuel (Banjul, MAXQDA L. 109-121; Asmara, MAXQDA L. 31-36), la découverte pendant laquelle les élèves participent activement (Bujumbura, MAXQDA L. 224 – 228). Cette diversification de méthode active et participative caractérise ce type 3 pour impliquer davantage les élèves au cours de l'apprentissage.

Usage du temps (sous-critère 4): Différentes formes de répétition et soutien individuel

Les différentes formes de répétitions et le soutien individuel comme usage du temps d'apprentissage et d'enseignement proviennent des idées obtenues des comparaisons et assemblages réalisés au niveau du matériel de l'étude. Ils décrivent ce troisième type comme le montre l'interview de Djouba ci-dessous.

« Pour moi, si par exemple, j'introduis les lettres « deux », je l'enseigne toujours pendant toute une semaine, c'est comme si je le faisais de plusieurs manières (humhum). Il en est de même pour les mathématiques, si par exemple j'introduis l'addition alors mmmm pendant une semaine, on la traite toujours pour que ça soit bien maîtrisée (humhum), je trouve que c'est sa répétition qui résout le problème. Au fait, on répète vraiment et on s'approche de l'enfant qui n'arrive pas à suivre (humhum) on s'approche individuellement (humhum) Il y a aussi des enfants que vous vous approchez constamment chaque jour (3 secondes) (humhum), alors, vous changez simplement la façon de leur parler et de présenter ce

qu'on fait, parfois il n'arrive pas à suivre comme ça et ses parents le retiennent brusquement à la maison, (humhum) (3 secondes) alors là, vous essayez de résoudre le problème, plus l'enfant s'absente toujours alors plus il n'arrive pas à suivre (humhum) c'est comme ça la façon dont je les traite, la répétition ne m'engendre jamais la perte quand je trouve qu'il n'arrive pas à suivre alors je m'approche de lui et le fais faire séparément. » (Djouba, MAXQDA L. 278-293)

Selon la perception de Djouba, ce passage révèle le temps consacré à des répétitions sous plusieurs formes pour mener l'enseignement et favoriser l'apprentissage. De plus, la réalisation du soutien individuel des élèves en difficulté découle de cette interview. Dans cette même direction, la prise en main individuellement pendant le temps d'enseignement résulte des points de vue d'Harare et de Lilongwe (Harare, MAXQDA L. 108-117; Lilongwe, MAXQDA L. 68-73). Pour Lilongwe, il encadre les élèves faibles pendant que les plus avancés font des exercices. Quant à Antananarivo, elle a partagé la même idée de répétition sous différentes formes en partant du plus facile vers le plus difficile. Elle change les questions ou les types d'exercices et réfléchit sur la manière de remédier ultérieurement aux lacunes observées (Antananarivo, MAXQDA L. 259-267 & 288-295). D'après la perception de Dodoma, l'adoption d'une approche plus simple émerge de son entretien, en aidant lentement ceux qui n'ont rien compris (Dodoma, MAXQDA L. 520-526).

Pour conclure, la préparation fondée sur la contextualisation et la concrétisation de l'enseignement découle des propos des interviewés. En ce qui concerne ce troisième type, la compréhension des élèves constitue l'objectif de la gestion de la leçon d'après les perspectives des enseignants. Ils pensent que ces apprenants font eux-mêmes une exploitation de la matière pendant le processus d'apprentissage selon la perception des répondants. En outre, une diversité de méthodes actives et participatives est employée comme stratégie d'enseignement pour impliquer davantage les apprenants selon leur point de vue. Des répétitions sous différentes formes et le soutien individuel caractérisent l'usage du temps pour ce troisième type qui vise l'apprentissage.

4.3.3.3 Méthodes de professionnalisation (critère 3): Obtention de formation continue

L'obtention de formation continue en tant que méthode de professionnalisation surgit de l'analyse abductive des interviews. Entre autres, l'entrevue d'Harare ci-après évoque son point de vue à ce propos.

« C'était dans la formation que j'ai senti que ce n'était pas correcte ce que j'ai mené dans ceci ou cela. C'était dans cela que j'ai vu, et car dans la formation suivie, c'était dans ça que je trouvais qu'on devrait changer ces exercices mais non pas (hummm) toujours les choses qu'on fait d'habitude. Et que les élèves doivent réaliser pour qu'ils sachent que cette chose-là a été ajoutée par une autre et ça a donné deux choses. Mais l'enseignant ne force pas seulement par exemple un plus un est égal à deux. » (Harare, MAXQDA L. 448-454)

Selon cet extrait, l'enseignante pense d'une part à ce qu'il faut changer dans son enseignement grâce à la formation reçue. D'autre part, les élèves doivent réaliser des activités pour apprendre. Quant à Bamako, la mise en pratique de formation s'avère importante dans son développement professionnel.

« Mais cela change vraiment. Les fiches de préparation on a beaucoup d'expériences grâce, grâce à la pratique de la formation obtenue, et ce n'est pas seulement obtenue. Mais c'est l'application qui est la plus importante. On l'applique. Et cela vous améliore vraiment. Cela améliore ce que je faisais avant, ce n'est pas faux. C'était bien mais on ajoute ceci pour que les enfants, mes élèves ont plus d'expériences et avancent plus par le biais de la participation. » (Bamako, MAXQDA L. 301-307)

D'après ce passage, l'application du contenu de formation a entraîné une amélioration au niveau de la mise en œuvre du travail de Bamako. D'après ses perspectives, ses élèves acquièrent plus d'expériences grâce à leur participation pendant l'apprentissage. Ce qui émerge des entrevues avec Harare et Kigali rejoint l'idée de Bamako. Elles affirment que la formation continue leur a procuré d'expériences et de changement dans l'exercice de leur métier que ce soit au niveau de la méthodologie d'enseignement qu'en terme d'élaboration des outils nécessaires (Kigali, MAXQDA L. 273-280; Harare, MAXQDA L. 469-479).

Bref, en guise de méthode de professionnalisation, l'obtention de la formation surgit de l'analyse de contenus des interviews. Sa mise en pratique a marqué également les enseignants pour se progresser dans l'exercice de leur métier, et ce, selon leur perception. Ces aspects reflètent l'implication des élèves en vue de l'apprentissage selon ce troisième type.

4.3.3.4 Motivations pour la professionnalisation (critère 4): Mise à jour via l'obtention de formation

Par ailleurs, le matériel de recherche a engendré cet aspect relatif à la motivation des enseignants pour leur professionnalisation. La mise à jour obtenue suite à la participation au cours des formations dispensées provient des comparaisons des entrevues. Entre autres, l'idée suivante est invoquée dans l'interview de Banjul.

« Il y a une formation que nous avons suivie, c'est comme la théorie, c'est comment l'appliquer sur le terrain quand vous êtes vraiment en cette place. Mais actuellement, ce qui est positif vis-à-vis de la formation, vos expériences augmentent, la formation vous permet aussi de voir qu'est-ce qu'on doit faire. Car pendant la formation, on ne vous donne pas toute suite mais vous vous placez comme des apprenants et on vous dirige. Voilà ce qu'on veut atteindre, on les dirige par ici et petit à petit ça avance. Et vous voyez que c'est comme ça aussi qu'on va faire quand on enseigne. Non pas les gaver mais les diriger petit à petit alors vous voyez maintenant comment faire. Il y a la préparation là où il y a les étapes. Et là vous pouvez préparer et bien observer comment mener une telle leçon. Vous vous sentez à l'aise après la formation concernant la manière de traiter une leçon pour qu'elle soit plus améliorée. » (Banjul, MAXQDA L. 263-275)

Le contenu de cette interview avec Banjul montre que la mise à jour sous forme de théorie et de pratique obtenue pendant la formation a permis à l'enseignante d'être à l'aise pendant le traitement d'une leçon. Cette rénovation engendre une motivation qui pousse l'enseignante à se développer davantage dans l'exercice de son métier. Harare a demandé particulièrement à ses formateurs la manière de gérer sa classe car c'est ce dont elle a besoin le plus. Par la suite, sa classe est devenue plus organisée (Harare, MAXQDA L. 382-392). En outre, la découverte pendant les formations suivies la motive à avancer dans son enseignement d'après ses perspectives. Tout ce qu'elle fait est ainsi en ordre. Elle pense qu'elle est devenue moins

énervée en classe même s'il y a des dérangements grâce à la mise en place en avance des règles négociées avec les élèves. Quel que soit le problème rencontré, l'enseignement est devenu sa passion selon ses propos. Elle trouve toujours de solution à chaque difficulté (Harare, MAXQDA L. 149-163).

En somme, la rénovation obtenue via les formations reçues par les enseignants les motive à avancer dans l'exercice de leur fonction selon leur perception de la gestion de classe. Cet aspect jaillit des interviews et décrit ce type 3 basé sur l'implication des élèves en vue de l'apprentissage.

4.3.3.5 Changements perçus par l'enseignant (critère 5): Changement de pratique

Le changement de pratique surgit également de l'analyse de contenus des interviews via MAXQDA. Des changements y ont été évoqués suite à des formations suivies par les répondants. L'enseignement centré sur les apprenants constitue un changement issu des comparaisons entreprises au niveau de ce matériau de recherche. A titre d'exemple, Djibouti a partagé ci-dessous sa perception.

« Cela a changé petit à petit au fur et à mesure que l'enseignement avance. Et il y a aussi la formation alors j'ai réalisé que ce que j'ai fait n'est pas bien du tout car je n'ai pas pris la place des élèves et je ne savais pas qu'il faut faire l'enseignement des enfants petit à petit. Mais pour moi si je voulais faire ceci aujourd'hui alors je le finirais tout simplement, c'est ce que je savais en ce moment-là. Mais maintenant, ce sont eux qui vont exploiter ceci, ils l'ont bien compris et ils arrivent à l'appliquer. Alors même s'ils n'ont pas appris beaucoup de leçons, ils arrivent à réussir en l'exploitant. Mais avant, le contenu de la leçon réalisée est un cahier entier, j'ai fini ce que j'ai à finir, une leçon entière est finie et expliquée et copiée. En ce moment-là aussi, on copie seulement la leçon puis j'explique. Mais maintenant, ce sont les élèves qui l'exploitent et on n'a pas besoin d'expliquer beaucoup mais ils arrivent à comprendre à partir de l'exploitation réalisée. » (Djibouti, MAXQDA L. 154-167)

La formation a d'impact dans sa pratique en classe selon les perspectives de Djibouti. D'après sa perception, cette enseignante a expérimenté un changement de pratique par rapport à ce qu'elle faisait auparavant. Elle pense que ses élèves arrivent mieux à comprendre une leçon quand ils l'exploitent eux-mêmes. Ainsi, ils arrivent ensuite à la mettre en pratique.

En outre, le changement au niveau de sa méthode d'enseignement et sa relation avec les élèves émerge des points de vue de Djibouti. Sa communication avec les enfants a évolué maintenant selon ses perspectives (Djibouti, MAXQDA L. 140-146). La classe est devenue ordonnée grâce à l'instauration des règles de vie (Kinshasa, MAXQDA L. 295-301; Libreville, MAXQDA L. 199-205).

Par ailleurs, le développement des expériences en incitant les élèves à faire des recherches surgit des comparaisons des interviews (Dakar, MAXQDA L. 254-258). Une classe multigrade plus organisée provient de l'entrevue de Kigali, grâce à la mise en place des règles de vie négociées avec ses élèves. De plus ses élèves se corrigent entre eux maintenant. Ils sont devenus plus responsables en classe (Kigali, MAXQDA L. 117-123). Pour Gaborone, les méthodes acquises pendant la formation ont entraîné une évolution dans sa pratique. La participation des élèves au cours de l'apprentissage a augmenté (Gaborone, MAXQDA L. 424-430).

Brièvement, pour ce type de gestion de classe basée sur l'implication des élèves, le changement de pratique provient du matériel de recherche. Il s'agit plus précisément d'un enseignement centré plutôt sur les élèves que sur le contenu ou sur l'enseignant. Cet aspect renforce la description de ce troisième type qui vise l'apprentissage.

4.3.3.6 Intégration de la gestion de classe dans le fonctionnement de l'école (critère 6): Continuité de formation

Comme il a été mentionné auparavant, les interviewés n'ont pas obtenu de formation initiale ou professionnelle avant d'exercer la profession enseignante. Ils éprouvent de difficultés à gérer leur classe. L'intégration de la gestion de classe dans le fonctionnement de l'école émerge des données de cette étude (sous-chapitre 4.2). La continuité de formation qui est à la fois un besoin et un vif souhait de ces enseignants provient de leurs interviews (Dodoma, MAXQDA L. 572-577; Libreville, MAXQDA L. 277-285; Luanda, MAXQDA L. 355-360). Ce besoin de formation surgit de la connexion entre les interviews telles que les entrevues avec Addis-Abeba (MAXQDA L. 211-213), Bissau (MAXQDA L. 675-686), Le Caire (MAXQDA L. 395-400), Accra, (MAXQDA L. 285-290) et Kampala

(MAXQDA L. 295-305). Entre autres, Alger a partagé sa perception ci-après.

« Il y a que le travail n'est pas fait dans la grande routine mais même si on a l'habitude, il faut toujours mais on a toujours besoin d'assoiffer. On a besoin de s'innover par la formation et ... la formation e ! Il faut toujours une formation pour innover la méthode de travail car si ceci devient une grande routine, on ne s'en sort pas (humhum) et c'est ce que je pense que toujours la continuité de la formation pour pouvoir suivre une mise à jour. » (Alger, MAXQDA Lignes262-267)

A ce propos, l'aide de l'établissement s'avère cruciale d'après la réalisation de l'analyse abductive (Brazzaville, MAXQDA L. 344-352; Harare, MAXQDA L. 547-562). En d'autres termes, l'initiative de l'école et le soutien du chef d'établissement dans l'organisation de formation pour ces enseignants non-qualifiés sont sollicités. Pour ce type de gestion de classe basée sur l'implication des élèves, les interviewés ont envie de toujours apprendre également en tant qu'enseignant. La formation relative à l'éducation inclusive est générée du contenu des entrevues.

« L'enseignant en vérité doit toujours apprendre. Il cherche des nouveautés pour transmettre concernant les méthodes d'enseignement. On ne se contente pas à des choses comme les bons résultats. Mais on doit toujours chercher pour améliorer l'éducation à faire. Je ne suis pas fatigué à chercher les stratégies pour transmettre une leçon, c'est mon besoin même si je suis âgé. S'il y a une formation à assister, je viens. C'est une chose n'importe quelle situation que ce soit à l'éducation inclusive dirigée par le projet Mahay, avec Kenya et je suis là. Avec la formation continue et on est ensemble. Avec les français avec les envoyés et je suis aussi là à ce moment. » (Libreville, MAXQDA L. 277-285)

D'après cet extrait, l'enseignant a évoqué sa détermination de chercher sans se lasser des nouveautés pour gérer son enseignement, d'où la nécessité de l'éducation inclusive pour mieux gérer sa classe aussi. Cependant, ce genre de formation nécessite l'organisation au niveau de l'établissement. A ce propos, l'exploitation plus approfondie de la gestion de classe surgit de l'entrevue avec Le Caire (Le Caire, MAXQDA L. 395-403). Elle a parlé également de son souhait en relation avec la formation en pédagogie. Luanda a partagé la même idée (Luanda, MAXQDA L. 355-360). Quant à Banjul, une formation en matière de gestion de temps d'apprentissage apparait dans son interview (Banjul, MAXQDA L. 313-320).

La pérennité des formations des enseignants s'avère indispensable selon les perspectives des interviewés dans le cadre de l'intégration de la gestion de classe dans le fonctionnement de l'établissement. L'utilité de la continuité des formations destinées aux enseignants en service émerge de l'exploration des interviews. Il s'agit surtout des formations en lien avec la pédagogie, la gestion de classe, la gestion du temps d'apprentissage et l'éducation inclusive d'après la perception de ces répondants.

4.4 Synthèse des résultats

Suite à la mise en œuvre du processus d'abduction (sous-chapitre 4.2) en se basant sur l'exploration des 30 interviews menées auprès des enseignants non-qualifiés malagasy, six critères et trois types de gestion de classe en résultent et qui constituent les résultats de ma recherche. Les six critères générés sont la gestion des élèves, la gestion de la leçon, les méthodes de professionnalisation, les motivations pour la professionnalisation, les changements perçus par l'enseignant et l'intégration de la gestion de classe dans le fonctionnement de l'école. Il est à noter que trois attributs caractérisent la gestion des élèves à savoir le règlement en classe, la gestion des comportements perturbateurs et la relation entre les élèves et l'enseignant. Tandis que la gestion de la leçon présente les quatre caractéristiques suivantes: la préparation de l'enseignement, l'objectif de la gestion de la leçon, les stratégies d'enseignement et l'usage du temps. Quant aux types émergés des données de l'étude, il s'agit de la gestion de classe basée sur une autorité hiérarchique en vue d'une organisation stricte (type 1); la gestion de classe basée sur les expériences de l'enseignant en vue d'une société harmonisée / d'une vie tranquille (type 2) et la gestion de classe basée sur l'implication des élèves en vue d'un apprentissage (type 3). La présente section donne la synthèse des descriptions (sous-chapitre 4.3), et ce, en rapport à ces trois types tout en tenant compte des six critères et sous-critère ayant surgi également des interviews réalisées auprès des enseignants non-qualifiés à l'école primaire malagasy (sous-chapitre 4.2).

Type 1 : Gestion de classe basée sur une autorité hiérarchique en vue d'une organisation stricte

Ce premier type de gestion est centrée sur une autorité hiérarchique pour avoir une organisation stricte en classe. La gestion des élèves (critère 1) est décrite par un autoritarisme de l'enseignant. Le règlement en classe (sous-critère 1) est caractérisé par l'imposition des règles par l'enseignant. Les interviewés perçoivent la menace et la punition comme étant les moyens pour gérer les comportements perturbateurs (sous-critère 2). La frayeur et la soumission des élèves vis-à-vis de l'enseignant caractérisent la relation entre eux (sous-critère 3) selon leurs perspectives.

Pour ce qui est de la gestion de la leçon (critère 2), les enseignants pensent à la course au programme pour la réussite à l'examen des élèves. La préparation de l'enseignement (sous-critère 1) relève de la copie du manuel, de l'utilisation du manuel destiné aux élèves ou d'un ancien cahier de l'apprenant selon leur perception. L'objectif de la gestion de la leçon (sous-critère 2) est la réussite à l'examen. La stratégie d'enseignement (sous-critère 3) s'agit du traitement tôt du programme et des sujets types sous forme de révision. Des séances supplémentaires de révision et la course au programme scolaire sont priorisées au niveau de l'usage de temps (sous-critère 4).

Concernant les méthodes de professionnalisation (critère 3), la routine via la tenue d'un même niveau de classe tout au long de la carrière est perçue par les enseignants pour se professionnaliser. A cela s'ajoute la focalisation au succès à l'examen de leurs apprenants.

En outre, la sollicitation de leur supérieur hiérarchique explique la motivation des enseignants à l'égard de leur professionnalisation (critère 4) selon leur point de vue. L'obtention de bons résultats aux examens leur rend aussi motivés dans leur développement professionnel.

Par ailleurs, la résistance au changement émerge des données de recherche en tant que changement perçu par les enseignants (critère 5). Le changement de comportement des enfants après redressement constitue également un changement selon leur perspective.

A propos de l'intégration de la gestion de classe dans le fonctionnement de l'établissement (critère 6), ces enseignants souhaitent avoir une

communication fluide avec leur chef hiérarchique. De plus, cette intégration demande la prise en compte des difficultés relatives à la gestion des responsabilités multiples de l'enseignant selon leur perception.

Les différents aspects mentionnés précédemment décrivent ce premier type conformément aux données de ma recherche. Une gestion de classe basée sur l'autorité hiérarchique résulte de l'autoritarisme de l'enseignant vis-vis des apprenants ainsi que du chef d'établissement voire des parents. Tout ceci a pour objectif d'avoir une organisation stricte en classe.

Type 2 : Gestion de classe basée sur les expériences de l'enseignant en vue d'une société harmonisée / d'une vie tranquille

Concernant ce deuxième type, la gestion de classe est centrée sur les expériences de l'enseignant pour une vie en société tranquille. La gestion des élèves (critère 1) est caractérisée par une entente entre l'enseignant et les élèves afin de vivre ensemble tranquillement en classe. Selon les perspectives des enseignants, les règlements en classe (sous-critère 1) sont négociés avec les apprenants afin de vivre ensemble et d'avoir une classe calme et harmonisée. Quant à la gestion des comportements perturbateurs (sous-critère 2), les stratégies sont diversifiées en fonction du jugement de l'enseignant. Au-delà d'une entente entre l'enseignant et les élèves, les interviewés pensent qu'ils sont proches les uns-des autres, c'est ce qui caractérise leur relation (sous-critère 3).

A propos de la gestion de la leçon (critère 2), elle est décrite par la préparation l'enseignement et l'atteinte de l'objectif fixé pour que l'enseignant puisse agir dans le calme. D'après le matériel de l'étude, la préparation de l'enseignement (sous-critère 1) est à la base de l'organisation en classe. L'objectif de cette gestion la leçon (sous-critère 2) est d'atteindre le but préalablement fixé par l'enseignant. Pendant le processus d'apprentissage, la surveillance et le guide de l'enseignant sont considérés comme stratégies (sous-critère 3) suivant les entrevues entreprises. L'usage du temps (sous-critère 4) relève des répétitions à plusieurs reprises en vue de la mémorisation de la leçon. De plus, le soutien des élèves en difficulté

est réalisé par une personne ressource en dehors du temps d'apprentissage.

Par ailleurs, les méthodes de professionnalisation (critère 3) sont décrites par la recherche personnelle. Les enseignants perçoivent aussi que les échanges d'expériences ainsi que l'entraide entre eux au sein de leur communauté de pratique contribuent à leur développement professionnel.

Par ailleurs, ils croient que leur foi constitue une motivation pour leur professionnalisation (critère 4). A cela s'ajoute leur perception de la vocation en tant qu'enseignant.

En termes de changements perçus par les enseignants (critère 5), la collaboration entre eux et le plaisir d'enseigner malgré les difficultés émergent des interviews.

Quant à l'intégration de la gestion de classe dans le fonctionnement de l'école (critère 6), celle-ci nécessite une entraide et une coordination entre les enseignants. Selon leurs perspectives, il importe aussi d'examiner les difficultés des enseignants à s'adapter face au changement dans le domaine de l'éducation, plus précisément au niveau du programme scolaire.

Toutes les caractéristiques synthétisées ci-dessus proviennent des interviews. Elles décrivent ce second type de gestion de classe basée sur les expériences de l'enseignant. Selon les perspectives des enseignants, l'objectif de ce type de gestion est de vivre ensemble dans une société tranquille et harmonisée en classe.

Type 3: Gestion de classe basée sur l'implication des élèves en vue d'un apprentissage

Pour ce troisième type identifié, la gestion de classe est centrée sur l'implication des élèves en vue d'un apprentissage. Concernant la gestion des élèves (critère 1), elle est décrite par une implication simultanée de l'enseignant et des élèves. Les règlements en classe (sous-critère 1) sont négociés entre eux pour favoriser l'apprentissage. Les enseignants perçoivent la communication non-verbale et le rapprochement physique sans interrompre le cours comme un moyen pour gérer les comportements

inappropriés en classe (sous-critère 2). Selon leurs perspectives, l'enseignant est décrit comme le responsable principal de tous ses apprenants tout en étant conscient de leur hétérogénéité.

Quant à la gestion de la leçon (critère 2), elle relève de la participation active des apprenants pour favoriser la compréhension de la leçon. La contextualisation et la concrétisation sont à la base de la préparation de l'enseignement (sous-critère 1). La gestion de la leçon vise (sous-critère 2) la compréhension des élèves qui exploitent eux-mêmes la leçon pendant le processus d'apprentissage. Les enseignants pensent également qu'une diversité de méthodes actives et participatives constitue les stratégies d'enseignement (sous-critère 3) pour impliquer davantage les apprenants. En plus des répétitions sous différentes formes, le soutien individuel détermine l'usage du temps (sous-critère 4) selon leur perception.

Au sujet de méthode de professionnalisation (critère 3), l'obtention de la formation surgit des interviews.

L'obtention de formation continue caractérise la méthode pour la professionnalisation (critère 4) des enseignants. Ils croient en sa mise en pratique pour se progresser dans l'exercice de leur métier.

En outre, la mise à jour obtenue à travers les formations reçues constitue une motivation pour la professionnalisation (critère 4).

Quant au changement perçu par ces enseignants (critère 5), il s'agit surtout du changement de pratique. L'enseignement est devenu centré plutôt sur les élèves que sur le contenu ou sur l'enseignant d'après leurs perspectives.

La continuité des formations de ces enseignants en service s'avère aussi indispensable pour l'intégration de la gestion de classe dans le fonctionnement de l'établissement (critère 6). Des formations en lien avec la pédagogie, la gestion de classe, la gestion du temps d'apprentissage et l'éducation inclusive surgissent des entrevues.

Ce troisième type de gestion de classe basée sur l'implication des élèves est décrit par les différentes caractéristiques résumées précédemment. Ces aspects reflètent la participation des élèves pendant le processus d'enseignement. L'objectif est de favoriser l'apprentissage.

Tableau d'abduction rempli

Pour synthétiser tous les résultats obtenus, les critères et la description des trois types générés des données qualitatives de ma recherche sont récapitulés dans le tableau n° 4 ci-dessous. Une vue d'ensemble des résultats de la présente étude y est présentée. Une description succincte à chaque intersection est fournie, et ce, d'après les différents aspects émergés des interviews (sous-chapitre 4.3) et suite à la mise en œuvre du processus d'abduction (sous-chapitre 4.2) et toutes les méthodes décrites dans le chapitre trois. D'autres réflexions approfondies et des interprétations sur ces résultats sont fournies à travers les discours de la science.

Tableau 4: Synthèse des descriptions des types identifiés

↓  Type		Type 1 : Gestion de classe basée sur une autorité hiérarchique en vue d'une organisation stricte
Critères	Sous-critères	
Gestion des élèves	Règlement en classe	Règles imposées par l'enseignant
	Gestion des comportements perturbateurs	Utilisation de menace et punition
	Relation élèves-enseignant	Peur et soumission des élèves vis-à-vis de l'enseignant
Gestion de la leçon	Préparation de l'enseignement	Copie d'un ancien cahier ou manuel de l'élève
	Objectif de la gestion de la leçon	Réussite à l'examen
	Méthodes ou stratégies d'enseignement	Traitement tôt du programme Traitement de sujets types (révision)
	Usage du temps	Réalisation des séances supplémentaires de révision Course au programme scolaire
Méthodes de professionnalisation		Tenue d'un même niveau de classe en focalisant aux résultats des examens
Motivations pour la professionnalisation		Soumission à la hiérarchie Obtention de résultats aux examens
Changements perçus par l'enseignant		Réticence au changement Changement de comportement des enfants après le redressement de l'enseignant
Intégration de la gestion de classe dans le fonctionnement de l'école		Nécessité d'une communication fluide entre l'enseignant et le chef d'établissement Difficulté de gestion des responsabilités multiples

		Type
Critères	Sous-critères	
Gestion des élèves	Règlement en classe	Règles négociées pour vivre ensemble dans une classe calme et harmonisée
	Gestion des comportements perturbateurs	Variation de stratégie en fonction du jugement de l'enseignant (morale, regard, rapprochement physique, punition, activité d'occupation, exclusion temporaire)
	Relation élèves-enseignant	Entente entre l'enseignant et les élèves (proches)
Gestion de la leçon	Préparation de l'enseignement	Préparation comme base de l'organisation en classe (enseignant et élèves tranquilles)
	Objectif de la gestion de la leçon	Atteinte de l'objectif fixé par l'enseignant lui-même
	Méthodes ou stratégies d'enseignement	Surveillance et aide de l'enseignant
	Usage du temps	Répétitions à plusieurs reprises pour mémoriser une notion Soutien des élèves en difficulté effectué par une personne ressource (en dehors de temps d'apprentissage)
Méthodes de professionnalisation		Recherche personnelle Echange et entraide entre les enseignants (communauté de pratique)
Motivations pour la professionnalisation		Importance de la foi chrétienne Vocation
Changements perçus par l'enseignant		Collaboration entre les enseignants Plaisir d'enseigner malgré la difficulté
Intégration de la gestion de classe dans le fonctionnement de l'école		Nécessité d'entraide entre les enseignants Difficulté à s'adapter face au changement (dans le domaine de l'enseignement, programme scolaire)

		Type
Critères	Sous-critères	
Gestion des élèves	Règlement en classe	Règles négociées avec les élèves pour éviter les désordres empêchant l'apprentissage
	Gestion des comportements perturbateurs	Rapprochement physique et utilisation des expressions non-verbales (Désescalade sociale)
	Relation élèves-enseignant	Enseignant responsable de tous les élèves dans leur diversité et selon leur aptitude
Gestion de la leçon	Préparation de l'enseignement	Préparation basée sur la contextualisation et concrétisation de l'enseignement
	Objectif de la gestion de la leçon	Compréhension des élèves en exploitant eux-mêmes la leçon
	Méthodes ou stratégies d'enseignement	Diversité de techniques d'implication des élèves (méthodes actives et participatives)
	Usage du temps	Répétitions sous différentes formes Soutien individuel des apprenants
Méthodes de professionnalisation		Obtention et mise en pratique de formation continue
Motivations pour la professionnalisation		Mise à jour via obtention de formation
Changements perçus par l'enseignant		Changement de pratique suite à des formations (enseignement centré sur les apprenants)
Intégration de la gestion de classe dans le fonctionnement de l'école		Continuité des formations des enseignants (pédagogie, gestion de classe, gestion du temps d'apprentissage, éducation inclusive)

Source: Ma propre recherche

5 Discussion des résultats

La présente étude qualitative porte sur la compréhension de la gestion de classe par les enseignants non-qualifiés en exercice au sein des écoles primaires confessionnelles malagasy, et ce, à l'égard de leur professionnalisation. Comme il a été mentionné dans le chapitre trois, l'approche qualitative a été adoptée afin de générer les premières connaissances sur la gestion de classe à Madagascar. Les données recueillies via les 30 interviews entreprises auprès de ces enseignants, ont été traitées grâce à la mise en œuvre d'une analyse qualitative, en particulier l'analyse de contenus (chapitre 3). Ce chapitre est consacré à la discussion des résultats obtenus (chapitre 4) qui vont être mis en lien avec les théories relatives aux discours scientifiques.

Pour ce faire, ces résultats sont résumés en premier lieu (sous-chapitre 5.1). En second lieu, la discussion et la réflexion sont centrées sur la manière d'interpréter ces résultats afin d'apporter une contribution voire d'enrichir les discours relatifs à la gestion de classe et à la professionnalisation des enseignants en exercice dans des conditions difficiles (sous-chapitre 5.2).

5.1 Résumé des résultats

La présente étude est menée selon le contexte spécifique de l'éducation à Madagascar. Elle se focalise sur les expériences de ces enseignants non-qualifiés concernant leur gestion de classe à l'égard de la professionnalisation. En réalité, ces enseignants n'ont pas eu de formation avant d'exercer leur profession. Autrement dit, quand ils ont fini l'école secondaire, ils ont commencé à enseigner sans recevoir ni une formation initiale ni une formation professionnelle (chapitre 1). A part la clarté de la connaissance du sujet, la gestion de classe constitue un indicateur non compensable de la qualité de l'enseignement. Cette étude tente de comprendre leurs perceptions vis-à-vis de cette thématique et de répondre à la question de recherche: Comment les enseignants non-qualifiés à l'école primaire malagasy comprennent-ils la gestion de classe dans le cadre de leur professionnalisation ? Cette question est subdivisée en deux questions spécifiques suivantes: (1) Comment les enseignants non-qualifiés perçoivent-

ils la gestion de classe ? (2) Comment voient-ils leur professionnalisation par rapport à la gestion de classe ? Ces questions de recherche ont été cadrées selon les théories relatives à la gestion de classe et à la professionnalisation développées dans la deuxième partie de ce travail (chapitre 2).

Pour générer les premières connaissances sur la gestion de classe par les enseignants non-qualifiés à Madagascar et pour comprendre leurs perceptions à ce propos, une approche qualitative est adoptée (sous-chapitre 3.1). Sur la base des questions de recherche précédentes et de l'objectif de cette étude, les données ont été collectées par le biais des interviews semi-structurés en face à face, réalisées individuellement en malagasy tout en utilisant un guide d'entretien (sous-chapitre 3.4). Puisqu'il s'agit d'une étude génératrice de théorie, la technique de l'échantillonnage théorique est utilisée pour sélectionner progressivement l'échantillon jusqu'à saturation (sous-chapitre 3.2). De ce fait, l'échantillon est composé de 30 enseignants non-qualifiés sélectionnés travaillant dans des écoles primaires confessionnelles protestantes (sous-chapitre 3.3). Toutes les données recueillies ont été transformées en les transcrivant et en les traduisant de la langue malagasy à la langue française (sous-chapitre 3.4). Les données textuelles obtenues ont été traitées par une analyse de contenus au cours de laquelle chaque interview a été codée et doublement codée via le logiciel MAXQDA (sous-chapitre 3.5). Suite à la mise en œuvre du processus d'abduction, le résumé des résultats obtenus et présentés dans le chapitre précédent (chapitre 4), est rapporté dans cette section (sous-chapitre 5.1). Les critères et les types ainsi identifiés et décrits (sous-chapitres 4.2 et 4.3) ont permis de comprendre et de donner un sens aux perceptions de la gestion de classe vis-à-vis de la professionnalisation de ces enseignants non-qualifiés.

Dès lors, les résultats de cette recherche sont résumés à travers les sections ci-après. D'un côté, une vue générale des résultats de cette étude est présentée (sous-chapitre 5.1.1). De l'autre côté, les réponses aux questions spécifiques sont fournies ainsi que celles de la question de recherche principale préalablement citée (sous-chapitre 5.1.2).

5.1.1 Aperçu des résultats de cette recherche

En réfléchissant sur les résultats développés dans le chapitre précédent (chapitre 4), la présente étude qualitative a engendré quatre aspects qui sont décrits brièvement dans cette section. D'abord, chaque enseignant non-qualifié a une idée concernant sa gestion de classe selon sa perspective individuelle. Certains aspects de la gestion de classe ont été partiellement évoqués. Ils sont liés aux différents critères obtenus lors du processus d'abduction (sous-chapitre 4.2). D'après le concept d'idéaltype de Weber, trois types de gestion de classe ont été également identifiés comme résultats de recherche (sous-chapitre 4.3). Le type 1 désigne la gestion de classe basée sur une autorité hiérarchique en vue d'une organisation stricte. Le type 2 annonce celle basée sur les expériences de l'enseignant en vue d'une vie tranquille. Comme il a été mentionné dans l'introduction (sous-chapitre 1.2), l'environnement de travail de ces enseignants non-qualifiés demeure précaire. Cette recherche montre également que cette précarité de contexte de travail est aperçue comme un défi pour mettre en œuvre une gestion de classe efficiente selon les perspectives des enseignants non-qualifiés.

Chaque enseignant non-qualifié a une idée concernant sa gestion de classe

D'abord, des messages intéressants résultent des interviews menées auprès des 30 enseignants. Même s'ils ne sont pas qualifiés, ils ont des idées sur ce qu'ils font et sur la manière dont ils procèdent pour gérer leur classe. Certes, chaque idée est issue de la perspective individuelle. Mais ces idées ne sont pas forcément partagées entre ces enseignants ou liées les unes aux autres. Chaque représentation est plutôt liée à une réflexion individuelle et non à une compréhension structurée. Ces enseignants sont également capables de parler de leurs expériences et leur pratique à ce propos selon les portraits des entrevues entreprises (sous-chapitre 4.1). De plus, ces dernières montrent l'existence d'une communication concernant la gestion de leur classe. Les idées évoquées par chaque participant lors de l'interview reflètent leur compréhension vis-à-vis du thème de recherche. Autrement, chaque enseignant non-qualifié interviewé a ex-

primé, selon ses perspectives et d'après sa compréhension, ses impressions générales, sa situation en classe, sa relation avec ses élèves et sa vie professionnelle (sous-chapitre 4.1). Toutes ces idées relatives à la gestion de classe qui ont été développées auparavant (chapitre 4) peuvent être catégorisées sous forme de trois types décrits par les différents critères identifiés. A ce propos, certaines dimensions de la gestion de classe ont été mentionnées par les enseignants interviewés. Ces aspects sont importants pour gérer leur classe selon leurs perspectives.

Les dimensions de la gestion de classe n'ont été évoqués que partiellement par les enseignants non-qualifiés

Les aspects de la gestion de classe récapitulés dans cette section sont liés aux critères identifiés, dans le tableau d'abduction (sous-chapitre 4.4), qui constituent également un des résultats de cette investigation. En ce qui concerne la gestion des élèves, les règles sont imposées par l'enseignant. Elles sont aussi négociées avec les élèves. Pour gérer les comportements perturbateurs, l'utilisation de menace et punition, la variation des stratégies selon leur jugement et l'emploi des expressions non-verbales sont adoptés par les enseignants non-qualifiés. Leur relation avec les apprenants n'est point uniforme. Celle-ci est caractérisée par la peur et soumission de l'enfant. De l'autre côté, il y a l'entente et la prise en compte de la diversité des élèves selon leur aptitude. Quant à la gestion de la leçon, la préparation de l'enseignement est basée soit sur la copie du manuel scolaire ou d'un ancien cahier, soit sur la contextualisation et la concrétisation de l'enseignement. L'usage du temps consiste à traiter le programme d'une manière précoce pour réaliser des séances de révision en plus des répétitions en vue de la mémorisation. Du temps est également consacré au soutien individuel et à des répétitions sous différentes formes selon les perspectives des enseignants non-qualifiés. D'autres dimensions de la gestion de classe demeurent absentes. Comme il est déjà mentionnée auparavant, trois idéaltypes récapitulés ci-dessous constituent également un des résultats de cette étude concernant la compréhension de la gestion de classe.

Trois idéaltypes de gestion de classe identifiés qui ne contribuent pas tous à la qualité de l'apprentissage

Cette recherche montre que la compréhension de la gestion de classe par les enseignants non-qualifiés est très diversifiée. Elle est menée également d'une manière différente selon les perspectives des interviewés. De ce fait, une grande hétérogénéité est constatée lors de l'analyse des données de l'étude. De plus, toutes les idées évoquées par les enseignants ne sont pas adéquates à l'égard de la qualité de l'éducation. Dès lors, cette situation d'inadéquation constitue un problème. Trois types bien distincts ont été identifiés après l'analyse abductive des données (sous-chapitre 4.3). Le type 1 est relatif à la gestion de classe basée sur une autorité hiérarchique en vue d'une organisation stricte. Ce type est issu de la comparaison des interviews (sous-chapitre 4.3.1). Le type 2 indique la gestion de classe basée sur les expériences de l'enseignant en vue d'une vie tranquille. La connexion des interviews engendre ce type (sous-chapitre 4.3.2). Le type 3 qui résulte de l'exploration des entrevues (sous-chapitre 4.3.3), désigne la gestion de classe basée sur l'implication des élèves en vue d'un apprentissage. Ces trois types ne contribuent pas tous à l'amélioration de la qualité de l'apprentissage selon cette étude. Un idéaltype seulement (type 3) se focalise le plus sur l'apprentissage et qui peut contribuer à la promotion de la qualité de l'éducation. Pour les deux autres (types 1 et 2), il s'agit de faire en sorte d'une part que les élèves s'adaptent au système et d'autre part que le système éducatif marche. D'ailleurs, la précarité du contexte de travail des enseignants (chapitre 1) constitue un défi pour la mise en œuvre de la gestion de classe selon leurs perspectives.

La précarité de l'environnement de travail est perçue comme un défi pour mettre en œuvre une gestion de classe efficiente

Comme il a été invoqué dans l'introduction (sous-chapitre 1.2), les conditions de travail des enseignants sont précaires. En les interviewant puis en leur offrant une opportunité de réfléchir et de partager leurs points de vue, ces enseignants non-qualifiés pensent que leur environnement de travail ne leur permettrait même pas de mettre en œuvre une gestion de classe efficiente même si une formation à ce propos leur était fournie.

Selon leur perspective, il leur manque un environnement favorable à une gestion de classe efficiente. Face à l'évolution et au changement entrepris au sein du système éducatif malagasy, la précarité de cet environnement est vue comme étant une de leurs difficultés dans la mise en œuvre de leur fonction et en particulier la gestion de classe (sous-chapitre 4.1). Malgré tout, les enseignants non-qualifiés ajoutent la nécessité de formation.

Ces quatre points précédents constituent les résultats importants de cette étude centrée sur les perceptions des enseignants non-qualifiés. En d'autres termes, cette recherche se focalise sur leurs expériences et surtout sur ce qu'ils pensent concernant la gestion de classe à l'égard de leur professionnalisation. Toutefois, il est à noter que ce qu'ils pensent lors de leur interview peut présenter un écart avec ce qu'ils font réellement en classe. Dans le cadre de cette recherche, je parle de leurs perceptions et non pas de leur pratique proprement dite. Néanmoins, la pratique évoquée par les interviewés est caractérisée par des théories subjectives qu'ils ont évoquées lors des interviews. Ceci m'amène à aborder les réponses à mes questions de recherche dans la partie ci-après.

5.1.2 Réponses aux questions de recherche

Selon les résultats développés dans le chapitre quatre, la manière de gérer la classe se différencie d'un enseignant à un autre, notamment au niveau de la gestion des élèves et de la leçon. Il en est de même pour leur professionnalisation à ce propos. Dans cette section, les réponses aux questions spécifiques de recherche sont récapitulées en premier lieu à savoir: comment les enseignants non-qualifiés perçoivent-ils la gestion de classe ? Comment voient-ils leur professionnalisation par rapport à la gestion de classe ? En second lieu, la question de recherche principale, portant sur leur compréhension de la gestion dans le cadre de leur professionnalisation, est répondue.

Représentation de la gestion de classe par les enseignants non-qualifiés

Comme il a été mentionné dans l'introduction (chapitre 1), les enseignants à l'école primaire malagasy interviewés dans le cadre de cette étude n'ont pas eu de qualification professionnelle. Aucune formation relative à

la gestion de classe n'a été ainsi dispensée. Selon cette recherche, leur perception concernant la gestion de classe n'est point uniforme. Les résultats correspondants sont récapitulés dans les sections suivantes. Cette étude montre différentes représentations concernant la gestion de classe à savoir les conceptions relatives à l'autorité de l'enseignant, au traitement tôt du programme scolaire, à la diversité des apprenants et à leur participation ainsi qu'à leur compréhension.

Perception de l'autorité au niveau de la gestion de classe en imposant les règles

Certes, les enseignants interviewés pensent à la mise en place et en application des règles en classe (chapitre 4). Cependant, selon leurs perspectives, il y en a ceux qui imposent les règles aux élèves tout en valorisant leur autorité pour gérer les élèves et les situations perturbatrices en classe. La soumission des apprenants vis-à-vis de l'enseignant caractérise leur relation. Par ailleurs, l'usage de la menace et la punition est perçu pour gérer les comportements perturbateurs. Au-delà de l'autorité de l'enseignant vis-à-vis des apprenants, celle du chef d'établissement s'avère cruciale également pour gérer les élèves d'après les résultats développés auparavant (chapitre 4). De plus, la perception de l'autorité à l'égard de leur chef hiérarchique motive les enseignants dans leur professionnalisation en rapport avec la gestion de classe.

Importance de la perception relative à l'achèvement précoce du programme scolaire en vue de la réussite à l'examen

En ce qui concerne la gestion de la leçon en général et l'usage du temps en particulier, une théorie subjective relative à la réalisation tôt du programme scolaire est importante pour que les élèves puissent réussir à l'examen. En d'autres termes, la gestion du temps consiste à achever rapidement le traitement du programme scolaire afin d'assurer le succès des apprenants aux examens. Selon les représentations des enseignants non-qualifiés, il s'agit d'effectuer des séances de révision et de traiter des sujets types. D'un côté, cette recherche montre que l'enseignement est plutôt centré sur les examens selon les perspectives des participants. De l'autre côté, l'atteinte de l'objectif préalablement fixé par l'enseignant lui-

même a été perçue comme étant déterminante. D'après leur perception, leur théorie subjective révèle que leur travail consiste non seulement à traiter le plus tôt possible le programme scolaire mais également à effectuer des répétitions en vue de la mémorisation.

Représentation relative à la focalisation sur la tranquillité de la vie en classe pour que l'enseignant puisse agir

D'après les représentations des interviewés, la négociation des règles avec les apprenants est importante pour avoir une classe tranquille. Selon leurs perspectives, le calme leur est très déterminant afin qu'ils puissent enseigner et expliquer la leçon. De plus, une classe calme avec des élèves silencieux leur permettent de mener tout ce qu'ils ont préparé à l'avance. La classe est perçue comme étant une société. L'entente entre les enseignants et leurs élèves renforce la vie paisible en classe selon leur point de vue. La perception correspondant à la variation de leurs méthodes leur semble cruciale, et ce, en fonction de leur propre jugement par rapport à la situation et au perturbateur. Du reste, la surveillance et l'aide sont perçues d'une manière à assurer l'organisation en classe et l'atteinte de l'objectif.

Perception de la prise en compte de la diversité des élèves pour favoriser l'apprentissage

Selon les perspectives des enseignants, les règles en classe sont négociées avec les élèves pour favoriser l'apprentissage. Le sens de responsabilité est perçu comme étant crucial au regard de l'hétérogénéité de leurs élèves. A ce propos, cette recherche montre également que le rapprochement physique et la communication non-verbale sont considérés comme des moyens de gérer sereinement les situations perturbatrices en classe selon la représentation des enseignants. C'est une sorte de désescalade sociale pour éviter une élévation des tensions ou un affrontement public voire une situation dramatisée. La résolution de problème est orientée par la perception de la prise en considération de la diversité des apprenants d'après ces enseignants non-qualifiés.

Importance de la perception relative à la participation et à la compréhension des élèves

La compréhension des élèves a été perçue comme étant importante. D'après les perspectives des enseignants non-qualifiés malagasy, l'implication des apprenants en est fondamentale en les entraînant à travers différentes activités d'apprentissage et par le biais des méthodes actives et participatives diversifiées. Ce propos jaillit de l'exploration des interviews. De plus, les représentations des enseignants sont forgées sur le lien entre l'enseignement et la vie quotidienne des élèves ainsi que la concrétisation autant que possible. Puis, l'usage du temps d'apprentissage est perçu comme étant caractérisé par la réalisation des répétitions sous différentes formes et du soutien individuel.

Perception des enseignants non-qualifiés à propos de leur professionnalisation vis-à-vis de la gestion de classe

Etant donné que ces enseignants n'ont reçu ni une formation initiale, ni une qualification professionnelle, ils acquièrent des compétences professionnelles au fur et à mesure qu'ils exercent leur métier. Ils apprennent leur profession en la pratiquant. Cependant, leurs méthodes de professionnalisation sont différentes et diversifiées en fonction de leurs motivations. Pour répondre à la question de recherche relative à la perception des enseignants non-qualifiés à propos de leur professionnalisation par rapport à la gestion de classe, les aspects synthétisés ci-après constituent les principaux résultats.

Importance de la perception de la hiérarchie pour se professionnaliser

D'un côté, l'encouragement du chef hiérarchique en rapport avec l'obtention de bons résultats est perçu comme un moyen d'inciter les enseignants non-qualifiés à se professionnaliser vis-à-vis de leur gestion de classe. De l'autre côté, la manière de travailler en classe est imposée par le chef d'établissement selon les perspectives des enseignants. A cela s'ajoute la tenue d'un même niveau de classe pendant leur carrière. Ce

qui leur permet d'avoir une routine ou une tradition au niveau de la méthodologie tout en se focalisant sur les résultats des examens.

Divergence de perception à l'égard du changement: réticence et ouverture au changement

Les enseignants non-qualifiés à l'école primaire de Madagascar perçoivent également des changements relatifs à la gestion de classe. D'une part, ils voient leur résistance vis-à-vis du changement. La conservation de leur routine leur semble utile au niveau de leur enseignement. D'autre part, le changement de comportement des élèves est perçu après le redressement effectué par les enseignants eux-mêmes. Ce genre de correction constitue une habitude pour gérer les élèves tout au long de la carrière de l'enseignant. Ces compréhensions inadéquates correspondent surtout à une situation très statique de l'école qui ne répond pas au changement de la société.

Par contre, la mise en œuvre de leur gestion de classe est autant marquée par la collaboration entre les enseignants. Selon leurs perspectives, la discussion et les échanges d'expériences constituent une opportunité d'apprentissage. Malgré la difficulté rencontrée depuis le début de leur carrière, le plaisir d'enseigner est perçu au fur et à mesure de l'exercice de la fonction. A cela s'ajoutent l'ouverture des enseignants vis-à-vis du changement et le changement de leur pratique par suite de formations. En d'autres termes, selon leur perception, l'enseignement est devenu plus centré sur les apprenants et la classe est plus organisée due à l'application continue des règlements.

Perception de la foi et des expériences personnelles comme ressources pour le développement professionnel

Les enseignants non-qualifiés considèrent leur foi comme une ressource pour se professionnaliser, et ce, à travers leur perception de leur pratique religieuse et de leur vocation. Cette perception de la foi et ses implications au niveau des comportements de ces enseignants en classe constituent une théorie subjective implicite concernant leur professionnalisation vis-à-vis de la gestion de classe. Leur perception de la foi joue un rôle essentiel

au niveau de la gestion de leurs apprenants, que ce soit au niveau de la mise en place des règles qu'en matière de gérer les situations perturbatrices en classe. Etant donné qu'ils n'ont pas reçu de formation initiale, leurs théories subjectives montrent que les compétences pour gérer leur classe sont acquises au cours de l'exercice de leur métier. Ces enseignants pensent évoluer dans l'exercice de leur profession par le biais de recherche personnelle, d'échange et d'entraide au sein de leur communauté de pratique. D'après leur théorie subjective, ce réseautage des enseignants et les rénovations via les formations obtenues ainsi que la mise en pratique des contenus contribuent à leur professionnalisation en matière de gestion de classe. Au lieu d'avoir des théories sur la professionnalisation à l'égard de la gestion de classe, les enseignants perçoivent leur foi et leurs expériences personnelles comme étant une théorie implicite à ce propos et comme ressources pour leurs actions.

Compréhension de la gestion de classe des enseignants non-qualifiés malagasy dans le cadre de leur professionnalisation

Au sujet de cette compréhension de la gestion de classe, ces enseignants non-qualifiés gèrent leur classe d'une façon différente, et ce, selon leur processus de professionnalisation, comme il a été mentionné précédemment. D'après leurs perceptions, ils apprennent en même temps en exerçant leur fonction, et ce, à partir des situations existantes et de leurs expériences. Leurs théories subjectives concernant la gestion de classe et la professionnalisation restent très implicites. De plus, leur professionnalisation est devenue déterminante d'après cette recherche.

Théories subjectives implicites sur la gestion de classe

Les expériences évoquées par des enseignants non-qualifiés et leurs perceptions ont révélé des éléments essentiels au sujet de la thématique de l'étude. D'un côté, des enseignants pensent à l'autoritarisme voire à l'autorité hiérarchique pour gérer leur classe. Selon leurs perspectives, leur objectif est d'avoir une organisation stricte en classe. Ils croient que la tenue d'un même niveau de classe pendant plusieurs années leur a permis d'évoluer dans leur profession, et ce, surtout à l'égard de la gestion de

classe. A cela s'ajoute la routine au niveau de la méthodologie. De l'autre côté, les représentations des enseignants non-qualifiés reflètent une théorie implicite relative à la contribution de leurs propres expériences voire leur effort personnel pour gérer leur classe. De cette manière, l'entraide de ses collègues leur est essentielle pour pouvoir vivre dans une société tranquille en classe d'après leurs perspectives. En d'autres termes, il s'agit d'assurer un climat calme et silencieux en classe pour que l'enseignant puisse agir et mener sa leçon. Néanmoins, l'implication des élèves pendant tout le processus d'apprentissage est cruciale selon leurs représentations. Les enseignants non-qualifiés à l'école primaire de Madagascar perçoivent aussi la mise en application des formations continues reçues comme un moyen pour que tous les élèves apprennent et comprennent ce qu'ils font en classe. La comparaison des interviews révèle ces théories subjectives implicites concernant la gestion de classe.

Obligation à la professionnalisation des enseignants non-qualifiés

En plus des théories subjectives implicites, ces enseignants non-qualifiés ont exprimé leurs besoins et souhaits ainsi que leurs difficultés à l'égard de la gestion de classe et de leur professionnalisation. D'après leurs perceptions, il s'agit surtout d'intégrer la gestion de classe dans le fonctionnement de l'école en favorisant la fluidité de la communication entre les subordonnés et leur supérieur hiérarchique. A ce propos, l'entraide entre les enseignants s'avère cruciale. Selon leurs perspectives, il leur importe aussi de prendre en considération leurs difficultés à gérer leurs responsabilités multiples et à s'adapter au changement entrepris dans le domaine de l'éducation. A cela s'ajoute la continuité des formations de ces enseignants en service pour mieux gérer les élèves et la leçon. Ainsi, leur professionnalisation vis-à-vis de la gestion de classe est devenue indispensable et incompensable. L'exploration des entrevues montre aussi l'importance de professionnalisation à l'égard de la gestion de classe.

En somme, les résultats relatifs à la conception de la gestion de classe par les enseignants non-qualifiés malagasy montrent l'importance de l'autorité pour gérer la classe en imposant les règles. Selon leurs perspectives, la perception vis-à-vis du traitement précoce du programme scolaire

en vue de la réussite à l'examen, leur est importante en plus de la focalisation sur la tranquillité de la vie en classe pour que l'enseignant puisse agir. A cela s'ajoutent la croyance relative à la participation, à la compréhension des élèves et à la prise en compte de leur diversité pour favoriser l'apprentissage. Quant à leur perception à l'égard de leur professionnalisation par rapport à la gestion de classe, les enseignants non-qualifiés perçoivent l'importance de la hiérarchie pour se professionnaliser. Une divergence de conception est constatée vis-à-vis du changement à savoir une réticence et une ouverture au changement. De plus, la perception en rapport à la foi et aux expériences personnelles leur semble importante pour leur développement professionnel. A propos de la compréhension de la gestion de classe des enseignants non-qualifiés malagasy dans le cadre de leur professionnalisation, les résultats de la présente étude montrent des théories subjectives implicites sur la gestion de classe et une obligation à la professionnalisation. Une discussion de ces résultats, à la lumière des théories préalablement développées dans la revue de la littérature (chapitre 2) et d'autres discours scientifiques, fait l'objet de la section ci-après, et ce, afin d'apporter une contribution à la science.

5.2 Interprétation des résultats: Qualité de la gestion de classe des enseignants non-qualifiés

Il s'agit dans la présente section de discuter les résultats de cette étude dans le but de voir à quel point ils enrichissent les théories relatives à la gestion de classe et à la professionnalisation des enseignants non-qualifiés qui exercent leur métier dans un pays avec des conditions difficiles. En d'autres termes, il s'agit d'interpréter ces résultats afin d'apporter une contribution ou une nouvelle connaissance vis-à-vis des discours sur la gestion de classe. Ces résultats sont discutés en fonction des théories soulignées auparavant (chapitre 2) et d'autres qui sont issues des discours scientifiques selon l'aspect à traiter. Pour ce faire, chaque aspect à discuter est d'abord récapitulé en reflétant les résultats de la présente étude au niveau de chaque sous-section. Ceci est suivi de la discussion à la lumière du discours de la recherche. Puis, la synthèse de ces deux étapes montre

la contribution que les résultats de cette recherche peuvent apporter sur la science.

Certes, plusieurs dimensions des résultats de la présente étude peuvent être interprétées (chapitre 4). Entre autres, les perceptions de la gestion de classe peuvent être discutées en rapport avec l'éducation indigène, la promotion de l'éducation à la paix, la décolonisation de la société, le contexte de travail des enseignants, les différents modèles de professionnalisation voire les croyances des enseignants. En raison de leur importance au niveau du développement de l'éducation en général et de la qualité de l'enseignement en particulier, les trois aspects mentionnés ci-après sont traités dans cette section.

Etant donné que la qualité de l'éducation reste un grand défi pour le système éducatif malagasy, la perception de la gestion de classe par les enseignants non-qualifiés est discutée dans la première partie de cette section. De plus, comme il est mentionné dans l'introduction (sous-chapitre 1.1), Madagascar s'est engagé dans la mise en œuvre du quatrième objectif du développement durable portant sur la qualité de l'éducation. Or, la gestion de classe, à travers ses dimensions, constitue un aspect fondamental pour la qualité de l'enseignement (sous-chapitre 2.3). De ce fait, les résultats correspondants aux représentations des enseignants vis-à-vis de la gestion de classe sont discutés à la lumière des théories relatives à la qualité de l'éducation (sous-chapitre 5.2.1).

Par ailleurs, la professionnalisation dans les domaines de l'éducation, de formation et du travail, est à la fois déterminante pour la science et la société. Elle constitue non seulement un débat vis-à-vis de la société et des discours scientifiques, mais également un des objectifs principaux des formations des enseignants à Madagascar (MEN et al., 2017, p. 56) (sous-chapitre 1.1). N'ayant reçu aucune qualification mais exerçant une vie active au sein de la société, la professionnalisation de ces enseignants non-qualifiés mérite une réflexion. Elle est fondamentale car ces derniers représentent environ les 80% des enseignants en service à l'école primaire de Madagascar (sous-chapitre 1.2). De plus, l'enseignant joue un rôle crucial dans le processus d'apprentissage des élèves et la classe peut être con-

sidérée comme une société. Dès lors, la discussion dans la section suivante est centrée sur la professionnalisation des enseignants non-qualifiés à la lumière des théories relatives au développement de la société (sous-chapitre 5.2.2).

En outre, les enseignants ayant participé dans cette recherche sont en exercice au sein des écoles primaires protestantes à Madagascar. Comme mentionné dans la partie précédente (sous-chapitre 5.1.2), leur perception vis-à-vis de leur foi, et ce, à travers ses implications dans leur pratique et leur conception de la vocation, est déterminante dans leur développement professionnel en général, et en particulier dans la gestion de leur classe. La foi chrétienne est perçue à la fois comme une ressource et un obstacle pour la professionnalisation et la gestion de classe des enseignants non-qualifiés. Cet aspect est discuté à la lumière des réflexions théologiques (sous-chapitre 5.2.3).

5.2.1 Perception de la gestion de classe et la qualité de l'éducation

En se focalisant sur la perception de la gestion de classe par les enseignants non-qualifiés, les résultats de cette recherche indiquent que chaque enseignant non-qualifié a une idée concernant la gestion de classe. Trois idéaltypes ont été identifiés mais ils ne favorisent pas tous la qualité de l'apprentissage, notamment la gestion de classe basée sur une autorité hiérarchique en vue d'une organisation stricte (type 1) et la gestion de classe basée sur les expériences de l'enseignant en vue d'une société harmonisée et d'une vie tranquille (type 2). Tandis que le type de gestion de classe basée sur l'implication des élèves en vue de l'apprentissage semble le plus approprié vis-à-vis du développement de la qualité de l'éducation (sous-chapitre 5.1.1). Dès lors, ces résultats sont discutés par rapport aux discours de la science relatifs aux théories sur la qualité de l'éducation, en particulier les théories behavioriste et humaniste. A cela s'ajoutent une réflexion vis-à-vis des indicateurs de la qualité de l'enseignement et de la gestion de classe avec ses différentes dimensions ainsi qu'une discussion par rapport à la qualité du système éducatif et de l'enseignement primaire en particulier.

Perception de la gestion de classe à la lumière de théories behavioriste et humaniste

D'après cette étude, pour les deux types 1 et 2, les règles sont imposées en classe. Le recours à la menace et à la punition est perçu comme moyen de gérer les comportements inappropriés. Tout est centré sur l'enseignant lui-même afin qu'il ou elle puisse agir dans la tranquillité et que les élèves restent obéissants et silencieux pendant tout le processus. Il s'agit surtout d'un acte d'obéissance de la part des apprenants, exigé par les enseignants. De plus, ces derniers considèrent l'élève comme étant un être soumis et facilement intimidé. Selon leurs perspectives, les enseignants donnent plus de place à leur autorité et à leur pouvoir. En d'autres termes, l'autorité est perçue comme étant un pouvoir d'être obéi. Ce pouvoir peut refléter le contrôle voire le recours à des moyens coercitifs. L'atteinte de leur propre objectif au cours du processus d'apprentissage est vue comme une priorité. Leur finalité correspond à la réussite à l'examen officiel selon leur perception de la gestion de classe. Dès lors, ils pensent au traitement précoce du programme scolaire et au traitement de sujets types pour familiariser leurs élèves aux examens et effectuer des sessions intensives de révision (sous-chapitres 4.3.1 et 4.3.2).

Selon les recherches, la gestion de classe consiste d'un côté à créer un environnement favorable à l'enseignement et à l'apprentissage grâce aux règles et méthodes utilisées en classe. De l'autre côté, elle permet également le développement social et moral de l'apprenant (Emmer & Sabornie, 2015, p. 6; Evertson & Weinstein, 2006, p. 4; Brophy, 2006, p. 17). L'analyse des résultats préalablement mentionnés, fait constater l'importance de la perception de la gestion de classe pour pouvoir modifier voire modeler le comportement de l'élève. Or, l'approche behavioriste se concentre sur le modelage du comportement par des circonstances de l'environnement (O'Donohue & Kitchener, 1999, p. 10). Son fondement considère l'apprenant incapable de construire son propre savoir (O'Donohue & Kitchener, 1999, p. 4). L'utilisation des récompenses et des punitions sert à contrôler la réaction et l'attitude de l'apprenant (Staddon, 2014; Skinner, 1974, p. 68). Il en est de même pour ce qui est de la gestion de classe proprement dite (Wubblels, 2007, p. 22; Landrum & Kauffman, 2006,

p. 48). Quant à la qualité de l'éducation, les programmes d'enseignement standardisés indiquent des objectifs indépendamment de l'apprenant. L'enseignement est centré sur la transmission de savoir en vue d'un changement de comportement observable. En conséquence, le rôle de l'enseignant consiste à montrer, à diriger l'apprentissage et à contrôler ce changement d'attitude en posant des questions. L'évaluation des acquis est réalisée d'une manière objective à partir des critères préétablis. Par ailleurs, les examens permettent de tester l'apprentissage et d'utiliser en retour des récompenses et des punitions. Quant aux apprenants, ils réalisent les tâches, répètent, assimilent et mémorisent les acquis afin d'avoir le comportement voulu (Staddon, 2014; UNESCO, 2005, p. 33; Skinner, 1974, p. 70). Cette théorie behavioriste privilégie ainsi la transmission et la pratique de la connaissance par rapport à la réflexion qui surpasse les faits pratiques.

Certes, cette approche donne plus d'orientation pour l'enseignant puisque le programme scolaire est standardisé. Il est plus facile à réaliser car il s'agit de transmettre les savoirs tout en contrôlant la qualité par le biais des tests et des évaluations. L'atteinte des objectifs préalablement fixés est très importante. Tout ceci se répercute dans la gestion de la leçon et la gestion des élèves. Cependant, cette théorie behavioriste n'offre pas de place à la créativité des apprenants qui sont considérés incapables de construire leurs propres savoirs. Ils effectuent les activités et répètent ce que l'enseignant leur demande de faire pour avoir le comportement voulu. Chaque tâche est sous le contrôle de l'enseignant comme le montre la perception de la gestion de classe par les enseignants non-qualifiés malagasy (Types 1 et 2). Par conséquent, il est difficile pour les apprenants d'être autonomes et créatifs. Même si l'approche behavioriste simplifie le travail de l'enseignant, et ce, surtout en matière de gestion de classe. Elle facilite également la résolution de problème pratique de comportement (O'Donohue & Kitchener, 1999, p. 10; Skinner, 1974, p. 8). Toutefois, cette théorie ne tient pas compte du contexte et des caractéristiques des apprenants (UNESCO, 2005, p. 33). Dès lors, les deux premiers types de gestion de classe reflètent plus cette approche behavioriste pour avoir le comportement voulu par les enseignants eux-mêmes. Quant au troisième type de

gestion de classe centrée sur l'implication des élèves, une réflexion par rapport à la théorie humaniste est développée ci-après.

Selon les recherches, la gestion de classe est un indicateur incontournable de la qualité de l'éducation (sous-chapitre 2.3). Elle a des conséquences positives sur la qualité de l'enseignement et le succès des apprenants (Korpershoek et al., 2016, p. 669; Hattie, 2009, p. 102; Carter & Doyle, 2006, p. 374; Marzano et al., 2003, p. 16). Ainsi, le troisième type de gestion de classe basée sur l'implication des élèves en vue de l'apprentissage peut mieux contribuer à la réussite des apprenants dans un contexte de précarité. D'après la théorie humaniste, celle-ci est fondée sur le fait que la nature de l'homme est bonne. Elle prend en considération l'autonomie de la personne, ses besoins et sa motivation (Copson, 2015, p. 5; White, 2015, p. 234; Veugelers, 2011, p. 3; UNESCO, 2005, p. 32). L'enseignement et l'apprentissage sont aussi centrés sur l'élève et favorisent sa participation active dans la construction de son propre savoir. Par ailleurs, l'enseignant joue davantage le rôle du facilitateur que d'instructeur. La qualité de l'apprentissage individuel est évaluée au cours du processus d'éducation. L'autoévaluation et l'évaluation par les pairs sont également encouragées. Les programmes d'enseignement ne sont pas standardisés mais tiennent compte des situations et des besoins individuels de l'apprenant. La tradition humaniste met en valeur l'importance du constructivisme et socioconstructivisme dans la mesure où l'épanouissement de l'individu influe énormément sur la société (White, 2015, Zucca-Scott, 2010, UNESCO, 2005, p. 32).

D'après les résultats de la présente étude, en particulier pour le troisième type de gestion de classe, les élèves sont perçus comme étant à la fois au centre de l'apprentissage et auteurs de leur propre construction de savoir. Ces représentations peuvent correspondre aux caractéristiques des apprenants selon l'approche humaniste. Par ailleurs, les perceptions des enseignants non-qualifiés malagasy vis-à-vis de leurs élèves reflètent leurs connaissances implicites relatives à la diversité de ces derniers ainsi qu'à leurs aptitudes variées. La diversification des méthodes actives et participatives est perçue comme étant un moyen de favoriser l'implication de tous les élèves en plus des répétitions sous différentes formes et le soutien

individuel des apprenants (sous-chapitre 4.3.3). A la lumière de la théorie humaniste, ce type de gestion de classe centrée sur l'implication des élèves correspond à cette approche sauf au niveau du programme d'enseignement primaire malagasy stipulé par le ministère de l'éducation nationale qui est standardisé.

Par ailleurs, la gestion de classe, le soutien individuel et les répétitions sous différentes formes figurent parmi les indicateurs de la qualité de l'enseignement (Kunter et al, 2013, p. 9; Meyer, 2013, p. 11, Pianta & Hamre, 2009, p. 112). La gestion de classe est indispensable par rapport aux autres critères de la qualité de l'enseignement mentionnés dans le chapitre deux (sous-chapitre 2.3). Autrement dit, elle impacte sur le climat d'apprentissage et les autres indicateurs tels que la clarté de la connaissance du sujet, la haute activation cognitive par des tâches complexes (Kunter et al., 2013, p. 111; Meyer, 2013, p. 11-13; Pianta & Hamre, 2009, p. 111). Selon le discours scientifique, les apprenants se situent au centre de la gestion de la classe et l'enseignant y joue un rôle indispensable (Gauthier & Dembélé, 2004, p. 6; Martineau & Gauthier, 1999, p. 470), d'où l'importance de la professionnalisation des enseignants non-qualifiés. De plus, la gestion de classe est incontournable pour assurer la qualité de l'enseignement grâce à ses différentes dimensions (Gettinger & Kohler, 2006, p. 88-87) qui font l'objet de la réflexion suivante, et ce, en rapport avec les représentations des enseignants non-qualifiés.

Perception de la gestion de classe à travers ses différentes dimensions selon les discours

Les résultats de cette recherche dévoilent l'importance de la perception de l'ordre en classe à travers non seulement la gestion des élèves mais aussi la gestion de la leçon. Or la représentation de l'ordre par les enseignants non-qualifiés diffère d'un type à un autre selon cette étude. Ce qui est confirmé par Doyle (2006, p. 99) qui affirme que l'ordre varie d'une situation à une autre tout autant que d'un individu à un autre. Deux points de vue sont en contraste concernant le fondement de l'ordre, d'une part, grâce à la discipline après une action inappropriée de l'élève et d'autre

part, selon les règles et procédures spécifiques. Néanmoins, tout ceci devrait être établi et suivi par l'enseignant afin d'avoir un ordre durable en classe (Carter & Doyle, 2006, p. 378).

Pour le type 1 identifié dans cette recherche, l'ordre en classe peut signifier une organisation stricte dans laquelle l'enseignant impose tout y compris les règles à suivre. En d'autres termes, il s'agit d'une mise en application des règles rigides avec l'autoritarisme de l'enseignant. Pour le type 2, il correspond à une tranquillité en classe pour que l'enseignant puisse agir. Autrement dit, le calme et le silence en classe sont primordiaux et quelques apprenants seulement sont impliqués au cours du processus d'enseignement. Ceci rendrait passif le reste de la classe. Pour ces deux types, la gestion de classe est considérée comme étant un ensemble d'actions et stratégies utilisées par l'enseignant pour résoudre de problème d'ordre en classe (Doyle, 2006, p. 100). C'est-à-dire que cette dernière soit strictement organisée ou que l'enseignant puisse agir dans la tranquillité.

Quant au type 3 identifié, l'ordre peut désigner une condition pour qu'il y ait un apprentissage. Chaque élève est impliqué dans le processus autant que possible selon les perspectives des enseignants interviewés. Comme le disent Emmer et Sabornie (2015), la gestion de classe consiste à maintenir l'ordre en vue de l'apprentissage et le développement social et émotionnel des élèves (p. 8). Or, les classes élémentaires présentent une complexité avec les différentes facettes du contexte des vies des enfants (Carter & Doyle, 2006, p. 374). La gestion de classe est également complexe (sous-chapitre 2.1.3). Elle nécessite une réflexion relative au contexte et aux activités à entreprendre. En réfléchissant sur les différentes perceptions de la gestion de classe par les enseignants non-qualifiés malagasy, les types 1 et 2 sont plutôt centrés sur l'enseignant. Tandis que les élèves se trouvent au centre pour le type 3 qui peut favoriser l'apprentissage tout en maintenant l'ordre en classe.

En plus de l'importance de l'ordre en classe, la punition et la menace sont perçues comme étant un moyen pour gérer les élèves, en particulier leurs comportements perturbateurs, selon les perspectives des enseignants non-qualifiés malagasy. Elles figurent dans la description des types

1 et 2 identifiés selon cette étude (chapitre 4). Or, la punition avec stimulus aversif peut être un renforcement négatif qui n'améliore guère le comportement de l'apprenant (Landrum & Kauffman, 2006, p. 48). Elle peut être dangereuse à l'égard de la dignité et de l'autonomie de l'individu concerné (p. 52). Ainsi, la punition et la menace peuvent constituer un frein pour l'apprentissage. Elles peuvent renforcer le comportement inapproprié, le ressentiment voire le climat hostile. La punition vise plus l'enfant que son comportement en vue du respect. En conséquence, la punition et la menace peuvent entraver la qualité de l'éducation surtout dans un contexte de précarité comme à Madagascar. Elles constituent une violence physique et psychologique que les apprenants endurent à l'école comme le décrivent les résultats des recherches menées par Tangwe (2021; 2017).

Par contre, la perception de la gestion de classe centrée sur l'implication de l'élève en vue de l'apprentissage (type 1) peut refléter l'approche de la gestion de classe centrée sur le processus d'enseignement et les produits relatifs à l'apprentissage ainsi que la manière de se comporter comme Gettinger et Kohler stipulent (2006, p. 73). L'enseignant joue un rôle crucial dans la création d'un environnement propice à l'apprentissage académique et à l'acquisition des compétences sociales (Gettinger & Kohler, 2006, p. 88). Différents aspects de la gestion de classe résultent des recherches (sous-chapitre 2.1.2). D'après les résultats de cette étude, certaines dimensions ont été partiellement évoqués par les enseignants non-qualifiés, notamment, les règlements en classe, la gestion des comportements perturbateurs, la relation entre élèves et enseignant. A cela s'ajoute la gestion de l'enseignement à travers la préparation, les stratégies utilisées et l'usage du temps. Ces résultats correspondent aux perceptions des enseignants dans les pays développés selon la recherche effectuée par Bell, Castellano et Klieme (2020, p. 49). Même si des pensées inadéquates vis-à-vis de leurs élèves ont été évoquées, les enseignants jouent un rôle fondamental dans le processus d'apprentissage, et ce, par le biais de la gestion de classe. Cette dernière est complexe et demande des compétences diversifiées.

En réfléchissant sur les trois types identifiés et sur ces différentes dimensions de la gestion de classe susmentionnées ainsi que sur les théories relatives à la qualité de l'éducation et de l'enseignement en particulier, le type 3 est décrit par les règles négociées avec les élèves pour éviter les désordres empêchant l'apprentissage. Le rapprochement physique et l'utilisation des expressions non-verbales constituent un moyen pour gérer les comportements perturbateurs des apprenants selon les perspectives des enseignants non-qualifiés interviewés. Autrement dit, il s'agit d'une désescalade sociale. Par ailleurs, l'enseignant est le responsable de tous les élèves dans leur diversité et selon leur aptitude. Selon leur perception, la préparation de la leçon est basée sur la contextualisation et la concrétisation de l'enseignement afin que les élèves comprennent tout en exploitant eux-mêmes la leçon. A cela s'ajoutent la diversité de techniques d'implication des élèves via les méthodes actives et participatives; les répétitions sous différentes formes ainsi que le soutien individuel des apprenants (sous-chapitre 4.3.3). Ainsi, ce troisième type de gestion de classe basée sur l'implication des élèves en vue de l'apprentissage peut contribuer à la qualité de l'éducation. A ce propos, la discussion en rapport à la qualité du système éducatif malagasy est développée dans la section qui suit, en particulier la qualité de l'enseignement primaire.

Perception de la gestion de classe face à la qualité de l'enseignement primaire malagasy

En ce qui concerne la qualité du système éducatif et de l'enseignement primaire en particulier, il s'agit d'une complexité, d'une multiplicité, d'une diversité, d'une interaction entre les différents facteurs et mécanismes du système lui-même. A cela s'ajoute une interaction avec l'environnement du système, et ce, en vue du développement holistique du système entier. L'argumentation est plutôt centrée sur la qualité de l'enseignement primaire qui a pour objectifs de permettre aux élèves d'avoir les techniques fondamentales de la lecture, du calcul et de l'écriture ainsi que de comprendre leur environnement social et naturel (UNESCO, 2014). Ainsi, l'introduction de la pensée abstraite et l'instruction systématique importent. Comme résultats (*outcomes*), les élèves vont ainsi acquérir des

compétences de base en lecture, en écriture, en numération et en socialisation.

En faisant le lien avec la gestion de classe, deux formes de recherche sur le processus-outcome ont été récapitulées par Gettinger et Kohler (2006). La première concerne l'étude au niveau des effets de l'école qui correspond aux caractéristiques des établissements selon le niveau du système tels que le leadership administratif, les attitudes positives de l'enseignant, le climat de sécurité et d'ordre ainsi que l'implication des parents. La deuxième forme est centrée sur la recherche relative aux effets de l'enseignant, à ses comportements, à ses interactions avec les apprenants qui sont associés avec la performance de ces derniers (Gettinger & Kohler, 2006, p. 74). Par ailleurs, le travail de Hungi (2011) montre les différents facteurs influençant directement sur la qualité de l'éducation fondamentale de l'élève à savoir: ses caractéristiques individuelles, le soutien qu'il a reçu concernant le processus de son apprentissage, son environnement familial, les caractéristiques de l'enseignant et du directeur, l'environnement de la classe ainsi que le milieu scolaire (Hungi, 2011, p. 7). Tout ceci se répercute sur la gestion de classe.

D'après les résultats de cette étude, l'intégration de la gestion de classe importe dans le fonctionnement de l'école (sous-chapitre 4.2). Pour le type 1, la comparaison des entrevues montre l'importance d'une communication fluide entre l'enseignant et le chef d'établissement et la difficulté de gérer ses responsabilités multiples au sein même de l'école. Quant au type 2, l'importance d'entraide entre les enseignants et la difficulté à s'adapter face au changement dans le domaine de l'enseignement surgissent des propos des enseignants non-qualifiés. Selon leurs perspectives, la continuité des formations des enseignants en pédagogie, en gestion de classe, en gestion du temps d'apprentissage, en éducation inclusive s'avère importante comme l'indique leur description du type 3. La communication, l'entraide entre les enseignants et la continuité de leur formation sont cruciales pour la qualité de l'enseignement.

En outre, l'implication des parents dans l'éducation de leur enfant est également cruciale selon les perspectives de ces enseignants (chapitre 4).

Comme il est mentionné dans l'introduction de ce travail (sous-chapitre 1.1), le contexte de travail des enseignants est précaire. En y réfléchissant et en partageant leurs points de vue, ces enseignants non-qualifiés pensent que leur environnement de travail ne leur permettrait pas de mettre en œuvre une gestion de classe efficiente. Selon leur perception, il leur manque un environnement favorable pour mieux gérer leur classe. Ceci peut constituer un blocage pour le développement de la qualité du système et en particulier celui de l'éducation primaire.

Cette précarité des conditions de travail des enseignants à l'école primaire malagasy est en lien avec les ressources en leur disposition. La recherche menée auprès de 63 enseignants malagasy interviewés montre qu'au moins cinq aspects du système éducatif, en particulier l'enseignement primaire, doivent être améliorés en vue de la qualité de l'éducation à Madagascar (Wills, Reuter, Gudiel, Hessert, & Sewall, 2014). Les résultats de cette étude ont révélé l'importance de l'amélioration du système au niveau du ratio élèves par enseignant, la répétition de classe, la disponibilité des ressources, les compétences en langue française et la disparité de l'éducation en milieu rural et urbain, public et privée (p. 130). Tout ceci peut constituer une barrière au niveau de la progression de l'élève voire du développement de la qualité du système éducatif malagasy (Wills et al., 2014, p. 114). Ces aspects ont été également observés lors de l'exploration des entrevues entreprises auprès des enseignants non-qualifiés. Selon leurs théories subjectives, l'effectif pléthorique et le français qui est la langue d'enseignement en plus de la langue maternelle se situent au centre de leurs difficultés. A cela s'ajoutent l'insuffisance d'outils et matériels didactiques, la précarité de leur environnement de travail y compris les infrastructures.

L'analyse du matériel de recherche montre aussi la disparité de l'éducation en milieu urbain et rural (sous-chapitres 4.1). D'après UNESCO (2004), les *inputs* pour la qualité de l'enseignement primaire doivent tenir compte du revenu du pays, du taux d'encadrement, du recrutement des enseignants, du ratio élèves/enseignant, de la formation des enseignants, du budget pour l'éducation, de la dépense par enfant, de l'aide, de ressource nationale, de dépense des ménages et de l'infrastructure. Tout ceci

a comme résultats (*output*) le taux d'achèvement de l'enseignement primaire, le taux de scolarisation, l'égalité des chances, l'équité et l'amélioration de la santé d'après les indicateurs de l'UNESCO (2004).

Puisqu'il s'agit des perceptions des enseignants non-qualifiés à l'école primaire de Madagascar, le développement de la qualité du système éducatif et en particulier la qualité de l'éducation primaire ainsi que l'interconnectivité des différents éléments du système sont cruciaux. En y réfléchissant, l'amélioration de la qualité de l'éducation de base malagasy à travers l'intégration de la gestion de classe dans le fonctionnement de l'école présente des lacunes qui se situe non seulement dans les domaines pédagogique, administratif et financier, mais également au niveau de la gestion sociale et environnementale ainsi que de la planification de l'établissement. Le directeur d'école et les enseignants y jouent un rôle crucial et constituent des agents de changement en vue de la qualité de l'éducation primaire. Par ailleurs, la réflexion de Lauwerier et Akkari (2015) révèle que les enseignants à l'école primaire en Afrique Subsaharienne exercent dans des conditions de travail précaires en plus des faibles salaires et la démotivation ainsi que l'inadéquation des formations reçues. Tout ceci peut entraver l'amélioration de la qualité de l'éducation primaire en Afrique et à Madagascar en particulier. La stratégie en quatre volets pour fournir les meilleurs enseignants mérite une réflexion en vue du développement de la qualité du système, à savoir leur formation, leur recrutement, leur affectation et leur rétention (UNESCO, 2014, p. 230-275). Il en est de même pour les directeurs d'école qui assurent le leadership scolaire.

En bref, selon sa compréhension et selon ses théories subjectives implicites, chaque enseignant non-qualifié malagasy a ses propres idées concernant la gestion de classe. La discussion de la perception de la gestion de classe à la lumière des théories sur la qualité de l'éducation a engendré la suivante contribution spécifique de cette étude à la science relative à la qualité de l'enseignement. D'un côté, la gestion de classe basée sur l'autorité hiérarchique et sur les expériences des enseignants non-qualifiés, en constituent une barrière. De l'autre côté, la gestion de classe centrée sur l'implication des élèves en vue d'un apprentissage renforce la qualité de

l'enseignement dans les pays en développement. Dès lors, une recherche approfondie à ce propos est utile. Ceci m'amène à aborder la réflexion vis-à-vis de la professionnalisation des enseignants non-qualifiés et le développement de la société.

5.2.2 Professionnalisation des enseignants non-qualifiés et le développement de la société

En parlant de la perception des enseignants non-qualifiés malagasy, les résultats de cette recherche ont révélé qu'ils voient l'importance de la hiérarchie pour se professionnaliser et pour gérer la classe. En plus d'une divergence de perspective à l'égard du changement notamment une réticence et une ouverture au changement, la représentation relative aux expériences personnelles tout au long de leur carrière leur semble pertinente pour leur développement professionnel (sous-chapitre 5.1.2). Le rôle l'enseignant est crucial dans l'éducation, en particulier au cours du processus d'apprentissage des élèves, et ce, à travers la gestion de classe. N'ayant reçu aucune formation initiale, la professionnalisation des enseignants non-qualifiés malagasy mérite une réflexion. Il est à noter que la qualification et la professionnalisation sont différentes. La qualification est relative à la certification pour répondre au souci de mise en reconnaissance des professionnalités. Tandis que la professionnalisation correspond aux compétences développées (Wittorski, 2008, p. 15). La professionnalisation de ces enseignants non-qualifiés vis-à-vis de la gestion de classe est fondamentale. Elle est importante au niveau de la qualité de l'éducation. Elle est aussi déterminante dans la société.

Dans la présente section, cette professionnalisation des enseignants non-qualifiés à l'égard de la gestion de classe est analysée en fonction des théories du développement de la société. Pour ce faire, une réflexion à l'égard de la perception de la gestion de classe est entreprise en premier lieu, et ce, à la lumière des discours relatifs au développement social de l'apprenant. En second lieu, la professionnalisation des enseignants non-qualifiés est discutée à la lumière des théories de communication. En troisième lieu, la réflexion est centrée sur cette professionnalisation à l'égard de la qualité de la formation continue des enseignants.

Perception de la gestion de classe à l'égard du développement social de l'apprenant à Madagascar

Comme déjà mentionné dans l'introduction (chapitre 1), le ministère de l'éducation nationale malagasy s'engage dans l'atteinte de l'ODD 4 afin que les élèves puissent acquérir des compétences en faveur du développement durable. Pour ce faire, l'éducation à la citoyenneté et au civisme constitue un moyen pour restaurer un environnement scolaire sain et favorable au développement d'une vie harmonieuse. Pourtant, la déficience du civisme détériore la paix sociale et accentue le non-respect des droits (MEN, MESURPES & MEETFP, 2017, p. 149). Or, l'éducation est cruciale pour promouvoir la paix, la démocratie et la justice sociale qui contribuent au développement social pour un avenir durable (UNESCO, 2016, p. 19).

D'après Jacques Delors, l'éducation tout au long de la vie est fondée sur quatre piliers, à savoir: apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être (Delors, et al., 1996; 1999). Le troisième pilier a une dimension sociale palpable. Il s'agit d'« apprendre à vivre ensemble, en développant la compréhension de l'autre et la perception des interdépendances – réaliser des projets communs et se préparer à gérer les conflits – dans le respect des valeurs de pluralisme, de compréhension mutuelle et de paix » (Delors, et al., 1996, p. 35). A ce propos, la classe est à la fois un lieu de vie et un système social dans lequel se passent d'innombrables événements et tâches avec des individus ayant de préférences et aptitudes différentes (Doyle, 2006, p. 98; Philibert & Wiel, 2001). Comme développé dans le chapitre 2, la gestion de classe est complexe (sous-chapitre 2.1.3). Elle peut contribuer positivement au développement moral et social de l'apprenant (Emmer & Sabornie, 2015, p. 6; Nucci, 2006, p. 711).

Cependant, une compréhension inadéquate à l'égard de la gestion de classe résulte de la présente recherche. Elle correspond surtout à une situation très statique de la classe selon les perspectives des enseignants non-qualifiés malagasy. Ce qui ne répond pas au changement de la société. De plus, leurs théories subjectives relative à la gestion de classe sont implicites. D'après le premier type de gestion de classe identifié, l'autorité de l'enseignant est perçue comme étant cruciale pour gérer les élèves. A

cela s'ajoutent la punition, la menace ainsi que la réticence au changement (sous-chapitre 4.3.1). Dès lors, l'instauration d'une atmosphère de confiance et le maintien d'un environnement propice à l'apprentissage peut constituer un problème en plus du développement social des élèves. Ceci est en contraste avec ce que Nucci (2006) affirme concernant la gestion de classe à l'école primaire pour établir un climat moral de confiance (p.716).

Certes, les règlements en classe permettent de maintenir l'ordre et créer une atmosphère de confiance (sous-chapitre 2.1.2). Cependant, la punition qui est souvent corporelle, en cas de transgression, peut détériorer l'estime de soi et la dignité de l'apprenant. De plus, ces mesures prises par l'enseignant constituent déjà une source d'information sociale que l'élève utilise pour construire ses propres connaissances sociales (Nucci, 2006, p. 718). Puisqu'il s'agit déjà d'une violence verbale ou physique, ceci peut non seulement abimer la paix sociale en classe mais aussi favoriser le non-respect des autres.

En outre, la conception de l'autorité par les enseignants non-qualifiés reflète son pouvoir de tout imposer et de dominer les apprenants tout en les considérant comme des êtres facilement à intimider. En retour, il s'agit d'un acte d'obéissance exigé de la part de ces élèves. Ceci peut entraver la promotion de la démocratie et le développement moral et social de l'apprenant. Or, la pratique fondée sur des données probantes (*evidence based-practice*) reconnaît que la gestion de classe efficace contribue au développement des capacités sociales des apprenants (Korpershoek et al., 2016, 2014; Nucci, 2006; Marzano et al., 2003). Quant à cette recherche, elle révèle que pour le premier type, la gestion de classe est plutôt centrée sur la réussite aux examens et même la professionnalisation des enseignants non-qualifiés en dépend selon leur perception. Ce succès aux examens est prioritaire par-dessus tout. Le climat de concurrence et de compétition, entre les apprenants voire entre établissements, est entretenu. Ce qui peut entraver non seulement l'apprentissage à vivre ensemble (Délors et al., 1999, p. 90) mais aussi le développement social de l'apprenant. Certes, la formation d'élite constitue un héritage de la colonisation mais

elle peut favoriser l'inégalité. A cela s'ajoute la frustration issue d'une éducation à des fins certificatives sans compétences.

En outre, étant donné que la classe est comme une société, la relation entre l'enseignant et l'enseigné importe afin de promouvoir le développement social de ce dernier. Les enfants construisent leurs compréhensions des conventions sociales à partir de leurs interactions sociales (Nucci, 2006, p. 712). A ce propos, la présente étude montre que la qualité de la relation entre l'élève et l'enseignant n'est pas uniforme. Pour le type 1 de gestion de classe, cette interaction est caractérisée par la peur et la soumission des élèves vis-à-vis de l'enseignant. Quant au type 2, cette relation est représentée par une entente entre l'enseignant et les apprenants. Au sujet du type 3, l'enseignant est perçu comme le responsable de tous les élèves dans leur diversité et selon leur aptitude (sous-chapitre 4.3). D'après Nucci (2006), la gestion de classe pour un développement social consiste d'un côté à engager les apprenants dans une réflexion active pour promouvoir la construction de connaissance sociale et de l'autre côté à la coordonner avec les niveaux du développement des élèves (p.754-715).

De ce fait, la prise en compte de la diversité des apprenants peut renforcer leur croissance sociale. Tandis que la peur et la soumission voire l'entente pour que l'enseignant puisse agir dans la tranquillité peuvent empêcher la réflexion et le développement social des élèves voire l'épanouissement de leur personnalité. Elles peuvent constituer un blocage pour le développement de l'autonomie et de la responsabilité personnelle de l'enfant, étant donné qu'apprendre à être figure parmi les piliers d'éducation tout au long de la vie (Delors et al., 1996). Des conceptions erronées, relatives à la gestion de classe et à la gestion des élèves en particulier leur relation avec l'enseignant, peuvent entraver le développement social de ces apprenants. Ceci m'amène à aborder la contribution de la professionnalisation des enseignants non-qualifiés vis-à-vis de leur gestion de classe au niveau de la théorie de la communication.

Professionalisation des enseignants non-qualifiés à la lumière des théories de communication

D'après la présente recherche, les enseignants non-qualifiés perçoivent que la mise à jour via obtention de formation continue contribue à leur développement professionnel. La hiérarchie et l'obtention de résultats aux examens les incitent également à se professionnaliser selon leurs perspectives. A cela s'ajoutent la vocation et la foi chrétienne qui constituent leur motivation vis-à-vis de leur professionnalisation (sous-chapitre 4.4). L'évolution de l'enseignement en tant que travail peut être différente d'un pays à un autre voire d'une région à une autre (Tardif, 2013, p. 2). Les différentes époques de la professionnalisation ont marqué aussi le développement de la société. L'âge de professionnalisation des enseignants, en service au sein de l'école primaire confessionnelle à Madagascar, reflète d'une part l'âge de la vocation. L'enseignement est considéré en tant que vocation (Tardif, 2013, p. 3). Le même auteur affirme que « l'enseignement à l'âge de la vocation était donc essentiellement un travail moral consistant à agir en profondeur sur l'âme des enfants, à la dresser, la guider, la surveiller, la contrôler » (Tardif, 2013, p. 3). Ceci caractérise également la représentation de la gestion de classe des enseignants malagasy selon cette étude. La gestion de l'enseignement est marquée par la surveillance et l'aide de l'enseignant (sous-chapitre 4.3.2). La soumission détermine également la relation entre l'enseignant et l'élève (sous-chapitre 4.3.1). Tout ceci correspond également à l'époque préprofessionnelle selon Hargreaves (2000, p. 156). La gestion est priorisée et une personne apprend à enseigner en pratiquant l'enseignement et en apprenant de ses propres erreurs. La présente étude a révélé aussi que la recherche personnelle et l'échange ainsi que l'entraide entre les enseignants au sein de leur communauté de pratique ont permis le développement de leurs compétences en matière de gestion de classe. D'autre part, cette culture de collaboration reflète en partie l'âge professionnel collégial de Hargreaves (2000, p. 165).

Comme étant mentionné précédemment, la réflexion sur la professionnalisation des enseignants non-qualifiés malagasy vis-à-vis de leur

gestion de classe se focalise sur la manière dont ils acquièrent les compétences correspondantes. Leurs méthodes de professionnalisation se différencient d'un enseignant à un autre et d'un type de gestion de classe à un autre. Cette recherche révèle que la tenue d'un même niveau de classe tout au long de la carrière, et ce, en se focalisant aux résultats des examens, constitue une méthode pour se professionnaliser. Une routine au niveau de la méthodologie d'enseignement est ainsi adoptée et qui est souvent traditionnelle. L'éducation peut contribuer à des certifications sans compétences qui engendre la frustration, un examen flou voire la corruption. Cette dernière se fait déjà sentir au sein du secteur éducatif malagasy (Razafindrazaka et al., 2019).

Comme déjà argué dans le premier chapitre (sous-chapitre 1.5), la professionnalisation est déterminante pour la science et la société, en particulier dans le domaine du travail, de formation et de l'éducation (Witowski & Briquet-Duhazé, 2010, p. 212; Astier, 2008, p. 67). La communication est un élément indispensable pour le développement de la société et de la vie en classe en particulier. La compétence relative à la communication correspond à l'habilité à se faire comprendre et à comprendre les autres selon Habermas (Salerno, 2004, p. 215). Elle intervient dans tout le processus de l'enseignement notamment en matière de la gestion de classe pour assurer la collaboration, pour faciliter la relation entre élèves et enseignant, pour promouvoir leur participation, leur mobilisation concernant la vie sociale en classe voire la négociation relative à la mise en place des règles en classe. Elle favorise la mise en confiance de l'enseignant avec ses apprenants ainsi que le respect mutuel. La communication constitue aussi un point critique du développement professionnel des enseignants, et ce, en matière de coopération, de soutien et encouragement, voire lors de la participation au sein de leur communauté d'apprentissage et de pratique, lors des échanges et interactions pour une amélioration de la pratique (Creemers et al., 2013, p. 58; Kramer, 2003, p. 24). La communication fait partie intégrante de la gestion de classe (Wubbels, 2007, p. 274; Gettinger et Kohler, 2006, p. 82; Nault & Fijalkow, 1999, p. 452).

Selon cette étude, les portraits des interviews menées auprès des enseignants non-qualifiés malagasy montrent l'existence d'une communication concernant la gestion de leur classe (sous-chapitre 4.1). Selon cette étude, la communication non-verbale est considérée comme un moyen de gérer calmement les situations perturbatrices en classe selon les représentations des enseignants non-qualifiés malagasy (sous-chapitre 5.2.1). La recherche de Zeki (2009) portant sur les perceptions de 67 étudiants a montré que la communication non-verbale, en particulier le contact des yeux, les mimiques et les gestes, peut favoriser leur motivation et leur concentration au cours de l'apprentissage. Par ailleurs, l'étude menée par Overman (1979) affirme qu'une communication effective contribue à la gestion des apprenants. Quatre modèles de communication ont été identifiés notamment l'analyse transactionnelle pour éviter la passivité tout en résolvant le problème et la formation effective de l'enseignant en mobilisant le « Je message ». A cela s'ajoutent la thérapie de la réalité en résolvant le problème de comportement présent tout en développant un plan pour l'améliorer et les conséquences logiques en identifiant le problème réel tout en impliquant l'apprenant à considérer un autre comportement alternatif (Overman, 1979, p. 38-39). Ces quatre modèles de communication évitent la punition.

Or, la présente recherche montre que la punition et la menace constituent un moyen pour gérer les comportements perturbateurs pour le premier type de gestion de classe basée sur l'autorité hiérarchique (sous-chapitre 5.2.1). Elles détériorent la dignité et le bien-être de l'apprenant concerné. Or, la communication est un moyen pour promouvoir le bien-être de tous et le développement des compétences dans un environnement propice à l'apprentissage (UNICEF, 2017, p. 17). La manière dont on communique détermine son efficacité en tant qu'enseignant. Selon la recherche de Kavrayici (2020) menée auprès des élèves-enseignants, les compétences en communication et celles en gestion de classe sont importantes pour la résolution de problèmes rencontrés par les enseignants. Ainsi, une communication basée sur la hiérarchie peut être un blocage au développement professionnel de l'enseignant lui-même.

En outre, les résultats des méta-analyses de 59 études indépendantes turques réalisées par Kaya et Selvitopu (2019) ont révélé que les enseignants ayant une satisfaction de leur travail dans un climat scolaire positif et qui sont motivés par leur chef hiérarchique, ont tendance à utiliser les compétences en gestion de classe de façon plus efficace. A cela s'ajoute au fait qu'ils partagent des valeurs communes avec leurs collègues. De ce fait, la professionnalisation à l'égard de la gestion de classe pour les enseignants déjà en service dans un contexte de précarité mérite une réflexion approfondie surtout pour ceux qui sont non-qualifiés. Le profil de communication et la gestion de classe de ces enseignants sont des aspects importants pour le développement de leur relation avec les élèves et de leur échange social. La communication est une clé d'une gestion de classe efficace ainsi que la base du développement professionnel durable des enseignants. Leur professionnalisation à la lumière des différents aspects de la qualité de la formation continue fait donc l'objet de la section suivante.

Professionnalisation des enseignants non-qualifiés à l'égard de la qualité de formation continue à Madagascar

La gestion de classe constitue à la fois un contenu ayant un impact positif en matière de formation continue (OCDE, 2014, p. 118) et un besoin des enseignants (OCDE, 2014, p. 12; Raharinaivo & Surian, 2008, p. 15). Elle figure parmi les indices du sentiment d'efficacité personnelle et de la satisfaction professionnelle des enseignants selon l'enquête TALIS (OCDE, 2014, p. 203). A ce propos, l'insuffisance voire l'absence de formation initiale des enseignants, surtout dans les pays de l'Afrique subsaharienne (Lauwerier & Akkari, 2015, p. 5), engendre l'importance de la formation continue pour faire un levier pour la professionnalisation de ces enseignants non-qualifiés. Dans le contexte malagasy, une politique officielle sur la formation continue demeure absente (Junaid & Maka, 2015, p. 71). Cette dernière est souvent irrégulière et généralisée et engendre très peu d'influences sur les pratiques de classe et la réussite des élèves (Junaid & Maka, 2015, p. 38; Lauwerier & Akkari, 2015, p. 6). Pour plusieurs pays,

la formation continue est un des principaux moyens pour le développement professionnel de l'enseignant (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 159; Day & Sachs, 2004, p. 8).

Cette recherche a révélé d'un côté l'importance de la perception des expériences et des routines en rapport avec la professionnalisation des enseignants non-qualifiés malagasy et de l'autre côté des théories subjectives implicites concernant la gestion de leur classe (sous-chapitre 5.1.2). L'actualisation obtenue grâce à la formation continue (sous-chapitre 4.4) est importante même si c'est souvent en cascade (Junaid & Maka, 2015, p. 101). En réfléchissant sur ces résultats de recherche, une conception erronée est constatée concernant la qualification qui signifie souvent la professionnalisation que ce soit pour les enseignants que pour la société. D'où, la réussite aux examens et l'obtention d'un certificat sont perçues comme étant les plus importantes. De plus, le chef d'établissement soutient l'enseignant pour avoir de bons résultats aux examens. Par conséquent, le développement professionnel des enseignants dépend de l'autorité hiérarchique.

Grâce à leurs expériences pendant plusieurs années dans la tenue d'un même niveau de classe, une routine dans la passation des leçons et au niveau des stratégies utilisées pour gérer la classe est instaurée. Des théories subjectives concernant cette gestion de classe sont très implicites d'après la présente étude. Il s'agit surtout de respecter les formalités et les règles préétablies par l'établissement. Quant au modèle de professionnalisation, cette recherche montre la transmission via un modèle de formation. Cette dernière fait partie des modèles développés par Kennedy (2005, p. 237). D'après le discours scientifique, la formation continue efficace et pérenne est un pilier de la qualité de l'éducation (Lipowsky & Rzejak, 2015; Fredriksson, 2004, p. 17). Elle contribue non seulement au développement professionnel des enseignants (Schleicher, 2011, p. 24; Fredriksson, 2004, p. 17) mais aussi à l'amélioration de la qualité l'enseignement et de l'enseignant (UNESCO, 2015, p. 291; Harris & Sass, 2008; Fredriksson, 2004, p. 17). A cela s'ajoutent son impact sur la performance des apprenants et l'effet de l'enseignant (Lipowsky & Rzejak, 2015, p. 29; Gau-

thier & Dembélé, 2004, p. 2; Harris & Sass, 2008) ainsi que le développement de sa pratique et de ses compétences (Paquay, 2012, p. 21; Leu & Ginsburg, 2011, p. 4). La qualité de la formation continue présente différents aspects. Elle se focalise sur le bon enseignement (Lipowsky & Rzejak, 2015, p. 34). Elle est durable grâce au temps de réflexion et à la réalisation de suivi (Lipowsky & Rzejak, 2015, p. 33). Sa mise en pratique consiste en une mixtiture de théorie et pratique (Leu & Ginsburg, 2011, p. 4; Kuntze, 2006, p. 456) au sein d'un environnement d'apprentissage propice dans lequel les méthodes actives et participatives sont favorisées (Kuntze, 2006, p. 457).

Cependant, en réfléchissant sur la qualité de la formation reçue par les enseignants non-qualifiés malagasy et les différents aspects stipulés par le discours scientifique, la formation continue constitue un enjeu pour leur développement professionnel. D'après cette recherche, les enseignants semblent être forcés à se professionnaliser en suivant toute sorte de formation que le chef hiérarchique leur propose. Il y a ainsi un manque à la fois d'implication et de responsabilité chez eux. Le contenu de formation peut ne pas correspondre à leur besoin. Or, pour une formation continue de qualité, le sujet traité est orienté au besoin des enseignants. Elle engendre également un changement de croyance et pourvoit une bonne pratique et un bon enseignement (Lipowsky & Rzejak, 2015; Kuntze, 2006). Par conséquent, les compréhensions inadéquates de la professionnalisation vis-à-vis de la gestion de classe reflètent surtout à une situation très statique de l'établissement qui ne répond pas au changement de la société. Ces enseignants n'ont pas assez d'autonomie vis-à-vis de la réalisation de leurs tâches qui sont complexes. Ils se contentent de traiter des sujets typiques d'examens pour atteindre un bon pourcentage de réussite et pour mieux gérer le temps. Ainsi, les enseignants sont réticents vis-à-vis du changement et ont du mal à s'y adapter malgré le peu d'opportunités de formation continue à leur disposition. Même si une ouverture au changement a été identifiée via la présente étude, cette résistance a été révélée également par d'autres chercheurs (Hargreaves & Fullan, 2013; Gersten & Guskey, 1985, p. 2).

En outre, la participation des enseignants non-qualifiés lors de la rencontre de leur communauté de pratique résulte de cette étude, comme étant un moyen pour se professionnaliser. Elle favorise la collaboration entre eux et la résolution de leur problème commun relatif à la gestion de classe. Certes, cette rencontre de la communauté de pratique est aussi irrégulière comme la formation continue. Néanmoins, la communauté de pratique et la communauté d'apprentissage font partie intégrante du modèle transitionnel stipulé par Kennedy (2005, p. 244). La qualité de la formation continue prône également la communauté d'apprentissage (Glazer, 2001; Bielaczyc & Collins, 1999) et l'opportunité de recevoir un feedback sur l'enseignement. L'échange et le partage d'expériences ainsi que le soutien mutuel des enseignants au sein de leur communauté peut contribuer à leur développement professionnel.

En effet, la présente recherche montre que les enseignants non-qualifiés peuvent avoir une conception erronée de ce qui se passe réellement dans la salle de classe. La promotion de l'apprentissage global en y incorporant les expériences des enseignants, leur environnement et le développement du réseau des enseignants est indispensable pour favoriser la réflexion concernant la gestion de leur classe. L'école occupe également une place importante au sein du fonctionnement social, et ce, surtout lors de la recherche d'un emploi (Rey, 2009, p. 75). La réussite ou l'échec scolaire paraît déterminant dans le développement de la société. Les risques d'une conception erronée de la gestion de classe peuvent contribuer à l'inégalité de genre, de classe, de culture, de religion, à la sélectivité voire à la corruption. Gérer une classe constitue ainsi un thème important pour la professionnalisation des enseignants déjà en service. La recherche sur la formation professionnelle et son contenu s'avère importante pour tous ceux qui ont déjà reçu beaucoup de bonnes ou mauvaises expériences et de connaissances en matière de gestion de classe tout au long de leur carrière et de leur pratique de classe en particulier.

En somme, d'après le discours scientifique, les théories relatives à la professionnalisation se focalisent souvent sur le processus de professionnalisation en particulier sur la formation initiale des futurs enseignants. L'aspect relatif à la professionnalisation des enseignants non-qualifiés

déjà en service n'est pas visible. Suite à cette réflexion, cette étude apporte comme contribution l'importance de la gestion de classe, comme formation et contenu, qui est indispensable pour les enseignants non-qualifiés et pour le développement de leurs compétences en tant qu'agent actif au sein de la société. La gestion de classe constitue ainsi un thème de formation continue pour les enseignants novices voire expérimentés déjà en service. La professionnalisation à l'égard de la gestion de classe est un aspect important pour les compétences sociales des élèves et de tous les enseignants dans un contexte de précarité comme à Madagascar. Cette dimension enrichit les discours de la professionnalisation et du développement social. La gestion de classe basée sur l'implication des apprenants, constitue un processus et un contenu de formation pour tout enseignant novice ou expérimenté voire non-qualifié. Dans la section ci-après, une discussion relative à la foi chrétienne comme ressource et obstacle pour la professionnalisation et la gestion de classe est entreprise.

5.2.3 La foi chrétienne comme ressource et obstacle pour la professionnalisation et la gestion de classe

Les résultats empiriques de cette recherche ont révélé que les enseignants non-qualifiés perçoivent leur foi comme une ressource pour se professionnaliser et pour gérer leur classe. Cette perception de la foi et ses implications dans leurs comportements en classe constituent une théorie subjective implicite relative à leur développement professionnel à l'égard de la gestion de classe. Certes, la perception de la foi joue un rôle essentiel au niveau de la gestion de leurs apprenants selon les perspectives de ces enseignants, et ce, au niveau des règlements et de la gestion des comportements perturbateurs en classe (sous-chapitre 5.1.2). Cependant, quand elle n'est pas réfléchie, cette perception de la foi engendre une compréhension morale des comportements même si elle est liée à la théologie. Etant donné que tous les enseignants non-qualifiés ayant participé à la présente étude travaillent dans les écoles confessionnelles protestantes à Madagascar, cet aspect lié à la perception de la foi en rapport à la professionnalisation et à la gestion de classe est discuté à la lumière des réflexions théologiques.

Grâce aux œuvres des anciens missionnaires anglophones et francophones à Madagascar, de nombreuses écoles protestantes ont été créées (Skeie, 2013; Rakotondravony, 2013, p. 6; Spindler & Murre-van den Berg, 2011). L'enseignement au sein de ces établissements est fondé sur la théologie chrétienne depuis le temps des missionnaires (Allier & Augagneur, 1973, p. 63). A ce propos, Placher et Nelson (2013, p. 2) définissent la théologie comme étant la réflexion systématique sur la foi d'une personne. C'est l'étude ou la science de Dieu qui est un être actif. Alors, la théologie chrétienne cherche à comprendre la création de Dieu, ses œuvres et sa relation avec elles (Erickson, 1990, p. 21). Quant à la théologie protestante en particulier, elle est basée sur quatre points essentiels. Premièrement, c'est par la grâce seulement qu'un individu reçoit le pardon « sola gratia ». Deuxièmement, seule la Bible a la suprême autorité dans la vie des fidèles « sola scriptura ». Troisièmement, la foi seule justifie une personne « sola fide » car la foi est un don de Dieu. Quatrièmement, « solus christus » Jésus Christ est le centre de la Bible, de tout service (McGrath, 2017, p. 50; Bernard, 2013, p. 44; Hendrix, 2004, p. 45-47). En faisant le lien avec l'éducation protestante, tout ceci engendre les points focaux suivants: le fait d'être créée à l'image de Dieu, la liberté, la paix et la justice, la confiance au Saint Esprit, l'amour inconditionnel de Dieu et la solidarité (Representatives of Protestant schools, 2017). La discussion des résultats relatifs à la perception de la foi comme ressource pour la gestion de classe est focalisée notamment sur les trois premières dimensions. La compréhension de la théologie protestante joue aussi un rôle dans la fonction des enseignants non-qualifiés.

En effet, le contexte de la société malagasy est très hiérarchisé (Raharinaivo, 2017, p. 21; Rasamoelina, 2012, p. 9). Les enseignants non-qualifiés y exercent leur profession au sein des écoles primaires protestantes. Ils ont une compréhension hiérarchisée de la théologie. Même à l'école, cette hiérarchie se fait sentir. Les enfants n'ont pas le droit de contredire les adultes et doivent obéir à ce qu'ils leur demandent (Rasamoelina, 2012, p. 8). De plus, la tradition catholique a beaucoup influencé le système éducatif malagasy et ce depuis la colonisation, essentiellement au niveau de l'importance de la hiérarchie (Rosnes, 2017, p. 749). Tout ceci se reflète

au niveau de la gestion de classe des enseignants selon la présente recherche, notamment pour le premier type basé sur l'autorité hiérarchique en vue d'une organisation stricte (sous-chapitre 5.1.1).

En y réfléchissant, la compréhension hiérarchisée de la théologie protestante par les enseignants peut entraver le développement de l'individualité et l'autonomie de leurs apprenants en matière de gestion de classe. Cette recherche a révélé pour ce premier type de gestion de classe, la relation entre les élèves et l'enseignant est caractérisée par la soumission des apprenants voire une obligation à obéir tout adulte notamment l'enseignant. Ce qui s'oppose à la liberté d'un chrétien qui est définie par la capacité de réfléchir et d'agir d'une manière rationnelle et responsable tout en servant les autres à l'exemple du Christ (Hendrix, 2004, p. 48). Chaque individu est libre de choisir, de son plein gré, de faire ou de ne pas faire quelque chose sans être forcé. Cette liberté lui permet de s'exprimer librement, d'émettre ses propres jugements par rapport à une situation tout en étant responsable et en ayant ses propres raisons vis-à-vis de ce qu'il pense. Cependant, pour ce premier type de gestion de classe, les règles sont imposées par les enseignants qui mettent en exergue leur autorité pour gérer les élèves et les comportements perturbateurs en particulier, et ce, en utilisant la menace et la punition (sous-chapitre 5.1.2). Ainsi, les implications d'une foi non réfléchie constituent un frein pour la gestion de classe. Cependant, une théologie plus réfléchie pourrait contribuer à une meilleure gestion de la classe et à une meilleure compréhension de la liberté chrétienne.

Certes, la liberté est souvent conditionnelle, c'est la possibilité d'agir ou non sans être obligé de le faire. Toutefois, cette liberté requiert le respect de soi-même et des autres. Cette notion de liberté peut être liée avec la liberté développée par Kant dans le siècle de la lumière. Arrivé au stade de la réflexion, l'homme devient libre et autonome. Il est capable d'utiliser sa raison et son intelligence dans tous les domaines (Kant, 1784). Il s'agit ici de réfléchir sur la liberté du chrétien, de chaque individu et son influence dans l'éducation protestante, en particulier la gestion de classe.

Cette liberté chrétienne permet à chaque élève non seulement de choisir (Erickson, 1990, p. 468) mais aussi d'être réflexif et autonome tout

en étant responsable. Le rôle de l'enseignant est donc d'aider et de motiver ses apprenants à être libres, créatifs et consciencieux à travers les activités en classe. Ces dernières mobilisent la participation active et la prise de responsabilité comme le montre la description du troisième type de gestion de classe basée sur l'implication des élèves en vue de l'apprentissage (sous-chapitre 4.3.3). Les théories subjectives à l'égard de la gestion de classe sont implicites. Les apprenants sont impliqués dans la mise en place des règles en classe pour favoriser l'apprentissage. Le sens de responsabilité à la fois de l'enseignant et des élèves est perçu comme étant capital pour gérer la diversité de ces derniers (sous-chapitre 5.1.2). La liberté d'expression et le dialogue lors de la négociation des règlements permettent le respect mutuel voire la justice sociale. De plus, la gestion de classe est un élément indispensable pour l'enseignement de l'équité et de la justice sociale (Graham, 2018, p. 2). En adoptant la théologie chrétienne réfléchie, les activités relatives à la gestion de classe constituent un moyen pour transmettre les valeurs protestantes aux enfants, en particulier la liberté, l'autonomie et la responsabilité. Une théologie plus réfléchie pourrait donc contribuer à une meilleure gestion de la classe. Par contre, quand elle n'est pas réfléchie, une compréhension morale des comportements en résulte et constitue ainsi un blocage à la gestion de classe.

En outre, cette recherche montre que la perception de la foi, via la pratique religieuse et la vocation, occupe une place essentielle sur le développement professionnel des enseignants non-qualifiés malagasy et en particulier au niveau de la gestion de classe (sous-chapitre 5.1.2). D'après leurs théories subjectives, les compétences pour gérer leur classe sont acquises au cours de l'exercice de leur métier d'une part et en faisant référence à leur foi d'autre part, plus précisément à leur compréhension de la théologie chrétienne. Leur perception de l'appel de Dieu joue un rôle primordial dans la gestion de tous leurs apprenants tout en se référant à la Bible selon le deuxième type de gestion de classe (sous-chapitre 4.3.2). L'enseignant est perçu comme étant responsable de tous les élèves dans leur hétérogénéité et selon leur aptitude d'après le troisième type de gestion de classe identifié dans cette étude (sous-chapitre 5.1.1).

En y réfléchissant, gérer les élèves est un moyen pour les éduquer dès leur plus jeune âge à vivre ensemble dans la diversité. La théologie protestante prône également la diversité, la tolérance, la compassion, l'amour, la justice sociale, la liberté individuelle, l'autonomie, l'auto-responsabilité, l'identité et l'individualité en tant qu'image de Dieu (Erickson, 1990, p. 503). La tolérance, la compassion, l'amour sont cruciaux pour gérer la diversité des apprenants et instaurer la justice sociale selon l'identité et l'individualité de ces élèves. Tout ceci constitue les valeurs protestantes (EKD, 2013) qui ont un rôle dans l'apprentissage et en particulier lors de la gestion de classe et inversement cette dernière est un moyen pour transmettre ces valeurs religieuses et morales pour apprenants. Comme cette recherche montre l'importance de la professionnalisation des enseignants non-qualifiés, les connaissances basées sur ces valeurs sont indispensables afin de donner plus d'espace aux apprenants pour créer leur propre valeur et développer leur identité.

A propos d'identité, les théories à ce propos montrent que la personne prend soin de soi-même et veut connaître qui elle est. Son identité influe sur sa motivation à agir, la manière dont elle pense de soi-même et des autres, l'action entreprise, les sentiments voire le contrôle de soi (Oyserman, Elmore, & Smith, 2012, p. 70). Le contenu et les objectifs tels que ce qu'on fait, ce qu'on valorise, la manière de se comporter font partie de l'identité (p.73). Or, d'après Erickson (1990) l'identité reflète le fait que chaque individu est une créature de Dieu, créé par amour à son image et à sa ressemblance et pour être en communion avec lui (p. 461).

Ce concept d'individualité n'est pas assez visible à travers la gestion de classe des enseignants non-qualifiés œuvrant dans les écoles protestantes malagasy. Pourtant, en s'appuyant sur la théologie protestante, cette identité protestante est basée sur les concepts de justice sociale, de liberté chrétienne, d'auto-responsabilité, d'autonomie et de vie spirituelle. Ainsi, à travers une meilleure compréhension de la théologie et de la gestion de classe, cette dernière contribue à la construction d'identité personnelle et sociale, individuelle, consciente et confiante par chaque enfant. L'interaction confortable et empathique de chaque élève avec des personnes d'origines diverses favorise l'acceptance de la diversité, le respect

et la justice. La considération de chaque apprenant à travers son individualité est cruciale pour une compréhension meilleure de la gestion de classe.

Bref, les enseignants ayant participé dans cette recherche sont en exercice au sein des écoles primaires protestantes à Madagascar. Leur foi est perçue comme une ressource pour leur professionnalisation et leur gestion de classe. Cet aspect est discuté à la lumière des réflexions théologiques. Comme apport à la science, une foi chrétienne réfléchie sert de tremplin à l'éducation et contribue à une meilleure compréhension de la gestion de classe. Elle rend active la gestion de classe. Tandis que la gestion de classe basée sur l'autorité hiérarchique peut empêcher le développement de l'identité et de l'individualité de l'élève. Les obligations et les interdictions n'offrent point aux apprenants la possibilité de faire une analyse critique des situations en classe. La compréhension de la gestion de classe est cruciale pour accompagner la compréhension de l'individualité de l'élève. D'une part, une foi chrétienne basée sur une compréhension hiérarchisée de la théologie entrave la compréhension de la gestion de classe dans un contexte de précarité. D'autre part, une meilleure compréhension de la gestion de classe et le développement professionnel des enseignants non-qualifiés malagasy sont renforcés par une compréhension de la théologie réfléchie. La fondation normative de l'enseignement et l'approche théologique constituent des aspects importants au niveau de la gestion de classe dans un contexte de précarité. Toutes les réflexions entreprises au niveau des résultats de cette étude et celles décrites dans ce chapitre cinq m'amènent à présenter les recommandations développées ci-après.

6 Limites de l'étude et recommandations

Dans ce dernier chapitre, il s'agit de présenter les limites de la présente étude portant sur la compréhension de la gestion de classe à l'égard de la professionnalisation des enseignants non-qualifiés malagasy, puis d'identifier ses conséquences. En se basant sur la discussion développée dans la section précédente (chapitre 5) et sur les résultats de cette recherche (chapitre 4), une série de recommandations est formulée. D'une part, les réflexions sur les résultats empiriques obtenus engendrent des suggestions au sujet de la poursuite de la recherche, et ce, selon la thématique de l'étude. Les limites de la présente étude développées ci-après (sous-chapitre 6.1) génèrent également de propositions pour des travaux ultérieurs. Des pistes de recherche future sont alors exposées par la suite (sous-chapitre 6.2). D'autre part, quelques recommandations concernant la pratique éducative sont présentées afin d'améliorer la compréhension et la pratique de la gestion de classe à travers la professionnalisation des enseignants en exercice dans un contexte de précarité comme à Madagascar (sous-chapitre 6.3).

6.1 Limites de la recherche

La présente recherche qualitative consiste à comprendre les perceptions des enseignants en rapport à la gestion de classe et de leur professionnalisation (sous-chapitre 3.1). Etant donné qu'aucune nouvelle qualité n'est apparue dans les données empiriques, la saturation des données a été atteinte (sous-chapitres 3.4 et 3.5) selon le paradigme d'une étude qualitative avec les 30 interviews ainsi obtenues. Aucune limite ne se présente à ce propos à l'égard de la mise en œuvre de la présente recherche qualitative. Trois idéaltypes en résultent (sous-chapitre 5.1.1). Toutefois, les méthodes de collecte et d'analyse des données peuvent présenter aussi des limites (sous-chapitre 3.8).

Certes, des premières connaissances concernant la gestion de classe des enseignants non-qualifiés à Madagascar résultent de cette recherche, en particulier les trois idéaltypes de gestion de classe identifiés (sous-chapitre 4.2). Cependant, le nombre de types de gestion de classe peut être ajouté. De plus, cette étude ne peut pas répondre à la manière dont ces

types identifiés ont été trouvés en rapport au paysage de l'éducation à Madagascar. D'ailleurs, l'échantillon de ma recherche ne représentent pas la population des enseignants à Madagascar. Les données collectées sont liées aux conceptions de ces enseignants concernant leur professionnalisation et la gestion de leur classe. Elles peuvent ne pas refléter leur pratique en classe, ce qui figure parmi les limites de cette étude également.

En effet, ma recherche est une étude explicative qui décrit la compréhension de la gestion de classe à l'égard de la professionnalisation. D'autres recherches futures peuvent s'appuyer sur ses résultats relatifs aux perceptions des enseignants non-qualifiés. La présente étude figure également parmi les rares recherches qualitatives menées à Madagascar. Les lacunes de la recherche (sous-chapitre 2.5) relative à la gestion de classe et la professionnalisation des enseignants non-qualifiés à Madagascar et en Afrique subsaharienne, sont loin d'être comblées. Il importe donc d'adopter une nouvelle approche de recherche, d'où la nécessité des recommandations pour les perspectives de recherches empiriques, systémiques et conceptuelles voire historiques développées dans les sections ci-après.

6.2 Recommandations vis-à-vis de la recherche

D'après les différentes théories développées dans le chapitre deux et la discussion des résultats de cette recherche dans le chapitre cinq précédent, il n'y a pas encore de théorie portant sur la manière de transformer la compréhension de la gestion de classe par les enseignants non-qualifiés sous forme professionnelle. D'autres recherches additionnelles, d'autres investigations, de réflexions et de théories sont encore nécessaires pour vérifier les hypothèses générées par la présente étude et pour envisager d'autres perspectives concernant la recherche relative à la gestion de classe des enseignants non-qualifiés à Madagascar et dans les pays en voie de développement. Des recommandations vis-à-vis des recherches approfondies en éducation sont donc développées dans cette section.

Recherches empiriques: Gestion de classe à l'école primaire en Afrique et à Madagascar en particulier

D'après les résultats de cette recherche, trois idéaltypes de gestion de classe bien distincts ont été générés (sous-chapitre 4.3). Pour clarifier la situation de la gestion de classe à l'école primaire à Madagascar, une étude quantitative devrait être entreprise à ce propos afin de vérifier les effets de l'autorité de l'enseignant, de ses expériences et de l'implication des apprenants lors de la gestion de classe sur la qualité de l'enseignement. Pour ce faire, des interventions devraient être réalisées suivies d'une recherche sur le terrain. Des questionnaires et des observations de classe devraient être effectués pour collecter les données. A ce propos, la distribution de chaque type de gestion de classe identifié peut faire l'objet d'autres investigations futures dans différents domaines de l'éducation en particulier au niveau de la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne.

La présente recherche a révélé aussi que la perception des expériences et de la foi chrétienne est importante pour gérer la classe au sein des écoles primaires confessionnelles malagasy. Une étude qualitative approfondie sur la compréhension de la professionnalisation vis-à-vis de la théologie protestante est ainsi déterminante. Cette investigation est importante pour mieux comprendre l'importance de la théologie pratique dans le développement professionnel des enseignants.

En plus d'une étude comparative sur la gestion de classe des enseignants en service au sein des écoles gouvernementales et non-gouvernementales, une étude empirique s'avère également fondamentale pour évaluer la perception des enseignants du primaire et la manière dont la gestion de classe doit être réalisée. Pour ce faire, l'utilisation d'enregistrement vidéo pourrait constituer une méthode additionnelle de collecte de données. L'analyse des données vidéo permet de mieux appréhender non seulement la pratique actuelle des enseignants mais surtout la mise en œuvre de la gestion de classe à travers ses différentes dimensions. Une recherche quantitative devrait être entreprise pour vérifier les impacts de l'environnement de travail par rapport à la gestion de classe dans un contexte de précarité.

Recherche systémique: Professionnalisation des enseignants du primaire dans les pays en développement

A propos des pistes de recherche systémique, la présente étude a permis de comprendre que la précarité de l'environnement de travail reste un défi pour mettre en œuvre une gestion de classe efficiente. Ceci a été renforcé par le fait que les enseignants à l'école primaire exercent leur fonction dans des conditions très difficiles et complexes (sous-chapitre 1.1). En outre, l'obligation à la professionnalisation des enseignants non-qualifiés déjà en service résulte également de la présente recherche (sous-chapitre 5.1). Cependant, cette question de professionnalisation n'a pas été traitée d'une manière approfondie. Une recherche à ce propos devrait être menée par le biais de la revue de la littérature. L'objectif consiste à explorer et à synthétiser les expériences des enseignants du primaire dans les pays en développement, en particulier en Afrique subsaharienne. Cette étude systémique fera donc une investigation à l'égard de la professionnalisation des enseignants.

Etant donné que la plupart des théories relatives à la professionnalisation des enseignants et à la gestion de classe ont été déjà développées dans le contexte des pays dans l'hémisphère nord (chapitre 2), les recherches dans des situations de précarité devraient être entreprises afin de créer de nouvelles connaissances à ce propos. Une approche systémique par rapport au développement professionnel continu des enseignants, sans formation en exercice dans un contexte de précarité comme à Madagascar, s'avère ainsi très cruciale. D'autres travaux théoriques futures peuvent être examinés en fonction des trois types de gestion de classe identifiés, et ce, dans le domaine de la professionnalisation des enseignants.

Recherche conceptuelle: Développement de la compréhension de la gestion de classe

En se basant sur les résultats de la présente étude, des recherches appliquées sont cruciales afin d'élaborer des concepts relatifs au développement des connaissances en matière de gestion de classe par les enseignants à l'école primaire. Des recherches conceptuelles sur la gestion de

classe selon les différents niveaux du système éducatif malagasy devraient être entreprises depuis le préscolaire, à l'école secondaire voire à l'université. Elles nécessitent plusieurs théories afin de répondre aux questions: comment changer la compréhension de la gestion de classe? Quelles en sont les stratégies pour planifier la formation continue des enseignants à ce propos? Ainsi, une recherche sur l'ingénierie de formation des enseignants à Madagascar s'avère importante en réalisant une analyse conceptuelle de la démarche adoptée depuis la conception jusqu'à l'évaluation tout en s'appuyant sur les théories déjà existantes à ce propos.

En outre, la perception d'une vie harmonisée en classe via un climat d'apprentissage paisible résulte de la présente étude (sous-chapitre 4.3.2). Une recherche conceptuelle sur le développement des connaissances relative au climat d'apprentissage⁴ vis-à-vis de la gestion de classe à l'école primaire de Madagascar devrait être réalisée pour promouvoir la qualité de l'éducation. D'après les perspectives des enseignants non-qualifiés malagasy, la punition et la menace constituent les moyens pour gérer les comportements perturbateurs des élèves (sous-chapitre 4.3.1). Une investigation sur la gestion de classe et la violence⁵ à l'école primaire de Madagascar est ainsi importante. Quel modèle ou théorie ces enseignants ont-ils à ce propos? Une autre piste de recherche conceptuelle sur le feedback⁶ constructif aux élèves en rapport à la gestion de classe serait utile pour cerner la compréhension des enseignants vis-à-vis de la communication et de la qualité de l'apprentissage. La présente étude a révélé également la nécessité de la fluidité de la communication entre les subordonnés et leur supérieur hiérarchique via l'intégration la gestion de classe dans le fonctionnement même de l'école (sous-chapitre 4.3.1) Une étude théorique

⁴ Recherche publiée: Kamundu, S. K. (2021). *Perceptions du climat d'apprentissage universitaire: Une approche empirique à la qualité de l'enseignement en République Démocratique du Congo/RDC-Goma*. Thèse de doctorat à l'Université d'Otto-Friedrich Bamberg, Allemagne.

⁵ Recherche publiée: Tangwe, A. T. (2021). *Violence and educational quality: Effects of violence on the learning outcomes of students in Cameroon*. PhD at Otto-Friedrich Bamberg University, Germany.

⁶ Recherche soutenue: Nyiramana, C. (2022). *Quality of teacher education: Experiences of student-teachers vis-à-vis teachers' feedback in Rwanda*. PhD at Otto-Friedrich Bamberg University, Germany.

sur les stratégies de leadership scolaire⁷ dans une situation de précarité à Madagascar et leurs implications dans la gestion de classe s'avère cruciale.

Recherche historique: Décolonisation de la pensée de la société vis-à-vis de la professionnalisation des enseignants

Selon les résultats de la présente recherche, une théologie réfléchie peut contribuer à une meilleure compréhension de la gestion de classe par les enseignants même s'ils n'ont pas de qualification professionnelle. Le contexte et l'histoire méritent réflexion pour pouvoir avancer et innover les faits existants. L'histoire des missionnaires protestantes voire de la colonisation française a impacté l'éducation protestante à Madagascar (Rosnes, 2017). Un grand nombre d'écoles protestantes ont été créées grâce aux œuvres des anciens missionnaires (Skeie, 2013; Rakotondravony, 2013; Spindler & Murre-van den Berg, 2011).

De ce fait, une recherche sur la décolonisation de la pensée de la société vis-à-vis de la professionnalisation des enseignants et de la gestion de comportements des apprenants devrait être réalisée. Il s'agit d'un côté d'étudier le processus de la professionnalisation des enseignants œuvrant au sein des établissements protestants, et ce, en faisant le lien avec les impacts des œuvres des missionnaires et de la colonisation. L'objectif est de réfléchir sur les stratégies adoptées jusqu'à présent et de prendre des dispositions pour le développement d'un esprit critique et de l'autonomie des enseignants. L'acquisition des compétences, des valeurs protestantes, des habitudes voire des croyances leur permettrait d'avoir plus de liberté dans la réalisation de leurs tâches.

De l'autre côté, il serait intéressant de comprendre comment ces enseignants gèrent les comportements des élèves en classe située dans une société indigène et dans des conditions de précarité comme à Madagascar. Il s'agit d'étudier et d'examiner l'héritage du passé pour redonner de la profondeur à l'éducation à travers la gestion de classe ainsi qu'aux valeurs

⁷ Recherche soutenue: Kasereka, J. L. (2022). *Les héros dans l'ombre: Leadership scolaire et la qualité de l'éducation dans un contexte de précarité (cas du Nord Kivu en République Démocratique du Congo)*. Thèse de doctorat à Otto-Friedrich-Universität de Bamberg, Allemagne.

protestantes dans les écoles protestantes à Madagascar voire en Afrique subsaharienne. Pour ce faire, une méthode mixte peut être adoptée pour mieux comprendre les perspectives des enseignants et pour vérifier l'hypothèse que l'histoire de la colonisation ou des missionnaires protestantes peut influencer la gestion des comportements des apprenants.

6.3 Recommandations sur la pratique

Faisant suite à la discussion des résultats de cette recherche (sous-chapitre 5.2), il en ressort de nombreuses recommandations relatives à la pratique éducative concernant la gestion de classe et la professionnalisation des enseignants. En effet, différentes parties prenantes œuvrent dans le domaine de l'éducation selon cette étude. Des recommandations leur sont adressées dans cette section, notamment pour les enseignants, les parents d'élèves, les concepteurs et formateurs d'enseignants, les décideurs de l'institution protestante malagasy notamment les membres des directions nationales, les aumôniers et les pasteurs ainsi que les chefs d'établissement. Les décideurs du ministère de l'éducation nationale de Madagascar et de l'office nationale des écoles privées à Madagascar ainsi que les bailleurs de fonds jouent un rôle essentiel dans l'élaboration et la mise en œuvre de la politique éducative malagasy, en particulier l'enseignement de base. Il est donc nécessaire de réfléchir sur le développement professionnel des enseignants non-qualifiés et sur l'amélioration de la qualité de l'éducation à Madagascar via la gestion de classe. Les conséquences, sur le plan pratique de la gestion de classe et de la professionnalisation des enseignants œuvrant dans un contexte de précarité, sont abordées ci-après, et ce, selon ces différents acteurs mentionnés précédemment.

Enseignants: Participation active à des activités de formation et au sein de la communauté de pratique

D'après cette recherche, même s'il n'a pas de qualification professionnelle, chaque enseignant a une idée pour gérer sa classe. Or, sa conception de la gestion de classe peut être erronée et ses théories subjectives à ce propos sont implicites. Il importe ainsi de suivre des formations à ce propos. D'ailleurs, la formation en gestion de classe est cruciale lors de la

formation initiale et continue (Jones, 2006). Des interventions relatives à la gestion de classe peuvent engendrer des impacts positifs dans le développement des compétences des enseignants et dans leur bien-être (Dicke, Elling, Schmeck & Leutner, 2015).

En effet, l'engagement des enseignants est crucial dans la mise en pratique du contenu des programmes de formation sur la gestion de classe. Ils devraient participer à différentes formations relatives aux trois idéaltypes de la gestion de classe identifiés dans la présente étude. Ils devraient également réfléchir sur les différentes situations de bonne ou mauvaise gestion de classe selon ces trois types, et ce, via l'utilisation de vidéos. Les impacts de chaque typologie de gestion de classe dans la pratique peuvent être observés et les conséquences correspondantes sont essentielles pour réfléchir ultérieurement à sa mise en œuvre d'une manière efficace. De plus, les enseignants devraient connaître la relation entre la gestion de classe et l'enseignement; s'efforcer pour avoir une relation positive avec ses apprenants (Hoy & Weinstein, 2006, p. 210). Pour ce faire, ils devraient suivre et mettre en pratique le contenu de formation ayant la qualité requise comme recommandée ultérieurement.

En plus de beaucoup de formations, les enseignants devraient se mobiliser pour assister à des rencontres au sein de leur communauté de pratique et leur communauté d'apprentissage. La communauté de pratique peut constituer un modèle de professionnalisation adaptable pour ces enseignants non-qualifiés déjà en service. Les objectifs consistent à apprendre les uns les autres sur la manière de mieux gérer leur classe, voire avec l'aide d'une personne ressource. A cela s'ajoutent le partage de bonnes et de mauvaises expériences ainsi que la résolution ensemble les problèmes correspondants. Il faudrait se soucier surtout de la prévention et de la résolution des problèmes relatifs à la discipline (Freiberg & Lapointe, 2006). Les rencontres au sein de la communauté pratique sont fondamentales pour les enseignants surtout ceux qui n'ont pas eu de qualification. La recherche réalisée par Raharinaivo (2017) montre l'importance de la communauté d'apprentissage professionnel des enseignants à l'école primaire de Madagascar.

Parents d'élèves: Nécessité de leur implication

La présente étude a révélé que la prise en compte de la diversité des apprenants est importante au niveau de la gestion des élèves et des comportements perturbateurs en classe (sous-chapitre 5.1). La relation entre enseignant et parents est cruciale dans la prévention des comportements inappropriés, surtout au niveau de la collaboration et la communication (Bear, 2015, p. 28). L'implication des parents, le contexte familial de l'apprenant voire sa culture jouent un rôle essentiel non seulement au niveau de la gestion de classe (Walker, 2009, p. 125; Walker & Hoover-Dempsey, 2006) mais aussi à l'égard de l'apprentissage (Hattie, 2009, p. 69). De plus, les parents éprouvent une attente énorme à l'égard de l'école, et ce, en rapport avec la qualité du parcours de l'enfant qui peut constituer une condition d'accès aux statuts sociaux favorables (Rey, 2009, p. 75).

Dès lors, les parents d'élèves devraient participer activement à une éducation parentale individualisée sur l'importance de leur rôle, de l'environnement familiale et le comportement de l'enfant. L'objectif est d'améliorer la gestion de classe, en particulier la gestion des comportements des apprenants. Pour ce faire, les parents d'élève devraient être impliqués lors de la communication, des réflexions, des ateliers et partages avec l'enseignant. D'une part, ceci a pour objectif de leur donner plus d'informations concernant l'éducation, les progrès et les comportements de leurs enfants. D'autre part, il s'agit de discuter des stratégies et des problèmes qui peuvent enrichir ou nuire à la gestion de classe efficace notamment la gestion des comportements et caractères des élèves dans leur diversité.

Concepteurs et formateurs d'enseignants: Prise en compte des croyances des enseignants et nécessité de la qualité de formation continue

Une conception erronée de ce qui se passe en classe résulte de la présente recherche concernant la gestion de classe. De plus, parmi les trois idéaltypes identifiés, un seul peut contribuer à la qualité de l'apprentissage (sous-chapitre 5.1). Dès lors, il importe de réfléchir sur l'amélioration de cette qualité à travers la conception et la formation des enseignants malagasy en matière de gestion de classe efficace. En plus de son insertion au

sein de la formation initiale ou continue des enseignants, la conception d'un module relatif à la gestion de classe s'avère indispensable (Stough, 2006, p. 913). Ceci a été évoquée par Lassibille selon sa recherche entreprise auprès des enseignants du primaire malagasy (2012, p. 66). Toutefois, la formation des formateurs sur la qualité de l'enseignement et en particulier la gestion de classe est aussi cruciale pour qu'ils puissent assurer à leur tour la formation des enseignants.

Quant à la conception du contenu de formation, des croyances des enseignants concernant la gestion de classe devraient être prises en compte selon la présente étude. A ce propos, la compréhension des perspectives des enseignants peut aider dans la création d'un climat d'apprentissage meilleur pour leur bien-être et celui de leurs élèves (Hoy & Weinstein, 2006, p. 181). Etant donnée que l'échange au sein de la communauté de pratique est bénéfique pour la gestion de classe d'après la perception des participants de cette étude, le feedback des pairs et des experts pourrait les aider pour mieux gérer leur classe (Weber et al., 2018, p. 46). De plus, la communication et le feedback sur l'enseignement font partie intégrante de la qualité de l'enseignement (Hattie, 2009, p. 173) et de la formation continue des enseignants (Lipowsky & Rzejak, 2015). En conséquence, des connaissances à la fois théoriques et pratiques devraient être fournies pour une application effective de la gestion de classe efficace. En plus de l'utilisation de vidéos, le micro-enseignement est sollicité pendant la formation pour favoriser la bonne pratique de gestion de classe et la qualité de l'enseignement (Hattie, 2009, p112).

Décideurs au sein de l'institution protestante malagasy: Soutien des enseignants à travers les différentes instances

Les établissements non-gouvernementaux sont diversifiés et tiennent une place importante au sein de l'éducation (Scheunpflug & Wenz, 2015). A Madagascar, ces établissements sont affiliés à des directions nationales dont la majorité est gérée par des organisations chrétiennes (ONEP, 2014). Les résultats de la présente étude ont révélé qu'une théologie réfléchie peut contribuer à une bonne gestion de classe. Les responsables au sein de l'institution protestante malagasy jouent un rôle crucial dans la

prise de décision concernant les enseignants, les élèves surtout l'éducation dispensée au sein des écoles primaires confessionnelles. Des recommandations sont alors adressées notamment aux chefs d'établissement, aux aumôniers et pasteurs ayant une responsabilité au sein d'une école protestante, aux directeurs régionaux ainsi que les membres de la direction nationale.

La présente recherche montre l'importance de l'intégration de la gestion de classe dans le fonctionnement de l'établissement. Il revient aux chefs d'établissement d'assurer le soutien, l'encadrement et le suivi des enseignants dans la mise en œuvre de leur tâche surtout en matière de gestion de classe. Pour ce faire, une formation des directeurs d'établissement, sur la qualité de l'éducation en particulier sur l'intégration de la gestion de classe dans le fonctionnement de l'école, s'avère cruciale. Des rencontres au sein de la communauté de pratique devraient être créées et soutenues au sein de l'école voire entre les établissements proches pour que les enseignants puissent échanger leurs expériences concernant la gestion de classe et résoudre ensemble les difficultés y afférentes. La mise en place et le renforcement de la communauté de pratique et de la communauté d'apprentissage sont essentiels au sein des écoles (Glazer, 2001; Bielaczyc & Collins, 1999). A ce propos, la formation continue devrait être intégrée au niveau de chaque établissement (OCDE, 2015) pour le développement professionnel des enseignants et pour renforcer leurs capacités en matière de gestion de classe.

Quant aux aumôniers et pasteurs œuvrant au sein des écoles protestantes, il faut ainsi promouvoir plus de réflexion par rapport à la mise en pratique de la théologie chrétienne et l'appropriation des valeurs protestantes (Representatives of Protestant schools, 2017) au sein des établissements à Madagascar. Une formation à ce propos s'avère nécessaire en plus du soutien moral et spirituel des enseignants pour la mise en œuvre d'une gestion de classe efficace malgré le contexte de précarité dans lequel ils travaillent. Le développement du rôle de chaque personne en tant qu'individu y est très important.

Par ailleurs, ce soutien et motivation des enseignants constituent également une des responsabilités des membres de la direction nationale et

des directeurs régionaux des écoles protestantes, et ce, dans les domaines matériels, financiers et professionnels. Pour ce faire, des projets et programmes encourageant l'amélioration de la qualité de l'éducation devraient être montés et mis en œuvre, surtout en matière de gestion de classe efficace et de la professionnalisation des enseignants. Le développement de coopération avec différents partenaires est crucial (Scheunpflug & Wenz, 2015). Étant donné que 80% des enseignants à l'école primaire n'ont eu ni de qualification professionnelle ni de formation professionnelle, la mise en œuvre de la stratégie en quatre volets pour fournir les meilleurs enseignants est fondamentale pour le développement de la qualité du système, en particulier l'enseignement primaire via la professionnalisation de ces acteurs. Il s'agit de leur formation, leur recrutement, leur affectation et leur rétention (UNESCO, 2014). Les politiques de recrutement et des conditions de travail des enseignants devraient être révisées afin d'assurer des impacts directs sur la qualité de l'enseignement et des apprentissages (Sirois et al., 2017, p. 17) et d'améliorer l'image de la profession enseignante (UNESCO, 2015, p. 201). Il en est de même pour les directeurs d'école qui assurent le leadership scolaire puisque beaucoup de directeurs dans les zones rurales et/ou reculées assurent aussi la fonction enseignante qui consiste à gérer une classe multigrade ayant différents niveaux. Compte tenu des résultats de cette recherche, ces derniers éprouvent de difficultés à gérer non seulement leur classe mais aussi leurs responsabilités multiples.

Décideurs du ministère de l'éducation nationale: Nécessité du renforcement du partenariat public-privé et d'une politique cohérente de formation continue

D'après la présente recherche, les enseignants non-qualifiés perçoivent leur professionnalisation à l'égard de la gestion de classe comme étant une nécessité. Or, 69% de toutes les écoles non-gouvernementales à Madagascar sont gérées par des organisations chrétiennes non gouvernementales en 2014 dont 17,57 % sont protestantes (ONEP, 2014, p. 4). Une politique officielle sur la formation continue des enseignants demeure absente (Junaid & Maka, 2015). Le partenariat public-privé devrait être ainsi renforcé. Certes, ce partenariat est complexe (Scheunpflug & Wenz,

2015). Cependant, il doit être soutenu lors de la mise en œuvre des formations initiales et continues des enseignants afin de gérer efficacement la classe. La coopération entre les différents acteurs au sein du ministère et de l'institution protestante devrait être développée concernant la professionnalisation des enseignants. Il faudrait renforcer aussi la participation de ceux qui travaillent au sein des écoles non-gouvernementales lors des formations, les suivis voire les évaluations des programmes de formation existants. Ces derniers devraient également assurer la pérennisation des formations et le développement professionnel des enseignants. Puis, des stratégies communes devraient être adoptées. Il est donc nécessaire de mobiliser activement les encadreurs locaux tels que les conseillers pédagogiques et les chefs d'établissement.

A ce propos, une politique cohérente de formation professionnelle continue des enseignants en service devrait être élaborée et mise en œuvre pour assurer la continuité, la durabilité et l'efficacité de celle-ci. Pour ce faire, les objectifs doivent répondre aux besoins des enseignants. La mise en œuvre des formations doit être continue et régulière pour que les enseignants puissent développer leurs compétences. Les dispositifs relatifs à la mise en place de cette politique de formation doivent être clairs pour que tous les enseignants puissent acquérir de nouvelles connaissances ou perfectionner leurs acquis voire les mettre à jour en fonction de leur besoin. Il importe également de planifier des formations de qualité pour assurer son intégration et son efficacité afin d'avoir plus d'impact dans l'amélioration de l'apprentissage des élèves à travers la gestion de classe.

Bailleurs de fonds: Réflexion sur l'appui financier, le suivi et l'évaluation

Comme le montre les résultats de cette étude (sous-chapitre 5.1.1), la précarité de l'environnement de travail constitue un défi pour mettre en œuvre une gestion de classe efficiente. La manière de changer la situation demeure floue tant que les enseignants non-qualifiés pensent que même s'ils vont apprendre et recevoir de formation à ce propos, ils ne pourraient même pas les mettre en pratique. Il importe donc d'agir en termes d'amélioration du contexte de travail des enseignants en plus de leur formation

comme développée auparavant. Puisqu'il s'agit de gérer la classe, la réhabilitation voire la construction des salles de classe selon les normes au sein des établissements protestants sont fondamentales.

Certes, l'appui des bailleurs de fonds externes est indispensable. Néanmoins, la direction nationale, l'église, la communauté locale et l'établissement devraient apporter leur contribution pour minimiser la dépendance vis-à-vis des dons et des financements extérieurs comme Junaid et Maka (2015) l'affirment. Ils devraient prendre leur responsabilité respective pour être de plus en plus autonome afin d'assurer la pérennité de la formation des enseignants. Il en est de même pour les investissements au sein des programmes de formation des enseignants, en particulier dans la mise en œuvre de la gestion de classe. Le soutien des bailleurs au niveau des projets d'établissement visant le renforcement des compétences des enseignants non-qualifiés, en matière de gestion de classe en particulier, s'avère également nécessaire. A cela s'ajoutent le suivi des fonds accordés et l'évaluation des impacts des formations relatives à la gestion de classe sur les principaux bénéficiaires notamment les apprenants et les enseignants. L'engagement et le soutien des bailleurs de fond pour les écoles non-gouvernementales sont donc capitaux (Scheunpflug & Wenz, 2015).

En conclusion, la présente recherche qualitative consiste à effectuer une investigation sur la compréhension de la gestion de classe par les enseignants non-qualifiés à l'école primaire confessionnelle malagasy, et ce, à l'égard de leur professionnalisation. Ses résultats ont révélé que chaque participant a une idée concernant sa gestion de classe. Trois idéaltypes de gestion de classe ont été identifiés à savoir le premier type basé sur une autorité hiérarchique en vue d'une organisation stricte, le second centré sur les expériences de l'enseignant en vue d'une vie tranquillisée et le troisième basé sur l'implication des élèves en vue d'un apprentissage. Les théories subjectives de ces enseignants à l'égard de la gestion de classe sont implicites et la professionnalisation constitue une nécessité. Cette étude montre également que la précarité du contexte de travail constitue un défi pour mettre en œuvre une gestion de classe efficiente.

D'après la revue de la littérature (chapitre 2), la gestion de classe est un ensemble de règles et de méthodes visant à créer un environnement propice à l'apprentissage et à l'enseignement. Elle a un impact positif sur la qualité de l'enseignement et la réussite des apprenants. Elle joue un rôle important dans l'amélioration de l'apprentissage des étudiants dans les pays en développement. Elle est complexe et implique la mise en œuvre de multiples tâches à travers ses différentes dimensions. La gestion de classe reste également un défi et un besoin pour les enseignants. Elle constitue un aspect essentiel pour leur développement professionnel.

Or, peu de recherches abordent les perceptions des enseignants non-qualifiés à l'égard de la gestion de classe. Une étude quantitative devrait être ainsi entreprise à Madagascar pour vérifier les hypothèses relatives aux trois types de gestion de classe identifiés préalablement, et ce, afin de généraliser les résultats obtenus. De plus, une étude comparative de la gestion de classe au sein des écoles gouvernementales et non-gouvernementales serait intéressante afin de disposer de données empiriques.

Quant au domaine de la pratique éducative, des recommandations sont adressées aux différentes parties prenantes d'après cette recherche. Pour les enseignants, ils devraient participer activement lors des activités de formation et des réunions au sein de leur communauté de pratique. Leurs croyances concernant la gestion de classe doivent être prises en

compte lors de la conception de leur formation. Ces enseignants à l'école primaire malagasy ont besoin de beaucoup de formations, en particulier en matière de gestion de classe. Leur encadrement et le suivi systématique de leur pratique de classe devraient être réalisés. Une politique cohérente de formation continue devrait être élaborée et mise en œuvre.

Au terme de cette étude, il importe également que chaque acteur de l'éducation, en particulier l'enseignant, prenne sa responsabilité respective pour promouvoir la qualité de l'apprentissage à travers une gestion de classe solide. Cette dernière favorise non seulement la promotion du bien-être des élèves et de l'enseignant ainsi que l'efficacité de celui-ci, mais aussi le bon déroulement des différentes activités d'apprentissage.

Comme Bell, Castellano et Klieme (2020) affirment: *Strong classroom management allows teachers and students to be focused on learning* (p. 48).

Références bibliographiques

- Abadzi, H. (2009). Instructional time loss in developing countries: Concepts, measurement, and implications. *The world bank research observer*, 24(2), 267-290. DOI:10.1093/wbro/lkp008.
- Adedeji, S. O. & Olaniyan, O. (2011). *Improving the conditions of teachers and teaching in rural schools across African countries*. Fundamentals of teacher education development 2. Addis Ababa. UNESCO-IICBA. Retrieved from <http://icqnecd.ministry-education.govmu.org/English/Documents/Fundamental%20series%202.pdf> on 11 October 2019.
- Allier, R. & Augagneur, V. (1973). Un épisode de l'histoire des missions protestantes à Madagascar. *Bulletin de la société de l'histoire du protestantisme français (1903-2015)*, Vol. 119, 35-73. Récupéré de <https://www.jstor.org/stable/24294041> le 6 Septembre 2021.
- Anadón, M. & Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives*, 5(1), 26-37. Récupéré de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/RQ-HS-5-Numero-complet.pdf#page=29 le 4 Août 2020.
- Andreani, J. C., & Conchon, F. (2003). *Méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives: Etat de l'art en marketing*. Paris.
- Anney, V. N., Hume, A. C. & Coll, R. (2012). The use of unqualified science teachers in developing countries: A barrier to achieving sustainable global education. *The Asian conference on education*, 1232-1249. Osaka, Japan. Retrieved from https://www.hse.ru/data/2013/05/13/1300044190/ACE2012_Proceedings.pdf on 10 October 2019.
- Archambault, J. & Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3ème éd.). Bruxelles: De Boeck Université.
- Astier, P. (2008). La professionnalisation comme intention, comme processus et comme légitimation, *Savoirs*, 2(17), 63-69. DOI 10.3917/savo.017.0063
- Awuzie, B. & McDermott, P. (2017). An abductive approach to qualitative built environment research: A viable system methodological exposé. *Qualitative Research Journal*, 17(4), 356-372. Retrieved from <https://doi.org/10.1108/QRJ-08-2016-0048> on 7 August 2020.
- Ayache, M. & Dumez, H. (2011). Le codage dans la recherche qualitative une nouvelle perspective ? *Le Libellio a' AEGIS*, 7(2-Eté), 33-46. Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00657490/document> le 20 Août 2020.
- Bear, G. G. (2009). The positive in positive models of discipline. In R., Gilman, E.S. Huebner & M.J. Furlong (Eds.). *Handbook of positive psychology in schools*, (1st ed., chapter 23, 305-321). New York and London: Routledge.
- Bear, G. G. (2015). Preventive and classroom-based strategies. In E. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.). *Handbook of classroom management* (2nd ed., chapter II, pp.15-38). New York, London: Routledge.
- Bell, A. C., Castellano, K. E. & Klieme, E. (2020). Classroom management. In OECD (Ed.). *Global teaching insights: A video study of teaching* (chapter 3, pp. 48-80). Paris: OECD Publishing. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/20d6f36b-en>. on 11 March 2021.
- Berger, J. L. (2016). Les croyances des enseignants sur la gestion de la classe et la promotion de l'engagement des élèves: Articulations aux pratiques enseignantes et évolution par la formation pédagogique. *Revue française de pédagogie*, (3), 129-154. DOI: 10.4000/rfp.5099

- Bernard, M. E. (Eds.) (2013). *The strength of self-acceptance: Theory, practice and research*. New York: Springer. DOI 10.1007/978-1-4614-6806-6.
- Bielaczyc, K. & Collins, A. (1999). Learning communities: A reconceptualization of educational practice. In C.M. Reigeluth (Ed.). *Instructional design theories and models* (Vol. II). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bold, T., Filmer, D., Martin, G., Molina, E., Stacy, B., Rockmore, C., Svensson, J., & Wane, W. (2017). Enrolment without learning: Teacher effort, knowledge, and skill in primary schools in Africa. *Journal of Economic Perspectives*, 31 (4), 185–204. DOI:10.1257/jep.31.4.185
- Bourdon, J. & Nkengné- Nkengné, A. P. (2008). Les enseignants contractuels: Avatars et fatalités de l'éducation pour tous. *Séminaire international: La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base: les recrutements sans formation initiale*, 1-30. Sèvres. Retrieved from <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00284354/document> on 4 October 2019.
- Brophy, J. (2006). History of research on classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (1st ed., chapter II, pp. 17-46.). New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Buyruk, H. (2014). “Professionalization” or “proletarianization”: Which concept defines the changes in teachers’ work? *Procedia - social and behavioral sciences*, 116, 1709 – 1714. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.460> on 04 April 2018.
- Carter, K. & Doyle, W. (2006). Classroom management in early childhood and elementary classrooms. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (1st ed., chapter XIV, pp. 373-406). New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Champy-Remoussenard, P. (2008). Incontournable professionnalisation. *Savoirs*, 2(17), 51-61. DOI 10.3917/savo.017.0051
- Cohen, L., Manion, L., & Morriison, K. (2007). *Research methods in education*. (6thEd.). Abingdon: Routledge.
- Comeau, Y. (1994). L'analyse des données qualitatives. *Cahiers du CRISES. Collection Études théoriques*. N° ET9204. Récupéré de <https://core.ac.uk/download/pdf/46922116.pdf> le 14 Août 2020.
- Copson, A. (2015). What is humanism? In A. Copson & A. C. Grayling (Eds.). *The Wiley Blackwell handbook of humanism* (1st Ed., chapter 1, pp. 1-34). Oxford: Wiley Blackwell.
- Cornish, F., Gillespie, A. & Zittoun, T. (2014). Collaborative analysis of qualitative data. In U. Flick (Ed.). *The handbook of qualitative analysis*, (chapter 6, pp. 79-93). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington: SAGE.
- Coyne, I.T. (1997). Sampling in qualitative research. Purposeful and theoretical sampling: merging or clear boundaries? *Journal of Advanced Nursing*, 26(3), 623–630. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1046/j.1365-2648.1997.t01-25-00999.x> on 21 August 2020
- Creemers, B., Kyriakides, L. & Antoniou (2013). *Teacher professional development for improving quality teaching*. New York, London: Springer.
- Creswell, J.W. & Poth, C.N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4th Ed.). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington, Melbourne: SAGE.
- Dawson, C. (2009). *Introduction to research methods: A practical guide for anyone undertaking a research project* (4th Ed.). United Kingdom: Howtobooks.

- Day, C. & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: Discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In C. Day & J. Sachs (Eds.). *international handbook of continuing professional development of teachers* (Chapter 1, pp. 3-32). England: Open University Press.
- De Ketele, J. M., & Roegiers, X. (2015). *Méthodologie du recueil d'informations: Fondement des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents* (5^{ème} éd.). Méthode en sciences humaines. Bruxelles: De Boeck supérieur.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savane, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Myong W. S., Zhou, N. (1996): *L'éducation: Un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle* (1^{ère} éd.). Paris: UNESCO Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187499> on 10 September 2021.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savane, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Myong W. S., Zhou, N. (1999): *L'éducation: Un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle* (2^{ème} éd.). Paris: UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org> on 10 September 2021.
- DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical education*, 40(4), 314–321, DOI:10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A. & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: Effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and teacher education*, 48, 1-12. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.013> on 20 February 2020.
- Doody, O., & Noonan, M. (2013). Preparing and conducting interviews to collect data. *Nurse Researcher*, 20(5), 28-32. Récupéré de <http://hdl.handle.net/10344/5588> le 14 Août 2020.
- Doyle, W. (1986). *Classroom management techniques and student discipline*. Paper prepared for the Student Discipline Strategies project. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315883.pdf> on 25 February 2019.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (1st ed., Chapter III, pp. 97-126). New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Draucker, C. B., Martsolf, D. S., Ross, R. & Rusk, T. B. (2007). Theoretical Sampling and Category Development in Grounded Theory. *Qualitative Health Research*, 17(8), 1137-1148, Sage Publications. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1049732307308450> on 7 August 2020.
- Dubois, A. & Gadde, L. (2002). Systematic combining: An abductive approach to case research. *Journal of Business Research*, 55(7), 553– 560. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/S0148-2963\(00\)00195-8](https://doi.org/10.1016/S0148-2963(00)00195-8) on 6 August 2020.
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'Aegis*, 7(4), 47-58. Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00657925> le 17 Septembre 2020.
- Egeberg, H. M., McConney, A., & Price, A. (2016). Classroom management and national professional standards for teachers: A Review of the literature on theory and practice. *Australian journal of teacher education*, 41(7), 1-18. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n7.1> on 6 October 2021.

- EKD (2013). *Education from a protestant perspective: A collection of documents from the evangelical church in Germany*. A Guidance Paper of the Council of the Evangelical Church in Germany (EKD).
- Elias, M. J. & Schwab, Y. (2006). From compliance to responsibility: Social and emotional learning and classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (1st ed., Chapter XII, pp. 309-342). New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Emmer, E. & Sabornie, E. J. (2015). Introduction. In E. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.). *Handbook of classroom management* (2nd ed., Chapter I, pp. 1-12). New York, London: Routledge.
- Emmer, E.T. & Stough, L.M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational psychologist*, 36 (2), 103-112. DOI: 10.1207/S15326985EP3602_5.
- Emmer, E.T., Evertson, C.M. & Anderson, L.M. (1979). The first weeks of class and the rest of the year. *Research and development report* No. 6005. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED175861.pdf> on 21 September 2021.
- Emmer, E.T., Evertson, C.M., & Anderson, L.M. (1980). Effective Classroom Management at the Beginning of the School Year. *The Elementary School Journal*, 80(5), 219-231. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1001461> on 29 Avril 2017.
- Equipe Spéciale Internationale sur les Enseignants pour Education 2030. (2021). *Remédier à la pénurie: Garantir un nombre suffisant d'enseignants qualifiés et soutenus en Afrique subsaharienne*. Paris: UNESCO. Récupéré de https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2021-09/Rem%C3%A9dier%20-%C3%A0%20la%20p%C3%A9nurie%20Garantir%20un%20nombre%20suffisant%20d%E2%80%99enseignants%20qualifi%C3%A9s%20et%20soutenus%20en%20Afrique%20subsaharienne_14Sept21.pdf le 03 Octobre 2021.
- Erickson, M. J. (1990). *Christian theology*. (7th ed.). Michigan: Baker Book House.
- Evans, D. K. & Yuan, F. (2018). The working conditions of teachers in low-and middle-income countries. *World Bank*. Retrieved from <https://riseprogramme.org/sites/default/files/inline-files/Yuan.pdf> on 14 September 2021.
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (1st ed., Chapter I, pp. 3-16). New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fann, K.T. (1970). *Peirce's theory of abduction*. The Hague: Martinus Nijhoff. Retrieved from https://www.dca.fee.unicamp.br/~gudwin/ftp/ia005-/Peirce%20Theory_%20of%20Abduction.pdf on 1 August 2020.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4th ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- Fortin, M-F. & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.) Canada: Chenelière Education.
- Fredriksson, U. (2004). *Quality Education: The Key Role of Teachers*. Working paper n°14. Brussels: Education International. Retrieved from http://glotta.ntua.gr/posdep/Dialogos/Quality/ei_workingpaper_14.pdf on 11 September 2021.
- Freiberg, H. J. & Lapointe, J. M. (2006). Research-based programs for preventing and solving discipline problems. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.). *Handbook of classroom*

- management: Research, practice, and contemporary issues* (1st ed., Chapter XXVIII, pp. 735-786). New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates,
- Garrett, T. (2014). *Effective classroom management: The essentials*. New York and London: Teachers College Press.
- Gauthier, C., & Dembélé, M. (2004). Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation: revue des résultats de recherche. *Paper commissioned for the EFA global monitoring report 2005, The quality imperative*. UNESCO. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Mario-Richard/publication/289065898_Qualite_de_l_enseignement_et_qualite_de_l_education_revue_des_resultats_de_recherche/links/5ff3933645851553a01db6c3/Qualite-de-lenseignement-et-qualite-de-leducation-revue-des-resultats-de-recherche.pdf on 1st September 2021.
- Gentles, S. J., Charles, C., Ploeg, J., & McKibbin, K. A. (2015). Sampling in Qualitative Research: Insights from an Overview of the Methods Literature. *The Qualitative Report*, 20(11), 1772-1789. Retrieved from: <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol20/iss11/5> on 11 May 2019.
- Gersten, R. & Guskey, T. R. (1985). *Transforming teacher reluctance to teacher commitment*. Paper presented at the annual meeting of the American educational research association (69th, Chicago, IL, March 31-April 4, 1985). Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED260068.pdf> on 1st September 2021.
- Gettinger, M. & Kohler, K. M. (2006). Process-outcome approaches to classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (1st ed., Chapter III, pp. 73-96). New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Glazer, E. (2001). Learning communities. In M. Orey (Ed), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. eBook. Retrieved from http://mindtouch.jankifoundation.org/@api/deki/files/113/=Learning_Communities._Glazer%252c_Emerging_perspectives_on_learning%252c_teaching_and_technology_2001.pdf on 1 September 2021.
- Gomendio, M. (2017). *Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All*. International Summit on the Teaching Profession, Paris: OECD Publishing. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9798264273238-en> on 16 October 2020.
- Gouin, J. A., Trépanier, N. S., Kenny, A., & Daigle, S. (2021). Le développement professionnel: sa nature, ses objectifs et ses clés de déploiement tout au long d'une carrière en milieu éducatif. N. Gaudreau, N. S. Trépanier & S. Daigle. (Eds.). *Le développement professionnel en milieu éducatif: Des pratiques favorisant la réussite et le bien-être*, (Chapitre 1, pp. 25-55). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Graham, E. (2018). Authority or democracy?: Integrating two paradigms for equitable classroom management in urban schools. *The urban review*. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s11256-017-0443-8> on 15 October 2021.
- Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3), 381-391. DOI: 10.1080/135406002100000512
- Guy, J. (2016). La professionnalisation, entre compétence et reconnaissance sociale. Witorski, R. (ed.) *La professionnalisation en formation: Textes fondamentaux* (pp. 44-61). Mont-Saint-Aignan: Presses universitaires de Rouen et du Havre.

- Hallée, Y. & Garneau, J. M. É. (2019). L'abduction comme mode d'inférence et méthode de recherche: De l'origine à aujourd'hui. *Recherches qualitatives*, 38(1), 124–140. Récupéré de <https://doi.org/10.7202/1059651ar> le 7 Août 2020.
- Hanushek, E. A. & Woessmann, L. (2007). The role of education quality in economic growth. *World Bank policy research working paper*, (4122). Retrieved from https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=960379 on 7 September 2021.
- Hanushek, E. A. & Woessmann, L. (2010). *The cost of low educational achievement in the European Union*. Analytical report n°7 for the European commission prepared by the European Expert Network on Economics of Education (EENEE). Retrieved from http://www.education-economics.org/dms/EENEE/-Analytical_Reports/EENEE_AR7.pdf on 7 September 2021.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2013). The power of professional capital. *JSD*, 34(3), 36-39. Retrieved from <https://achieve.lausd.net/cms/lib08/CA01000043/Centricity/Domain/219/JSD-Power-of-Professional-Capital.pdf> on 7 September 2021.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching*, 6(2), 151-182. DOI: 10.1080/713698714.
- Harris, D. N. & Sass, T. R. (2007). Teacher training, teacher quality and student achievement. Working Paper 3. Mars 2007. *National center for analysis of longitudinal data in education research*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED509656> on 21 September 2019.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. London and New York: Taylor & Francis group.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London and New York: Taylor & Francis group.
- Hendrix, S. (2004). Luther. In D. Bagchi & D.C. Steinmetz (Eds.). *The Cambridge companion to reformation theology*. (Chapter 5, pp. 39-56). United Kingdom: Cambridge University Press.
- Hickey, D. T. & Schafer, N. J. (2006). Design-based, participation-centered approaches to classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (1st ed., Chapter XI, pp. 281-308). New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Holloway, I., & Galvin, K. (2017). *Qualitative research in nursing and healthcare* (4th ed.). Oxford: John Wiley & Sons.
- Hoy, A. W. & Weinstein, C. S. (2006). Student and teacher perspectives on classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (1st ed., Chapter XXV, pp. 665-684). New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hsieh, H. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288, Sage Publications, DOI: 10.1177/1049732305276687
- Hungi, N. (2011). *Accounting for variations in the quality of primary school education*. Working paper 7. SACMEQ, Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality. Retrieved from http://www.sacmeq.org/sites/default/files/sacmeq/reports/sacmeq-iii/working-papers/07_multivariate_final.pdf on 1st September 2021.

- JICA & IDCJ (2015). *Etude sur le secteur de l'Éducation de base en Afrique: Madagascar*. Rapport d'analyse du secteur de l'Éducation de base. Agence Japonaise de Coopération Internationale (JICA), Centre Japonais de Développement International (IDCJ). Récupéré de <https://openjicareport-jica.go.jp/pdf/12245544.pdf> le 4 Septembre 2019.
- Jobert, G. (2016). La professionnalisation, entre compétence et reconnaissance sociale. In R. Wittorski (Ed.). *La professionnalisation en formation: Textes fondamentaux* (pp. 45-60). Mont-Saint-Aignan: Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Jones, K. A., Jones, J. L. & Vermette, P. J. (2013). Exploring the complexity of classroom management: 8 components of managing a highly productive, safe, and respectful urban environment. *American secondary education*, 41(3), 21-33. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/43694165> on 21 September 2021.
- Jones, V. (2006). How do teachers learn to be effective classroom managers? In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (1st ed., Chapter XXXIII, pp. 887-908). New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jorro, A. & Wittorski, R. (2013). De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 46 (4), 11 – 22, DOI 10.3917/lstdle.464.0011.
- Junaid, I. J., & Maka, F. (2015). *In-Service Training Education in Sub-Saharan Africa: A Synthesis Report*. Retrieved from <https://www.thecommonwealth-educationhub.net/wp-content/uploads/2016/05/In-Service-booklet.pdf> on 4 September 2019.
- Kamundu, S. K. (2021). *Perceptions du climat d'apprentissage universitaire: Une approche empirique à la qualité de l'enseignement en République Démocratique du Congo/RDC-Goma*. Thèse de doctorat à l'Université d'Otto-Friedrich Bamberg, Allemagne.
- Kant, E. (1784). Réponse à la question «Qu'est-ce que les lumières?». *Berlinische Monatschrift*. Récupéré de <https://philosophie.cegepr.qc.ca/wp-content/documents/Quest-ce-que-les-Lumi%C3%A8res%EF%80%A5-1784.pdf> le 9 Septembre 2021.
- Kasemsap, K. (2017). Teacher education and teacher professional development: Current issues and approaches. In C. Martin & D. Polly, (Eds.). *Handbook of research on teacher education and professional development* (Chapitre 7, pp. 112-137). USA: IGI Global.
- Kasereka, J. L. (2022). *Les héros dans l'ombre: Leadership scolaire et la qualité de l'éducation dans un contexte de précarité (cas du Nord Kivu en République Démocratique du Congo)*. Thèse de doctorat à Otto-Friedrich-Universität de Bamberg, Allemagne.
- Kaufman, D. & Moss, D. M. (2010) A new look at preservice teachers' conceptions of classroom management and organization: Uncovering complexity and dissonance. *The teacher educator*, 45:2, 118-136, DOI: 10.1080/08878731003623669.
- Kavrayici, C. (2020). Communication skills and classroom management: The mediating role of problem solving skills. *Journal of teacher education and educators*, 9(1), 125-137. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/jtee/issue/54091/653423> on 10 September 2021.
- Kaya, M. & Selvitopu, A. (2019). A meta-analysis of the effects of some factors on teachers' classroom management skills. *International journal of contemporary educational research*, 6(2), 409-425. DOI: <https://doi.org/10.33200/ijcer.621313>.
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of in-service education*, 31(2), 235-250. DOI: 10.1080/13674580500200277.

- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M. & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of educational research*, 86(3), 643–680, DOI: 10.3102/0034654315626799.
- Korpershoek, H.; Harms, T.; de Boer, H., & van Kuijk, M. (2014). *Effective classroom management strategies and classroom management programs for educational practice: A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes*. RUG/GION. Retrieved from https://pure.rug.nl/ws/portalfiles/portal/15665813/PDF_GION_rapport_Effective_Classroom_Management.pdf on 11 September 2019.
- Kowal, S. & O'Connell, D. C. (2014). Transcription as a crucial step of data analysis. In U. Flick (Ed.). *The handbook of qualitative analysis* (chapter 5, pp. 64-78). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington: SAGE.
- Kramer, P. A. (2003). To develop a strong sense of professionalism, a teacher must focus on the critical elements of attitude, behavior, and communication. *Kappa Delta Pi Record*, 22-25. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ787753.pdf> on 5 September 2021.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. (2nd ed). London: SAGE Publications.
- Krippendorff, K. (1989). Content analysis. In E., Barnouw, G., Gerbner, W., Schramm, T. L., Worth & L., Gross (Eds.). *International Encyclopedia of Communication*. Volume 1, 403-407. New York: Oxford University Press. Retrieved from http://repository.upenn.edu/asc_papers/226 on 20 May 2018.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd Ed) London: SAGE Publications.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2019). *Analyzing qualitative data with MAXQDA: Text audio and video*. Switzerland: Springer.
- Kuckartz, U. (1991). Ideal types or empirical types: The case of max webers empirical research, *Bulletin de méthodologie sociologique*, (31), 44 – 53. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/075910639103200103> on 5 August 2020.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U, Krauss, S. & Neubrand, M. (Eds.) (2013). Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: Results from the COACTIV Project. In A. Peter- Koop & P. Wilson (Eds). *Mathematics Teacher Education*, Volume 8, New York: Springer.
- Kuntze, S. (2006). Teachers' beliefs on teacher training contents and related characteristics of implementation – the example of introducing the topic study method in mathematics classrooms. *ZDM*, 38 (6), 456-463. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02652782> on 16 September 2021.
- Kuper, A., Lingard, L., & Levinson, W. (2008). Qualitative research: Critically appraising qualitative research. *BMJ*, 337, 687-689. DOI:10.1136/bmj.a1035
- Lacourse, F. (2012). De l'analyse des routines vers la gestion de classe et la professionnalisation. *Phronesis*, 1(3), 19-32. Récupéré de <https://id.erudit.org/iderudit/1012561ar> le 15 Août 2019.
- Landrum, T. J. & Kauffman, J. M. (2006). Behavioral approaches to classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (1st ed., Chapter III, pp. 47-72). New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Lange, S. (2016). *Achieving quality in sub-saharan Africa: Empirical results from cascade training*. Bamberg: Springer VS.
- Lassibille, G. (2012). Teachers' engagement at work in a developing country. *Journal of African economies*, 22 (1), 52–72, DOI:10.1093/jae/ejs014
- Lassibille, G. (2013). Improving teachers' professionalism on an experimental basis. *Regional and sectoral economic studies*, 13(3). Retrieved from <https://www.usc.es/economet/reviews/eers1332.pdf> on 14th September 2021.
- Lassibille, G., Tan, J.-P., Jesse, C. & Nguyen, V. N. (2010). Managing for results in primary education in Madagascar: Evaluating the impact of selected workflow interventions. *The world bank economic review*, 24 (2), 303–329. DOI:10.1093/wber/lhq009.
- Lauwerier, T., & Akkari, A. (2015). Les enseignants et la qualité de l'éducation de base en Afrique Subaérienne. *Recherche et prospective en éducation: Réflexions thématiques*, (11). Paris: UNESCO. Récupéré de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232733> le 5 Septembre 2019.
- Leu, E. & Ginsburg, M. (2011). *First principles: Designing effective education programs for in-service teacher professional development compendium*. Report. USAID/ EQUIP1. Washington. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/-viewdoc/download?doi=10.1.1.298.1429&rep=rep1&type=pdf> on 15 September 2021.
- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. *Innovating and evaluating science education*, 95(64), 67-78. Retrieved from https://www.nsf.gov/pubs/1995/nsf95162/nsf_ef-.pdf#page=58 on 24 October 2021.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2015). Key features of effective professional development programmes for teachers. *Ricercazione*, 7(2), 27-51. Retrieved from https://www.ufficio-stampa.provincia.tn.it/content/download/35253/607732/file/ricercazione_2015_vol7_n_2#page=27 on 4 September 2021.
- Martin, N. J., Schafer, N. J., McClowry, S., Emmer, E. T., Brekelmans, M., Mainhard, T., Wubbels, T. (2016). Expanding the definition of classroom management: Recurring themes and new conceptualizations. *The journal of classroom interaction*, Vol 51(1), 31-41. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/26174348> on 21 September 2021.
- Martineau, S., & Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496. DOI: 10.7202/032010ar
- Marzano, R. J., Gaddy, B. B., Foseid, M. P. & Marzano, J. S. (2005). *A handbook for classroom management that works*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Austria. Retrieved from: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssor-395173> on 20 May 2019.
- McGrath, D. A. E. (2017). *Christian theology: An introduction*. (6th ed.). United Kingdom: Blackwell.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th Ed.). England: New International Edition.

- Melnick, S. A., & Meister, D. G. (2008). A comparison of beginning and experienced teachers' concerns. *Educational research quarterly*, 31(3), 40-56. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ788428.pdf> on 14 September 2021.
- MEN & MEETFP. (2015). *Examen national 2015 de l'Éducation pour tous: Madagascar*. Rapport préparé en vue du Forum mondial sur l'éducation. UNESCO. Ministère de l'Éducation Nationale. Ministère de l'Emploi, de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle. Récupéré de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231749> le 12 Août 2019.
- MEN, MESUPRES & MEETFP. (2017). *Plan sectoriel de l'éducation (2018-2022): Pour une éducation de qualité pour tous, garantie du développement durable*. Version Finale. Ministère de l'Éducation Nationale, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Ministère de l'Emploi et de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle. Madagascar. Récupéré de https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources-/madagascar_plan_education_2018-2022.pdf le 15 Septembre 2021.
- MENETP. (2019). *Annuaire statistique 2018-2019*. Direction de la planification de l'éducation (DPE). Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement technique et professionnel (MENETP). Madagascar.
- MEP & PNUD. (2018). *Développement humain et mobilisation des ressources intérieures*. Résumé exécutif. Rapport National sur le Développement Humain (RNDH) - Madagascar 2018. Récupéré de <https://docplayer.fr/111882770-Rapport-national-sur-le-developpement-humain-madagascar-developpement-humain-et-mobilisation-des-ressources-interieures.html> le 11 Septembre 2021.
- Meyer, H. (2013). *Criteria of good classroom instruction: Empirical findings and didactic advice*. Church GHANA. Berlin: Cornelsen scriptor.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^{ème} éd.). Bruxelles: De Boeck Université.
- Miller, T. (2012). Reconfiguring research relationships: regulation, new technologies and doing ethical research. In T. Miller; M. Birch, M., Mauthner & Jessop, J. (Eds.) (2012). *Ethics in qualitative research* (2nd ed., Chapter 2, pp. 29-42). London: Sage.
- Morine-Dershimer, G. (2006). Classroom management and classroom discourse. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (1st ed., Chapter VI, pp. 127-156). New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mukan, N., Yaremko, H., Kozlovskiy, Y., Ortynskiy, V., & Isayeva, O. (2019). Teachers' continuous professional development: Australian experience. *Advanced education*, (12), 105-113. DOI: 10.20535/2410-8286.166606.
- Nault, T. & Fijalkow, J. (1999). Introduction. La gestion de la classe: D'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 451-466. Récupéré de <https://doi.org/10.7202/032009ar> le 23 Juillet 2019.
- Nucci, L. (2006). Classroom management for moral and social development. In Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (Eds.). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (1st ed., chapter 27, pp. 711-731). New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nyiramana, C. (2022). *Quality of teacher education: Experiences of student-teachers vis-à-vis teachers' feedback in Rwanda*. Thèse de doctorat à Otto-Friedrich-Universität de Bamberg, Allemagne.

- O'Donohue, W. & Kitchener, R. F. (1999). Introduction: The behaviorisms. In W. O'Donohue, & R. F. Kitchener (Eds.). *Handbook of behaviorism*. (Chapter 1, pp. 1-15). San Diego: Academic Press.
- O'Leary, Z. (2010). *The essential guide to doing your research project*. London: SAGE publications.
- OCDE. (2014). *Résultats de TALIS 2013: Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, Paris: TALIS, Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr>
- OCDE. (2015). Intégrer la formation continue au sein des établissements: L'une des clés de la réussite des enseignants. *L'enseignement à la loupe*_2015/10 (mars). Récupéré de [https://www.oecd.org/education/school/TiF-10_\(03-2015\)_\(FR\)_-Final.pdf](https://www.oecd.org/education/school/TiF-10_(03-2015)_(FR)_-Final.pdf) le 21 Juillet 2021.
- OECD. (2017). How can professional development enhance teachers' classroom practices? *Teaching in Focus*, 16. OECD. Retrieved from <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/2745d679-en.pdf?expires=1634934617&id=id&acname=guest&checksum=2F29DD8D4887E89BF792A52C0039797D> on 18 August 2021.
- O'Neill, S. C., & Stephenson, J. (2011). Classroom behaviour management preparation in undergraduate primary teacher education in Australia: A web-based investigation. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(10). Retrieved from <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n10.3> on 23 July 2019.
- ONEP. (2015). Office Nationale de l'Enseignement Privé (ONEP). Madagascar. Récupéré de http://apf.francophonie.org/IMG/pdf/4_-_madagascar.pdf le 20 Août 2020
- Osborne, T. (2017). *Pauvreté et emploi à Madagascar 2001-2012: Une synthèse de constats récents*. Pôle mondial d'expertise en pauvreté, Région Afrique, Washington: World Bank. Récupéré de <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/26303/113582FR.pdf?sequence=4> le 11 Septembre 2019.
- Overman, W. (1979). Effective communication: The key to student management. *NASSP bulletin*, 63(428): 34–39. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/019263657906342806> on 7 September 2021.
- Oyserman, D., Elmore, K., & Smith, G. (2012). Self, self-concept and identity. In M. R. Leary, & J. P. Tangney (Eds.). *Handbook of self and identity* (2nd ed., chapter 4, pp. 69-104). New York: Guilford Press.
- Paquay, L. (2012). Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants. *Les cahiers de recherche du Girsef*, (90), 1-36. Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00978949> le 05 Mai 2021.
- PASEC. (2017). *Performance du système éducatif malgache: Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar. Récupéré de <https://www.pasec.confemen.org/wp-content/uploads/2017/05/Rapport-Madagascar.pdf> le 22 Septembre 2019.
- Perrenoud, P. (2016). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. In R. Wittorski (Ed.). *La professionnalisation en formation: Textes fondamentaux*. (pp. 89-120). Mont-Saint-Aignan: Presses Universitaires de Rouen et du Havre.
- Philibert, C., & Wiel, G. (2001). *Faire de la classe un lieu de vie: Socialisation, apprentissage, accompagnement*. (2ème éd.). Chronique sociale.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.).

- Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (1st ed., Chapter XXVI, pp. 685-710). New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109–119. DOI: 10.3102/0013189X09332374
- Pires, A. (1997). *Echantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique*. Récupéré de http://classiques.uqac.ca/contemporains/pires_alvaro/echantillonnage_recherche_qualitative/echantillon_recherche_qual.pdf? le 20 Août 2019.
- Placher, W. C., & Nelson, D. R. (2013). *A history of christian theology: An introduction*. (2nd ed.). Kentucky: Westminster John Knox Press.
- Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3), 369-378. DOI: 10.7202/900420ar.
- Quinlan, C. (2011). *Business research methods*. United Kingdom: Cengage Learning EMEA.
- Raharinaivo, F. J. (2017). Strengthening professional learning communities. *ZEP: Zeitschrift für internationale bildungsforschung und entwicklungspädagogik*, 40(2), 18-22. Retrieved from https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16963/pdf/ZEP_-2_2017_Raharinaivo_Falimanana_Strengthening_Professional_Learning.pdf on 15 January 2020.
- Raharinaivo, F. J., & Surian, M. (2008). *La formation continue des enseignants: Un enjeu pour le développement des écoles FJKM à Madagascar*. Direction Nationale des écoles FJKM, DM-échanges et missions, Suisse.
- Raholdina-Razafimbelo, J., Razafimbelo, C., Ramanitra, N., Andriavalonirina, M. A., Ratompomalala, H., Rajonhson, L. & Razanakolona, D. (2013). Professional development for primary school teachers in Madagascar: Around teachers' network. *Africa-Asia university dialogue for educational development*, 5(3), 195-211. Retrieved from <https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00035093> on 02nd October 2021.
- Rakotondravony, L. R. (2013). *Eglise et Etat dans le nouveau contexte de la démocratisation: Le cas de Madagascar*. Policy Paper 7. Friedrich-Ebert-Stiftung. Récupéré de <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/madagaskar/15135.pdf> le 4 Septembre 2021.
- Ramanampiarivola, M. (2018). *Problématique de la construction des compétences professionnelles des enseignants FRAM du primaire à Madagascar*. Thèse de doctorat à l'université d'Antananarivo, Madagascar. Récupéré de <http://biblio.univ-antananarivo.mg> > pdfs > RamanampiarivolaMirindrasoa_DNR_ENS_2018.pdf le 20 Mai 2021.
- Rasamoelina, H. (2012). *Croyance et instrumentalisation à Madagascar*. Antananarivo: Friedrich-Ebert-Stiftung. Récupéré de <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/madagaskar/15128.pdf> le 04 Septembre 2021.
- Ratompomalala, H. H. (2019). *Réseaux d'enseignants du primaire à Madagascar, des contrastes. Ecoles, territoires et numérique: quelles collaborations? Quels apprentissages?* France. Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02314209/document> le 2 Octobre 2021.
- Razafindrazaka, S., Razafimamonjy, L., Ramanamandimby, P., Soullisse, E. & Razanakoto, S. (2019). Réformes et performances du système éducatif: Les Malgaches sont partagés. *Dépêche*, (286), 1-12, Afrobaromètre. Récupéré de https://afrobarometer.org/sites/default/files/publications/Dispatches/ab_r7_-dispatchno286_reformes_et_performance_en_education_a_madagascar.pdf le 17 Octobre 2021.
- Reichertz, J. (2007). Abduction: The logic of discovery of grounded theory. In A. Bryant, & K. C. Charmaz (Eds.), *The SAGE handbook of grounded theory* (pp. 214-228). London: Sage.

- Retrieved from <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-13172> on 6 August 2020.
- Reichertz, J. (2014). Induction, deduction, abduction. In U. Flick (Ed.). *The handbook of qualitative analysis*, (chapter 9, pp. 123-135). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington: SAGE.
- Representatives of Protestant schools (2017). *Establishing common ground for protestant schools worldwide*. A position paper written by representatives of Protestant schools from Australia, Brazil, Cameroon, Democratic Republic of Congo, France, Germany, Ghana, Hong Kong – China, Ireland, The Netherlands, Philippines, Poland, Rwanda, Switzerland, Tanzania, United Kingdom and the United States of America. GPENreformation. Germany: Evangelical Church in Germany. Retrieved from <https://www.gpenreformation.net> on 15th September 2021
- Rey, B. (2009). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant: Eléments de réflexion et d'action* (2^{ème} éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Rosnes, E. V. (2017). Christianisation, Frenchification and Malgachisation: Mission education during war and rebellion in French colonial Madagascar in the 1940s. *History of Education*, 46(6), 747–767 <https://doi.org/10.1080/0046760X.2017.1368723> on 14 September 2021.
- Rwehera, M., & Fillion, P. (2012). *Rapport d'évaluation technique du plan intérimaire de l'éducation 2013-2015 en vue de son endossement par les partenaires techniques et financiers*. Madagascar. Récupéré de <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2013-Madagascar-Appraisal-Report.pdf> le 15 Octobre 2019.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington: SAGE.
- Saldaña, J. (2011). *Fundamentals of Qualitative Research*. New York: Oxford University Press.
- Salerno, R.A. (2004). Jürgen Habermas: Communication action. In R. A. Salerno. *Beyond the enlightenment: Lives and thoughts of social theorists* (Chapter 27, pp. 211-216). Westport, London: PRAEGER.
- Saloviita, T. (2013). Classroom management and loss of time at the lesson start: A preliminary study. *European journal of educational research*, 2(4), 167-170. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1086382.pdf> on 14 September 2021.
- Saunders, B., Kitzinger, J. & Kitzinger, C. (2014). Anonymising interview data: Challenges and compromise in practice, *Qualitative Research*, 1-17, DOI: 10.1177/1468794114550439
- Savin-Baden, M., & Major, C. H. (2013). *Qualitative Research: The Essential Guide to Theory and Practice*. London and New York: Routledge.
- Scheerens, J. (2004). *Review of school and instructional effectiveness research*. Paper commissioned for the Education for All Global Monitoring Report 2005. The Quality Imperative. Retrieved from <https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/-5139875> on 25 October 2019.
- Scheerens, J., Luyten, H. & van Ravens, J. (Eds.) (2011). *Perspectives on educational quality: Illustrative outcomes on primary and secondary schooling in the Netherlands*. Heidelberg, London, New York: Springer.
- Scheunpflug, A. & Wenz, M. (2015). *Non-governmental schools in primary and secondary education*. Discussion paper in education. GIZ, Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/311681036> on 15 May 2021.

- Schleicher, A. (2011). *Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world*. Background report for the international summit on the teaching profession. OECD Publishing. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en> on 4 March 2021.
- Schreier, M. (2014). Qualitative content analysis. In U. Flick (Ed.). *The handbook of qualitative analysis* (chapter 12, pp. 170-183). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington: SAGE.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and social sciences* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
- Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B., & Zechmeister J. S. (2009). *Research methods in psychology* (8th ed.) Mc Craw-Hill International Edition.
- Sieberer-Nagler, K. (2016). Effective classroom-management & positive teaching. *English language teaching*, 9(1), 163-172. DOI:10.5539/elt.v9n1p163
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (4th ed.). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore & Washington DC.: SAGE.
- Sirois, G., Dembélé, M. & Labé, O. (2017). Le défi enseignant au primaire en Afrique subsaharienne: Une analyse des solutions mises en œuvre pour faire face à la demande (2000-2015). *Formation et profession*, 25(2), 6-19. DOI:10318162/fp.2017.392.
- Sirois, G., Dembélé, M. & Labé, O. (2018). La pénurie de personnel enseignant du primaire en Afrique subsaharienne francophone: Quels progrès depuis les indépendances? *Éducation et francophonie*, 45(3), 13-34. Récupéré de <https://id.erudit.org/iderudit/1046415ar> le 3 Octobre 2021.
- Sirois, G., Dembélé, M., & Labé, O. (2017). Le défi enseignant au primaire en Afrique subsaharienne: une analyse des solutions mises en œuvre pour faire face à la demande (2000-2015). *Formation et profession*, 25(2), 6-19, DOI:10318162/fp.2017.392
- Skeie, H. K. (2013). *Building God's kingdom: Norwegian missionaries in highland Madagascar 1866-1903*. Boston: Koninklijke Brill NV.
- Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. New York: Vintage Books.
- Spindler, M. R. & Murre-van den Berg, H. L. (Eds.) (2011). *Protestant missions and local encounters in the nineteenth and twentieth centuries*. Volume 40, Boston: Koninklijke Brill NV.
- Staddon, J. (2014). *Behaviorism: Mind, mechanism and society* (2nd ed.). New York: Psychology Press Taylor & Francis.
- Stough, L. (2006). The place of classroom management and standards in teaching education. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (1st ed., Chapter XXXIV, pp. 909-924.). New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates
- Suchaut, B. (1996). Gestion du temps à l'école maternelle et primaire: diversité de pratique et effet sur l'acquisition des élèves. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, (pp. 123-153).
- Suchaut, B. (2017). Différencier le temps d'apprentissage selon les besoins des élèves: une illustration avec un dispositif ciblé sur l'acquisition des compétences phonologiques. *Contextes inclusifs et différenciation: Regards internationaux*, 148-169. Récupéré de https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/df/ursp-/Publications/Autres_publications/Suchaut_2017_Diff%C3%A9rencier_temps_apprentissage.pdf le 15 Octobre 2021.
- Tangwe, A. T. (2017). School discipline: Alternatives to corporal punishment. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 40(2), 9-13. Retrieved from

- https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16961/pdf/ZEP_2_-2017_Tangwe_School_Discipline.pdf on 26 August 2021.
- Tangwe, A. T. (2021). *Violence and educational quality: Effects of violence on the learning outcomes of students in Cameroon*. PhD thesis at Otto-Friedrich Bamberg University, Germany.
- Tardif, M. (2013). *La professionnalisation de l'enseignement 30 ans plus tard: Deux pas en avant, trois pas en arrière*. Récupéré de <https://www.scielo.br/j/es/a/LtdrgZFyGFFwJjqSf4vM6vs/?lang=fr&format=pdf> le 7 Septembre 2021.
- Teyfur, M. (2015). Undesirable student behaviours encountered by primary school teachers and solution proposals. *Educational research and reviews*, 10(17), 2422-2432. DOI: 10.5897/ERR2015.2133
- Thompson, C. (1999). Qualitative research into nurse decision making: Factors for consideration in theoretical sampling. *Qualitative health research*, 9 (6), 815-828. Sage Publications. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/104973239900900609> on 4 August 2021.
- Thornberg, R. & Charmaz, K. (2014). Grounded theory and theoretical coding. In U. Flick (Ed.). *The handbook of qualitative analysis*, (chapter 11, pp. 153-169). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington: SAGE.
- Timmermans, S. & Tavory, I. (2012). Theory construction in qualitative research: From grounded theory to abductive analysis. *Sociological theory*, 30(3) 167–186, DOI: 10.1177/0735275112457914.
- UNESCO & IBE. (2010). *Donnée mondiale de l'éducation 2010 / 2011: Madagascar*. (7^{ème} éd.). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation & International Bureau of Education. Récupéré de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Madagascar.pdf le 20 Septembre 2019.
- UNESCO. (2012). *Document UNESCO de programmation pays Madagascar 2012-2013*. Récupéré de <https://www.scribd.com/document/147776735/Document-UNESCO-de-Programmation-Pays-Madagascar-2012-2013> le 24 Septembre 2019.
- UNESCO. (2014). *Enseigner et apprendre: atteindre la qualité pour tous*. Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2013 /2014. Paris. Récupéré de http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/teaching-and-learning-achieving-quality-for-all-gmr-2013-2014-fr_0.pdf le 25 Septembre 2019.
- UNESCO. (2015). *Éducation pour tous 2000-2015: Progrès et enjeux*. Récupéré de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232433f.pdf> le 03 Octobre 2021.
- UNESCO. (2015). *Éducation pour tous 2000-2015: Progrès et enjeux*. Rapport mondial de suivi sur l'EPT. Paris: UNESCO. Récupéré de <https://fr.unesco.org/gem-report/node/832> le 15 Juin 2021.
- UNESCO. (2016). *L'éducation pour les peuples et la planète: Créer des avenir durables pour tous*. Résumé du Rapport Mondial de suivi sur l'éducation. Paris: UNESCO. Récupéré de <https://fr.unesco.org/gem-report/node/1279> le 1 Juillet 2021.
- UNESCO. (2020). *Journée mondiale des enseignants 2020: chiffres clés*. Institut de Statistique de l'UNESCO, Objectifs de Développement Durable, Equipe Spéciale Internationale sur les Enseignants pour Education 2030, Rapport mondial de suivi sur l'éducation. Récupéré de http://uis.unesco.org/sites/default/files-/documents/world_teachers_day_fact_sheet_2020-fr.pdf le 03 Octobre 2021.

- UNICEF. (2017). *Investing in communication for development to enhance quality education and learning outcomes*. Programme Brief. Retrieved from <https://www.unicef.org/esa/media/1771/file/UNICEF-ESA-2016-Program-Brief-Education-Quality.pdf> on 4 July 2021.
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de «développement professionnel» en enseignement: approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. Récupéré de <https://id.erudit.org/iderudit/012361ar> le 28 Octobre 2021.
- Veugelers, W. (2011). Introduction: Linking autonomy and humanism. In W. Veugelers (Ed.), *Education and humanism: Linking autonomy and humanity* (pp. 1-7). Moral development and citizenship education. Rotterdam: Sense Publishers.
- Walker, J. M. T & Hoover-Dempsey, K. V. (2006). Why research on parental involvement is important to classroom management? In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (1st ed., Chapter VIII, pp. 181-219). New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Walker, J. M. T. (2009). Authoritative classroom management: How control and nurturance work together. *Theory into practice*, 48 (2), 122-129. DOI: 10.1080/00405840902776392.
- Wanlin, P. (2007). L'analyse des contenus comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens: une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives*. 3(3), 243-272. Retrieved from https://scholar.google.com/scholar?hl=fr&as_sdt=0%2C5&q=Wanlin%2C+P.+%282007%29.+L%E2%80%99analyse+des+contenus+comme+m%C3%A9thode+d%E2%80%99analyse+qualitative+d%E2%80%99entretiens%3A+une+comparaison+entre+les+traitements+manuels+et+l%E2%80%99utilisation+de+logiciels.+Recherches+qualitatives.+&btnG= on 11 September 2020.
- Weber, K. E., Gold, B., Prilop, C. N., & Kleinknecht, M. (2018). Promoting pre-service teachers' professional vision of classroom management during practical school training: Effets of a structured online-and video-based self-reflection and feedback intervention. *Teaching and teacher education*, 76, 39-49. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.008> on 17 July 2020.
- Weber, M. (1904). *Essais sur la théorie de la science*. Premier essai: L'objectivité de la connaissance dans les sciences et la politique sociales. Traduction de l'Allemand et introduit par Julien Freund. Récupéré de <http://data0.eclablog.com/ae-shs/perso/weber/essais%20sur%20la%20theorie-%20de%20la%20science%20-%201.pdf> le 11 Août 2020.
- White, J. (2015). Humanism and education. In A. Copson & A. C. Grayling (Eds.), *The Wiley Blackwell handbook of humanism*. (1st Ed., Chapter 13, pp. 234-254). Oxford: Wiley Blackwell.
- Wills, A. R., Reuter K. E., Gudiel, A. A., Hessert, B. P. & Sewall, B. J. (2014). Barriers to student success in Madagascar. *Global education review*, 1(4). 114-134. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1055221.pdf> on 4 July 2021.
- Wittorski, R. & Briquet-Duhazé, S. (2010). Professionnalisation et développement professionnel d'enseignants des premier et second degrés: éléments de comparaison. *Education & formation*, e-293, 212-222. Récupéré de https://www.researchgate.net/publication/299636289_Professionnalisation_et_developpement_professionnel_d%27enseignants_des_premier_et_second_degrees_elements_de_comparaison le 10 Septembre 2019.
- Wittorski, R. & Roquet, P. (2013). Professionnalisation et déprofessionnalisation: Des liens consubstantiels. *Recherche et formation*, Volume 72, 71-88, DOI: 10.4000/rechercheformation.2038

- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 2(17), 9-36. DOI: 10.3917/savo.017.0009.
- Wittorski, R. (2016). A propos de la professionnalisation. Dans R. Wittorski (ed.) (2016). *La professionnalisation en formation: Textes fondamentaux* (pp. 63-74). Mont-Saint-Aignan: Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Wolff, C. (2016). *Revisiting 'witness': differences in teachers' representations, perceptions, and interpretations of classroom management*. Retrieved from https://research.ou.nl/ws/files/33374782/E_book_Dissertation_Charlotte_Wolff_2016.pdf on 16 October 2021.
- Wolff, C. E., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. P. (2021). Classroom management scripts: A theoretical model contrasting expert and novice teachers' knowledge and awareness of classroom events. *Educational psychology review*, 33(1), 131-148. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09542-0> on 16 October 2021.
- Wolff, C. E., van den Bogert, N., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. P. (2015). Keeping an eye on learning: Differences between expert and novice teachers' representations of classroom management events. *Journal of teacher education*, 66(1), 68-85. DOI: 10.1177/0022487114549810.
- Wong, H., Wong, R., Rogers, K. & Brooks, A. (2012). Managing your classroom for success. *Science and Children*, 49(9), 60-64. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/43747385><http://www.jstor.org/stable/43747385> on 21 September 2021.
- Wubbels, T. (2007). Classroom management around the world. In M. Hayden, J. Levy, & J. Thompson (Eds.). *The SAGE Handbook of research in international education* (Chapter 23, pp. 267-280). London: SAGE.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P. & van Tartwijk, J. (2006). An Interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.). *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues* (1st ed., chapter XLV, pp. 1161-1193.). New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. *issues & answers*. rel 2007-no. 033. *Regional Educational Laboratory Southwest (NJ1)*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498548.pdf> on 4 September 2021.
- Zeki, C. P. (2009). The importance of non-verbal communication in classroom management. *Procedia-social and behavioral sciences*, 1(1), 1443–1449, World Conference on Educational Sciences 2009. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.254> on 5 September 2021.
- Želinský, D. (2019). From deduction to abduction: Constructing a coding frame for communist secret police documents. *Forum: Qualitative Social Research*, 20(3), Art. 22. Retrieved from <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3377> on 6 August 2020.
- Zucca-Scott, L. (2010). Know thyself: The importance of humanism in education. *International education*, 40(1). Retrieved from: <https://trace.tennessee.edu/internationaleducation/vol40/iss1/4> on 12 September 2021.

Annexes

Annexe 1: Guide d'interview

Bonjour Madame/monsieur, merci d'avoir accepté de me rejoindre aujourd'hui. Comme je vous le savez, notre échange sera enregistré et transcrit intégralement d'une manière anonyme.

Question de recherche	Questions spécifiques	Questions d'interview
Comment les enseignants non-qualifiés à l'école primaire malagasy comprennent-ils la gestion de classe dans le cadre de leur professionnalisation ?	(1) Comment les enseignants non-qualifiés perçoivent-ils la gestion de classe ?	<p>Ce que vous faites m'intéresse beaucoup, j'aimerais en savoir un peu plus sur votre pratique en classe. Dans cet échange, il n'y aura pas de bonnes ou de mauvaises réponses</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Je suis intéressée par vos expériences à l'école primaire, racontez-moi votre journée à l'école. 2 Il arrive que vous vous sentiez vraiment à l'aise en classe, s'il vous plaît, racontez-moi votre expérience à ce sujet. 3 Racontez-moi des exemples de situation dans votre classe qui vous plaisent le plus. 4 S'il vous plaît, comment faites-vous pour mener une leçon en classe ?
	(2) Comment voient-ils leur professionnalisation par rapport à la gestion de classe ?	<ol style="list-style-type: none"> 5 Je suis intéressée sur comment vous faites pour être à l'aise en classe. Racontez-moi comment vous faites. 6 Racontez-moi vos expériences avec les élèves pendant l'enseignement. 7 Vous avez des exercices pour les élèves, racontez-moi comment vous réalisez ces exercices. 8 En classe, il y a souvent des élèves qui dérangent, racontez-moi vos expériences devant une telle situation ? 9 Quand vous enseignez, qu'est-ce qui fait que votre classe est bien ou mal organisée ? 10 Racontez-moi des situations qui vous semblent difficiles ? 11 J'aimerais savoir comment faites-vous pour les surmonter. Racontez-moi vos expériences. 12 Je suis intéressée aussi sur vos premières expériences en enseignement. Racontez-moi votre première année. 13 Comment trouvez-vous la différence de vos expériences au cours de cette première année et vos expériences actuelles. Racontez-moi quelque chose à ce sujet. Racontez-moi comment trouvez-vous vos expériences par rapport au début ?

		14	Racontez-moi comment pense votre directeur de votre travail.
		15	Racontez-moi comment pense votre collègue de votre enseignement.
		16	En se basant sur votre pratique de classe, que voudriez-vous encore améliorer ?
		17	Que feriez-vous pour les améliorer ?

Conclusion

Avez-vous d'autre chose à ajouter à propos de ce que nous venons de discuter ?

Questions d'approfondissement / de suivi

- Que voulez-vous dire par...
- Que voulez-vous dire au juste quand vous dites la classe est compliquée ?
- Tout à l'heure vous dites que c'est difficile de discipliner les élèves, qu'entendez-vous par discipliner les élèves ?
- Pouvez-vous expliquer comment vous faites pour surmonter ces difficultés ? Donner des exemples de situation en classe....
- A partir de ce que vous avez mentionné précédemment,

Torolalana fanadihadiana (Malagasy)

Miarahaba sy mankasitraka anao nanaiky hiresaka sy hidinidinika amiko eto anio. Araka ny efa fantatrao dia ny resaka hifanaovantsika eto dia ho raisina feo ary hijanona ho tsiambaratelo ny hoe iza ianao (tsy misy hafantararana fa ianao no niteny an'izay voarakitra ato).

Fanontaniana

Tena mahaliana ahy ny zavatra ataonao, ny traikefa anananao, te hahafantatra misimisy kokoa ny amin'ny zavatra iainanao sy ataonao ao an-dakilasy. Mandritry ny resaka hifanaovantsika dia tsy misy valiny marina na diso.

- 1 Ny tena mahaliana ahy dia ny traikefa azonao tato amin'ny sekoly ambaratonga fototra, mba tantarao amiko hoe ny tontolo andronao ato an-tsekoly.
- 2 Misy fotoana tsapanao hoe tena mahazo aina ianao ao an-dakilasy ao, mba tantarao amiko ny traikefa azonao mahakasika izany.
- 3 Tantarao ohatra maromaro tamin'ireo tranga tena nahafinaritra anao tao an-dakilasy aho.
- 4 Ahoana kay ny ataonao rehefa mitarika lesona iray ao an-dakilasy?
- 5 Tena mahaliana ahy koa ny fataonao mba ahatonga anao tena mahazo aina ao an-dakilasy. Tantarao amiko ny ataonao amin'izany.
- 6 Tantarao amiko hoe ny traikefanao miaraka amin'ny mpianatra mandritry ny fampianaranao.
- 7 Misy fampiasana omenao ny mpianatra, tantarao amiko hoe ahoana no fanantanterahanao an'ireo fampiasana ireo.
- 8 Ao an-dakilasy ao, matetika misy ankizy manelingelina, tantarao amiko hoe ny traikefa anananao manoloana ny tranga toy izany.
- 9 Rehefa mampianatra ianao, inona no mety mahatonga ny kilasinao milamina na tsy milamina?
- 10 Tantarao amiko hoe ireo tranga hitanao fa mananosarotra anao.
- 11 Te hahafantatra koa aho hoe ahoana no hanarenanao ireo tranga sarotra ireo. Mba tantarao amiko izay traikefa ananao.
- 12 Mahaliana ahy koa ny traikefa voalohany nananao mahakasika ny fampianarana, tantarao amiko ny taona voalohany nampianaranao.

- 13 Ahoana ny fahitanao ny fahasamihafan'ny traikefanao nandritra io taona voalohany nampianaranao io sy ny traikefa azonao ankehitriny? Inona no azonao tantaraina amiko mikasika izany?
- 14 Tantarao amiko hoe ahoana ny fahitan'ny talen-tsekolinao ny fomba fiasanao.
- 15 Ary ahoana ny fahitan'ny mpiara-miasa aminao ny fampianaranao?
- 16 Miainga amin'ny traikefa anananao, inona no mbola tianao hatsaraina?
- 17 Inona no hataona hanatsarana ireo?

Fehiny

Mbola misy zavatra tianao resahana / ampiana mahakasika ny zavatra noresahintsika teo?

Fanontaniana fandalinana

- Inona no tianao hotenenina amin'ny hoe...
- Inona no tianao hotenenina rehefa miteny hoe ... manahirana be ilay kilasy?
- Teo ianao nilaza hoe: « ... », inona no tianao hotenenina ?
- Mba azonao hazavaina misimisy kokoa hoe ny amin'ny fomba nataona nihoarana ireo fahasarotana.
- Mikasika zavatra noteneninao teo,

Annexe 2: Questions sur le milieu socio-économique des interviewés

Items	Réponse	
Ecole	Zone rurale <input type="checkbox"/>	Zone urbaine <input type="checkbox"/>
Genre	Femme <input type="checkbox"/>	Homme <input type="checkbox"/>
Classe	Normale <input type="checkbox"/>	Multigrade <input type="checkbox"/>
Classe tenue		
Nombre d'élèves		
Années d'expériences		
Réunion pédagogique des enseignants	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
Fréquence de réunion pédagogique		
Existence de suivi pédagogique effectué par le directeur ou autre personne		
Fréquence de suivi par an		
Domaine de formation obtenue		
Durée de formation obtenue		
Domaine de travail effectué à part l'enseignement		
Le plus haut niveau d'éducation effectuée / diplôme le plus élevé		
Age		

- 1 Quelle(s) classe(s) enseignez-vous ?
- 2 Combien d'élèves avez-vous dans cette classe ?
- 3 Combien y a-t-il d'enseignants dans cette école primaire ?
- 4 Y compris cette année scolaire, combien d'années avez-vous enseigné ?
- 5 Avez-vous une réunion périodique des enseignants dans votre établissement ?
- 6 Est-ce que votre directeur ou autre encadreur local fait un suivi pédagogique dans votre classe ?
- 7 Combien de fois par année votre directeur visite-t-il votre classe ?
- 8 Quel type de formation des enseignants, le cas échéant, avez-vous suivi? En quel domaine ? Combien de temps ?

- 9 Avant d'être enseignant, avez-vous exercé un autre travail ? (Ou en parallèle avec l'enseignement)
- 10 Si oui, quel genre de travail avez-vous fait principalement ?
- 11 Quel est le plus haut niveau d'éducation que vous avez effectué ? Diplôme le plus élevé ?
- 12 Quel âge avez-vous ?

Est-ce qu'il y a d'autres choses qui pourraient m'aider à comprendre vos expériences ?

Merci beaucoup pour votre aide et pour votre collaboration.

Fanontaniana fanampiny (Malagasy)

Items	Réponse
Kilasy	An-drenivoitra <input type="checkbox"/> Ambanivohitra <input type="checkbox"/>
Kilasy tazonina	Vavy <input type="checkbox"/> Lahy <input type="checkbox"/>
Isan'ny mpianatra	Tsotra <input type="checkbox"/> Tambabe <input type="checkbox"/>
Isan'ny mpampianatra	
Taona nahazoana traikefa	
Fivoriana ara-pedagogikan'ny mpampianatra	
Isan'ny fivoriana ara-pedagogika isan-taona	Eny <input type="checkbox"/> Tsia <input type="checkbox"/>
Tan-tsoroka ataon'ny tale natompon'andraikitra hafa eo an-toerana	
Fahabetsahan'ny tan-tsoroka isan-taona	
Ireo sehatra nahazoana fiofanana	
Faharetan'ny fiofanana azo	
Ireo sehatra efa niasana ankoatran'ny fampianarana	
Kilasy ambony indrindra vitanao / Diploma ambony	
Taona	

- 1 Kilasy fahafiry no ampianarinao?
- 2 Firy ny isan'ny ankizy ampianarinao ao an-dakilasy?
- 3 Firy ny isan'ny mpampianatra ato amin'ny ambaratonga voalohany misy anao?
- 4 Firy taona izay no nampianaranao raha raisina koa ity taom-pianarana ity?
- 5 Misy fivoriana ara-pedagogika ve ianareo mpampianatra ato amin'ny sekoly? Im-piry ianareo no mivory isan-taona?
- 6 Mahazo tantsoroka ara-pedagogika avy amin'ny talen-tsekoly na tompon'andraikitra hafa eto an-toerana ve ianao mandritry ny fampianaranao ato an-dakilasy?

- 7 Im-piry isan-taona ny tale na ny tompon'andraikitra hafa eto antoerana no mitsidika ny kilasinao?
 - 8 Inona avy ny karazana fiofanana azonao? Taiza? tamin'ny taona firy ? Hafiriana? Inona avy ny sehatra efa nahazonao fiofanana?
 - 9 Alohan'ny nampianaranao, inona no asa efa nataonao ankoatran'ny fampianarana na ataonao izao sady mampianatra?
 - 10 Raha eny, inona kay ny asa nataonao?
 - 11 Kilasy fahafiry no vitanao? Inona ny diploma ambony indrindra azonao?
 - 12 Firy taona kay ianao?
- Mbola misy zavatra tianao resahana / ampiana ve ahafahako mahazo tsara ny traikefananao?
- Mankasitraka indrindra ny amin'ny fanampiana sy ny fiaraha-miasa.

Annexe 3: Anonymisation des participants et de leur établissement respectif

N° de l'interview	Capitale / Participant	Pays / Etablissement
1	Abuja	Nigeria
2	Accra	Ghana
3	Addis-Abeba	Ethiopie
4	Alger	Algérie
5	Antananarivo	Madagascar
6	Asmara	Erythrée
7	Bamako	Mali
8	Banjul	Gambie
9	Bissau	Guinée-Bissau
10	Brazzaville	Congo
11	Bujumbura	Burundi
12	Conakry	Guinée
13	Dakar	Sénégal
14	Djibouti	Djibouti
15	Djouba	Soudan du Sud

N° de l'interview	Capitale / Participant	Pays / Etablissement
16	Dodoma	Tanzanie
17	Freetown	Sierra Leone
18	Gaborone	Botswana
19	Harare	Zimbabwe
20	Kampala	Ouganda
21	Khartoum	Soudan
22	Kigali	Rwanda
23	Kinshasa	République Démocratique du Congo
24	Le Caire	Egypte
25	Libreville	Gabon
26	Lilongwe	Malawi
27	Lomé	Togo
28	Luanda	Angola
29	Lusaka	Zambia
30	Malabo	Guinée équatoriale

Source: https://www.sport-histoire.fr/Geographie/Ordre_alphabetique.php consulté le 06 Mars 2019

Annexe 4: Tableau d'échantillon

N°	Caractéristiques Code de l'interview	Genre		Age (ans)				Lieu de l'établissement		
		F	H	20-30	31-40	41-50	+ de 50	Urbain	Suburbain	Rural
1	Abuja		x	x						x
3	Accra	x					x	x		
2	Addis-Abeba	x			x			x		
4	Alger	x			x			x		
5	Antananarivo	x			x				x	
6	Asmara	x			x				x	
7	Bamako	x			x				x	
8	Banjul	x					x		x	
9	Bissau		x	x				x		
10	Brazzaville		x		x			x		
11	Bujumbura	x			x				x	
12	Conakry	x					x			x
13	Dakar	x					x		x	
14	Djibouti	x			x					x
15	Djouba	x				x				x
16	Dodoma	x		x						x
17	Freetown	x					x	x		
18	Gaborone		x				x	x		
19	Harare	x			x				x	
20	Kampala	x		x					x	
21	Khartoum	x			x					x
22	Kigali	x					x			x
23	Kinshasa	x					x	x		
24	Le Caire	x					x	x		
25	Libreville		x				x			x
26	Lilongwe		x		x				x	
27	Lomé		x				x			x
28	Luanda		x		x					x
29	Lusaka	x		x					x	
30	Malabo	x		x					x	
Total		22	8	6	12	1	11	9	11	10

F: Femme

H: Homme

N°	Caractéristiques Codes de l'interview	Classe tenue (année)					Classe		Nombre d'élèves			
		1 ^{ère}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	Nor-male	Multi-grade	10 à 25	26 à 35	36 à 45	+ de 45
1	Abuja			x	x	x		x		x		
3	Accra				x		x					x
2	Addis-Abeba			x			x					x
4	Alger					x	x					x
5	Antananarivo				x		x			x		
6	Asmara			x			x			x		
7	Bamako					x	x		x			
8	Banjul		x				x			x		
9	Bissau				x		x			x		
10	Brazzaville					x	x		x			
11	Bujumbura				x		x		x			
12	Conakry	x					x		x			
13	Dakar	x					x			x		
14	Djibouti		x				x			x		
15	Djouba	x					x		x			
16	Dodoma				x		x					x
17	Freetown		x				x					x
18	Gaborone					x	x			x		
19	Harare					x	x		x			
20	Kampala		x				x		x			
21	Khartoum				x	x		x		x		
22	Kigali	x	x					x				x
23	Kinshasa					x	x					x
24	Le Caire		x				x					x
25	Libreville			x	x	x		x	x			
26	Lilongwe					x	x					x
27	Lomé				x	x		x				x
28	Luanda			x	x	x		x				x
29	Lusaka	x					x		x			
30	Malabo		x				x		x			
Total		5	7	5	10	12	24	6	10	9	6	5

N°	Caractéristiques Codes de l'interview	Années d'expériences (ans)				Le plus haut niveau d'éducation obtenue			Existence de réunion pédagogique régulière		Fréquence des réunions pédagogiques par an		
		1 à 5	6 à 10	11 à 20	+ de 20	BEPC et 10 à 12 ans	Baccalauréat (BAC)	BAC +1 ou 2	Oui	Non	1 à 3 fois	+3 fois	In-formelle
1	Abuja	x					x		x			x	
3	Accra				x	x			x		x		
2	Addis-Abeba			x			x		x		x		
4	Alger				x	x			x		x		
5	Antananarivo		x				x		x			x	
6	Asmara			x		x			x			x	
7	Bamako			x			x		x			x	
8	Banjul			x		x			x		x		
9	Bissau		x				x		x			x	
10	Brazzaville			x			x		x			x	
11	Bujumbura		x				x		x			x	
12	Conakry			x		x			x			x	
13	Dakar				x	x				x			
14	Djibouti		x					x	x			x	
15	Djouba		x				x		x		x		x
16	Dodoma		x				x		x		x		x
17	Freetown			x				x	x			x	
18	Gaborone			x				x	x			x	
19	Harare		x				x		x			x	
20	Kampala	x						x	x			x	
21	Khartoum			x		x			x			x	
22	Kigali			x		x			x			x	
23	Kinshasa				x			x	x		x		x
24	Le Caire				x	x			x		x		
25	Libreville				x	x			x		x		
26	Lilongwe		x			x			x		x		
27	Lomé				x	x			x		x		
28	Luanda			x		x			x				x
29	Lusaka	x						x	x			x	
30	Malabo	x						x	x				x
Total		4	8	11	7	13	10	7	29	1	11	16	5

N°	Caractéristiques Codes de l'interview	Existence de suivi		Fréquence de suivi pédagogique par an			Domaine de formation obtenue		Durée moyenne de chaque formation pédagogique obtenue		
		Oui	Non	1 fois	2 fois	+ 2 fois	Pédagogique (FC)	Autre FC	Aucun FC	Moins d'une semaine	Une semaine et plus
1	Abuja		x				x			x	
3	Accra	x		x			x			x	
2	Addis-Abeba	x				x	x			x	
4	Alger	x				x	x			x	
5	Antananarivo	x				x	x	x		x	
6	Asmara	x				x	x				x
7	Bamako	x				x	x			x	
8	Banjul	x				x	x	x		x	
9	Bissau		x				x				x
10	Brazzaville	x				x		x	x		
11	Bujumbura	x			x		x			x	
12	Conakry	x			x		x	x		x	
13	Dakar		x				x	x		x	
14	Djibouti	x		x			x				x
15	Djouba		x				x			x	
16	Dodoma		x				x			x	
17	Freetown	x				x	x			x	
18	Gaborone	x				x	x	x		x	
19	Harare	x			x		x	x		x	
20	Kampala	x				x		x	x		
21	Khartoum	x		x			x			x	
22	Kigali		x				x	x			x
23	Kinshasa	x				x	x	x			x
24	Le Caire	x			x		x	x			x
25	Libreville	x		x			x	x			x
26	Lilongwe	x				x	x	x			x
27	Lomé		x				x	x		x	
28	Luanda		x				x				x
29	Lusaka	x				x	x			x	
30	Malabo	x		x			x			x	
Total		22	8	5	4	13	28	14	2	19	9

FC: Formation continue

N°	Caractéristiques Codes de l'interview	Domaine de travail effectué à part l'enseignement					
		Aucun	Agriculture / élevage	Artisanat	Industrie	Domaine tertiaire, service, commerce	A l'église
1	Abuja		x				
3	Accra						x
2	Addis-Abeba	x					
4	Alger	x					
5	Antananarivo				x		
6	Asmara				x		
7	Bamako						
8	Banjul				x		
9	Bissau	x					
10	Brazzaville				x		
11	Bujumbura				x		
12	Conakry					x	
13	Dakar	x					
14	Djibouti					x	
15	Djouba	x					
16	Dodoma		x				
17	Freetown	x					
18	Gaborone			x		x	
19	Harare				x		
20	Kampala	x					
21	Khartoum	x					
22	Kigali		x	x			x
23	Kinshasa						x
24	Le Caire					x	x
25	Libreville					x	
26	Lilongwe				x		
27	Lomé						x
28	Luanda		x				
29	Lusaka	x					
30	Malabo					x	
Total		9	4	2	7	6	5

Source: Ma propre recherche



Cette étude porte sur la compréhension de la gestion de classe par les enseignants non-qualifiés, et ce, à l'égard de leur professionnalisation. Son contexte se situe au niveau de l'enseignement primaire à Madagascar. 16,9% des enseignants du primaire ont une qualification professionnelle initiale. D'après le discours scientifique, la gestion de classe constitue un aspect non compensable de la qualité de l'enseignement à côté de la connaissance de la matière. La majorité des recherches empiriques sur cette thématique sont issues des données provenant de pays développés et se concentrent sur les enseignants ayant une formation théorique avant d'entrer dans la pratique. De ce fait, cette étude qualitative se focalise sur les perceptions de la gestion de classe par les enseignants non-qualifiés, en rapport avec leur professionnalisation. Les données ont été collectées auprès d'un échantillon de 30 enseignants non-qualifiés du primaire en utilisant la méthode d'interview semi-structurée via une méthodologie qualitative. Suite à une analyse de contenus, trois types idéaux émergent de l'exploration du matériau de recherche à savoir la gestion de classe basée sur une autorité hiérarchique en vue d'une organisation stricte ; la gestion de classe basée sur les expériences de l'enseignant en vue d'une vie tranquille et la gestion de classe basée sur l'implication des élèves en vue d'un apprentissage. Ces résultats sont discutés à la lumière des théories de la qualité de l'éducation, du développement de la société et de la théologie protestante. Enfin, les réflexions sur les résultats empiriques obtenus engendrent une série de recommandations vis-à-vis de la recherche et de la pratique éducative.

ISBN 978-3-86309-910-7



9 783863 099107

www.uni-bamberg.de/ubp