



Analyse des styles de gestion de classe par les enseignants des écoles primaires du secteur public : cas de la circonscription scolaire de Dolisie 1, en République du Congo

Yvette BAKINGU BAKIBANGOU^{1*}, Ulrich Stanislas NGOTTO²

¹Junior lecturer at Marien Ngouabi University, Republic of Congo. Doctor in Educational Sciences, she works at Higher Institute of Sports and Physical Training (ISSEPS) and at Higher Training College (ENS) where she is in charge of Psychology, Docimology and Evaluation, and Research Methodology.

²Trainee teacher in Master in Pedagogical Supervision at Higher Institute of Sports and Physical Training (ISSEPS). As a civil service, he has been working in Secondary schools in the Department of Dolisie.

***Corresponding Author:** Yvette BAKINGU BAKIBANGOU, Junior lecturer at Marien Ngouabi University, Republic of Congo. Doctor in Educational Sciences, she works at Higher Institute of Sports and Physical Training (ISSEPS) and at Higher Training College (ENS) where she is in charge of Psychology, Docimology and Evaluation, and Research Methodology.

Abstract: This paper investigates the management of class by teachers. It purports to identify styles of class management in a context of large effectives of learners mostly observed by primary school teachers, and factors that influence these styles of management in order to suggest solutions enhancing teachers' professional skills. A sample of 69 teachers from ten public schools of the administrative area of Dolisie 1 in the Departement of Niari, Republic of Congo have been investigated according to Likert questionnaire with 12 items. Data collected and analyzed through Excel and SPSS programs help notice a preponderance of the autocratic style, followed by the authoritarian style. However, the Anova test has shown the remarkable link between the autocratic style and teachers' ways of managing awakening classes, mainly with less skilled teachers. Hence, this study suggests an efficient training in management for teachers in charge of large groups of learners.

Key words: Class management-teacher-primary teaching- management style -autocratic style -authoritarian style

1. INTRODUCTION

Comment enseigner, comment éduquer..., ces questions ont depuis toujours préoccupé les chercheurs des horizons divers: philosophes, pédagogues, psychologues et sociologues. Chacun dans son domaine, s'interroge sur les actions à mener pour réaliser une éducation de qualité. C'est dans ce sens que Mankessi (2017, p. 24), intéressé par les relations sociales en milieu scolaire, s'interrogeait en ces termes: « comment éduquer dans un monde fluide où les hommes vivent les uns à coté des autres sans réelle interaction/intégration ? » Dans le cadre du présent travail de recherche, nous nous interrogeons sur la gestion de classe par les enseignants placés dans un contexte de classe à large effectif.

En ce qui concerne la gestion de classe, autrefois, la régulation du climat au sein de la classe était fondée sur l'autorité de l'enseignant. Les relations entre l'enseignant et les élèves étaient de type hiérarchique. L'enseignant était dirigiste et l'élève passif et soumis. Pour réprimer les comportements des élèves, jugés inappropriés, l'enseignant avait recours aux punitions, aux châtiments corporels... Mais, depuis la fin du XIX siècle, avec l'avènement des nouvelles conceptions prenant en compte le statut et le rythme de développement de l'enfant, des nouvelles approches de gestion de classe, défendant le principe de l'autonomisation et de la responsabilisation de l'élève sont de plus en plus préconisées (Robbes, 2010).

Malheureusement, face à l'évolution des nouveaux publics scolaires caractérisés, par l'augmentation des comportements en marge des normes sociales ou par des tendances consuméristes (Truong, 2003), une distorsion est constatée dans les méthodes de gestion de classe. A cet effet, de nombreux

chercheurs ont relevé que les enseignants sont préoccupés par la question de la gestion de leur classe (Altet, 2002; Gauthier et al, 2003; Bulten et al, 2011...).

En République du Congo, comme dans la plupart des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne, le travail de l'enseignant s'est complexifié et alourdi au cours des dernières décennies à cause de la croissance démographique exponentielle, dont le corollaire est l'augmentation constante des populations scolarisables. En effet, le taux de scolarisation qui s'était maintenu globalement au dessus de 100% depuis 2004-2005, est passé à 123,7% en 2011-2012 (DEP/MEPSA/UNICEF, 2013). Aussi, il nous a été donné de constater, au cours des supervisions des stages pratiques des étudiants inscrits dans la filière de conseiller pédagogique des écoles primaires que, les enseignants se heurtent à la difficulté de gérer leur classe. Ces différentes observations illustrent bien l'une des tristes réalités auxquelles sont confrontés les enseignants de l'école primaire.

Le cycle d'enseignement primaire a été choisi pour réaliser cette étude, en raison de sa position fondamentale dans le processus des apprentissages scolaires. Aussi, nous pensons que le travail de l'enseignant serait plus laborieux du fait de l'immaturité de cette catégorie d'apprenants.

Par ailleurs, notre préoccupation pour cette thématique est motivée fondamentalement par la rareté des travaux de recherche axés sur le cycle primaire. En République du Congo par exemple, il y a très peu d'études en sciences de l'éducation, orientées vers cet axe. Toutefois, il convient de relever que plusieurs chercheurs ont réalisé des études sur le cycle secondaire (Napporn, 2016; Altet, 2002; Gruffat, 2014; Legault, 2001...).

Les résultats issus de nos analyses pourront permettre de diagnostiquer les problèmes sous jacents au fonctionnement des classes en vue de créer les conditions idoines qui permettront aux enseignants de réaliser des enseignements et des apprentissages de qualité.

1.1. Positionnement théorique de l'objet d'étude

La gestion de classe est diversement définie dans la littérature scientifique. Toutefois, pour les besoins de l'étude, nous retenons deux définitions. Caron (2012) considère la gestion de classe comme un ensemble d'interventions de l'enseignant qui permettent de réaliser et de soutenir les enseignements/apprentissages, d'établir et de maintenir l'ordre et la discipline dans la classe. Dans le même ordre de pensée, Archambault et al., (2016, p. 15) la définissent comme: l'« *ensemble des pratiques éducatives auxquelles les enseignants ont recours afin d'établir, de maintenir et, au besoin de restaurer dans la classe des conditions propices à l'apprentissage et à l'enseignement* ». De notre point de vue, nous définissons la gestion de classe comme l'ensemble des pratiques utiles pour instaurer et maintenir dans la classe, un climat favorable aux apprentissages scolaires.

En outre, l'importance d'une bonne gestion de classe est sans équivoque. A propos, Cothran, et al., (2003) pensent que la gestion de classe est une composante incontournable pour assurer une classe sécuritaire, accueillante et fonctionnelle, ainsi qu'une condition préalable pour les pratiques d'enseignement. De même, Levin et al., (2000, p. 7) pensent que: « *une gestion de classe efficace est inséparable d'un enseignement efficace* ».

Cette étude se réfère aux théories de l'apprentissage, particulièrement les théories behavioriste et humaniste. Il ne s'agit pas d'examiner en profondeur ces deux approches, mais de présenter globalement leurs traits caractéristiques.

L'approche behavioriste dont Skinner (1968) fut l'un des fondateurs est basée sur la modification du comportement à l'aide des stimuli. Dans le contexte éducatif, notamment en gestion de classe, le behaviorisme est classé dans la lignée des approches autocratiques. Effectivement, l'enseignant détient seul l'autorité. Toute la mise en place pédagogique est faite par lui seul. Son rôle principal est d'établir et de maintenir l'ordre dans la classe en ayant recours à des techniques de contrôle. L'objectif premier est de modeler les comportements des élèves en sanctionnant systématiquement les attitudes déviantes.

L'approche humaniste, d'obédience psychologique, est créée en 1950. Elle est à l'antipode de l'approche behavioriste et prône le bien-être et l'autonomisation de l'élève. A cet effet, elle met en avant la relation entre l'enseignant et l'élève. L'humaniste tient compte des émotions des élèves et le responsabilise face à son engagement à la tâche scolaire (Tardif, 1992). Dans le même sens, Rogers (1969) décrit l'enseignant humaniste comme respectueux, empathique et authentique.

Ces différentes théories ont donné lieu à la description de plusieurs styles de gestion de classe (Artaud, 1989; Baumrind, 1971...).

Nous nous référons à la description faite par Baumrind (1971). Il a défini quatre styles de gestion, notamment le style « *autoritative* » ce mot n'a pas d'équivalent en langue française, Toutefois, il correspond au style exigeant ou autocratique. Ce style est caractérisé par la fermeté. Dans ce cas, l'enseignant est qualifié de dirigeant. Il impose sa façon de faire à l'élève et recourt aux mesures disciplinaires punitives. En revanche, l'élève est, passif et soumis. Le style « *autoritaire* » préconise l'obéissance et le respect des règles. L'enseignant accorde peu de place aux dimensions affectives et relationnelles. L'enseignant, est un facilitateur et non un instructeur. Le style « *permissif* » ou indulgent se caractérise par l'absence d'exigence de la part de l'enseignant. Les élèves ont une grande marge de liberté. Le style « *indifférent* » ou négligent se caractérise par l'absence d'attachement émotionnel, de contrôle et de sanction.

1.2.Problématique

Aujourd'hui, le climat des classes est devenu de plus en plus bruyant. A titre illustratif, Richoz (2015, p. 29) a relevé que : « *depuis quelques années, les problèmes de disciplines semblent en augmentation dans les écoles. Les enseignants parlent [...] fréquemment de classes et d'élèves difficiles* ». Aussi, Rosas et al., (2009) et Wubbels (2011) ont montré que le maintien de l'ordre dans la classe et l'instruction efficace des apprenants sont une préoccupation permanente pour l'enseignant.

Ainsi, à partir des considérations théoriques susmentionnées, et en tenant compte de l'importance de cette activité, notre problématique axée sur le style de gestion de classe enclenche chez les enseignants de l'école primaire, placés dans un contexte de classe à large effectif, s'articule autour de la question principale suivante: A l'heure de la pédagogie participative, quels sont les enjeux de la gestion de classe par les enseignants des écoles primaires publiques ?

De cette question principale a découlé trois questions secondaires à savoir:

- Quels sont les styles de gestion de classe enclenches chez les enseignants de l'école primaire du secteur public ?
- Ces styles de gestion de classe sont-ils liés à la nature de la classe pédagogique ?
- Existe-il un lien entre ces styles de gestion de classe et l'expérience professionnelle de l'enseignant ?

Nous avons présumé que la gestion de classe dans le contexte de massification d'élève est en déphasage avec l'approche participative préconisée. Les enseignants du primaire, placés dans un contexte de classe à large effectif, seraient enclenches au style autocratique. L'utilisation de ce style de gestion de classe serait liée à la nature de la classe pédagogique et à l'expérience professionnelle de l'enseignant.

A travers cette étude, nous envisageons de réaliser les objectifs suivants:

- d'identifier les styles de gestion de classe prédominants dans un contexte de massification d'élèves;
- cerner les facteurs qui influencent ces styles de gestion de classe;
- proposer des solutions idoines afin d'améliorer les pratiques enseignantes.

2. METHODOLOGIE

2.1. Conception de la recherche

En lien avec les questions de recherche précédemment formulées, la présente étude s'inscrit dans une perspective quantitative. Elle a été réalisée dans dix écoles primaires du secteur public de la circonscription scolaire de Dolisie 1, dans le département du Niari.

2.2. Population et échantillon de l'étude

La population cible de l'étude est constituée de 79 enseignants actifs. Pour déterminer la taille de l'échantillon de l'étude, nous avons eu recours à la technique d'échantillonnage raisonné. Les critères

présidant à la sélection des participants ont été les suivants: être enseignant titulaire d'une classe à large effectif (75 élèves minimum), consentir à participer à l'étude et avoir une expérience professionnelle d'au moins 02 ans.

En somme, 69 enseignants ont été sélectionnés, dont 63 femmes et 06 hommes. La moyenne de leur expérience professionnelle était de 08 ans. Les participants à l'étude ont été représentés à tous les niveaux du cycle, soit 35 enseignants dans les classes d'éveil (CP1, CP2 et CE1) et 34 dans les classes de fixation (CE2, CM1 et CM2).

2.3. Instrument de collecte des données

Afin de collecter les données de l'étude, nous avons utilisé le questionnaire de John T. Santrock, dont l'objectif est de définir le profil managérial des enseignants. Il permet d'identifier quatre styles de gestion: style autocratique, style autoritaire, style laisser faire et style indifférent. Ce questionnaire de type Likert est composé de 12 items à cinq niveaux, à savoir:

1= Complètement en désaccord,

2= En désaccord,

3= Neutre,

4= D'accord,

5= Complètement d'accord.

Il sied de préciser que chaque style de gestion résulte de la compilation des scores obtenus par le sujet répondant aux trois questions. Ainsi, les questions n°1, 3 et 9 décrivent le style autocratique, les questions n°4, 8 et 11, déterminent le style autoritaire. Les questions n°6, 10 et 12, définissent une pratique laisserfaire et enfin les questions n°2, 5 et 7, renseignent sur le style indifférent.

La passation du questionnaire a été faite individuellement, au sein des établissements scolaires retenus à cet effet.

2.4. Méthodes d'analyse des données

Les données issues de l'enquête de terrain ont été regroupées puis traitées à l'aide du logiciel Excel version 2007 et du logiciel Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) version 22. Pour déterminer les profils des enseignants et d'examiner la liaison entre les différentes variables précédemment énoncées, des statistiques descriptives et des analyses inférentielles (Anova à un seul facteur et test/pour échantillons non appariés) ont été effectuées. Les résultats obtenus apparaissent sous forme de regroupements statistiques, donnant accès à des données quantitatives, représentées dans des tableaux.

3. RESULTATS

La présentation et l'analyse des résultats sont abordées par rapport aux trois aspects suivants :

- styles de gestion de classe enclins chez les enseignants;
- relation entre styles de gestion et nature de la classe pédagogique;
- relation entre styles de gestion de classe et expérience professionnelle de l'enseignant.

3.1. Résultats 1: Style de gestion de classe enclin chez les enseignants

Cette première analyse répond au besoin de la question 1, à savoir identifier les styles de gestion de classe enclins chez les enseignants. Pour ce faire, nous avons, regroupé les questions et déterminer le score global pour chaque style de gestion. Le tableau 1 présente en effectif et en pourcentage les scores obtenus par les participants aux différentes questions.

Tableau1. *Le style de gestion de classe manifesté chez les enseignants*

Style	Questions	1 Complètement en désaccord	2 En Désaccord	3 Neutre	4 En accord	5 Complètement en accord
Autocratique	Q1	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	40 (58%)	29 (42%)

Analyse des styles de gestion de classe par les enseignants des écoles primaires du secteur public : cas de la circonscription scolaire de Dolisie 1, en République du Congo

	Q3	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	42 (61%)	27 (39%)
	Q9	3 (4%)	5 (7%)	0 (0%)	28 (41%)	33 (48%)
Score total style autocratique		3 (1%)	3 (1%)	0 (0%)	110 (55%)	89 (43%)
Style Autoritaire	Q4	18 (26%)	7 (10%)	0 (0%)	24 (35%)	20 (29%)
	Q8	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	27 (39%)	42 (61%)
	Q11	18 (26%)	33 (48%)	12 (17%)	6 (9%)	0 (0%)
Score total style autoritaire		36 (17%)	40 (19%)	12 (6%)	57 (28%)	62 (30%)
Style laisser faire	Q6	18 (26%)	42 (61%)	9 (13%)	0 (0%)	0 (0%)
	Q10	45 (65%)	15 (22%)	0 (0%)	9 (13%)	0 (0%)
	Q12	15 (22%)	21 (30%)	6 (9%)	18 (26%)	9 (13%)
Score total style laisser faire		75 (36%)	81 (39%)	15 (8%)	27 (13%)	9 (4%)
Style Indifférent	Q2	33 (48%)	21 (30%)	0 (0%)	9 (13%)	6 (9%)
	Q5	45 (65%)	21 (30%)	0 (0%)	3 (4%)	0 (0%)
	Q7	42 (61%)	24 (35%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (4%)
Score total style indifférent		120 (59%)	66 (32%)	0 (0%)	12 (5%)	9 (4%)

Il ressort des données de ce tableau que tous les styles sont manifestes chez les répondants à l'enquête.

Toutefois, la comparaison des scores globaux des différents styles de gestion fait apparaître que le style autocratique est le mode de gestion de classe prépondérant. En effet 55% de répondants sont "en accord" et 43% ont donné des réponses "complètement en accord". Le style autoritaire vient en seconde position avec 28% de réponses "en accord" et 30% des réponses "complètement en accord". Cependant, les styles laisser faire et indifférent ont été peu plébiscités.

Au regard de ces résultats, on peut déduire que le style autocratique est le plus utilisé par les enseignants enquêtés.

3.2. Résultat 2: Relation entre les styles de gestion et la nature de la classe pédagogique

Ces résultats correspondent à la question 2, notamment examiner les liens qui existent entre les styles de gestion de classe et la nature de la classe pédagogique.

Il sied de préciser que, pour les besoins de l'étude, nous avons scindé l'échantillon en deux groupes. Le groupe 1 est constitué des enseignants titulaires des classes d'éveil, (CP1, CP2 et CE1) et le groupe 2, ceux des classes de fixation (CE2, CM1 et CM2).

Les résultats des analyses inférentielles des scores obtenus par les répondants, pour chaque style de gestion sont présentés dans le tableau 2 ci-dessous.

Tableau2. Analyses des liens entre styles de gestion et nature de la classe pédagogique

Styles	Groupes	Mdn ; PIQ	Rang moyen	Somme des rangs	U	P
Style autocratique	Groupe n°1	13,00 ; 2	44,01***	1496,50	288,50	p < 0,001
	Groupe n°2	12,00 ; 2	26,24	918,50		
Style autoritaire	Groupe n°1	11,00 ; 4	37,40	1271,50	513,50	p > 0,05
	Groupe n°2	11,00 ; 4	32,67	1143,50		
Style laisser faire	Groupe n°1	6,00 ; 3	37,65	1280,00	505,00	p > 0,05
	Groupe n°2	5,00 ; 4	32,43	1135,00		
Style indifférent	Groupe n°1	4,50 ; 3	33,50	1139,00	544,00	p > 0,05
	Groupe n°2	5,00 ; 3	36,46	1276,00		

Légende : PIQ = plage interquartile ; Mdn = médian ; U= indique le U de Mann-Whitney ;

Groupe N°1 : enseignants des classes du cycle d'éveil (CP1, CP2 et CE1), Groupe n°2 : enseignants des classes du cycle de fixation (CE2, CM1 et CM2).

En ce qui concerne le style autocratique, les résultats du test indiquent une différence très significative entre les enseignants du groupe 1 et ceux du groupe 2, U = 288,50; p<0,001). La comparaison de ces deux groupes fait apparaître que le style autocratique est plus utilisé par les enseignants du groupe n°1, (Mdn = 13,00; PIQ = 2; Rang moyen = 44,01), par rapport à ceux du groupe n°2, (Mdn = 12,00; PIQ = 2 ; Rang moyen = 26,24).

S'agissant du style autoritaire, les résultats du test ont révélé une différence non significative entre les enseignants des deux groupes, $U = 513,50$; $p > 0,05$. Toutefois, il ressort que le style autoritaire a tendance à être utilisé plus chez les enseignants du groupe 1, (Mdn = 11,00; PIQ = 4; Rang moyen = 37,40), qu'à ceux du groupe 2 (Mdn = 11,00; PIQ = 4; Rang moyen = 32,67).

Quant au style laisser faire, une différence non significative entre les enseignants des deux groupes a été relevé, $U = 505,00$; $p > 0,05$. Néanmoins la comparaison des scores des deux groupes montre que le style laisser faire a tendance à être utilisé par les enseignants du groupe n°1 (Mdn = 6,00; PIQ = 3; Rang moyen = 37,65), par rapport à ceux du groupe n°2, (Mdn = 5,00; PIQ = 4; Rang moyen = 32,43).

Enfin, concernant le style indifférent, le test a indiqué une différence non significative entre les deux groupes, $U = 544,00$; $p > 0,05$. Cependant, ce style a tendance à être utilisé plus chez les enseignants du groupe n°2, (Mdn = 5,00; PIQ = 3 ; Rang moyen = 36,46) comparativement aux enseignants du groupe n°1, (Mdn = 4,50; PIQ = 3; Rang moyen = 33,50).

D'après ces résultats, il ressort que le mode de gestion de classe prépondérant chez les enseignants du groupe 1, c'est-à-dire des classes d'éveil (CP1, CP2 et CE1), est le style autocratique.

3.3. Résultats 3: Relation entre styles de gestion de classe et expérience professionnelle de l'enseignant

Nous présentons dans cette section les résultats relatifs à la question 3, à savoir, examiner les liens qui existent entre les styles de gestion de classe et l'expérience professionnelle des enseignants. Pour ce faire, nous avons considéré deux groupes: les enseignants moins expérimentés, c'est-à-dire, ayant une ancienneté de cinq ans au plus et les enseignants chevronnés, dont l'ancienneté est de plus de cinq ans. Les résultats des différentes analyses sont présentés dans le tableau 3 suivant.

Tableau3. *Relation entre style de gestion de classe et expérience professionnelle*

Type d'enseignant	Style autocratique	Style autoritaire	Style laisser faire	Style Indifférent
Enseignant moins expérimenté	$r = 0,45^*$; $p < 0,05$	$r = 0,08$; $p > 0,05$	$r = - 0,17$; $p > 0,05$	$r = 0,31$; $p > 0,05$
Enseignant chevronné	$r = - 0,26$; $p > 0,05$	$r = - 0,11$; $p > 0,05$	$r = - 0,09$; $p > 0,05$	$r = - 0,23$; $p > 0,05$

En ce qui concerne le style autocratique, les données de ce tableau, font ressortir une différence significative entre les deux variables pour le groupe 1, $r = 0,45^*$; $p < 0,05$, tandis que la différence est non significative pour le groupe 2, $r = - 0,26$; $p > 0,05$).

S'agissant du style autoritaire le test a indiqué une différence non significative dans les deux groupes (groupe 1, $r = 0,08$; $p > 0,05$, groupe 2, $r = - 0,11$; $p > 0,05$). Néanmoins ce style a tendance à se manifester chez les enseignants moins expérimentés que chez les enseignants chevronnés.

Par ailleurs, parlant du style laisser faire, aucun lien n'a été observé entre les différentes variables dans les deux groupes (groupe 1, $r = - 0,17$; $p > 0,05$, groupe 2, $r = - 0,09$; $p > 0,05$). Ces résultats suggèrent que l'expérience professionnelle n'a pas impacté le style laisser faire, aussi bien pour les enseignants moins expérimentés que les enseignants chevronnés.

Enfin, concernant le style indifférent, les données du tableau indiquent une différence non significative entre les variables étudiées (groupe 1, $r = 0,31$; $p > 0,05$, groupe 2, $r = - 0,05$; $p > 0,05$). Autrement dit, il n'existe pas de relation de causalité entre ces variables.

De ce qui précède, nous retenons qu'il existe un lien de causalité entre le style de gestion et l'expérience professionnelle, notamment entre le style autocratique et les enseignants moins expérimentés.

4. DISCUSSION

Trois objectifs sont à l'origine de la réalisation de cette étude, à savoir identifier les styles de gestion de classe prédominants chez les enseignants de l'école primaire, placés dans un contexte de massification d'élèves; cerner les facteurs qui influencent ces styles de gestion de classe et proposer des solutions idoines afin d'améliorer les pratiques enseignants. Dans les sections qui suivent, nous discutons des résultats obtenus.

4.1. Style de gestion de classe prédominant chez les enseignants

Les résultats obtenus ont montré que plus de la moitié des participants à l'étude, soit 55% d'enseignants sont en accord et 43% sont complètement en accord avec le style autocratique (Tableau 1). Ces résultats sont identiques à ceux obtenus par Napporn (2016). En effet, dans cette étude réalisée au Bénin, l'auteur a montré le caractère autocratique des enseignants à partir des opinions des élèves du secondaire. Ces derniers pensent que les enseignants recourent aux intimidations et aux châtiments corporels pour asseoir leur autorité. En plus les élèves ont toujours tort face à l'administration toute puissante. Royer (2006) a aussi relevé dans son étude que les enseignants ont souvent recours aux méthodes punitives pour gérer leur classe.

Ces pratiques enseignantes sont différentes de celles décrites par Perrenoud (1997), dans un article sur la régulation maîtrisée des processus d'apprentissage. L'auteur pense que le métier d'enseignant consiste, dans une large mesure, à organiser, contrôler, aiguiller l'activité des élèves. En plus, pour cet auteur, enseigner de façon structurée, mais non rigide, favorise les apprentissages, crée un climat de travail, induit le respect mutuel et la coopération entre élèves.

Au regard de ce qui précède, on peut s'interroger sur les raisons qui justifient l'obstination des enseignants à utiliser le style autocratique dans le contexte éducatif congolais. Nous envisageons à cet effet trois pistes d'explication.

Le premier niveau d'explication fait référence au contexte de l'étude. Il convient de rappeler que, le présent travail de recherche a été réalisé dans un contexte (85 élèves en moyenne par classe) loin de l'idéal prévu par l'Unesco, soit 15 à 30 élèves par classe. Ce contexte peut à notre avis contraindre l'enseignant à utiliser des approches coercitives, voire drastiques, pour asseoir son autorité et s'assurer un climat d'apprentissage propice. L'étude de Grimault-Leprince et al., (2008), portant sur l'influence des conditions de travail difficiles sur les attitudes des enseignants s'inscrit dans cette ligne de pensée. En effet, ces auteurs, ont conclu qu'un contexte difficile accroît de manière générale le nombre de sanctions. Notre étude rejoint aussi celle de Paré-Kaboré et al., (2016) qui ont relevé que l'encadrement des élèves se complique dès lors que le nombre d'élèves dans la classe est élevé.

En revanche les études réalisées dans les pays industrialisées où la taille de la classe est conforme aux normes de l'Unesco, (Brocard et al., 2013; Gruffat, 2014) ont rapporté que les enseignants se définissent comme démocrates (autoritaire), ou exercent une autorité démocratique dans la gestion de leur classe.

On peut donc dire que le nombre d'élèves constituent une variable définitionnelle du style de gestion. Toutefois, pour mieux cerner cette problématique, d'autres éléments doivent être pris en compte, notamment la personnalité de l'enseignant, la motivation des élèves, les outils didactiques, etc.

Deuxièmement, il semble que les nouvelles approches (démocratique, participative) ne soient pas encore suffisamment intégrées dans les pratiques enseignantes des participants de cette étude. On pourrait donc penser que ces enseignants n'ont pas rompu avec les approches traditionnelles ou behavioristes. Dans ce sens, Dessinga (2018, p.22), décrivant le fonctionnement des systèmes éducatifs écrit qu' : « *en Afrique en général il faut l'avouer le mode et la manière d'enseigner ne sont pas assez convaincants. Il y a un mouvement à sens unique entre enseignant et enseigné dans le système éducatif en Afrique en général et en Afrique noire en particulier* ».

Aussi, le style autocratique peut être renforcé par le type d'organisation classique de l'espace d'apprentissage, qui depuis toujours caractérise l'école congolaise. Ce type d'organisation qui place le bureau de l'enseignant sur l'estrade, en face des rangées des tables bancs des élèves, impose d'emblée un type de relations hiérarchiques entre l'élève et l'enseignant. Larochelle (2007), critiquant ce dispositif pense que celui-ci crée la distance et l'isolement tant physique que symbolique.

Troisièmement, si nous admettons que la gestion de classe est une compétence à construire et à acquérir, nous présumons que ces enseignants n'ont pas les compétences requises dans la gestion des classes à large effectif. En effet, l'incompétence en gestion de classe a été abordée par plusieurs chercheurs, dont Jeffrey et al., (2006). Ces auteurs ont relevé que seulement un enseignant sur cinq possède lors de son entrée sur le marché du travail une connaissance suffisante des différentes stratégies d'intervention adaptées dans la gestion de classe. Aussi, Mayer (2001) et Royer (2006), parlant des conséquences de l'incompétence des enseignants dans ce domaine, ont mentionné que ceux-ci, faute d'une formation adéquate ont souvent recours aux méthodes punitives pour gérer les comportements perturbateurs et inappropriés de leurs élèves.

4.2. Style de gestion et nature de la classe pédagogique

Les résultats mis à jour dans cette étude concernant la relation entre le style de gestion et la nature de la classe pédagogique, font ressortir un lien très significatif entre les deux variables (Tableau 2). En effet, les enseignants du groupe 1, notamment ceux des classes du cycle d'éveil (CP1, CP2 et CE1) sont enclins au style autocratique.

L'interprétation de ces résultats nous paraît intéressante, lorsqu'il s'agit de comprendre l'adhésion des enseignants des classes du cycle d'éveil au style de gestion autocratique. Il sied de rappeler que l'école primaire reconnue universellement comme le fondement de l'éducation, a pour mission d'assurer le socle de connaissances et de compétences nécessaires pour un accès à la formation secondaire (Gauthier, 2006). De ce fait, nous pensons que le style autocratique adopté par ces enseignants des classes d'éveil, peut faire partie du devoir et de la responsabilité de l'enseignant vis-à-vis des élèves en début de scolarité, afin de leur assurer une scolarité primaire réussie.

4.3. Style de gestion et expérience professionnelle de l'enseignant

Les résultats obtenus montrent un lien significatif entre le style autocratique et l'expérience professionnelle de l'enseignant, $r = 0,4^*$; $p < 0,05$ (Tableau 3). Ce style de gestion est perceptible chez les enseignants moins expérimentés. Au regard de ces résultats, nous présumons que la gestion de classe présente une préoccupation majeure chez les enseignants en début de carrière.

Ces résultats corroborent ceux obtenus par Martineau et al., (2003). En effet, à partir d'une étude qualitative réalisée auprès des enseignants ayant moins de cinq ans d'expérience. L'étude a mis en évidence l'incompétence en gestion de classe chez les enseignants inexpérimentés. Ceux-ci souhaitent: « *obtenir des conseils sur les meilleures stratégies pour maintenir la discipline dans la classe* » (ibid, p. 61). Dans le même ordre de pensée, Gaudreau et al., (2012) rapportent que les enseignants qui débute la carrière ont recours le plus souvent à des stratégies autocratiques, dans le but de faire cesser les comportements dérangeants.

Au regard de ces résultats, nous pensons que l'absence ou le peu d'expérience professionnelle limite les enseignants à pouvoir repérer les variables pertinentes et les indicateurs fiables d'une situation d'enseignement qui leur permettrait de réguler le climat du groupe-classe.

5. CONCLUSION

L'objectif de ce travail de recherche consistait à identifier les styles de gestion de classe prédominant dans les pratiques enseignantes à l'école primaire du secteur public, ainsi que leurs liens avec la nature de la classe pédagogique et l'expérience professionnelle des enseignants.

Pour ce faire, nous avons opté pour une approche exploratoire quantitative. Afin de mener à bien ce travail de recherche, un questionnaire de type Likert a été soumis à un échantillon de 69 enseignants provenant de dix écoles primaires publiques de la circonscription scolaire de Dolisie 1, dans le département du Niari.

Les données obtenues ont montré, que le style autocratique est la forme de gestion de classe qui prédomine chez les enseignants enquêtés. Aussi, une corrélation très significative a été relevée entre le style autocratique et les pratiques de gestion des enseignants des classes d'éveil (CP1, CP2 et CE1). En outre, l'étude a mise en évidence un lien significatif entre le style autocratique et l'expérience professionnelle des enseignants. A ce sujet les enseignants moins expérimentés ont été plus enclins au style autocratique.

Au regard des problèmes infrastructurels chroniques et du taux de scolarisation sans cesse croissant, à l'origine de la pléthore des classes, les résultats de cette étude devraient être pris en compte pour étayer les contenus des programmes de formation des enseignants en gestion des grands groupes.

En définitive, cette étude n'a pas la prétention d'avoir cerné tous les contours du problème. De ce fait, dans la perspective des résultats plus pertinents, nous suggérons la réalisation des études à large échelle à tous les niveaux du système éducatif, portant sur le profil managérial des enseignants.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- [1] Mankessi, M.E. (2017). *Comment éduquer aujourd'hui*, France, Publibook.
- [2] Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*, Issy-les Moulineaux (Haute-de-Seine), Editions ESF.

- [3] Truong, N. (2003). De l'enfant roi à l'élève client, *Le monde de l'éducation*, 337, pp. 30-47.
- [4] Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle, *Revue française de pédagogie*, n° 138, pp. 85-93.
- [5] Gauthier, C., Desbiens, J-F. et Martineau, S. (2003). *Mots de passe pour mieux enseigner* Québec, Presses de l'Université Laval.
- [6] Butlen, D., Charles-Pezard, M. et Masselot, P. (2011). Deux dimensions de l'activité du professeur des écoles exerçant dans des milieux défavorisés : Installer la paix scolaire, exercer une vigilance didactique, Actes du colloque, Lyon, Institut National de Recherche Pédagogique.
- [7] DEP/MEPSA/UNICEF. (2013). Analyse secondaire de l'annuaire statistique, République du Congo.
- [8] Napporn, C. (2016). Relation maître-élève et la question de l'autorité. *Revue internationale de l'éducation de Sévres*. 72, pp. 57-66. <http://www.journals.openedition.org>, Consulté le 27 mars 2020.
- [9] Gruffat, E. (2014). *Quels sont les différents moyens mis en place par les enseignants dans leur (s) classe (s) pour exercer leur autorité en faisant régner un climat serein et propice aux apprentissages ?* Mémoire professionnel, Haute Ecole Pédagogique, Lausanne.
- [10] Legault, J-P. (2001). *Gestion de classe et discipline : une compétence à construire*, Montréal, Editions Logiques.
- [11] Caron, J., (2012). *Quand revient septembre, Guide sur la gestion de classe participative*. Montréal, Chenelière Education.
- [12] Archambault, J. et Chouinard, R. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur.
- [13] Levin, J. et Nolan J. E. (2000). *Principles of classroom management a professional decision-making model* (3e éd.). Needham Heights (MA): Allyn and Bacon.
- [14] Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, les Editions Logique. <http://www.uberbook.ca/module>. Consulté le 2 mai 2020.
- [15] Rogers, C. (1969). *Freedom to learn a view of what education might become* (1st.ed) Columbus OH, Charles Merrill.
- [16] Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental psychology. Monographs*, 4 (1), pp. 1-103.
- [17] Richoz, J.-C. (2015). *Gestion de classes et d'élèves difficiles*, Lausanne, Favre.
- [18] Rosas, C. et West, M. (2009). Teachers beliefs about classroom management: pre-service and in services teachers'-beliefs about classroom management. *International, journal of applied educational studies*, 5 (1), pp. 56-61.
- [19] Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management: what should prospective teacher learn? *Teaching education*, 22 (2), pp. 113-131.
- [20] Royer, E. (2006). *Le chuchotement de Galilée*. Québec/Canada, Corporation école et comportement.
- [21] Perrenoud, P. (1997). *De l'évaluation formative à la régulation maîtrisée des processus d'apprentissage. Vers un élargissement du champ conceptuel ?* Université de Genève, Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation.
- [22] Grimault-Leprince, A., Merle, P. (2008). Les sanctions au collège. Les déterminants sociaux de la sanction et leur interprétation. *Revue française de sociologie*, 49-2, pp. 247-283.
- [23] Paré-Kaboré, A. et Gambre-Idany, A. (2016). Effectifs par classe, performances scolaires des élèves et stratégies de gestion des grands groupes, *Cahier Africain de recherche en éducation*, N° 9, pp. 27-52.
- [24] Brocard, L., Hostettler, C. et Amiguet, M. (2013). *Permissifs, autoritaires ou démocratiques, comment les enseignants de nos établissements se définissent-ils quelles perceptions ont les élèves de l'autorité et quelles sont les méthodes mises en place par ces enseignants pour optimiser les apprentissages de la classes*. Mémoire professionnel, Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud.
- [25] Dessinga, G. K. (2018). *J'enseigne, mais comprennent-ils ? Repenser la manière d'enseigner en Afrique*. France, Mon petit éditeur.
- [26] Larochelle, M., (2007). Disciplinary power and the school form. *Cultural Studies of Science Education*, 2 (4). pp. 711-720.
- [27] Jeffrey, D. et Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec, Presses de l'Université Laval.
- [28] Mayer, G. R. (2001) antisocial behavior: Its cause and prevention within our schools. *Education and treatment of children*, 24(4), pp. 411- 429.
- [29] Gauthier, P. L. (2006). L'école primaire en question. *Revue internationale de l'éducation*. pp 17-23. <http://www.journals.openedition.org>. Consulté le 23 avril 2020.

- [30] Martineau, S. et Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétences pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), pp.54-67.
- [31] Gaudreau, N., Royer, E., Beaumont, C. et Frenette, E. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, 35 (1), pp. 82-101.

Citation: Yvette BAKINGU BAKIBANGOU, Ulrich Stanislas NGOTTO. "Analyse des styles de gestion de classe par les enseignants des écoles primaires du secteur public : cas de la circonscription scolaire de Dolisie 1, en République du Congo" *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, vol 7, no. 6, 2020, pp. 11-20. doi: <http://dx.doi.org/10.20431/2349-0381.0707002>.

Copyright: © 2020 Authors. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.