

Haute Ecole Pédagogique - BEJUNE



La gestion de classe entre la théorie et la pratique observée

PF1 1013 UF37

Mémoire de bachelor de Dania Girolami

La Chaux-de-Fonds, mars 2013

Résumé

Ce travail de mémoire professionnel se penche sur la question de la gestion de classe, plus particulièrement sur comment gérer une classe harmonieusement. A quoi faut-il faire attention ? Que faut-il instaurer dans la classe pour obtenir un climat favorable ? Pour ce faire, il s'agit de comparer des méthodes et des modèles que proposent les ouvrages avec ce qu'il se passe réellement sur le terrain.

Pour comprendre au mieux comment se déroule la vie d'une classe, des observations sont entreprises sur le comportement d'un enseignant, réputé pour sa « bonne » gestion de classe. Celles-ci sont comparées avec des ouvrages de référence de la gestion de classe.

En quoi la théorie de la gestion de classe (particulièrement celle d'Archambault et Chouinard, 1996 et Hierck, Coleman et Weber, 2012) concorde-t-elle avec la pratique observée?

Telle est la question que ce travail veut déceler et mettre en évidence.

Mots clés

Gestion de classe

Climat

Soutien au Comportement Positif (SCP)

Harmonie

Interventions

N. B. Dans cette recherche, le masculin est utilisé comme représentant des deux sexes sans discrimination à l'égard des hommes et des femmes.

Remerciements

Ce travail ne serait pas celui-ci, si certaines personnes n'y avaient pas contribuées. C'est pour cette raison que je souhaite les remercier chaleureusement pour tout ce qu'ils ont fait, qu'importe la nature de l'aide qu'ils m'ont apportée.

Tout d'abord, je souhaite remercier mon directeur de mémoire, M. Sylvain Jaccard. Par son aide précieuse, ses conseils, son envie, sa générosité, sa bonne humeur et surtout son temps, ce travail a pu prendre forme ainsi que des discussions très intéressantes autour de ce sujet ont pu être entreprises.

Ensuite, je souhaite remercier l'enseignant qui m'a accueilli dans sa classe sans aucune gêne. Par sa générosité, son humour, son partage, son temps et son savoir, ce travail a pu prendre sens et d'enrichissantes conversations on pu être partagées.

Je remercie aussi mes relecteurs, M. Grégoire Mancuso et mon papa M. Marco Girolami pour leurs yeux attentifs et leur temps consacré à la relecture de mon travail. De plus, je remercie ma sœur Mme Laura Girolami pour son aide considérable et ses conseils, dans la mise en page de ce travail.

Je désire également remercier Mme Katja Iseli, pour ces précisions et ces propositions qu'elle m'a transmises avec intérêt.

Je remercie aussi mes différents camarades de classe pour leur soutien. Pour les discussions que nous avons eues, le partage des différents problèmes, de l'aide mutuelle, du réconfort et des conseils qu'ils ont pu me proposer.

Par la même occasion, je souhaite remercier tous mes amis et ma famille, pour leur soutien inconditionnel, tout au long de ce travail.

Finalement, je n'ai qu'une seule chose à dire : Merci !

Table des matières

1	INTRODUCTION.....	9
2	QUESTION DE DEPART ET BREVE SYNTHÈSE DES DEMARCHES DE RECHERCHE EXPLORATOIRE	10
3	PROBLEMATIQUE.....	11
3.1	DEFINITION DE LA GESTION DE CLASSE	14
3.2	MODELE CONCEPTUEL SELON BROWNELL ET SMITH (1993).....	15
3.3	ELEMENTS DE LA GESTION DE CLASSE EDUCATIVE.....	17
3.3.1	<i>Règles et procédures</i>	<i>17</i>
3.3.2	<i>Interventions</i>	<i>21</i>
3.3.3	<i>Conséquences.....</i>	<i>29</i>
3.4	PREMIERES QUESTIONS DE RECHERCHE.....	31
4	METHODES DE RECUEIL DE DONNEES	32
4.1	CHOIX DE L'OUTIL.....	32
4.2	VALIDATION DE L'OUTIL.....	32
4.3	CHOIX DES PARTICIPANTS.....	32
4.4	PRESENTATION ET EXPLOITATION DE L'OUTIL	33
4.5	PRESENTATION DE L'OUTIL D'ANALYSE.....	33
5	RESULTATS.....	35
5.1	INTERVENTIONS POSITIVES ET NEGATIVES.....	35
5.2	PAR ITEMS	39
5.2.1	<i>Déplacements / emplacement.....</i>	<i>39</i>
5.2.2	<i>Paroles</i>	<i>40</i>
5.2.3	<i>Gestes non-verbaux</i>	<i>42</i>
5.2.4	<i>Régulations.....</i>	<i>43</i>
5.2.5	<i>Interventions.....</i>	<i>44</i>
5.2.6	<i>Intérêt / désintérêt.....</i>	<i>45</i>
5.3	GESTION DE CLASSE DE MONSIEUR X	47

6	ANALYSE	48
6.1	INTERVENTIONS POSITIVES ET NEGATIVES.....	48
6.2	PAR ITEMS	49
6.2.1	<i>Déplacements / Emplacements</i>	49
6.2.2	<i>Paroles</i>	50
6.2.3	<i>Gestes non-verbaux</i>	51
6.2.4	<i>Régulations</i>	52
6.2.5	<i>Interventions</i>	53
6.2.6	<i>Intérêt / désintérêt</i>	54
6.3	GESTION DE CLASSE DE MONSIEUR X	55
7	CONCLUSION	58
8	CONCLUSION PERSONNELLE	60
9	ADDENDUM	61
10	REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	62
10.1	AUTRES DOCUMENTS CONSULTES	64
11	ANNEXES	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.

TABLE DES ANNEXES

Annexe A: Grille d'observation	65
Annexe B: Grille d'analyse selon le modèle de Lamoureux (2000)	66
Annexe C: Observations des indicateurs sur la totalité des 32 observations (nombre de fois observé)	67
Annexe D: Indicateurs durant les trois périodes de la leçon (nombre de fois observé)	68
Annexe E: Moyenne des indicateurs lors des trois temps d'observation	69

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1: Caractéristiques des règles efficaces selon Archambault et Chouinard (1996)	20
Tableau 2: Guide d'intervention selon Archambault et Chouinard (1996)	24
Tableau 3: Moyens d'intervenir selon Archambault et Chouinard (1996)	25
Tableau 4: Moyenne des interventions positives et négatives	36
Tableau 5: Moyenne des interventions positives et négatives par partie de leçon	36
Tableau 6: Moyenne des interventions positives et négatives par temps d'observation	37
Tableau 7: Moyenne des interventions positives et négatives par temps d'observation et par partie de leçon	38
Tableau 8: Déplacements et Emplacements	39
Tableau 9: Paroles	40
Tableau 10: Gestes non-verbaux	42
Tableau 11: Régulations	43
Tableau 12: Interventions	44
Tableau 13: Intérêt / désintérêt	45

TABLE DES FIGURES

Figure 1: Modèle conceptuel selon Brownell et Smith (1993)	15
Figure 2: les niveaux d'intervention de la pyramide des comportements, selon Hierck, Coleman et Weber (2012)	26
Figure 3: Moyenne des interventions positives et négatives par temps d'observation	37
Figure 4: Moyenne des interventions positives et négatives par temps d'observation et par partie de leçon	38

1 Introduction

« Il est vrai, et je le pense sincèrement, que notre travail s'est compliqué ces dernières années et que la profession d'enseignant est devenue difficile, voire impossible si certaines conditions ne sont pas réunies pour nous donner la possibilité d'exercer notre art avec efficacité. Or, s'il existe une profession où les gens n'osent pas se plaindre ailleurs que dans les salles des maîtres... c'est bien la nôtre! C'est un métier qui est malheureusement encore tabou, et avouer des difficultés dans sa classe à tout un chacun donnera de nous l'image que nous ne sommes pas à la hauteur de notre tâche.

Nous vivons dans une société qui se durcit, qui se mélange, qui se complexifie et qui va toujours plus vite. Malgré toutes les réformes et les modes, l'arme absolue de l'enseignant dans sa classe est le bon sens.

La rigueur est le contraire du zapping et de la consommation. Réussir quelque chose de difficile procure du plaisir et de la fierté. Remplir des fiches pour montrer aux parents et aux autorités tout le travail effectué n'a pas cours dans ma classe. La politique des petits pas, par contre, est fondamentale, ainsi que le mélange des méthodes. Il faut une fois pour toutes comprendre qu'il n'y a pas une méthode miracle, mais un joyeux mélange de différentes méthodes qui vont mener au succès. De plus, un enfant qui ne se sent pas en sécurité dans une classe sera stressé et n'aura pas envie de travailler. Il est important que chacun le comprenne très rapidement, d'où un besoin de transparence et de collaboration avec tous les acteurs de l'école pour créer un climat de travail sain et décontracté.

Il ne s'agit pas de changer notre public, et d'ailleurs au nom de qui et comment le ferions-nous? C'est à l'école de s'adapter à notre société qui change. Ou alors elle ira droit dans le mur. »

(Extraits de la vision d'un climat propice aux apprentissages proposé par un enseignant lors d'une conférence, Table ronde: Lorsque la gestion de classe est une mission impossible, Bienne 2012)

En lisant ces propos, nous ressentons le malaise des enseignants à gérer une classe. Ils sont remplis de questionnements.

Le but de ce travail est de chercher à comprendre comment gérer une classe efficacement, de manière propice aux apprentissages et comment avoir du plaisir avec une classe. C'est un sujet central dans le monde de l'enseignement et nous, futurs enseignants, serons confrontés à cette problématique inévitablement durant toute notre carrière. La classe ainsi que les élèves font partie de l'environnement de l'enseignant, aucun enseignant ne peut y échapper.

Les intentions de cette présente étude sont, dans un premier temps, de définir la gestion de classe, puis de définir quelques éléments de la gestion de classe éducative, tels que les règles, les interventions et les conséquences. Par la suite, la méthodologie de la recherche ainsi que les résultats et les analyses seront présentés.

2 Question de départ et brève synthèse des démarches de recherche exploratoire

Comment bien savoir gérer une classe ?

Quel est le rôle de l'enseignant dans la gestion de classe ?

Comment faire face à une classe difficile ?

En plus de mes interrogations personnelles, j'ai entendu régulièrement les commentaires suivants lors de plusieurs de mes stages : " J'ai une classe difficile ", " je ne sais plus quoi faire avec tel ou tel élève ", " Ces élèves sont ingérables, je n'arrive plus rien en faire ". J'ai donc décidé de centrer cette recherche sur la gestion de classe ou comment un enseignant peut gérer correctement sa classe.

Dans un premier temps, pour démarrer les recherches sur ce thème, les démarches ont été focalisées sur la gestion de classe, et sur la place de l'enseignant dans la classe. A ce propos, j'ai débuté par une discussion avec mon directeur de mémoire, puis je me suis dirigée vers la recherche d'ouvrages traitant de mon thème ainsi que des thèmes similaires, comme le rôle de l'enseignant et la relation maître-élèves. Après plusieurs discussions, lectures et conférences, je me suis basée plus particulièrement sur une sélection d'ouvrages et d'articles.

3 Problématique

Qu'entend-on par bien gérer une classe ?

Savoir gérer une classe correctement, est-ce possible ?

Quelle est la place de l'enseignant dans la gestion de sa classe ?

Quelles sont les composantes d'une bonne gestion de classe ?

En quoi aujourd'hui la gestion de classe est-elle un point important dans l'enseignement ?

Quelle(s) attitude(s) l'enseignant doit-il adopter pour éviter les débordements ?

Ces différentes questions débouchent sur la problématique de ce travail qui consistera à comparer ce que proposent différents ouvrages de la gestion de classe (plus particulièrement Archambault et Chouinard, 1996) et la réalité de la gestion de classe d'un enseignant observée sur le terrain.

Le choix de l'ouvrage (Archambault et Chouinard, 1996) n'est pas anodin. Il est souvent utilisé et cité dans les différents textes à propos de la gestion de classe, c'est un ouvrage de référence. Ce livre propose une conception de la gestion de classe pour des enseignants en formation des niveaux primaire et secondaire en suggérant des pistes pratiques d'intervention. Ce livre comprend trois parties ; la première, *établir et maintenir le fonctionnement de la classe*, présente les outils que l'enseignant veut mettre en place dans sa classe et des pratiques pour faciliter l'instauration du fonctionnement de la classe ainsi que certaines stratégies éducatives pour maintenir le bon fonctionnement de la classe, à long terme. La deuxième partie, intitulée : *soutenir l'apprentissage autonome et la motivation*, présente les pratiques que l'enseignant peut mettre en place pour amener l'élève à apprendre à apprendre. De plus, des propositions pour favoriser la motivation chez l'élève sont aussi présentées. La dernière partie du livre, *intervenir pour résoudre des problèmes de comportement*, suggère des interventions éducatives que l'enseignant peut mettre en place en cas de difficulté avec un élève.

Selon Archambault et Chouinard (1996), “ le but de cet ouvrage est d'examiner comment une gestion efficace de la classe peut permettre aux enseignants de mieux répondre aux attentes de plus en plus élevées que la société entretient à leur endroit ” (p. xiii).

Cette littérature spécifique propose-t-elle les bons outils pour un enseignant ? Qu'en est-il de son utilisation dans une classe aujourd'hui ?

Est-ce que la littérature à propos de la gestion de classe correspond à ce que mettent en place les enseignants dans leur classe ? Peut-on faire un lien direct entre ce que propose cet ouvrage et la réalité d'une classe ? Y-a-t-il plutôt des ressemblances ou des divergences ?

De nos jours, la plupart des enseignants se plaignent de leur classe ; la gestion de la classe devient de plus en plus difficile et les enseignants sont de plus en plus exténués. Ces cas d'épuisements et burn-out sont devenus un réel problème dans le métier. Dans plusieurs de mes stages, dans la salle des maîtres, nombreux sont les enseignants qui sont épuisés par leur classe, ils ne voient plus le bout. Des phrases telles que " ma classe est insupportable, je ne peux plus rien en faire ! ", "ils me fatiguent, ils ne travaillent pas et bavardent tout le temps " ou encore " je n'en peux plus de cette classe, heureusement que je ne l'ai plus l'année prochaine " etc.

Les médias ne manquent pas non plus de relayer les difficultés des enseignants à ce sujet.

Selon Iseli, " 367 enseignants suisses interrogés affirment être victimes de violences de la part de leurs élèves. C'est extrêmement douloureux pour les enseignants de subir les moqueries de leurs élèves. " (Sommerhalder M. et Fuchs O., 20 Minutes, 01.11.12)

Suite à cet article, l'auteure de cette recherche (K. Iseli, communication personnelle, 15 février 2013), met en garde les lecteurs sur le fait que celui-ci est exagéré et mal interprété sur plusieurs points. Premièrement, les données sont incorrectes, elle précise que la presque totalité des enseignants ont indiqué avoir vu de la violence dans leur classe, mais que "seulement" 40% des enseignants auraient subis de la violence sur eux-mêmes. D'ailleurs plusieurs enseignants n'ont pas répondu aux questions, c'est-à-dire que le concept de la violence est considéré globalement. Finalement, Iseli écrit que tous les sentiments de stress qu'ont pu ressentir les enseignants suite à ces violences, ne sont que des interprétations de journalistes.

D'autres articles montrent que les enseignants ne trouvent plus leur place. Dans ces deux articles ci-dessous, il est question de limites de l'enseignement ainsi que de crise et de burn-out.

“ Les enseignants interrogés se sont sentis chroniquement mis sous pression pendant des années, et ont raconté avoir travaillé jusqu'aux limites de leurs capacités, tout en perdant le plaisir d'exercer leur métier. A cela est venu s'ajouter l'impression d'un déficit croissant de reconnaissance: de la part des élèves, des collègues, de la direction de l'établissement et de la société. ” (Le Matin, 09.02.12)

“ Des enseignants ont dû mettre un terme à leur carrière suite à un malaise ressenti auprès d'élèves sans éducation. La crise de nerfs, le burn-out, bref, ce fléau des temps modernes déstabilise plusieurs professions. Faut-il tirer la sonnette d'alarme avant que la situation ne se dégrade et consulter d'urgence un spécialiste? ” (Arc Info, le 25.03.07)

Après ces constats, gérer une classe aujourd'hui devient à fortiori une compétence de l'enseignant ? Doit-il apprendre à développer cette compétence pour remplir au mieux sa mission ? Une bonne gestion de classe est-elle si vitale pour un enseignant ? Surtout, qu'est-ce qu'une bonne gestion de classe ?

Il s'agira de définir dans un premier temps la gestion de classe. Puis, il faudra déterminer où se situe la gestion de classe dans le système scolaire ainsi que dans l'environnement éducatif. Pour terminer, il s'agira de décrire les points tels que l'établissement des règles et procédures, le rôle et la place de l'enseignant, les interventions de l'enseignant et l'application des conséquences.

3.1 Définition de la gestion de classe

La gestion de classe ne se définit pas d'une seule manière. Il n'y a pas de définition universelle. Plusieurs auteurs l'ont expliqué, chacun à leur manière.

Legendre (2005) décrit la gestion de classe comme étant une fonction de l'enseignant qui consiste à accompagner l'élève vers l'apprentissage. Archambault et Chouinard (1996) ajoutent à cela l'encouragement des élèves dans le développement de l'apprentissage autonome.

Pour sa part, Duke (1993) la définit comme un ensemble de règles, qui servent à amener un certain environnement et qui permet d'enseigner et d'apprendre. Caron (2012) va dans ce sens, en expliquant la gestion de classe comme étant les interventions de l'enseignant pour créer un climat propice à l'apprentissage. La classe doit être organisée afin de permettre à chaque élève d'apprendre.

Marzano, Marzano et Pickering (2003, cités par Hierck, Coleman et Weber 2012) sont les seuls, dans leur définition, à mettre en avant les relations harmonieuses qui doivent apparaître entre les élèves et l'adulte. Cependant, comme Duke (1993), ils proposent aussi des règles et des modes d'organisation qui permettent le bon déroulement des activités.

Par ces quelques définitions, on constate qu'il reste difficile de donner une définition exacte, valable et reconnue pour tous. Chacun peut la définir selon son appréciation, en référence à ce qui est important pour lui.

3.2 Modèle conceptuel selon Brownell et Smith (1993)

Le modèle conceptuel de Brownell et Smith (1993) (Figure 1), explique l'environnement éducatif des enseignants. Ce modèle comprend quatre systèmes imbriqués et interdépendants. Il comprend, de l'extérieur au centre, (1) le macrosystème, (2) l'exosystème, (3) le mésosystème et (4) le microsystème.

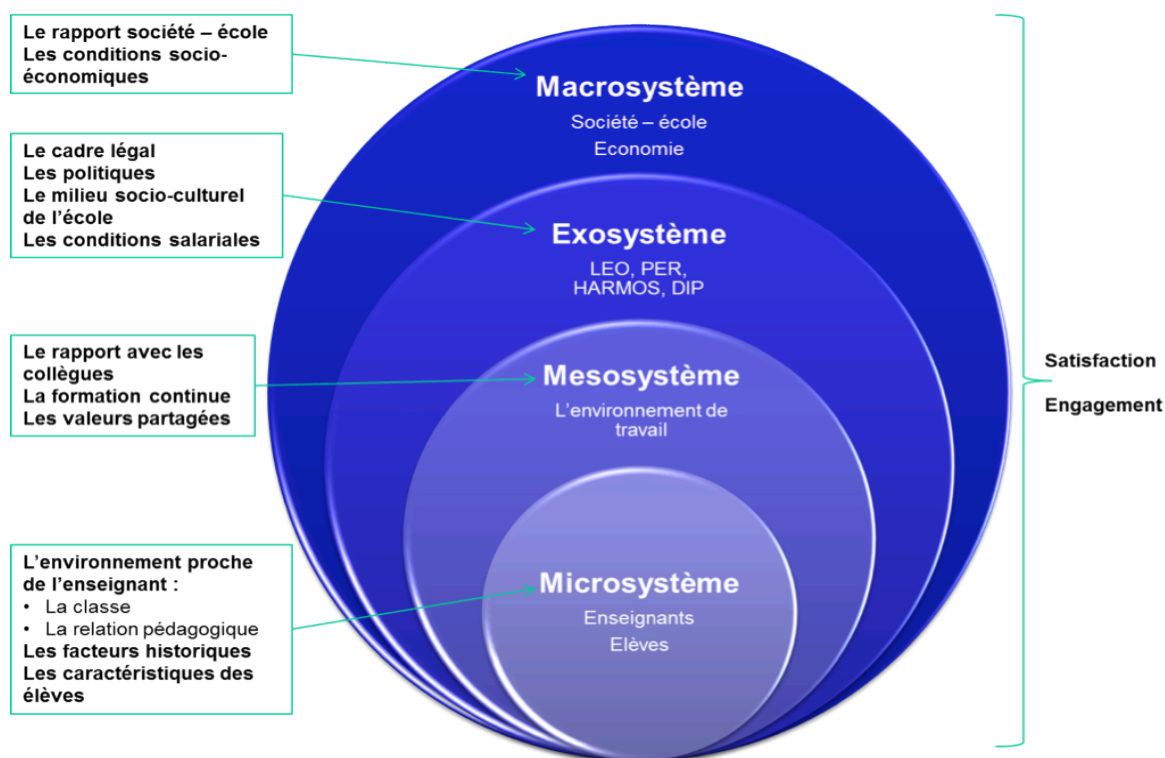
(1) Le macrosystème comprend les rapports entre la société et l'école et les conditions socio-économiques. C'est le système qui englobe le tout, le plus large.

(2) L'exosystème comprend les structures formelles et informelles sociales. Ce sont le cadre légal, les politiques, le milieu socio-culturel de l'école et les conditions salariales. C'est le système qui touche tout ce qui est de la loi.

(3) Le mésosystème comprend les interrelations dans le lieu de travail des enseignants ; les rapports avec les collègues, la formation continue et les valeurs partagées. C'est le système qui regroupe tout ce qui touche du relationnel de l'enseignant.

(4) Le microsystème se compose de mise en place immédiate de l'enseignant, l'environnement proche ; la salle de classe, les interactions, l'attribution des tâches, et la taille des classes. Puis tout ce qui est des relations pédagogiques. De plus, dans ce système, les facteurs historiques et les caractéristiques des élèves sont pris en compte. C'est la partie que l'enseignant peut gérer et régler immédiatement.

Figure 1 : Modèle conceptuel selon Brownell et Smith (1993)



D'après le modèle de Brownell & Smith, 1993

Dans leur recherche, Brownell et Smith (1993) font l'hypothèse que : C'est la relation entre les facteurs historiques, les facteurs externes et les interactions environnementales dans le milieu de travail qui mène à l'intégration réussie ou non d'une personne dans l'enseignement et finalement, à la décision des enseignants de rester ou de quitter leur classe (traduction libre, p. 271).

Dans le cadre de cette recherche, le choix de se centrer uniquement sur le microsystème a été fait, car il semble particulièrement concerné par la gestion de classe. La gestion de classe touche de près l'enseignant et son environnement, c'est pour cela qu'elle est centrée sur le microsystème. Cependant, il est clair que tous les autres facteurs jouent un rôle et sont pris en compte dans la satisfaction et l'engagement de l'enseignant.

3.3 Éléments de la gestion de classe éducative

Les points suivants seront traités particulièrement par l'ouvrage d'Archambault et Chouinard (1996) et Hierck, Coleman et Weber (2012), mais aussi par d'autres ouvrages touchant le concept de gestion de classe (Archambault et Chouinard, 1996 ; Bordeleau C. Morency, 1999 ; Caron, 2012 ; Casanova, 2004 ; Clerc, 2010 ; Hierck, Coleman et Weber, 2012 ; Leroy, 2008 ; Richoz, 2009 ; Zaffran, 2006).

3.3.1 Règles et procédures

Pour un bon fonctionnement de la classe, les auteurs précités sont unanimes ; des règles de vie doivent être présentes, il s'agit maintenant de comprendre en quoi les règles et les procédures amènent-elles un climat sain en classe ?

Dans un premier temps, il faut discerner la différence entre une règle et une procédure.

Pour le nouveau petit Robert (1993), la règle est “ ce qui est imposé ou adopté comme ligne directrice de conduite. Formule qui indique ce qui doit être fait dans un cas déterminé. ” (p.1908).

Concernant la procédure, Archambault et Chouinard (1996) proposent la définition suivante :

Une procédure est un ensemble de comportements reliés à un contexte ou à une situation spécifique, comme le travail en équipe ou le fonctionnement lors d'une discussion de groupe. Ces comportements peuvent constituer une série d'étapes à suivre pour obtenir un résultat ou pour atteindre un objectif. (p.10)

Par ces définitions, on comprend bien que les règles et les procédures existent à titre d'indication et de ligne de conduite, pour un bon déroulement dans la classe. Elles constituent un cadre sécurisant pour les élèves. Autant les règles que les procédures sont des points ou des étapes à suivre. De plus, elles sont présentes et utilisées pour des situations précises. Caron (2012) explique que pour avoir une discipline saine, l'élève doit connaître les règles de vie.

La discipline est une manière d'apprendre à l'enfant ou à l'adolescent à organiser sa vie, ses actions et son parcours, de façon qu'il en retire le maximum de plaisir et d'épanouissement, en tenant compte des autres et de l'environnement dans lequel il vit. (p.89)

Les règles apportent un cadre sécurisant aux élèves, le fait d'imposer et de se tenir résolument à des règles " aide à faire grandir l'enfant en le rendant maître de lui, à la condition de le maintenir dans un système de règles précises et dans le même temps d'aiguiser sa réflexion " (Zaffran, 2006, page web).

Comment l'enseignant peut-il construire ses règles pour qu'elles soient cohérentes et accessibles ?

Pour établir le fonctionnement de la classe, l'enseignant décide des règles et des procédures qu'il veut instaurer dans sa classe. Il doit savoir ce qu'il attend de ses élèves, des attentes qu'il a envers eux. Selon Archambault et Chouinard (1996), " les règles et les procédures doivent être claires et indiquer le moment et la manière de faire les choses. Les élèves doivent savoir quelles activités nécessitent une autorisation et lesquelles peuvent être faites de leur propre chef " (p.10). Le but des règles et des procédures est de réduire les interruptions. Par ailleurs, " les règles se mettent en place plus facilement lorsqu'elles sont formulées en termes positifs " (p.13). Par exemple il est mieux de proposer " J'écoute et je me tais quand quelqu'un parle " plutôt que " Je ne coupe pas la parole, quand quelqu'un parle. "

" Ce qui importe avant tout, c'est que la classe dispose de règles claires, perçues comme étant raisonnables et ayant une logique évidente " (Evertson et autres, 1994, cités par Archambault et Chouinard, 1996, p. 15). Par cette citation, on comprend que l'élaboration des règles et procédures ne doit pas être négligée dans une classe. Qui plus est, il est important que l'enseignant détermine les règles qui ne pourront en aucun cas être négociées par les élèves. Tout doit être clair pour la classe. Quelle est donc cette notion de clarté ?

Des termes à l'instar d'aisé, facile à comprendre, explicite ou intelligible définissent la notion de clarté (Nouveau petit Robert, 1993).

Selon, Archambault et Chouinard (1996) " les règles se mettent en place plus facilement lorsqu'elles sont formulées en termes positifs, faciles à expliquer et à retenir, que leur logique est communiquée aux élèves et que ces derniers sont encouragés à les respecter " (p. 13). De plus, il est impératif que les règles soient dénuées d'ambiguïté, afin qu'elles ne puissent pas être interprétées de plusieurs manières.

Comment être le plus explicite dans l'élaboration des règles ? En quoi la notion de collectivité entraîne-t-elle davantage de justesse ? Est-ce du ressort de l'enseignant ? Selon Archambault et Chouinard (1996), les auteurs suggèrent par exemple que l'élaboration des règles peut se faire à l'aide des élèves, à travers une discussion. Les élèves contribuent donc à la conception des règles et l'enseignant remanie ce qui est proposé. Une autre possibilité est de permettre aux élèves de participer aux décisions. Enfin, l'enseignant peut lui-même décider des règles et des procédures.

Sur ce sujet, Casanova (2004) pense que la constitution des règles de vie est une affaire collective. Il propose qu'à partir des représentations des élèves, le groupe-classe fait évoluer celles-ci, pour déterminer ce qu'est une ambiance agréable. De plus, pour cet auteur " la participation réelle des élèves semble aussi indispensable que la reconnaissance du principe d'autorité de l'adulte. Ce moment revêt une réelle importance car elle initie, puis confirme et pérennise, un mode de relations et de communication " (p.92). Quel est ce lien entre la conception collective des règles et la reconnaissance de l'adulte ? En ce sens, Caron (2012) exprime qu'en collaborant avec les élèves sur l'élaboration des règles de vie de la classe, " ils acquièrent du pouvoir sur leur environnement, sur leur milieu de vie " (p. 91). L'auteure mentionne que la participation active des élèves dans l'élaboration des règles est importante, mais ne joue aucun rôle dans la relation avec l'adulte. On peut se poser alors la question de quel rôle revêt l'enseignant dans la conception des règles ?

Les règles doivent être, comme stipulé plus haut, claires et logiques, c'est pourquoi il est important de faire attention à plusieurs facteurs, lors de l'élaboration de celles-ci.

A ce propos, Archambault et Chouinard (1996) ont listé un certain nombre de facteurs déterminants. (1) l'âge des élèves, (2) le nombre d'élèves, (3) la discipline enseignée, (4) le type d'activités d'apprentissage, (5) le nombre de périodes passées avec le groupe, (6) la capacité des élèves à contrôler leurs comportements, (7) le milieu socioculturel des élèves, (8) le code de vie de l'école et (9) ses valeurs personnelles. " Ces facteurs influencent grandement le nombre et la nature des règles et des procédures, leur caractère plus ou moins spécifique, l'aspect plus ou moins explicite de leur enseignement ainsi que la durée de cet enseignement " (Archambault et Chouinard, 1996, p. 15).

Pour enseigner les règles et procédures aux élèves, l'enseignant doit mettre en place une démarche d'enseignement. Comment enseigner des règles, étant donné que ce n'est pas une matière à l'horaire? A quoi sert d'enseigner les règles aux élèves ? A ce propos, Archambault et Chouinard (1996) estiment que " la démarche d'enseignement doit leur permettre d'apprendre ce qu'il faut faire (quoi faire), la façon de le faire (comment le faire), à quel moment le faire (quand le faire) ainsi que les raisons de le faire (pourquoi faire) " (p.19).

Dans un premier temps, l'enseignant doit présenter les règles qui ont été choisies, dans le but d'informer clairement les élèves sur ce qu'on attend d'eux. Pour ceci, l'enseignant peut utiliser différents moyens tels que la présentation orale, l'affichage en classe, la présentation écrite (distribuer à chaque élève un exemplaire des règles) et le rappel régulier.

Pour toutes ces présentations, il est important que l'enseignant prenne le temps de lire attentivement les règles avec les élèves et qu'il leur explique ce qu'il attend d'eux.

D'ailleurs, la mise en place des règles et procédures n'est pas un travail simple. Il n'est pas seulement question de présenter les règles à suivre, mais c'est tout un travail de démarche d'enseignement. Les règles demandent un travail de planification, d'interventions et de réajustement. Casanova (2004) affirme que :

Le règlement n'évite pas forcément la transgression, ni même la violence. Seul, il ne résout rien. Inappliqué, il décrédibilise l'ensemble de l'action. C'est uniquement lorsqu'il entre dans un maillage complexe et cohérent, pédagogique et relationnel, qu'il s'avère efficace. (p.100)

Comment définir des règles efficaces ? Le tableau 1 énumère les caractéristiques des règles efficaces selon Archambault et Chouinard (1996, p. 14).

Tableau 1 : Caractéristiques des règles efficaces selon Archambault et Chouinard (1996)

Caractéristiques des règles efficaces

1. Les règles ne doivent pas être trop nombreuses (5 ou 6 pour commencer)
 2. Les règles doivent le plus possible faire référence à des aspects qualitatifs généraux plutôt qu'à des aspects spécifiques du comportement.
 3. Les règles doivent indiquer le comportement attendu plutôt que le comportement proscrit
 4. Les règles doivent signaler qu'elles s'adressent à tous
 5. Les règles doivent être formulées en termes positifs, faciles à expliquer et à retenir
 6. Les règles doivent contenir une logique explicite lorsque celle-ci n'est pas évidente
 7. Les règles doivent être flexibles et s'adapter aux situations
-

Selon Hierck, Coleman et Weber (2012), les règles se construisent premièrement en définissant quelques règles de base. Par exemple, se respecter soi-même et respecter les autres, de même que les biens de l'école ou écouter attentivement ou encore prendre ses responsabilités (p. 31). Par la suite, pour chaque règle de base, des comportements appropriés sont répertoriés pour chaque endroit de l'école. Par exemple, au sujet de la règle de base "sois respectueux", dans salle de classe il est possible de trouver : "parle doucement", "écoute les autres", "parle à ton tour", etc. Pour les corridors, on trouve : respecte les biens d'autrui, sois poli avec les autres, etc. De plus, pour ces auteurs, les règles doivent être enseignées comme le proposent Archambault et Chouinard (1996). Archambault et Chouinard (1996) et Hierck, Coleman et Weber (2012) expliquent qu'il est très important et essentiel d'enseigner aux élèves les comportements qu'on attend d'eux dans chaque endroit et que l'enseignant doit exécuter le comportement voulu devant les élèves, en expliquant et décrivant ses gestes.

3.3.2 Interventions

Il va de soi que des comportements inadaptés peuvent survenir dans l'environnement de la classe même après avoir instaurés des règles et des procédures. Quelles sont les interventions à établir face aux comportements difficiles des élèves ? Il va sans dire que l'enseignant doit, pour tout type de comportement, intervenir en conséquence. Avant toute considération, avant de s'attarder sur les comportements difficiles, l'enseignant a une classe en face de lui ; il doit maintenir une bonne et harmonieuse ambiance de classe. Comment l'enseignant va-t-il intervenir, pour être le plus juste possible avec les élèves ? Quels doivent être ses comportements ? Ses paroles ? Archambault et Chouinard (1996) proposent sept principes de base. Ils ne demandent que peu de temps ou d'énergie et ils ne dérangent que peu la classe. Ils visent à permettre des réajustements et un meilleur respect des règles. Ci-après, une présentation de ces sept principes.

(1) Le premier principe est : être sensible à la classe. L'enseignant est sensible à ce qu'il se passe constamment dans la classe. Il doit avoir des yeux partout. Ses observations doivent se baser sur trois éléments centraux : le groupe, les comportements et le rythme de l'activité. De plus, il est important que l'enseignant laisse le moins possible d'actes inadéquats lui échapper, ceci dans le but de montrer aux élèves qu'il repère tout ; ainsi, les transgressions seront minimisées (Doyle 1986, cité par Archambault et Chouinard 1996). Pour ne rien laisser passer, l'emplacement de l'enseignant ne joue-t-il pas un rôle ? Et ses déplacements ? Certains endroits sont particulièrement stratégiques dans une classe : devant la classe face aux élèves ou derrière la classe en supervisant les bancs. De plus, l'attitude de

l'enseignant est primordiale devant la classe étant donné qu'il est immédiatement visible et perceptible par les élèves. Casanova (2004) écrit que les caractéristiques de l'enseignement contiennent la posture, la position et la tenue. Peut-on aussi considérer ces trois facteurs importants dans le bon fonctionnement de la classe ? Les déplacements, les emplacements et la posture de l'enseignant ne doivent-ils donc pas être pris en compte dans une gestion de classe harmonieuse ? Selon Hierck, Coleman et Weber (2012), le fait de se déplacer à travers les bancs, de prendre l'espace, permet d'encadrer les élèves. Ainsi, l'enseignant peut se diriger rapidement vers les élèves au comportement difficile.

(2) Maintenir le rythme et faire chevaucher les activités. Les événements de la classe doivent se suivre d'une manière continue et logique. L'enseignant doit réussir à passer d'une activité à l'autre très naturellement, sans brusquer les élèves.

En effet, la souplesse et la continuité sont des caractéristiques essentielles d'une gestion efficace de la classe. A l'opposé, les hésitations et les ruptures de rythme augmentent le nombre de comportements inadaptés et rendent la gestion de classe beaucoup plus difficile. (Archambault et Chouinard, 1996, p. 36-37)

Comme Archambault et Chouinard le présentent, maintenir un certain rythme lors des activités est bénéfique pour la classe, le suivi doit être logique. Cependant n'est-il pas certaine fois bien de casser le rythme, en proposant une activité complètement différente pour relancer les élèves ou les motiver ? Couper court à son activité pour inciter sa classe à se remettre au travail peut être considéré comme savoir gérer l'imprévu. Selon Casanova (2004) savoir intégrer l'imprévisible dans une classe est une preuve de maîtrise de la part de l'enseignant ; l'improvisation est considérée comme une " stratégie, adaptation à la réalité visant à mettre en adéquation ce qui était prévu et ce qui est possible " (p. 171).

(3) Intervenir discrètement. Dans une classe tout ce qui se passe et se dit est public. Pour une intervention efficace, l'enseignant a plutôt intérêt à intervenir de façon privée avec l'élève fautif (Evertson et autres, 1994 ; McDaniel, 1986 ; Thibault 1982, cités par Archambault et Chouinard, 1996). Quelles sont les raisons qui démontrent qu'une intervention efficace se fait plutôt en privé et que les interventions collectives n'ont aucun intérêt ? Le fait d'intervenir de façon privée et discrète est soutenu par trois raisons, expliquent Archambault et Chouinard (1996). La première raison est qu'une intervention devant toute la classe, pourrait interrompre l'activité en route. La deuxième raison est que l'élève en question reçoit beaucoup d'attention de la part de l'enseignant et des élèves ; ceci pouvant affermir le comportement perturbateur de l'élève. Finalement, la dernière raison est que cela évite à l'élève en question de perdre la face devant la classe.

(4) Utiliser l'humour. Rigoler en classe est toujours quelque chose que les acteurs de la classe apprécient, voilà pourquoi l'enseignant qui sait manipuler l'humour de la bonne façon avec ses élèves, a beaucoup plus de facilité à mettre en place un climat favorable pour les apprentissage et une bonne ambiance de classe. Archambault et Chouinard (1996) rendent attentif au fait “ qu'il faut veiller à bien distinguer l'humour du sarcasme ou de la moquerie dirigés vers des individus en particulier ” (p.39), au risque de ne pas obtenir l'effet escompté.

(5) Faire preuve de tolérance. L'enseignant doit savoir faire la part des choses lorsqu'il formule des requêtes aux élèves. Il doit apprendre à être tolérant face à ses demandes, surtout lorsque l'enseignant intervient pour des petits dérangements. Ceci l'aidera à avoir un climat plus calme.

(6) Respecter les élèves. Pour intervenir ou agir l'enseignant doit absolument être respectueux. L'élève le ressent et l'amène à se rendre compte que l'enseignant lui accorde de la valeur et qu'il lui fait confiance. Dans ce sens, Archambault et Chouinard (1996) écrivent que “ le respect attire le respect ” (p.40).

(7) Intervenir en fonction des causes du comportement perturbateur. Lorsque l'enseignant doit intervenir en classe, il est important qu'il intervienne en fonction de la cause du comportement perturbateur. Les interventions sont donc différentes et personnelles à chaque cas. L'enseignant doit se demander si l'élève en question comprend ce qu'on attend de lui et s'il sait comment faire. Pour cela, Archambault et Chouinard (1996, p. 41) proposent un guide d'intervention (cf. Tableau 2), qui consiste en cinq questions.

Tableau 2 : Guide d'intervention selon Archambault et Chouinard (1996)

Questions à se poser

1. L'élève est-il informé de mes attentes à son égard ?
 2. L'élève comprend-il bien ce que signifient mes attentes ?
 3. L'élève possède-t-il les stratégies nécessaires pour se conformer à mes attentes ?
 4. L'élève perçoit-il la pertinence des activités d'apprentissage et le défi réaliste qu'elles représentent ?
 5. L'élève fait-il preuve de mauvaise volonté ?
-

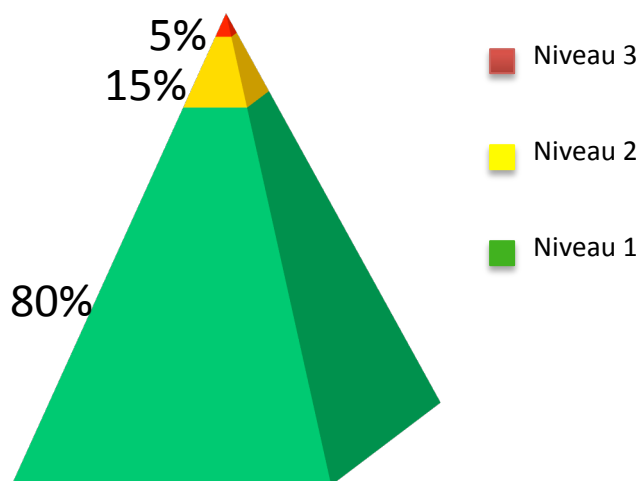
Malgré ces sept principes de bases utilisés par l'enseignant, il est possible qu'il doive intervenir pour un comportement inapproprié. Comment intervenir intelligemment ? Que doit-il faire et comment doit-il le faire ? Pour faire respecter les règles et pour que le bon fonctionnement de la classe soit visible, il y a plusieurs moyens d'intervenir. Archambault et Chouinard (1996, p. 43) présentent huit moyens d'intervention de base (cf. Tableau 3) ; ils les classent par ordre du plus simple au plus compliqué à appliquer.

Tableau 3 : Moyens d'intervenir selon Archambault et Chouinard (1996)

Moyens d'intervention	Description
Les indices non verbaux	L'enseignant communique sa désapprobation (contact visuel, proximité physique, expression du visage, etc.) sans interrompre l'activité en cours
Le rappel verbal	En privé si possible, l'enseignant précise à l'élève ses attentes (quoi faire, quand, comment et pourquoi le faire)
La répétition du rappel	L'enseignant précise ses attentes de façon répétitive jusqu'à ce que l'élève s'y conforme. Il évite de discuter avec l'élève
L'intérêt pour les comportements adaptés	L'enseignant souligne les comportements adaptés de l'élève et lui dit qu'il apprécie ses efforts pour bien se comporter
La distribution sélective de l'attention	L'enseignant accorde de l'attention aux comportements adaptés de l'élève et ignore ses comportements inadaptés
Le renforcement des comportements incompatibles	L'enseignant renforce un comportement adapté qui est incompatible avec le comportement inadapté qu'il veut voir disparaître
Le façonnement	L'enseignant augmente graduellement ses attentes envers l'élève au fur et à mesure que celui-ci assimile les comportements qu'il attend de lui
Le retrait de la situation	L'enseignant retire l'élève fautif de l'activité en cours et limite temporairement ses interactions sociales en classe

Hierck, Coleman et Weber (2012) proposent un autre type d'intervention que celui d'Archambault et Chouinard (1996). Le concept présenté par les premiers a pour objectif de créer et maintenir un milieu propice aux apprentissages. Ils suggèrent un continuum d'interventions pour agir le plus rapidement et le plus efficacement possible. Le concept se nomme le Soutien au Comportement Positif (SCP). Pour cela, les auteurs proposent trois niveaux d'interventions (Figure 2).

Figure 2 : les niveaux d'intervention de la pyramide des comportements, selon Hierck, Coleman et Weber (2012)



Niveau 1 : Prévention primaire. Interventions universelles (approche appliquée à la classe et à l'ensemble de l'école)

Niveau 2 : Prévention secondaire. Interventions auprès de groupes ciblés (approche pour les élèves à risque)

Niveau 3 : Prévention tertiaire. Interventions individualisées intensives (Approche individuelle)

Les pourcentages proposés sur la pyramide représentent les élèves dans la classe. Dans la zone verte, 80% des élèves s’y trouvent, c’est la majorité. “ Ces élèves répondent bien à ce qu’on leur demande de faire et ne posent pas de problème lors de l’enseignement ” (p. 15). Dans la zone jaune, qui correspond à la zone intermédiaire, figurent les élèves qui “ peuvent poser des difficultés lors de l’enseignement ou moins bien répondre à ce qu’on leur demande ” (p. 15). Puis finalement la zone rouge, qui ne représente qu’un minime pourcentage, comprend les élèves qui “ posent des difficultés lors de l’enseignement et nécessitent une aide plus importante ” (p.15). Quelles sont les interventions spécifiques à chaque catégorie d’élèves ?

A ce propos, Hierck, Coleman et Weber (2012) présentent différentes stratégies pour chaque zone. Dans la zone verte, étant donné que ce sont des élèves qui suivent les règles et ont un comportement approprié, ils jouent un rôle important dans le climat de la classe, ils amènent un climat positif. Que doit faire l’enseignant avec ces élèves qui ne posent vraisemblablement pas de problèmes ? Les mêmes auteurs expliquent clairement “ qu’il est extrêmement important de reconnaître les élèves de la zone verte et leurs contributions ” (p. 16). Les enseignants doivent démontrer qu’il est intéressant et plaisant de faire partie de la zone verte. Suffit-il de reconnaître ces élèves, les mettre en avant et montrer que leurs comportements sont agréables, pour que la gestion de classe soit harmonieuse ?

Dans la zone intermédiaire, la zone jaune, les élèves sont considérés comme ayant des comportements déplacés et de ce fait ce groupe d’élèves est à surveiller. Hierck, Coleman et Weber (2012) expliquent que “ l’influence positive exercée par les élèves de la zone verte peut modérer le comportement des élèves de la zone jaune, et l’équipe-école peut souvent prévoir et éviter les comportements indésirables chez ces élèves ” (p. 17).

Puis finalement, dans la zone rouge les élèves qui s’y situent sont ceux qui affichent un comportement inadapté, difficile et perturbant pour les enseignants. Les auteurs expliquent bien que ce ne sont pas des élèves à isoler, mais qu’ils ont droit autant que les autres aux mêmes occasions d’apprendre. En résumé, tous les élèves ont droit aux mêmes services et surtout il est important de valoriser les comportements adaptés. Est-ce qu’une gestion de classe harmonieuse se construit-elle seulement sur la base de bonnes relations et de valorisations ? Intervenir positivement est-elle la clé d’une bonne gestion de classe ?

Pour ces trois auteurs, intervenir positivement joue un rôle essentiel sur les comportements des élèves. D'une part, l'adulte doit avoir une attitude qui démontre aux élèves les comportements à suivre, il doit montrer l'exemple. " Le traitement que chacun réserve aux autres module le climat de l'école et a une incidence sur tous les efforts déployés " (p. 58). D'autre part, l'enseignant doit mettre en place des stratégies proactives. De plus, ils expliquent une règle à établir de la part de l'enseignant, la règle de " quatre interventions positives contre une négative ".

Cette règle du 4 contre 1 encourage les adultes d'une école à avoir au moins quatre fois plus d'interventions positives que négatives avec chaque élève. Ces interactions varient, allant de courtes interactions informelles à des interactions formelles plus substantielles. Il n'y a pas de façon unique de procéder, mais il est essentiel d'avoir plus d'interactions positives que négatives. (p. 50)

Pour Hierck, Coleman et Weber (2012) les interventions doivent être positives, mais ce qui est aussi très important selon eux, est de développer de bonnes relations entre l'enseignant et les élèves. Elles favorisent le climat positif de la classe, c'est-à-dire qu'elles réduisent les interventions. Les élèves ont besoin de savoir qu'ils peuvent compter sur un adulte.

3.3.3 Conséquences

Suite aux interventions que l'enseignant peut établir dans sa classe, il reste certaines fois des comportements perturbateurs, auxquels des conséquences doivent être données. Archambault et Chouinard (1996) affirment que la punition est plutôt quelque chose de désavantageux et qu'il vaut mieux ne pas l'utiliser. C'est une façon de cesser immédiatement le comportement perturbateur de l'élève et non d'enseigner un comportement adapté. " Quand on y regarde de près, on constate que ce genre de conséquence a comme seul objectif de faire cesser le comportement le plus rapidement possible " (p.56). Quelles conséquences apporter à l'élève perturbateur, si la punition n'est pas efficace ? Et comment les appliquer ?

Archambault et Chouinard (1996), expliquent que les effets de la punition sont de courte durée, il n'y a pas de solutions qui puissent se mettre en place pour une longue période. En outre, Jones et Jones (1995, cités par Archambault et Chouinard, 1996), suite à leurs recherches, ont constaté que plus les enseignants punissaient, plus les comportements perturbateurs se produisaient. " La punition permet souvent à l'élève de recevoir de l'attention en rapport avec des comportements inadéquats. En somme, les critiques ou les réprimandes font souvent office de renforçateurs " (p.57). La punition peut-elle avoir des vertus positives ? La punition agit plutôt sur la personne, que sur le comportement, avancent Archambault et Chouinard (1996). Les élèves sont touchés, ils perdent la confiance de l'enseignant et ont un ressentiment. L'élève est affecté ; il se sent rejeté. Cela va sans dire que l'ambiance de la classe est péjorée. Les apprentissages ne sont donc pas du tout favorisés. Dans son ouvrage, Lazar (2004) propose une autre vision de la punition. Pour elle, la punition n'a pas seulement des vertus négatives, elle a aussi quelques " avantages ". Elle explique que par la punition, l'enfant réfléchit aux conséquences de ses actes. L'enfant doit être conscient que tout acte commis a des répercussions.

Bref, il lui faut admettre que la punition ne renvoie pas à une vengeance dont il est l'objet, mais à une peine juste, proportionnelle à l'acte commis. Ce qui signifie que la punition a un sens ; le but n'est pas de faire payer à l'enfant ce qu'il a commis, mais de l'empêcher de recommencer. (p.168-169)

Au contraire de Lazar (2004), Maheu (2005) préconise, comme Archambault et Chouinard (1996) des sanctions sans punition. L'auteure évoque que lors d'un comportement perturbateur, l'élève doit comprendre que l'adulte réagit rapidement et efficacement. Pour cela, il faut pouvoir diagnostiquer l'enjeu de la situation, détecter les motifs de la transgression et avoir des repères clairs pour choisir les sanctions adaptées. Du reste, elle explique aussi que " la punition est aussi un moyen rapide de faire pression sans trop réfléchir. Elle s'appuie sur la représentation de l'enfant mauvais qui a besoin d'être corrigé " (p. 65). La punition blesse, détruit l'enfant et peut provoquer une envie de vengeance de la part de l'élève. " La rancœur et le sentiment d'injustice génèrent de la colère et de la haine, incitent à la vengeance. C'est l'escalade, alors que des sanctions alternatives à la punition auraient probablement évité la spirale de la violence " (p. 66). Que doit donc soumettre l'enseignant aux élèves à la place de la punition ?

Archambault et Chouinard (1996), préfèrent les conséquences logiques aux conséquences d'ordre punitif. Pour appliquer des conséquences logiques, les auteurs proposent quelques moyens, tels que (1) la pratique guidée. Elle consiste à utiliser la pratique guidée comme la conséquence d'un comportement perturbateur en faisant répéter le comportement adapté. (2) Les comportements incompatibles. Il s'agit d'utiliser le comportement incompatible comme conséquence logique du comportement. " L'enseignant trouve un comportement approprié qui empêche le comportement inadéquat de se manifester et l'emploie comme conséquence logique " (p. 59). (3) La surcorrection. C'est-à-dire que l'élève se doit de corriger la situation et de l'améliorer. L'enseignant amène donc l'élève à répéter fréquemment des comportements appropriés. (4) Le retrait de la situation. Ce procédé veut que l'élève au comportement perturbateur soit retiré de l'activité ou même de la classe. Le but est " de couper le lien entre son comportement inadéquat et les réactions qu'il suscite " (p.60). Le retrait doit être passablement court, car il ne doit pas devenir un acte punitif. L'enseignant doit pouvoir au plus vite réintégrer l'élève dans la classe pour qu'il puisse recevoir à nouveau l'attention voulue pour ses comportements appropriés. Puis finalement (5) la complicité des élèves. Par ce moyen, l'enseignant amène les élèves à développer leur sens logique. Il fait participer les élèves à trouver des conséquences logiques à un comportement inadéquat et il les amène à concevoir des conséquences logiques qui leur apprend quelque chose et qui ne tombe pas de nulle part. " En outre, en proposant aux élèves des conséquences logiques, l'enseignant agit lui-même comme un modèle positif pour ses élèves " (p.60).

Selon Hierck, Coleman et Weber (2012), les conséquences doivent aussi être logiques et cohérentes. “ Un bon équilibre entre une rétroaction positive et le renforcement, associé à des conséquences justes et cohérentes, constitue une solution très efficace considérée comme une pratique gagnante ” (p. 68). Pour les auteurs, les conséquences cohérentes améliorent les comportements des élèves.

3.4 Premières questions de recherche

Suite à la recherche de cette problématique, les lectures effectuées jusqu'ici donnent une certaine explication de la gestion classe. D'autres interrogations restent cependant en suspens. Que faut-il mettre en place dans la classe, à quoi faut-il faire attention, comment agir et réagir face aux élèves ou encore comment se comporter en tant qu'enseignant face à sa classe ? A partir de ces questions, nous pouvons nous demander si elles sont réalisables sur le terrain. Ces suggestions sont-elles applicables et efficaces dans une classe ?

De ce constat découle une question de recherche. Celle-ci met en lien la réalité du terrain et ce que proposent les différents ouvrages de la gestion de classe utilisés dans cette étude.

En quoi la théorie de la gestion de classe (particulièrement celle d'Archambault et Chouinard, 1996 et Hierck, Colemand et Weber, 2012) concorde-t-elle avec la pratique observée?

4 Méthodes de recueil de données

4.1 Choix de l'outil

Pour répondre au mieux à la question de recherche formulée, les données seront récoltées grâce à des observations en classe, centrées sur l'enseignant. Celles-ci seront réalisées plusieurs fois dans l'année ; elles seront divisées en trois temps : au début de l'année, après les vacances d'octobre et juste avant les vacances de Noël. Les résultats permettront de voir l'évolution du comportement de l'enseignant face à la classe et de voir sa tendance ; que met en place l'enseignant dans sa classe, à quoi fait-il attention et quelles relations a-t-il avec les élèves ? L'enseignant sera observé, sans connaître les points sur lesquels l'observation est basée. Il donnera ses cours comme à son habitude. Ce mode opératoire a été conçu afin de ne pas fausser ou changer de comportement pendant la récolte de données.

Deux types de grilles seront utilisés pour les données. Une première grille d'observation pour annoter ce qui se passe dans la classe et une grille d'analyse (plus détaillée), pour retranscrire les observations, les données qualitatives sous forme quantitative.

4.2 Validation de l'outil

La grille d'observation a été conçue par mes soins. La grille d'analyse a été créée et adaptée à partir du modèle de la grille d'observation fermée de Lamoureux (2000), dans le but d'obtenir des données chiffrées, qui seront traitées à l'aide du logiciel SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

4.3 Choix des participants

Il a été choisi d'observer un enseignant de 7H, ne connaissant pas les futurs élèves de la classe sélectionnée. Le but étant d'observer comment l'enseignant, dès le début, se comporte et agit face à sa classe. Le choix de l'enseignant n'est pas anodin ; c'est un enseignant réputé pour sa gestion de classe harmonieuse depuis déjà quelques années. De plus, le collège de cette classe se trouve en zone urbaine et les élèves sont de cultures différentes.

4.4 Présentation et exploitation de l'outil

Pour cerner et cadrer mes observations, la grille d'observation (annexe A), est basée sur les différentes lectures, mettant en avant les éléments essentiels qui seront utiles pour la recherche. Pour structurer les observations, l'heure à laquelle se passe quelque chose faisant partie des différents points à observer, est notée. Le nombre total des observations est de 32 observations.

Les observations sont réparties dans les points suivants : (1) les paroles de l'enseignant, (2) les gestes de l'enseignant (non-verbal), (3) les déplacements et emplacements de l'enseignant, (4) les réactions de l'enseignant, (5) les interactions entre l'enseignant et le(s) élève(s) et (6) les notes personnelles. Grâce à ce tableau, les observations sont définies et précises.

Les points qui seront observés, cités ci-dessus, ne seront en aucun cas discutés et explicités à l'enseignant. Ce qui sera demandé à l'enseignant est de rester lui-même et d'enseigner comme à son habitude. Il lui sera simplement expliqué que la recherche porte sur la gestion de classe et qu'il sera observé sur ce qu'il met en place dans sa classe pour avoir une bonne gestion de classe. Les élèves de la classe seront avertis de ma venue. De plus, ils seront informés comme l'enseignant, sur quoi la recherche se porte.

4.5 Présentation de l'outil d'analyse

Après avoir récolté les données par le biais d'observations faites en classe, il faudra construire une grille d'analyse, à partir du modèle de la grille d'observation fermée de Lamoureux (2000), dans le but d'obtenir des données chiffrées. Cette grille sera construite par indicateurs d'unité de comportement, qui sont chacun placés sous un item, qui sont les suivants : (1) déplacement / emplacement, (2) paroles, (3) gestes non-verbaux, (4) régulations, (5) interventions, (6) intérêt / désintérêt et (7) autre. Les indicateurs seront définis grâce à ce que proposent les ouvrages et ce qui sera observé en classe (les indicateurs émergents). Pour obtenir des données chiffrées, chaque indicateur sera coché en nombre de fois qu'il se produit pendant la leçon, qui elle est divisée en périodes de trois minutes (annexe B).

Pour des raisons d'anonymat, L'enseignant en question sera nommé Monsieur X. De plus, chaque indicateur a été renommé par la première lettre de son item et est accompagné d'un chiffre, dans l'ordre croissant de son emplacement dans le tableau d'analyse. Par exemple dans l'item « Déplacement/emplacement » l'indicateur « devant la classe debout » est renommé D1 et l'indicateur « devant la classe assis » est renommé D2.

Pour comptabiliser les résultats, chaque indicateur va être répartis en trois périodes. La leçon de quarante-cinq minutes est divisée en trois temps. Elles seront nommées Partie A, B et C. La partie A représentant les quinze premières minutes, la partie B les minutes de quinze à trente et la partie C qui représente le dernier quart d'heure de la leçon.

De plus, ils seront également analysés par temps d'observation, qui en comporte trois. Le premier temps (Temps 1 ou T1) qui est la première période d'observation, c'est-à-dire du 13 août 2012 au 20 août 2012, le deuxième temps (Temps 2 ou T2) qui est du 15 octobre 2012 au 17 octobre 2012 et finalement le troisième temps (Temps 3 ou T3) qui est du 19 novembre 2012 au 17 décembre 2012. Les données récoltées seront traitées à l'aide du logiciel SPSS.

5 Résultats

Les résultats seront traités premièrement par le regroupement d'indicateurs qui constituent les interventions positives et négatives, puis par items. C'est-à-dire (1) Déplacement / emplacement, (2) Paroles, (3) Gestes non-verbaux, (4) Régulations, (5) Interventions, (6) Intérêt / désintérêt et (7). De plus, les corrélations significatives entre ces items et les interventions positives et négatives seront données. Finalement, un résumé de la gestion de classe de Monsieur X sera formulé, en reprenant les résultats proposés.

5.1 Interventions positives et négatives

Pour séparer les interventions positives des négatives, un certain choix d'indicateurs a été fait. Les interventions positives contiennent : les contacts, les sourires, les comportements adaptés, la prise en compte de l'élève et l'attention aux intérêts des élèves.

Les interventions négatives contiennent : les rappels, le cadrage, le contrôle par la proximité, l'arrêt de la parole, le sifflement pour avoir l'attention, la demande de silence, le fait de faire cesser les comportements perturbateurs, les interventions pour les comportements inadaptés, les punitions, les sanctions, le fait de retirer l'élève de la leçon et le fait de négliger l'élève.

Dans le tableau 4, on constate que sur la totalité des observations, les écarts de moyennes sont significatifs ($p < .01$). On constate qu'en moyenne, il y a 1.08 interventions positives contre .45 interventions négatives par leçon. Ainsi, on peut déclarer que Monsieur X fait en règle générale plus que le double d'interventions positives que négatives.

Tableau 4 : Moyenne des interventions positives et négatives

Moyenne	Positif	Négatif
Total	1.08	.45

Pour mieux comprendre la répartition des interventions, le tableau 5 met en évidence les interventions positives et négatives faites par partie de leçon, c'est-à-dire par partie A, B et C.

Tableau 5 : Moyenne des interventions positives et négatives par partie de leçon

Interventions	A	B	C
Positif	.47	.32	.29
Négatif	.12	.12	.21

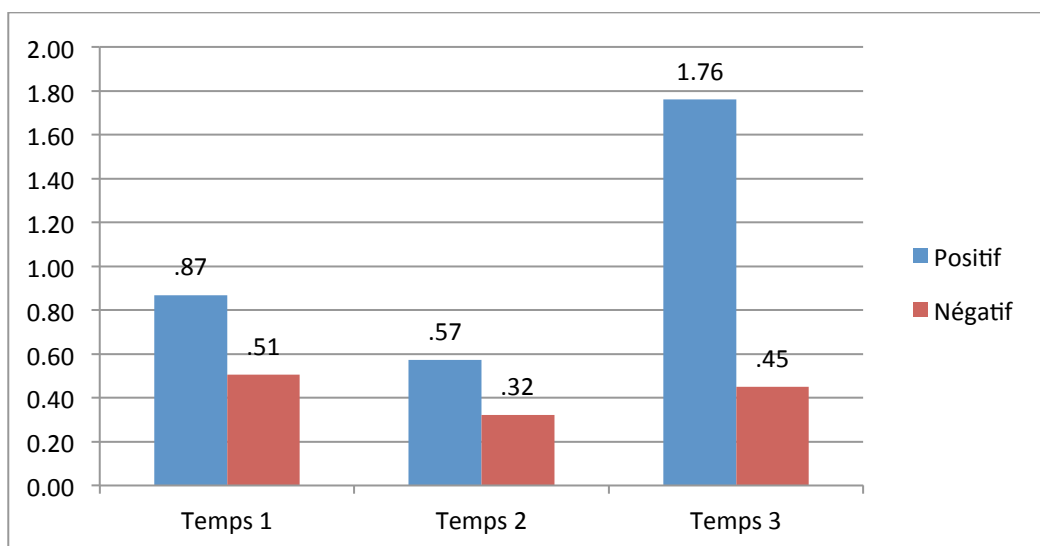
Il apparaît dans les statistiques des interventions positives, que les différences de moyennes ne sont pas significatives ($p > .05$). Il n'y a donc pas de différence notable entre les différentes parties de leçons, pour les interventions positives proposées par Monsieur X. Cependant, les statistiques des interventions négatives montrent qu'il y a une différence significative ($p < .05$) entre la partie A et la partie C de la leçon. Donc même si le nombre d'interventions négatives est faible en comparaison avec les interventions positives, on constate, et la différence des moyennes est statistiquement significative ($p < .05$), que Monsieur X a tendance à légèrement augmenter le nombre d'intervention négatives en fin de leçon.

Le tableau 6 et la figure 3 présentent les interventions positives et négatives en fonction des trois temps d'observation (Temps 1, Temps 2 et Temps 3). On observe une proportion plus élevée d'interventions positives lors des trois temps. D'autre part, on constate qu'il y a, lors du temps 3, une moyenne de 1.76 d'interventions positives contre une moyenne de 0.45 d'interventions négatives. D'ailleurs, il apparaît qu'il y a une différence de moyennes significative ($p < .01$) entre le temps 1 et le temps 3 ainsi qu'entre le temps 2 et le temps 3. Aucune différence de moyennes n'est significative entre le temps 1 et le temps 2.

Tableau 6 : Moyenne des interventions positives et négatives par temps d'observation

Temps	Positif	Négatif
Temps 1	.87	.51
Temps 2	.57	.32
Temps 3	1.76	.45

Figure 3 : Moyenne des interventions positives et négatives par temps d'observation



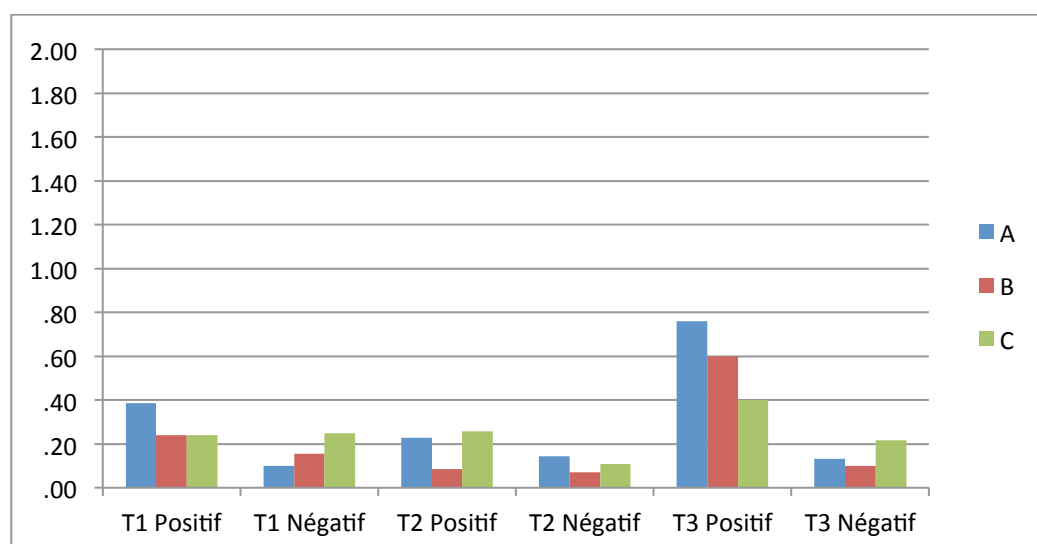
On remarque aussi, dans le tableau 7 et la figure 4, que les moyennes des interventions positives en fonction des parties A, B et C et des trois temps (T1, T2 et T3) sont plus élevées. Les différences des moyennes sont significatives ($p < .05$) pour les interventions positives lors de la première partie de la leçon (partie A) et durant les trois temps d'observation. Pour les interventions positives en deuxième partie de leçon (partie B), une différence significative ($p < .01$) est notable. Dans la partie C, il n'y a pas de différence de moyennes significative notable.

Pour ce qui est des interventions négatives, il n'y a pas de différence de moyennes significative.

Tableau 7 : Moyenne des interventions positives et négatives par temps d'observation et par partie de leçon

Temps et interventions	A	B	C
T1 Positif	.39	.24	.24
T1 Négatif	.10	.16	.25
T2 Positif	.23	.09	.26
T2 Négatif	.14	.07	.11
T3 Positif	.76	.60	.40
T3 Négatif	.13	.10	.22

Figure 4 : Moyenne des interventions positives et négatives par temps d'observation et par partie de leçon



5.2 Par items

Comme expliqué plus haut, dans cette section, les résultats ont été traités par items qui figurent sur la grille d'analyse (annexe B). Un tableau est proposé pour chaque item, qui, pour rappel, est divisé en indicateurs, dans le but de percevoir les détails des observations et pouvoir comparer le nombre de fois que l'indicateur a été observé, lors de la totalité des observations, qui est au nombre de 32 observations.

5.2.1 Déplacements / emplacement

Tableau 8 : Déplacements et Emplacements

Indicateurs	nombre de fois observé
D1 : Devant la classe debout	34
D2 : Devant la classe assis	11
D3 : Au bureau	10
D4 : Sur le côté	5
D5 : A travers les bancs (déplacement)	29
D6 : Dans la classe (déplacement)	6

Sur le tableau 8, on constate que les déplacements et emplacements de Monsieur. X durant toute la période observée, sont différents. Par le nombre de fois que les observations ont été notées, il apparaît qu'il est le plus souvent devant la classe debout (34 fois), et il se déplace à travers les bancs (29 fois). A contrario, il n'est que très peu sur le côté de la classe (5 fois) et en déplacement dans la classe (6 fois).

La figure (annexe D), indique qu'en première partie de leçon, il a tendance à être debout devant la classe, ce qui change pendant la deuxième partie de la leçon. En deuxième partie de leçon, Monsieur X se déplace à travers les bancs. Puis, on constate qu'en dernière partie de leçon il est soit en train de se déplacer parmi les bancs des élèves, soit debout devant la classe.

Les différences des moyennes, illustrées dans la figure (annexe E), nous indiquent que Monsieur X a été proportionnellement le plus souvent debout devant la classe. De plus, avec une moyenne plutôt élevée, Monsieur X s'est déplacé à travers les bancs. Pour les autres indicateurs, La figure montre une fluctuation des moyennes. Et d'ailleurs, de manière générale, tous les résultats vont dans le même sens. Les moyennes illustrées et les totaux des indicateurs dans les trois figures, nous indiquent que Monsieur X semble privilégier la position debout devant la classe

On peut noter qu'une corrélation significative d'intensité moyenne ($r = .37, p < .05$) apparaît entre les déplacements à travers les bancs et les interventions positives. Et une corrélation significative d'intensité moyenne ($r = .49, p < .01$) se distingue, entre les déplacements à travers la classe et les interventions négatives.

5.2.2 Paroles

Tableau 9 : Paroles

Indicateurs	nombre de fois observé
P1 : Explications	133
P2 : Rappels	28
P3 : Cadrage	55
P4 : Sentiments personnels	52
P5 : Contacts	72
P6 : Humour	33

Le tableau 9 montre bien que l'indicateur des explications (P1), est largement plus élevé (133 fois) que les autres indicateurs. Suivi avec 72 fois, de l'indicateur P5 (contacts), qui consiste à entrer en contact avec l'élève, et discuter avec lui. A l'inverse, on voit que les rappels et l'humour sont les moins utilisés par l'enseignant.

Il apparaît sur la figure (annexe D), que dans le premier tiers de la leçon, les paroles de Monsieur X sont clairement des explications. D'ailleurs, celles-ci diminuent au deuxième tiers, pour augmenter à nouveau dans le dernier tiers de la leçon. La figure montre que les indicateurs qui concernent les rappels (P2) et le cadrage (P3) augmentent au fil de la leçon. Tous les autres indicateurs (P1, P4, P5 et P6) diminuent au fil de la leçon.

La figure (annexe E) indique, pour quasiment tous les indicateurs des paroles, une tendance à augmenter lors du temps 3. Pour les explications, la figure montre que la variation est croissante, alors que pour les rappels la variation est décroissante. Pour les autres indicateurs, la variation fluctue à travers les trois temps d'observation.

Une corrélation significative forte de .63 ($p < .01$), entre les explications et les interventions positives est visible, ainsi qu'une corrélation significative forte de .77 ($p < .01$) entre le cadrage et les interventions négatives. Par ailleurs, une corrélation significative d'intensité très forte de .88 ($p < .01$) apparaît entre les contacts par la parole et les interventions positives.

5.2.3 Gestes non-verbaux

Tableau 10 : Gestes non-verbaux

Indicateurs	nombre de fois observé
G1 : Contact visuel	86
G2 : Sourire	27
G3 : Signe de la main / doigt	23
G4 : Expression du visage	8
G5 : Contrôle par la proximité	9
G6 : Arrêt de la parole	7
G7 : Sifflement (attention)	11

Le tableau 10 présente une nette différence entre l'indicateur du contact visuel (G1) et les autres. Celui-ci est largement plus élevé (86) que les autres. Avec 23 et 27 fois observé, le signe de la main ou du doigt (G3) et les sourires (G2) sont moyennement percevables chez l'enseignant. Finalement, avec une très faible observation, le reste des gestes non-verbaux n'est que très peu utilisé.

Sur la figure (annexe D), on constate que durant les trois tiers de la leçon, l'indicateur G1 (contact visuel) est toujours plus élevé que les autres. D'autre part, on peut observer que Monsieur X, lors du premier tiers de la leçon, communique majoritairement avec les élèves par le biais du contact visuel (G1), mais aussi grâce au sourire (G2) et au signe de la main ou du doigt (G3). Les autres indicateurs ne présentent qu'un faible taux d'observation et en deuxième partie de leçon, un indicateur, l'expression du visage (G4), n'a pas du tout été observé. La variation est décroissante pour les indicateurs G2 (sourire) et G4 (expression du visage), lors d'une leçon. A l'inverse, le seul indicateur, dont l'évolution est croissante, est le sifflement de l'enseignement pour obtenir l'attention des élèves (G7). Les autres indicateurs fluctuent durant la leçon.

On constate sur la figure (annexe E) que lors des trois temps d'observation, l'indicateur, qui en moyenne est plus élevé, est comme sur les autres figures, le contact visuel. Il apparaît que lors du temps 2, tous les indicateurs sont diminués par rapport au temps 1, à l'exception d'un seul indicateur, le contrôle par la proximité. Un seul indicateur est nul, lors de temps 2, il s'agit de l'indicateur concernant l'expression du visage.

Dans les résultats, aucune corrélation significative n'est visible en lien avec les interventions positives ou négatives et les gestes-non-verbaux.

5.2.4 Régulations

Tableau 11 : Régulations

Indicateurs	nombre de fois observé
R1 : Demande le silence	9
R2 : Fait cesser les comportements perturbateurs	21
R3 : Activité tampon	0

Le tableau 11 montre que l'enseignant régule sa classe, en faisant généralement cesser les comportements perturbateurs (21 fois), contre 9 fois en demandant le silence. D'autre part, Monsieur X n'a entrepris aucune activité tampon, lors des observations.

Sur la figure (annexe D) il apparaît que l'indicateur R1 (demande le silence) évolue progressivement lors de la leçon, il augmente en fin de leçon. En ce qui concerne l'indicateur R2 (fait cesser les comportements perturbateurs), la courbe fluctue. C'est lors de la dernière partie de leçon que l'enseignant fait le plus souvent cesser les comportements perturbateurs. Comme mentionné plus haut, n'ayant jamais observé d'activités tampon, les colonnes concernant cet indicateur sont toujours nulles.

On constate sur la figure (annexe E), que l'enseignant fait cesser les comportements perturbateurs, le plus souvent, lors du temps 1. Lors du temps 2 et 3, les régulations (R1 et R2) qui comportent la demande du silence et l'arrêt des comportements perturbateurs ont quasiment la même moyenne. D'autre part, comme mentionné plus haut, sur les autres figures, les activités tampon sont nulles, également sur cette figure.

Une corrélation significative forte ($r = .72, p < .01$) apparaît entre faire cesser les comportements perturbateurs et les interventions négatives ; de plus, une corrélation significative inversée ($r = -.37, p < .05$) entre ces deux indicateurs est aussi visible.

5.2.5 Interventions

Tableau 12 : Interventions

Indicateurs	nombre de fois observé
I1 : Privées	30
I2 : Collectives	16
I3 : Discrètes	28
I4 : Appuyées	13
I5 : Comportements adapté	6
I6 : Comportement inadapté	28
I7 : Punition	0
I8 : Sanction	0
I9 : Retire l'élève de la leçon	1

Le tableau 12 montre que Monsieur X intervient quasiment le même nombre de fois pour des interventions privées, discrètes et concernant un comportement inadapté. Ce sont les trois indicateurs les plus élevés (30 et 28 fois) dans cet item. Les interventions collectives et appuyées, sont elles, un peu plus basses. L'enseignant n'est intervenu que 6 fois pour un comportement adapté, lors de toutes les observations. Par ailleurs, les indicateurs des punitions et des sanctions sont nuls. Il apparaît que Monsieur X a retiré un élève, qu'une seule fois lors des trois temps d'observation.

On constate sur la figure (annexe D), que les interventions de l'enseignant se font quasiment toujours lors du dernier tiers de la leçon, c'est à ce moment qu'elles sont les plus fréquentes. Comme sur la figure 1, les indicateurs I1 (privées), I3 (discrètes) et I6 (comportement inadapté) ont un lien, ils ont la même évolution, qui est croissante pendant la

leçon. Pour les autres interventions, collectives, appuyées et pour un comportement adapté, la variation des barres oscille à travers la leçon. Par ailleurs comme sur la figure 1, les sanctions et les punitions n'ayant pas été observées, elles sont également nulles sur la figure 2.

La figure (annexe E) met en évidence que proportionnellement, c'est lors du temps 3, qu'il y a eu le plus d'interventions et dans le temps 2 qu'il y en a eu le moins. Les interventions privées (I1), discrètes (I3) et pour un comportement inadapté (I6) sont, en moyenne, lors des trois temps d'observation, passablement observées. Il apparaît que les interventions collectives (I2) sont plus nombreuses lors de troisième temps, que dans les deux autres temps. L'évolution de l'indicateur des interventions collectives est en augmentation en fin de leçon et la variation pour les interventions d'un comportement adapté est, elle, en diminution en fin de leçon.

Une corrélation significative forte de .59 ($p < .01$) apparaît entre les interventions privées et les interventions négatives. De plus, une corrélation significative d'intensité moyenne ($r = .43, p < .05$) entre les interventions collectives et les interventions négatives est visible.

5.2.6 Intérêt / désintérêt

Tableau 13 : Intérêt / désintérêt

Indicateurs	nombre de fois observé
ID1 : Prend en compte l'élève	51
ID2 : Néglige l'élève	3
ID3 : Porte attention aux intérêts des élèves	17

Le tableau 13 indique que Monsieur. X prend considérablement en compte l'élève (51 fois), contre 17 fois où il porte attention aux intérêts des élèves, mais surtout contre 3 fois où l'enseignant néglige l'élève. La tendance de Monsieur X est donc clairement de prendre en compte les élèves.

Sur la figure (annexe D) on remarque que la variation des colonnes pour l'indicateur de la prise en compte de l'élève est décroissante lors d'une leçon. Sans distinction par rapport au moment de la leçon, Monsieur. X néglige l'élève au début comme à la fin de ses leçons. On constate, comme pour la prise en compte de l'élève, que l'évolution est aussi décroissante, pour l'indicateur " prêter attention aux intérêts des élèves ". En règle générale, lors de ses leçons, il a été observé que l'enseignant met l'accent sur la prise en compte de l'élève.

Il apparaît sur la figure (annexe E) que l'indicateur ID1 (prend en compte l'élève), lors du troisième temps d'observation, est largement plus élevé que les autres. D'ailleurs au contraire de la figure 2, la variation de cet indicateur est cette fois-ci croissante, à travers les trois temps d'observation. Pour les deux indicateurs (ID2, néglige l'élève et ID3, porte attention aux intérêts de l'élève), la figure indique que lors du temps 2, aucune observation à ce sujet n'a été faite.

Les résultats montrent qu'il existe une corrélation significative forte ($r = .72, p < .01$) entre la prise en compte de l'élève et les interventions positives

5.3 Gestion de classe de Monsieur X

Il est intéressant de définir en quelques points la gestion de classe de Monsieur X.

En règle générale, certaines caractéristiques du comportement de Monsieur X ressortent dans les différents résultats. On constate que les indicateurs de l'item paroles sont passablement élevés. D'ailleurs, les explications et les contacts sont les caractéristiques les plus observées. Ainsi, on peut déduire que Monsieur X donne de l'importance d'une part, à expliquer les choses et d'autre part, à construire un contact avec l'élève. De plus, on observe que l'enseignant communique aussi notablement par le biais du contact visuel. Il cherche le regard de l'élève pour lui transmettre une information. D'autre part, Monsieur X prête attention à prendre en compte l'élève, c'est-à-dire qu'il prend en considération l'élève en difficulté ou l'élève qui ne comprend pas quelque chose. Il ne laisse pas de côté et ne néglige pas ces élèves. En outre, lorsque Monsieur X doit réguler ou intervenir, certains indicateurs montrent également une tendance. Pour réguler sa classe, Monsieur X fait cesser les comportements perturbateurs. Il ne laisse pas de comportements inadéquats se produire dans la classe. Puis, lorsque l'enseignant intervient, c'est particulièrement de manière privée, discrète et pour des comportements inadéquats. Les résultats montrent encore les déplacements et emplacements de l'enseignant. On constate que Monsieur X affiche deux déplacements et emplacements stratégiques, être debout devant la classe et se déplacer à travers les bancs. D'autre part, d'autres résultats montrent distinctement une tendance, de la part de Monsieur X, aux interventions positives. On constate que l'enseignant établit sensiblement bien plus d'interventions positives que négatives dans sa classe.

Par ailleurs, certains indicateurs ne sont que très peu observés voire pas du tout. On constate avec une faible observation des indicateurs suivants : l'expression du visage, le contrôle par la proximité, l'arrêt de la parole, le sifflement pour demander l'attention, la demande de silence, les interventions pour un comportement adapté, le retrait de l'élève et le fait de négliger l'élève. Puis, trois indicateurs n'ont pas du tout été observés chez Monsieur X, les activités tampon, les punitions, et les sanctions.

Les résultats montrent également que les comportements de Monsieur X, au long des trois moments d'observation ont été ceux cités ci-dessus. Ils ont été le plus souvent observés. Cependant, la moyenne de certains indicateurs a considérablement changée. On constate par exemple que les contacts, les explications et la prise en compte de l'élève s'intensifient au dernier temps d'observation (Temps 3), ainsi que les interventions positives, alors que les contacts visuels se réduisent au dernier temps. Puis, les interventions positives augmentent au dernier temps également.

6 Analyse

Dans cette partie, les analyses seront traitées sous la même forme que les résultats, c'est-à-dire, les interventions positives et négatives, puis par la suite par items (1) déplacement/emplacement, (2) paroles, (3) gestes non-verbaux, (4) régulations, (5) interventions, (6) intérêt / désintérêt.

6.1 *Interventions positives et négatives*

En règle générale, dans les résultats, il a été observé que Monsieur X recourt à beaucoup plus d'interventions positives. D'ailleurs, sur les autres figures, qui mettent en avant les interventions positives et négatives, il ressort que la moyenne des interventions positives est toujours plus élevée que celles des interventions négatives. Cela signifie que, Monsieur X emploie plusieurs indicateurs observés, c'est-à-dire entrer en contact avec l'élève, partager des sourires, accorder de l'attention aux comportements adaptés des élèves, prendre en compte l'élève de par sa difficulté ou ses questionnements et avoir de l'intérêt pour ses élèves. Archambault et Chouinard (1996) n'évoquent pas clairement ce postulat d'intervenir plus positivement que négativement avec les élèves. Cependant, ils notent par exemple que les règles doivent être formulées de façon positive pour qu'elles soient plus faciles à mettre en place, à retenir et à expliquer. Cela ne montre donc pas que lorsque on demande quelque chose de façon positive, le retour sera aussi positif. Pourtant Hierck, Coleman et Weber (2012), expliquent clairement que les interventions positives doivent être présentes dans les classes et qu'elles ont un effet positif. Le fait d'accompagner un élève et de lui offrir un milieu d'apprentissage positif est manifestement bénéfique pour toute la classe et ses acteurs.

Archambault et Chouinard (1996) donnent des pistes d'interventions à instaurer dans la classe, qui ne demandent que peu de temps ou d'énergie et qui ne dérangent que peu la classe. Mais il n'est jamais formellement explicité que ces interventions doivent être majoritairement positives avant d'être négatives. Ils présentent plusieurs types d'interventions qui sont de nature plutôt positives ou négatives, mais rien n'explique qu'il faut mettre particulièrement en avant les interventions positives dans sa classe. Par exemple, un des moyens d'intervention est l'intérêt pour les comportements adaptés. Celui-ci doit rester authentique. En revanche, ils exposent que le principe est simple, mais difficile à appliquer, alors qu'au contraire, Hierck, Coleman et Weber (2012) mettent clairement en avant les interventions positives et le renforcement positif au comportement. " Le traitement réservé aux élèves (le langage utilisé, le ton de la voix, les comportements modélisés) a une incidence sur leur comportement. Notre façon de réagir, surtout à la suite d'un mauvais comportement, a une importance capitale " (p. 57).

On constate que les interventions de Monsieur X se rapprochent davantage de ce que proposent Hierck, Coleman et Weber (2012), pour ce qui est d'intervenir positivement et de créer un milieu d'apprentissage positif. D'ailleurs la règle du " 4 contre 1 " proposée par Hierck, Coleman et Weber (2012), qui encourage l'enseignant à avoir au moins quatre fois plus d'interactions positives que négatives, résume bien les résultats du tableau (Tableau 4) qui représentent les moyennes des interventions positives et négatives, au cours des observations.

Sont-ce les interventions positives, clairement observées, que Monsieur X implantent dans sa classe, qui amènent cette gestion de classe harmonieuse?

6.2 Par items

6.2.1 Déplacements / Emplacements

Les résultats ont démontré que Monsieur X se place spécialement debout devant la classe (34 fois) ou se déplace à travers les bancs (29 fois). Les autres indicateurs ne sont que très peu observés. Archambault et Chouinard (1996) expliquent que l'enseignant doit avoir des yeux partout. Il doit pouvoir observer le groupe, les comportements et le rythme de l'activité. Il doit être capable de tout repérer, rien ne doit lui échapper. Est-ce que Monsieur. X répond aux critères précités en se plaçant debout devant sa classe et en se déplaçant à travers les bancs ?

Nonobstant, les résultats révèlent qu'il existe une corrélation significative d'intensité moyenne ($r = .37, p < .05$), entre les déplacements à travers les bancs et les interventions positives. Le fait de se déplacer à travers les bancs, facilite-t-il les interventions positives de l'enseignant? Les ouvrages de référence utilisés dans cette recherche n'exposent pas une explication sur les déplacements ou les emplacements à avoir face à sa classe, ni même de propositions d'endroits stratégiques pour agir. Par ailleurs, il est évident que les résultats démontrent une certaine corrélation significative, c'est-à-dire que si l'enseignant se déplace à travers les bancs, ses interventions seront plus facilement positives que négatives. Cependant, est-ce le seul endroit pour intervenir positivement ?

De plus, on peut observer dans les résultats une corrélation significative d'intensité moyenne ($r = .49, p < .01$), entre les déplacements à travers la classe et les interventions négatives. En étant à l'extérieur des bancs, l'enseignant, grâce à la vision plus générale de la classe, interviendrait-il négativement, plus facilement ? Comme expliqué plus haut, dans les ouvrages, rien n'est spécialement indiqué à ce sujet, ce ne sont que les résultats des observations qui donnent ces indications.

Finalement, quel est le rôle de l'emplacement de l'enseignant dans la gestion de classe ? Ces deux endroits (debout devant la classe et à travers les bancs) sont-ils des endroits stratégiques pour Monsieur X ?

6.2.2 Paroles

Les résultats présentés précédemment montrent que Monsieur X utilise le plus souvent les explications comme paroles (133 fois). L'enseignant porte de l'importance à expliquer comment le déroulement de la journée ou de l'activité va se passer, comment il faut procéder et comment il faut faire. Tout ceci dans le but d'obtenir de la part de sa classe une gestion harmonieuse. D'ailleurs sur les figures (annexes D et E), les explications sont toujours plus élevées que les autres indicateurs. Archambault et Chouinard (1996) expliquent par exemple que pour établir les règles d'une classe et pour qu'elles soient respectées, l'enseignant doit procéder à une démarche d'enseignement. Celles-ci permettent aux élèves de savoir quoi faire, comment le faire, quand le faire et pourquoi le faire. Les règles doivent être explicitées aux élèves. Ce travail consiste à cadrer les élèves, à leur montrer ce qu'on attend d'eux et de la classe. Dans le même ordre d'idée, Hierck, Coleman et Weber (2012) décrivent aussi que les règles doivent être explicitées aux élèves. D'ailleurs, pour chaque règle de base de l'école, des attentes sont formulées pour chaque endroit de l'école. Des explications claires peuvent être données aux élèves. On peut comprendre que c'est en expliquant clairement ce qu'on attend des élèves que ceux-ci vont pouvoir vivre dans un climat de classe harmonieux et propice aux apprentissages. Ceci explique peut-être les observations faites chez Monsieur X, qui met clairement en avant les explications dans sa classe. Est-ce pour donner un cadre très précis à ses élèves ? Est-ce pour que ses élèves aient toutes les cartes en main pour vivre et travailler sereinement et harmonieusement ? Les résultats révèlent aussi qu'une corrélation significative forte de $.63 (p < .01)$, entre les explications et les interventions positives est évidente. Est-ce que le fait d'expliquer en intervenant positivement, aide l'élève à écouter et à mieux recevoir les explications qui lui sont données ? Les buts et les objectifs sont-ils plus faciles à atteindre, si lors des explications, les interventions sont positives ?

Nous pouvons aussi relever les observations élevées de l'indicateur concernant les contacts (72 fois). Monsieur X use la parole (acte verbal) pour entrer en contact avec les élèves, il crée une relation avec eux. A constater les résultats suffisamment élevés, on imagine que la relation avec l'élève est importante pour l'enseignant. En entrant en contact avec l'élève, Monsieur. X construit certainement une relation de confiance. Hierck, Coleman et Weber (2012) relèvent clairement l'importance de la relation entre le maître et ses élèves.

La base d'un bon enseignement pourrait se résumer en un mot : relations. Créer et entretenir de bonnes relations est une habilité essentielle pour tous les enseignants. Ce climat d'harmonie influence le déroulement de l'année scolaire, et son œuvre se prolonge même à plus long terme. Le fait d'entretenir de bonnes relations influe sur les routines, les exercices, et même sur les attentes envers les élèves, les parents, les pairs et les collègues de travail. (p. 8)

La relation avec l'élève est très importante et les élèves sont réceptifs à la qualité des relations que l'enseignant entretient avec eux. Pour illustrer ces propos, les résultats montrent qu'une corrélation significative très forte de .88 ($p < .01$) entre les contacts et les interventions positives est visible. On peut constater que créer des contacts avec les élèves, entraînent l'enseignant à intervenir positivement. Le climat de classe est donc plus agréable et propice au travail.

6.2.3 Gestes non-verbaux

Précédemment exposés, les résultats pour les gestes non-verbaux indiquent nettement que le contact visuel est largement plus observé (86 fois) que les autres indicateurs. Il va sans dire que Monsieur X communique passablement par le regard. Il cherche le contact avec l'élève visuellement. Archambault et Chouinard (1996) proposent dans leurs moyens d'intervention de base, les indices non-verbaux. Ils expliquent que par le non-verbal, l'enseignant peut communiquer et informer les élèves. Ce sont des gestes qui aident à faire comprendre à l'élève que l'enseignant l'a vu. Le geste ou l'indice non-verbal permet de faire cesser le comportement, sans perturber les activités en cours. Cependant, les auteurs ne donnent que quelques exemples d'indices non-verbaux et n'expliquent pas si l'un des indices est plus efficace ou si l'un doit être plus utilisé, ils ne donnent pas de détails. Au contraire, le concept du SCP (Soutien au Comportement Positif) proposé dans l'ouvrage de Hierck, Coleman et Weber (2012), explique que pour développer des relations positives avec les élèves, il est important, par exemple, que l'enseignant regarde ses élèves dans les yeux pour communiquer. Hierck, Coleman et Weber (2012) n'exposent pas clairement l'importance des gestes non-verbaux, ils expliquent seulement, comme développé ci-dessus, que le regard est important pour communiquer et avoir de bonnes relations avec les élèves.

Quelle importance Monsieur X porte-t-il au contact visuel, au vu des résultats obtenus ? Intervenir positivement et valoriser l'élève sont mieux perçus par l'élève en ayant réellement un contact visuel avec lui ? Est-ce que Monsieur X utilise le contact visuel pour établir de bonnes relations entre lui et ses élèves ? Les analyses précédentes ont démontré que Monsieur X portait de l'importance au contact par la parole avec les élèves. Le contact par les paroles et le contact visuel ne sont-ils pas étroitement liés ? Est-ce l'enseignant qui, en combinant l'intérêt d'entrer en contact avec l'élève et en appuyant ses paroles du regard, développe une relation positive avec ses élèves ?

6.2.4 Régulations

Les résultats de cet item démontrent, que l'indicateur " faire cesser les comportements perturbateurs ", a été le plus souvent observé (21 fois). Monsieur X porte une attention particulière à faire cesser les comportements perturbateurs, pour réguler sa classe. Il ne laisse rien passer. Archambault et Chouinard (1996) expliquent qu'il est important d'intervenir rapidement. D'ailleurs comme mentionné dans la problématique, ils proposent divers moyens d'interventions et de régulations. L'enseignant doit laisser le moins possible de comportements inadéquats lui échapper ; il doit constamment superviser la classe. Chaque occasion est bonne pour réguler le comportement de l'élève. D'ailleurs, les auteurs proposent dans les moyens d'intervention deux moyens qui sont le rappel verbal et la répétition du rappel. Il est important de rappeler les règles et de répéter le comportement que l'enseignant attend de la part de l'élève.

De plus, les résultats montrent une corrélation significative forte de .72, ($p < .01$) entre faire cesser les comportements perturbateurs et les interventions négatives. De plus, une corrélation significative inversée ($r = - .37, p < .05$) entre ces deux indicateurs est aussi visible. Est-ce que Monsieur X intervient plus facilement de façon négative pour faire cesser les comportements perturbateurs ? Est-ce plus efficace ? Au contraire des interventions négatives, Hierck, Coleman et Weber (2012) mettent clairement en avant les interventions positives et surtout le renforcement positif. Pour eux, en mettant en avant les comportements positifs ou l'élève qui agit correctement, cela amène l'élève perturbateur à cesser son comportement. D'ailleurs, Archambault et Chouinard (1996) expliquent aussi qu'un moyen d'intervenir, parmi les autres qu'ils proposent, est de porter de l'intérêt pour les comportements adaptés. On peut se poser la question de l'efficacité des interventions négatives qu'use Monsieur X pour faire cesser les comportements perturbateurs de sa classe. Finalement, qu'est-ce plus efficace pour réguler une classe ? Les interventions positives comme le proposent ces deux ouvrages ou les interventions négatives, comme le fait Monsieur X dans sa classe ?

6.2.5 Interventions

Les résultats mettent en évidence trois indicateurs. Les indicateurs des interventions privées (30 fois), les interventions discrètes (28 fois) et les interventions pour les comportements inadaptés (28 fois). Les interventions que Monsieur X pratique le plus souvent sont donc de cet ordre-ci. Archambault et Chouinard (1996) expliquent dans leurs principes de base d'intervenir discrètement. Ils décrivent que l'intervention est plus efficace, si celle-ci se fait de façon privée et discrète. Si l'élève perturbateur n'est pas mis au premier plan lors d'une intervention, elle sera plus efficace. Les auteurs expliquent même, que si l'attention qu'il reçoit est trop conséquente, le comportement perturbateur peut se renforcer. Est-ce pour ces raisons, que les observations de Monsieur X montrent une tendance à intervenir de façon privative et discrète ? Est-ce pour que ses interventions soient plus efficaces ?

D'autres résultats montrent qu'on observe une corrélation significative forte de .59 ($p < .01$) entre les interventions privées et les interventions négatives. Est-ce que lorsque Monsieur X intervient de manière privée avec l'élève, cela engendre-t-il des interventions négatives de l'enseignant ? Une intervention privée et négative est-elle plus efficace dans la classe de Monsieur. X pour faire cesser les comportements perturbateurs ?

L'indicateur des comportements inadaptés est lui aussi passablement élevé (28 fois), par rapport aux autres. Monsieur X intervient plus souvent pour des comportements inadaptés qu'adaptés. Archambault et Chouinard (1996) donnent plusieurs pistes d'interventions à appliquer dans un ordre précis. L'enseignant doit passer par communiquer de manière non-verbale, rappeler les règles, souligner les comportements adaptés, établir des attentes et finalement si rien ne fonctionne, l'enseignant retire l'élève de la situation. Les auteurs expliquent que ce sont des interventions à instaurer dès qu'un comportement perturbateur se manifeste. A l'inverse, Hierck, Coleman et Weber (2012) proposent d'intervenir dès qu'un acte d'un élève est perçu comme étant positif ; il s'agit de renforcer les comportements attendus le plus souvent possible. A voir les résultats, Monsieur X intervient majoritairement pour des comportements inadaptés. On observe une corrélation significative forte de .64 ($p < .01$) entre les interventions pour un comportement inadapté et les interventions négatives. On peut donc affirmer que Monsieur X intervient pour les comportements inadaptés de manière négative. Qu'en est-il des interventions positives, qui rappelons-le avait une moyenne largement plus élevée ($M = 1.08$) que celles négatives ($M = .45$) ? Comment Monsieur X obtient-il une moyenne, plus que doublée, d'interventions positives en intervenant le plus souvent pour des comportements inadaptés et de façon négative ? Que met-il en place dans sa classe pour intervenir autant positivement ?

Est-ce qu'en intervenant pour un comportement inadapté de façon négative, les attentes de Monsieur X sont mieux respectées ?

Les résultats montrent que les punitions et les sanctions n'ont nullement été observées et qu'un élève a été retiré de la leçon qu'une seule fois, sur la totalité des observations (32 observations). On peut déduire que Monsieur X n'a donc pas de système de punition et de sanction dans sa classe. Comme Archambault et Chouinard (1996), Hierck, Coleman et Weber (2012) et Maheu (2005), l'affirment, la punition est un désavantage. Grâce aux résultats obtenus, on observe que Monsieur X ne préconise pas les punitions et les sanctions. Est-ce que Monsieur X a la même vision de la punition que ces auteurs ? Est-ce donc pour cette raison qu'il ne donne pas de punition ni de sanction ?

6.2.6 Intérêt / désintérêt

Les résultats présentés précédemment montrent que l'indicateur, prendre en compte l'élève, est le plus élevé (51 fois). Monsieur X a de l'intérêt pour ses élèves, c'est-à-dire qu'il se préoccupe de ses élèves, il aide l'élève en difficulté, il explique une nouvelle fois si un élève n'a pas compris et il écoute si l'élève a des questions. Archambault et Chouinard (1996) n'expliquent pas clairement dans leur ouvrage quelle attitude doit avoir l'enseignant avec les élèves. Ils ne donnent pas de piste pour savoir comment prendre en compte un élève dans son enseignement. Il est clair, qu'ils montrent par leurs écrits que l'élève doit être considéré. Les auteurs expliquent que l'enseignant doit porter de l'attention à ses élèves, que son enseignement se construit en tenant compte des élèves et que l'enseignant doit faire preuve de respect et de tolérance face à ses élèves. Pour pouvoir montrer de l'intérêt à ses élèves, l'enseignant ne doit-il pas avoir une relation de confiance avec eux ? Si Monsieur X prend autant de fois en compte l'élève est-ce parce qu'une relation relativement positive et confiante règne dans sa classe ? Monsieur X prend-il en compte l'élève, car il leur fait confiance et qu'il croit au potentiel de chaque élève ? Hierck, Coleman et Weber (2012) explicitent qu'il est important de croire en l'élève, qu'il faut tirer le meilleur de enfants. " Chaque élève a le potentiel de réussir. Il nous faut libérer ce potentiel chez ceux qui éprouvent davantage de difficulté, et guider ces jeunes vers la voix de la réussite " (p. 2).

Les résultats démontrent qu'il y a une corrélation significative forte de .72 ($p < .01$) entre la prise en compte de l'élève et les interventions positives. Nous pouvons nous poser la question si les interventions sont positives de la part de Monsieur X, l'élève en difficulté ou en questionnement est plus facilement valorisé ou comprend mieux les remédiations, vu qu'il est pris en considération. Il y a une sorte de reconnaissance envers l'élève.

6.3 Gestion de classe de Monsieur X

Les résultats observés montrent une tendance dans la gestion de classe de Monsieur X. Grâce aux observations et résultats, on peut ressortir plusieurs caractéristiques de sa gestion de classe. Les comportements les plus spécifiques de Monsieur X sont les explications, le contact visuel, la prise en compte de l'élève, le fait de faire cesser les comportements perturbateurs, les interventions privées, discrètes et pour un comportement inadapté, le fait de se placer debout devant la classe ou se déplacer à travers les bancs. Par ailleurs, le contrôle par la proximité, l'arrêt de la parole, la demande de silence, les interventions pour un comportement adapté, le retrait de l'élève et finalement la négligence de l'élève ne sont que très rarement observés dans la manière de faire de Monsieur X. Dans les différentes définitions de la gestion de classe (Legendre, 2005, Archambault et Chouinard, 1996, Duke, 2003, Caron 2012, Marzano, Marzano et Pickering, 2003, cités par Hierck, Coleman et Weber 2012), on remarque que plusieurs points se retrouvent dans la gestion de classe de Monsieur X. Le fait que l'enseignant donne beaucoup d'explications, peut être interprété comme un accompagnement de l'élève vers l'apprentissage (Legendre, 2005 et Archambault et Chouinard, 1996). De plus, il est peut-être question d'amener l'élève vers une sorte d'autonomie en lui offrant les explications qu'il a besoin, pour travailler seul et pour comprendre ce qu'on lui demande. Du reste, les explications de Monsieur X peuvent aussi se rattacher aux différents termes proposés dans les définitions concernant les règles et l'environnement de la classe ; expliquer ce qu'on attend de l'élève, quel comportement adopter ou comment agir dans telle situation. En insistant sur les contacts visuels et la prise en compte de l'élève, Monsieur X se rapproche peut-être de la définition de Marzano, Marzano et Pickering (2003, cités par Hierck, Coleman et Weber 2012) qui mettent en avant les relations harmonieuses entre les élèves et les adultes. Utilise-t-il le contact visuel et la prise en compte de l'élève, pour créer et développer une relation avec l'élève ?

On constate que la gestion de classe de Monsieur X reprend plusieurs définitions de différents auteurs, c'est-à-dire que c'est une sorte de composite de définitions. Est-ce qu'en prenant en compte plusieurs facteurs de la gestion de classe, définis par plusieurs auteurs, Monsieur X parvient-il à une gestion harmonieuse de la classe ? Nous pouvons nous questionner si la définition de la gestion de classe harmonieuse serait une définition qui engloberait tous les facteurs que proposent les auteurs, étant donné les résultats obtenus des observations de Monsieur X.

Outre cela, les résultats ont montré que Monsieur X intervient de façon bien plus positive que négative dans sa classe. Hierck, Coleman et Weber (2012) expliquent clairement que l'élève a besoin d'être valorisé et de vivre dans un climat de classe positif. Il est clair que les résultats montrent que Monsieur X intervient plus souvent pour un comportement

inadapté qu'adapté, cependant, grâce à d'autres facteurs il parvient à intervenir plus souvent de façon positive avec ses élèves. Est-ce qu'en intégrant plus d'interventions positives, par le biais du contact, de la prise en compte de l'élève et de l'attention qu'il porte à l'égard des élèves, Monsieur X peut-il intervenir pour les comportements inadaptés, sans exagération et sans avoir de problèmes de comportement plus tard ? Le climat positif, serein et harmonieux ainsi que les relations qu'établit Monsieur X avec ses élèves, leur feraient mieux accepter les interventions négatives que l'enseignant peut effectuer ?

Une recherche découverte à l'issue des analyses éclaire et va dans le sens des résultats de la présente étude. Il s'agit la recherche de Lambert (2012). Plusieurs similitudes se retrouvent dans le mode de faire de Monsieur X. Les indicateurs les plus observés chez Monsieur X apparaissent dans les résultats de cette recherche. Les explications de Monsieur X sont fortement présentes dans sa classe. En parallèle, Lambert (2012) explique que :

Les enseignants prenaient le temps de donner des explications claires et de vérifier leur compréhension auprès des élèves. L'atmosphère d'apprentissage était donc plaisante et dynamique et les enseignants savaient intervenir de façon à ne pas briser le rythme des leçons et des activités. (p. 13)

Est-ce que les finalités des explications de Monsieur X sont les mêmes que celles observées dans la recherche de Lambert, c'est-à-dire qu'en expliquant clairement, le climat d'apprentissage devrait être favorable et positif ? Par ailleurs, dans cette même citation on observe que les interventions ne brisaient pas les activités. On remarque comme avant, que Monsieur X intervient aussi de manière discrète. Il rassemble, comme observé par Lambert (2012), toutes les données pour avoir une atmosphère d'apprentissage plaisante et dynamique.

D'autre part, dans cette même recherche il a été remarqué que la façon d'interagir des enseignants était d'être à l'écoute des élèves et d'être sensible envers eux. " Ils leur donnaient la parole et s'intéressaient sincèrement à ce qu'ils disaient et à ce qu'ils pensaient. De façon générale, ils entraient en communication avec leurs élèves au lieu de rechercher une position d'autorité " (p. 17). Lambert (2012) explique qu'en optant pour cette attitude, l'enseignant assure une stabilité et favorise le sentiment de sécurité chez les élèves. Les résultats précédents démontrent que Monsieur X prend en compte l'élève de manière importante. Est-ce aussi pour les mêmes raisons que Monsieur X fait attention de prendre en compte l'élève ? Le climat de classe dépend-il de l'intérêt que l'enseignant peut avoir pour ses élèves et de la communication qu'il établit avec ces derniers ?

Enfin, l'auteure de la recherche mentionne les moyens de mise en interaction permettant d'entrer en relation. Dans ses observations, les enseignants utilisent plusieurs stratégies pour maintenir un climat de classe dynamique et positif. Parmi celles-ci, Lambert (2012) a observé que les enseignants utilisaient des techniques d'intervention privilégiées comme l'utilisation du contact visuel, la variation du ton de la voix, l'usage de la proximité et du toucher et la mobilité de l'enseignant. De plus, les enseignants transmettent leurs sentiments et écoutent attentivement et activement. Nous avons retrouvé la plupart de ces stratégies chez Monsieur X, qui établit beaucoup de contacts visuels, se déplace passablement à travers les bancs, exprime ses sentiments personnels et écoute l'élève en le prenant en compte. Peut-on prétendre que grâce à toutes ces stratégies, Monsieur X parvient à obtenir un climat de classe dynamique et positif, comme l'explique Lambert (2012) ? Sont-ce ces manières de faire qui amènent Monsieur X à obtenir une gestion de classe harmonieuse ?

Dans ce cas, on constate que plusieurs facteurs doivent faire partie du comportement de l'enseignant pour obtenir une gestion de classe harmonieuse et un climat de classe positif et propice aux apprentissages.

7 Conclusion

A l'issue de ces différents résultats et analyses, des points ressortent de cette étude. Tout d'abord, nous constatons par les différents apports théoriques et les observations du terrain, qu'une gestion de classe repose sur une multitude de facteurs et qu'a priori il n'y a pas encore une solution unique qui explicite comment gérer une classe harmonieusement. Cependant certains facteurs ont une place importante dans la gestion de la classe et se retrouvent dans les ouvrages et dans la pratique.

Revenons à la question de recherche qui, pour rappel, était la suivante : En quoi la théorie de la gestion de classe (particulièrement celle d'Archambault et Chouinard, 1996 et Hierck, Coleman et Weber, 2012) concorde-t-elle avec la pratique observée? Grâce aux résultats obtenus et aux ouvrages de référence, principalement celui d'Archambault et Chouinard (1996) et celui de Hierck, Coleman et Weber (2012), des éléments de réponse peuvent être apportés à la question centrale de ce travail. Par rapport à ce qui a pu être observé dans la classe de Monsieur X, on constate qu'il ne suit pas à la lettre l'une ou l'autre méthode. On remarque qu'il apporte à sa classe certains points proposés par les différents auteurs.

En reprenant les trois facteurs les plus observés (les explications, 133 fois ; les contacts visuels, 86 fois ; les contacts par la parole, 72 fois) chez Monsieur X, ainsi qu'une moyenne de 1.08 d'interventions positives, on peut retrouver des similitudes dans les ouvrages. Dans celui d'Archambault et Chouinard (1996), apparaît l'importance des explications pour partager les attentes de l'enseignant face aux comportements des élèves et les contacts visuels, par le biais des gestes non-verbaux que l'enseignant peut établir pour intervenir. Ni les contacts par la parole, ni même les interventions positives ne sont traités dans cet ouvrage. Archambault et Chouinard (1996) expliquent seulement que l'enseignant doit porter un intérêt pour le comportement adapté de l'élève. Dans l'ouvrage de Hierck, Coleman et Weber (2012), les quatre facteurs se retrouvent. Il apparaît que les explications sont aussi importantes lors des attentes face aux comportements des élèves, le contact visuel est important dans la communication avec l'élève ainsi que le contact par la parole est mis en avant par le fait d'établir des relations maître-élèves et de porter de l'importance à l'élève. De plus, les interventions positives sont nettement défendues dans cet ouvrage ; l'importance au soutien au comportement positif, à la valorisation de l'élève et au climat positif de la classe joue un rôle primordial dans la gestion de la classe. Finalement, nous pouvons conclure que la théorie et la pratique concordent en certains points, mais non dans leur totalité.

A l'issue de ce travail, des perspectives peuvent être mentionnées. Dans un premier temps, il aurait été très intéressant de rencontrer l'enseignant, Monsieur X, pour un entretien, dans le but de confronter sa position face à ce qui a été écrit dans cette étude. De plus, il serait intéressant de suivre cette recherche et d'aller observer les comportements des enseignants, dans d'autres classes. Ceci dans le but, de découvrir d'autres gestions de classe, mais surtout de pouvoir comparer avec ce qui a déjà été trouvé et de pouvoir réellement ressortir les facteurs importants pour une bonne gestion de classe. De plus, il serait aussi intéressant d'observer une classe ayant recourt au SCP et de pouvoir voir la différence de climat entre une classe « SCP » et une classe ordinaire. Puis, il serait fort intéressant de pouvoir tester l'une ou l'autre méthode dans une classe, pour voir son efficacité.

Par ailleurs, nous pouvons noter qu'une gestion de classe harmonieuse apporte un climat favorable aux apprentissages. Vivre dans un climat de classe agréable est bénéfique pour les élèves et l'enseignant ; chacun peut exercer son métier. Cependant, il faut relever que cet exercice n'est pas facile à gérer et qu'il n'existe pas une méthode meilleure qu'une autre. " Gérer une classe est donc un travail qui n'est jamais terminé, un art qui n'est jamais entièrement maîtrisé " (Quatrième de page, Archambault et Chouinard, 1996).

8 Conclusion personnelle

Dans cette dernière partie, je ne peux m'empêcher, à l'issue de cette recherche, de faire part de quelques remarques personnelles.

Tout au long de cette étude, j'ai appris à travailler en tant que chercheuse, ce qui m'a apporté un regard nouveau sur la recherche, mais surtout, sur la gestion de classe. Je me suis rendue compte que cette problématique est fréquemment source de non-plaisir auprès des enseignants. Ils ne trouvent plus de plaisir et d'envie à enseigner ; cela m'attriste et me fait réfléchir sur ma future profession. J'ai remarqué qu'établir une gestion de classe harmonieuse et efficace demande beaucoup de réflexions et de temps, mais par dessus tout de motivation de persévérance et d'envie personnelle de réussir ! Des recherches et surtout le nouveau concept du SCP (découvert au cours de mon travail), présentent une différence de climat de classe et une diminution des comportements perturbateurs dans les classes ; ils expliquent simplement qu'il faut agir de façon à mettre en avant les bons comportements et établir des relations positives. En me positionnant face à ce concept, je trouve que cela donne du sens à la vie de classe. Ne nous trompons pas, vivre dans un climat positif et recevoir des compliments, nous pousse à avancer et à continuer. Alors pourquoi être réticent à ce concept ? Les élèves et les enseignants retrouveraient certainement du plaisir à venir à l'école, si le climat de la classe était agréable. Rendons la vie de classe agréable et dynamique ; par ces apports positifs que l'enseignant peut avoir sur les élèves.

Outre cela, en assistant à quelques conférences sur la gestion de classe ; l'école souhaite trouver des solutions, pour faire face aux mauvais comportements des élèves et aux burn-out des enseignants. J'ai pu remarquer que plusieurs enseignants semblaient à bout, mais aussi des enseignants désapprobateurs. Mon interprétation de la situation est la suivante : Le SCP est une nouvelle conception, qui indique des résultats favorables. Pourquoi donc certains enseignants, qui souhaitent changer l'école et trouver des solutions, sont-ils si réprimandés ? Que trouve-t-on de si mauvais, pour ne même pas essayer de comprendre cette nouvelle approche ? Personnellement, je trouve curieux, mais surtout inquiétant, que certains enseignants – alors qu'ils se rendent compte de la difficulté à gérer une classe - restent avec un voile devant les yeux, lorsqu'une solution efficace et éprouvée leur est proposée.

Je terminerais par une citation, dans laquelle je me retrouve en tant qu'élève, mais surtout à propos de laquelle, j'espère qu'en la lisant, les enseignants pèseront l'importance qu'ils ont sur leurs élèves. “ Les enseignants dont on se souvient, ceux qui ont une influence, arrivent à faire une différence dans la vie des élèves en valorisant l'individualité de chacun ” (p. 3, Hierck, Coleman et Weber, 2012).

9 Addendum

Dans les perspectives de ce travail, il était mentionné qu'un entretien avec Monsieur X serait intéressant, pour confronter ce qui a été observé dans cette recherche, ce que les ouvrages proposent et comment se voit l'enseignant. En proposant l'étude à Monsieur X, il a rédigé un commentaire spontané, suite aux résultats et analyses.

Je n'ai pas eu de surprises en lien avec vos observations... elles correspondent très souvent à ma façon de voir les choses, et vos déductions sont presque toujours en lien avec les buts que je me fixe lorsque j'interviens d'une façon ou d'une autre en classe. Pour moi, sans contact humain agréable, il n'y a pas d'apprentissage efficace possible, surtout à l'âge de nos élèves (10 - 12 ans). Quant aux interventions négatives, elles ne me posent pas de problèmes aussi longtemps qu'il n'y en a pas trop... c'est aussi pour moi une façon d'apprendre à mes élèves à gérer la frustration, ce qui est de plus en plus rare dans notre société!! Il est clair aussi pour moi qu'un élève acceptera plus facilement une intervention négative s'il a confiance en son prof et que le climat de la classe est bon. Je pense que dans ces conditions l'enfant en tiendra plus volontiers compte "que s'il n'aime pas son prof"!

Pour terminer, il est absolument clair que mon enseignement est fortement dominé par le béhaviorisme avec des touches de socioconstructivisme. Je me demande s'il y aurait eu des différences notables dans vos observations si mon enseignement était essentiellement de type socioconstructiviste... à voir!!

(communication personnelle, 20 mars 2013)

10 Références bibliographiques

Ouvrages

Archambault, J. Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Boucherville (Québec) : Gaëtan Morin éditeur

Brownell, M.T. Smith, S.W. (1993). *Understanding Special Education Teacher Attrition: A Conceptual Model and Implications for Teacher Educators*. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 16(3), 270-282. [Page Web]. Accès : <http://tes.sagepub.com/content/16/3/270>

Caron, J. (2012). *Quand revient septembre, Guide sur la gestion de classe participative*. Montréal : Chenelière Education

Casanova, R. (2004). *Ces enseignants qui réussissent, Face à la violence dans la classe*. Vigneux : Matrice éditions

Hierck, T. Coleman, C. Weber, C. Traduction : Arsenault, M. (2012). *La pyramide des interventions sur le comportement, Guider chaque élève vers la réussite scolaire*. Montréal : Chenelière Education

Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Laval : Etudes vivantes

Lazar, J. (2004). *Punir pour quoi faire ?*. Paris : Flammarion

Legendre, R. (2005), *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin

Maheu, E. (2005). *Sanctionner sans punir*. Lyon : Chronique Sociale

Rey-Debove, J. et Rey, A. (1993). *Le nouveau petit Robert*. Paris : Dictionnaires le Robert

Zaffran, J. (2006). *La discipline et la régularité à l'école républicaine et à l'école démocratique de masse*. Education et sociétés 1/2006 (no 17), p. 141-158. [Page Web]. Accès : www.cairn.info/revue-education-et-societes-2006-1-page-141.htm.

Articles de journaux

Et s'il s'en lavait les mains. (2007, 25 mars). *Arc Info*, [Page Web]. Accès : <http://www.arcinfo.ch/fr/societe/societe-sante/et-sil-sen-lavait-les-mains-579-269942>

Sommerhalder, M. et Fuchs, O. (2012, 1 novembre). Violences verbales contre les profs dès la maternelle. *20 Minutes*, [Page Web]. Accès : <http://www.20min.ch/ro/news/suisse/story/13814454>

Un coach plutôt qu'un médecin pour les enseignants en «burnout». (2012, 9 février). *Le matin*, [Page Web]. Accès : <http://www.lematin.ch/suisse/Un-coach-plutot-quun-medecin-pour-les-enseignants-en-burnout/story/15472539>

Conférence

Table ronde : Lorsque la gestion de classe est une mission impossible, Bienne 2012

10.1 Autres documents consultés

Bordeleau C. Morency L. (1999). *L'art d'enseigner, Principes, conseils et pratiques pédagogiques*. Boucherville (Québec) : Gaëtan Morin éditeur

Clerc F. (2010). *Bien débiter dans l'enseignement, Pratiques et repères professionnels pour les jeunes enseignants*. Paris : Hachette Education

Clerc S. Michaud Y. (2010). *Face à la classe*. Paris : Gallimard

Davisse A. (2001). « *Pourvu qu'ils m'écoutent...* ». Créteil : CRDP

Gordon T. (1979). *Enseignants efficaces, Enseigner et être soi-même*. Montréal : Le jour, éditeur

Lance D. (2007). *Vous avez dit élèves difficiles, Education autorité dialogue*. Paris : L'Harmattan

Leroy O. (2008). *Comment tenir sa classe, Manuel de discipline à l'usage des jeunes professeurs*. Paris : François Xavier de Guibert

Richoz J.-C. (2009). *Gestion de classe et d'élèves difficiles*. Lausanne : Editions Favre

11 Annexes

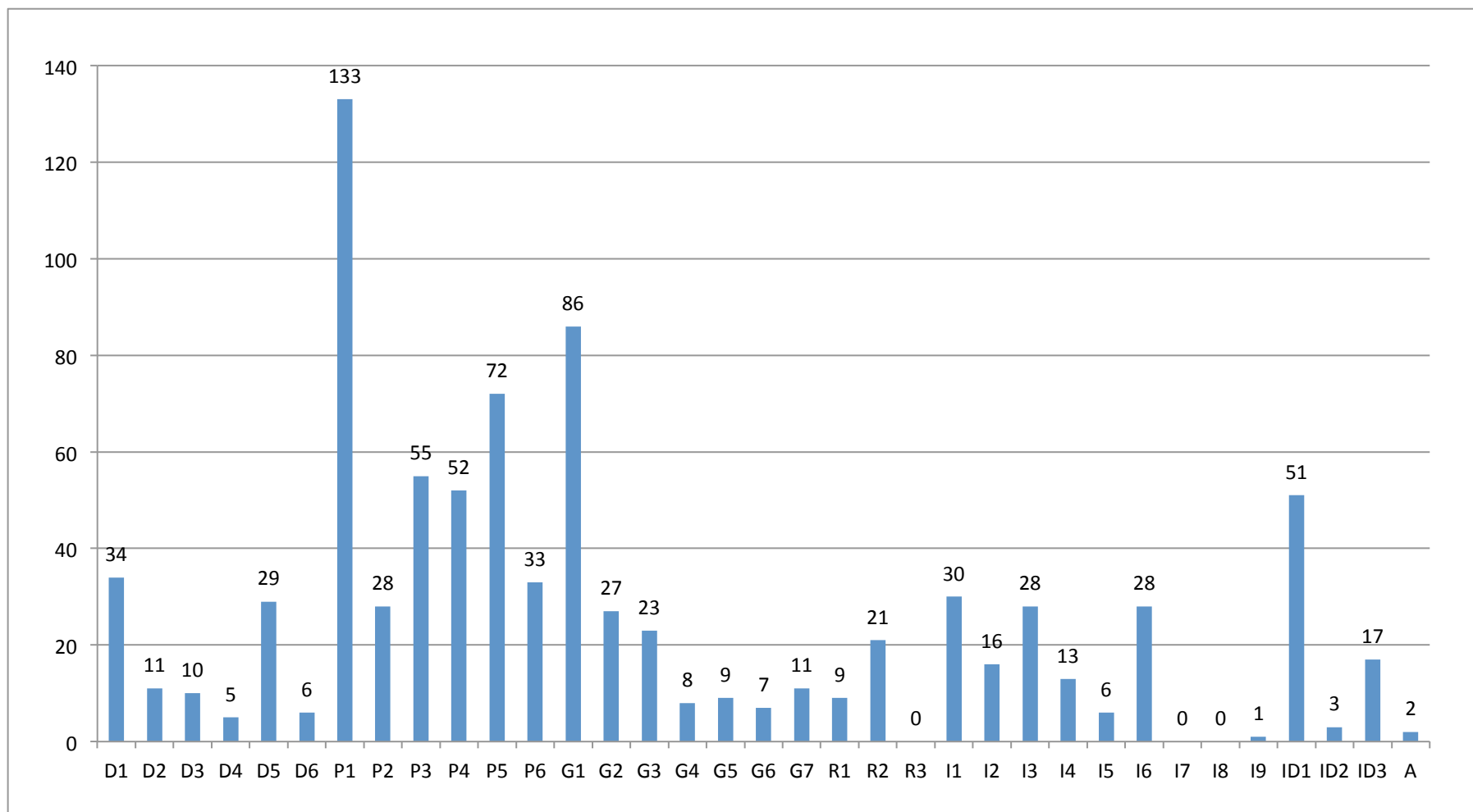
Annexe A : Grille d'observation

Heure	Paroles de X (implicite ou explicite)	Gestes de X (non-verbal)	Déplacements de X dans la classe	Réactions de X	Interactions de X avec les élèves	Notes personnelles

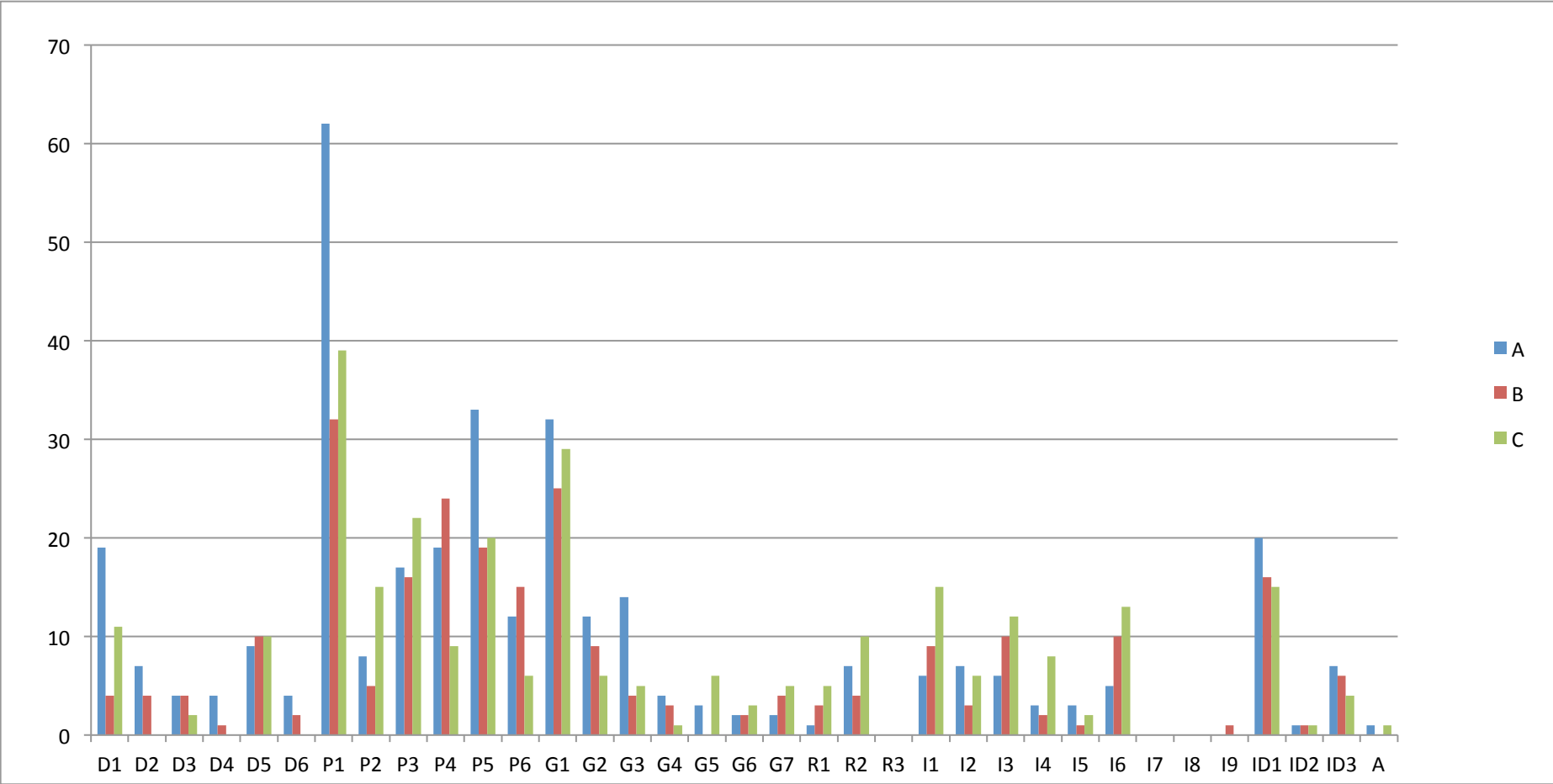
Annexe B : Grille d'analyse selon le modèle de Lamoureux (2000)

OBSERVATION N°		Date :															
Unité de comportement	Indicateur de l'unité (en minutes)																
Indicateurs	0	3	6	9	12	15	18	21	24	27	30	33	36	39	42	45	
DEPLACEMENT / EMBLACEMENT																	
Devant la classe debout																	
Devant la classe assis																	
Au bureau																	
Sur le côté																	
A travers les bancs (déplacement)																	
Dans la classe(déplacement)																	
PAROLES																	
Explications																	
Rappels																	
Cadrage																	
Sentiments personnels																	
Contacts																	
Humour																	
GESTES NON-VERBAUX																	
Contact visuel																	
Sourire																	
Signe de la main/doigt																	
Expression du visage																	
Contrôle par la proximité																	
Arrêt de la parole																	
Sifflement (attention)																	
REGULATIONS																	
Demande le silence																	
Fait cesser les comportements perturbateurs																	
Activité tampon																	
INTERVENTIONS																	
Privées																	
Collectives																	
Discrètes																	
Appuyées																	
Comportement adapté																	
Comportement inadapté																	
Punition																	
Sanction																	
Retire l'élève de la leçon																	
INTERÊT / DESINTERÊT																	
Prend en compte l'élève																	
Néglige l'élève																	
Porte attention aux intérêts des élèves																	
AUTRE																	

Annexe C : Observations des indicateurs sur la totalité des 32 observations (nombre de fois observé)



Annexe D : Indicateurs durant les trois périodes de la leçon (nombre de fois observé)



Annexe E : Moyenne des indicateurs lors des trois temps d'observation

