

RECENSION DES ÉCRITS SUR LA GESTION DE CLASSE

Par

Anne Lessard, Ph.D.

Sylvie Schmidt, Ph.D.

Université de Sherbrooke

©Avril 2011

## LA GESTION DE CLASSE

La gestion de classe représente un défi pour plusieurs enseignants car elle est composée de plusieurs pratiques complexes qui doivent être actualisées souvent simultanément par l'enseignant. Tous n'ont pas la même approche. Ainsi, les enseignants se distinguent par leur profil personnel de gestion de classe, grandement influencé par leurs conceptions personnelles de l'enseignement et leurs représentations des besoins des élèves. Leur expérience, leur sexe, l'âge et le type d'élèves jouent également un grand rôle dans l'établissement de leurs différentes pratiques de gestion de classe. Un modèle théorique a été développé pour tenter d'une part de nommer les composantes de la gestion de classe pour ensuite en faire une meilleure analyse. Ce modèle se compose de neuf éléments (figure 1).

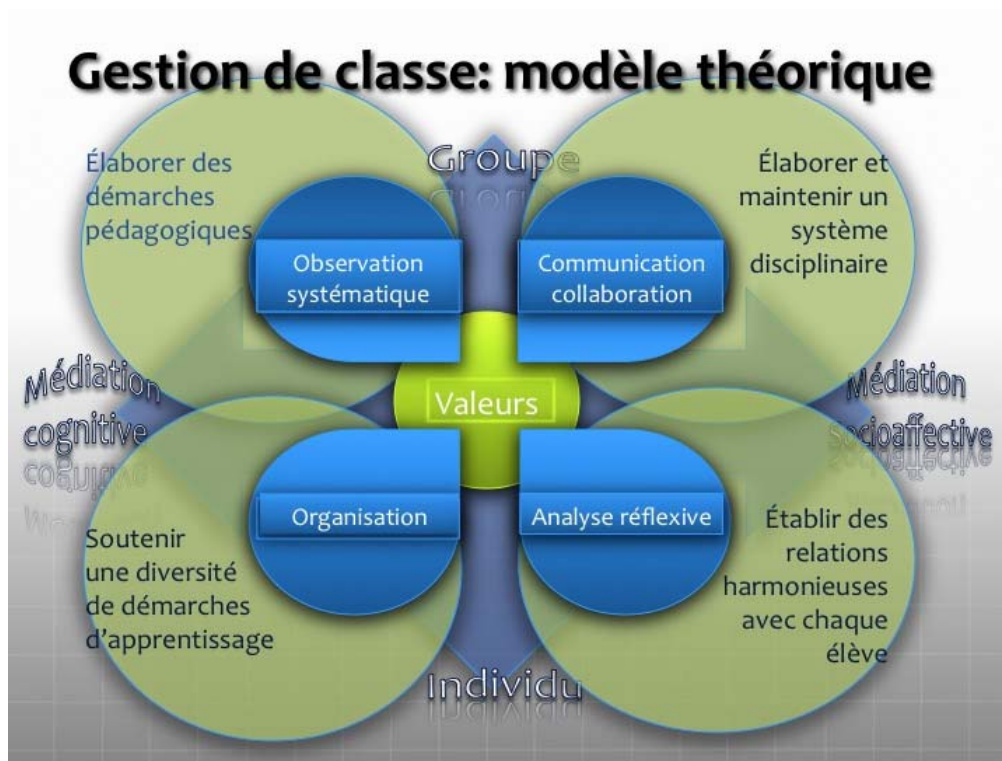


Figure 1 : Modèle théorique de gestion de classe (inspiré de Boutet, dans Rousseau et Boutet (2003), adapté par Lessard et Schmidt, 2008)

Au cœur du modèle se retrouvent les valeurs. Ces valeurs influencent toutes les actions et décisions de l'enseignant, notamment sur le plan des quatre éléments qui lui permettent de structurer son enseignement, soit l'organisation, l'observation systématique, la communication et collaboration et finalement, l'analyse réflexive. L'enseignement consiste à l'élaboration de démarches pédagogiques, mais un enseignant efficace se préoccupe aussi de soutenir une diversité de démarches d'apprentissage chez les individus apprenants et de voir à ce que les besoins des élèves sur le plan socio-affectif soient comblés en établissant une relation harmonieuse avec chaque élève et en maintenant un système disciplinaire cohérent qui permet d'établir un climat propice à l'apprentissage.

#### 1. Le cœur du modèle de gestion : les valeurs

Les valeurs des enseignants guident l'ensemble de leurs décisions face à la gestion de classe et teintent toutes les dimensions de leur pratique et ont un lien direct avec les huit autres éléments du modèle théorique. Par leurs attitudes et comportements à l'égard des élèves, les enseignants laissent transparaître leurs valeurs associées non seulement à la réussite scolaire, mais aussi à l'effort et à la vie dans la société formée par les membres du groupe-classe. En tant que guide et modèle, l'enseignant peut transmettre ces mêmes valeurs à ses élèves et promouvoir différentes conduites et habiletés sociales qui en découlent afin de favoriser l'établissement de relations harmonieuses dans la classe (Richardson et Fallona, 2001). De plus, les valeurs, attitudes et comportements de l'enseignant peuvent être intégrés par les élèves qui désireront l'imiter (Archambault et Chouinard, 2003). À travers nos observations des enseignantes, nous avons recensé les valeurs qu'elles ont communiquées à leurs élèves. Il s'agit de la gentillesse, de l'équité, de l'entraide, de la coopération, de l'apprentissage, de l'empathie, du respect, de l'autonomie, de l'effort et du dépassement de soi.

## 2. L'organisation

Une bonne gestion de classe passe par l'ordre qui règne dans la classe. Plusieurs stratégies peuvent contribuer à y établir une organisation souple et efficace. Celles qui reviennent le plus fréquemment dans les écrits et qui ont été observées dans les pratiques de Calypso sont le partage des attentes, la gestion des transitions et les routines. En ayant recours à ces stratégies, l'enseignant développe un environnement structuré, ce qui permet aux élèves de se concentrer sur les apprentissages (Archambault et Chouinard, 2005; Johnson, Rice, Edgington et Williams, 2005). Par conséquent, l'enseignant doit prendre le temps de réfléchir sur sa pratique et ses croyances personnelles afin d'identifier les conditions essentielles pour assurer la mise en place et le maintien d'une bonne organisation et d'un climat propice à l'apprentissage.

### **Le partage des attentes**

Le partage des attentes représente un concept central lié à l'organisation de la classe. En établissant ses attentes, l'enseignant sera plus à même de les transmettre à ses élèves (Archambault et Chouinard, 2003; Walker et Walker, 1994). Lorsque les élèves savent ce qui est attendu d'eux, ils peuvent plus facilement agir en conséquence. Ainsi, il est primordial que l'enseignant prenne le temps de préciser le comportement qu'il désire que les élèves adoptent, mais aussi les connaissances qu'il souhaite qu'ils développent et les moyens qu'ils peuvent utiliser pour y parvenir (Emmer et Stough, 2001 ; Klem et Connell, 2004).

### **Les transitions**

Le temps perdu durant les transitions et à gérer les problèmes d'indiscipline ne peut être utilisé pour que les élèves développent diverses compétences. Ainsi, il importe de planifier un horaire à l'intérieur duquel les transitions sont de courtes durées et de ne pas perturber l'activité en cours pour gérer un problème de comportement.

Afin de maximiser le temps centré sur la tâche, l'enseignant doit d'une part limiter les transitions, les changements d'activités et d'autre part, s'assurer que les transitions se déroulent efficacement et de manière harmonieuse. Pour ce faire, il indique

clairement ce que les élèves doivent faire, leur donne un court laps de temps pour effectuer le changement d'activité et s'assure que des comportements inappropriés ne viennent pas retarder le début de la prochaine situation d'apprentissage (Beyda, Zentall et Ferko, 2002; Overton, 2004). Dans le cas des enseignantes observées, la gestion des transitions est une partie importante de leur gestion. En effet, elles utilisent bon nombre de stratégies différentes pour les diverses transitions qui se déroulent au cours d'une journée. Elles annoncent le plan pour la journée, elles préviennent qu'il ne reste que quelques minutes à l'activité et annoncent celle qui suivra. Elles utilisent certains objets, tel le chronomètre, ou des phrases clé, par exemple « Questions?...Action ! », pour faciliter les transitions d'une activité à l'autre.

### **L'importance des routines**

En instaurant des procédures spécifiques pour le déroulement des activités quotidiennes telles que l'entrée en classe, les déplacements, le retour des devoirs, l'enseignant rend plus autonomes les élèves, il limite les consignes qu'il doit leur donner, assure une constance, une stabilité et une prévisibilité dans la classe qui créent à leur tour un environnement sécurisant pour les élèves. L'enseignant est donc plus disponible pour établir des relations avec les élèves et régler les petits problèmes qui peuvent survenir. Il peut aussi limiter les questionnements des élèves en indiquant au tableau un horaire quotidien. Lorsqu'ils savent comment se déroulera leur journée, les élèves sont moins anxieux et sont plus disponibles pour l'apprentissage (Emmer et Stough, 2001; Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999).

### **Encadrement, flexibilité, aménagement et matériel**

L'aménagement du local, la disponibilité du matériel, l'encadrement et la flexibilité sont d'autres éléments qui permettent de développer une bonne organisation. Bien que les élèves aient besoin de liberté pour développer leur autonomie, ils veulent se sentir en sécurité dans leur classe. L'encadrement est donc un élément essentiel de la gestion de classe. Toutefois, puisque chaque journée dans une classe comprend son lot

d'événements imprévus, l'enseignant doit aussi être flexible et s'adapter à ce qui se vit dans la classe, modifier sa planification en fonction du déroulement de la journée et de la réaction des élèves face à ces événements et aux situations d'apprentissage (Bowen, Desbiens, Gendron et Bélanger 2005; Emmer et Stough, 2001). Finalement, un enseignant efficace s'assure d'avoir en sa possession tout le matériel nécessaire pour assurer le bon déroulement des activités. La perte de temps et la désorganisation engendrée par le fait que le matériel n'est pas prêt à être utilisé réduit le temps accordé à la tâche (Martineau *et al.*, 1999; Overton, 2004). Calypso a recours à ces éléments, présents dans les écrits, mais ils n'étaient pas aussi présents lors des moments d'observation. Il en est peut-être ainsi puisque les observations ont eu lieu à partir de novembre et que ces éléments font partie de ceux qui doivent être conçus et mis en place dès le début de l'année.

### 3. L'observation systématique

Que ce soit lors des leçons magistrales, du travail individuel ou en équipes, les enseignants efficaces supervisent l'ensemble de leurs élèves de façon à s'adapter à leurs besoins. Ils évaluent la compréhension et s'assurent de garder les élèves attentifs et engagés. En étant constamment à l'écoute et attentif à tout ce qui se passe dans la classe, ils récoltent les informations nécessaires pour maintenir un climat propice à l'apprentissage (Martineau *et al.*, 1999). L'observation systématique permet également à l'enseignant de mieux connaître ses élèves de façon à ce qu'il puisse prendre des décisions adaptées aux caractéristiques et aux besoins de chacun.

#### **Supervision de tout le groupe**

Un enseignant efficace conserve une vision d'ensemble de son groupe afin de savoir en permanence tout ce qui se passe dans sa classe. Il suit l'évolution des activités, même s'il travaille avec un seul élève (Archambault et Chouinard, 2003; Martineau *et al.*, 1999). Ainsi, il garde son doigt sur le pouls de la classe.

## **Approche préventive**

Plutôt que d'intervenir pour rétablir un climat de classe harmonieux une fois que la situation s'est dégradée, il est préférable de prendre des mesures pour empêcher les problèmes d'indiscipline. Il semble que les enseignants les plus efficaces soient ceux qui connaissent suffisamment leurs élèves pour réagir avant que le comportement perturbateur apparaisse, se propage dans le groupe et dérange l'activité en cours. De ce fait, ils diminuent la fréquence d'apparition des comportements indésirables (Emmer et Stough, 2001). Plusieurs auteurs conseillent d'ailleurs aux enseignants de montrer à leurs élèves qu'ils sont attentifs à tout ce qui se passe en classe (Archambault et Chouinard, 2003; Richardson et Fallona, 2001). En maintenant un lien par le regard avec chacun, ils sont en mesure de détecter tout changement dans l'attitude d'un élève et de pouvoir y réagir rapidement et recadrer la situation avant qu'elle se détériore. Aussi, dans le but de maximiser la concentration, l'enseignant peut demander aux élèves de déposer les objets distrayants ou même les leur retirer, éliminant ainsi les stimuli (Archambault et Chouinard, 2003).

### 4. La communication et la collaboration

En laissant une place aux élèves pour qu'ils s'expriment et en leur faisant pratiquer les habiletés de base pour transmettre un message (parler au «je», regarder et nommer la personne à laquelle je parle), l'enseignant montre qu'il accorde une place importante à la communication (Richardson et Fallona, 2001). Brown (2005) conseille à l'enseignant d'adopter une stratégie de communication active montre aux élèves qu'il les écoute vraiment à travers des signes verbaux et non verbaux et qu'il est sensible à ce qu'ils vivent. L'enseignant laisse aux élèves le temps de s'exprimer, il ne répond que lorsqu'ils ont terminé. Enfin, il s'assure d'avoir bien compris en reformulant leurs propos. En utilisant ces techniques, il modélise le comportement à adopter dans une telle situation et montre à ses élèves l'importance qu'il accorde à l'écoute et à la compréhension du contenu du message.

Les élèves aiment sentir que leur enseignant leur fait confiance et qu'il les considère suffisamment pour leur indiquer de façon transparente ce qu'il pense, leur

transmettre un message qui dépeint réellement la situation, qu'il soit sincère dans ses échanges avec eux. Bien que ce soit parfois difficile de confronter les élèves, les enseignantes observées ont, à l'occasion, communiqué à leurs élèves qu'ils n'étaient pas à la hauteur de leurs attentes et qu'ils devaient se produire un changement de cap.

### **Tolérance et respect des élèves**

L'enseignant qui valorise le respect mutuel favorise dans sa classe les interactions positives, encourage l'utilisation des habiletés de communication et l'acceptation des différences et ne laisse aucune place aux insultes et aux critiques négatives (Ryan et Patrick, 2001). De cette manière, il crée un environnement à l'intérieur duquel les élèves sentent qu'ils peuvent prendre des risques et commettre des erreurs sans être jugés (Richardson et Fallona, 2001).

Une des premières stratégies pour assurer l'établissement d'un climat harmonieux est que chaque élève soit accueilli dans ses différences par ses pairs et par son enseignant. Ce dernier doit donc faire en sorte que tous les échanges dans la classe soient positifs et constructifs, qu'il y ait une place pour que chacun reçoive du soutien et de l'aide lorsque c'est nécessaire. Enfin, l'erreur doit être vue comme une source d'apprentissage et non comme un signe de faiblesse (Bowen *et al.*, 2005 ; Ryan et Patrick, 2001).

### **Favoriser l'affiliation des élèves**

Dans le but de créer un sentiment d'appartenance au groupe et de faire développer un esprit d'équipe aux élèves, Smith et Gilles (2003) croient qu'il est important de les encourager à tisser des liens entre eux, de les amener à mieux se connaître pour qu'ils puissent travailler en collaboration.

### **Enseigner les habiletés sociales**

Puisque les élèves ne maîtrisent pas tous au même degré les différentes compétences pour entrer en relation et pour interagir de façon appropriée, il revient aux



enseignants de les aider à développer ces habiletés en leur donnant des indications précises et de leur fournir un contexte pour les mettre en pratique. Il est aussi conseillé de faire des rappels fréquents quant aux habiletés qu'ils veulent faire acquérir à leurs élèves et de les encourager lorsqu'ils les appliquent afin de favoriser leur généralisation et le transfert dans la vie quotidienne (Rosenberg et Jackman, 2003; Smith et Gilles, 2003). Plusieurs interventions ont été observées sous cette catégorie. Parfois, il s'agit de petites interventions et parfois, il s'agit d'un enseignement plus formel qui s'adresse à toute la classe.

## 5. L'analyse réflexive

### **Questionner pour favoriser la réflexion**

Inviter les élèves à pousser plus loin leur raisonnement, à expliquer le processus qu'ils ont utilisé, leur compréhension les amène à développer leur pensée et à approfondir leurs connaissances. En étant sensibilisé aux conséquences de leurs actions, ils sont plus à même de faire des choix réfléchis et appropriés (Beyda *et al.*, 2002; Richardson et Fallona, 2001). Chez les enseignantes observées, cette catégorie est très représentative. Elle porte parfois sur les interventions didactiques et parfois sur les comportements des élèves.

## 6. L'établissement de relations harmonieuses

Pour fournir un enseignement individualisé et intervenir efficacement auprès des élèves, l'enseignant doit savoir ce qui caractérise chacun: ses forces, ses difficultés, ses qualités et ses intérêts (Bowen *et al.*, 2005; Bru *et al.*, 2002; Klem et Connell, 2004; Muller, 2001). Le fait d'établir une relation chaleureuse, caractérisée par l'implication émotionnelle, peu de dépendance et de conflits (Harme et Pianta, 2001) avec chacun des élèves favorise leur motivation, leur réussite et le développement d'un sentiment d'appartenance à l'école (Lapointe et Legault, 2004; Murdock et Miller, 2003). De plus, cette relation constitue un facteur de protection pour les problèmes d'inadaptation (Birch et Ladd, 1997). Plusieurs auteurs suggèrent donc à l'enseignant de s'intéresser à ses

élèves et d'établir une relation positive avec chacun (Beyda *et al.*, 2002; Klem et Connell, 2004; Ryan et Patrick, 2001). Certaines des autres stratégies qui permettent de développer de bonnes relations sont notamment d'adopter et de faire adopter aux élèves des attitudes positives, de fournir des occasions aux élèves de connaître le succès et de développer leurs compétences et de les encourager à consigner leur progrès.

### **Être intéressé au succès de l'élève**

Vouloir que les élèves réussissent et leur fournir l'aide et les ressources pour qu'ils y parviennent constitue une forme de soutien qui les encourage à atteindre les objectifs d'apprentissage. S'ils sentent que leur enseignant croit en leur potentiel, est fier de leur réussite et qu'il reconnaît leurs progrès et leurs efforts, ils sont plus motivés à continuer dans cette voie (Archambault et Chouinard, 2003; Muller, 2001; Walker et Walker, 1994).

### **Fournir des occasions de connaître le succès**

Proposer des défis réalistes aux élèves, les inviter à répondre aux questions, mettre leurs forces en évidence et leur permettre de transmettre à leurs pairs des connaissances par rapport aux domaines dans lesquels ils excellent favorise le développement de leur estime personnelle, de leur confiance en eux et les incite à se dépasser (Archambault et Chouinard, 2003; Bru *et al.*, 2002; Emmer et Stough, 2001).

### **Adopter/faire adopter des attitudes positives**

Tous les élèves n'ont pas les mêmes capacités, les mêmes forces et ne maîtrisent pas l'ensemble des habiletés sociales. Il est donc plus difficile d'établir des relations positives avec certains. Malgré cela, un enseignant juste et équitable, qui vise la réussite pour tous, exige que tous donnent leur maximum dans le travail qu'ils accomplissent. Il ne les laisse pas se déprécier, mais les encourage plutôt à fournir les efforts nécessaires pour qu'ils complètent au meilleur de leurs compétences la tâche qu'ils ont entreprise. Il fait également en sorte que les élèves s'entraident et que personne ne remette en doute le

potentiel de l'un d'entre eux (Beyda *et al.*, 2002 ; Bru *et al.*, 2002; Domagala-Zysk, 2006; Muller, 2001).

### **Féliciter**

Un élève sait pertinemment quand le renforcement qu'il reçoit est fondé. Aussi, l'enseignant accorde une importance particulière à ce que ses félicitations soient crédibles, personnalisées et qu'elles portent sur l'effort ou le progrès de l'élève. Puisque le but des félicitations est d'augmenter la fréquence du comportement désiré, il est primordial que celles-ci indiquent clairement à l'élève la raison pour laquelle il les reçoit. Cela permet à l'élève de s'accorder le mérite associé à cette réussite (Archambault et Chouinard, 2003; Rosenberg et Jackman, 2003; Sigler et Aamidor, 2003). Cette catégorie est très présente dans les stratégies qu'adoptent les enseignantes observées. Elles savent reconnaître et souligner les bons coups de leurs élèves.

### **Encourager l'élève à consigner ses progrès**

Les élèves ne se rendent pas toujours compte du fait qu'ils développent leurs compétences. Ils peuvent donc perdre l'envie de s'investir. Il importe de les sensibiliser au chemin qu'ils ont parcouru, au fait qu'ils se sont améliorés et que le travail effectué les rapproche de leur but (Archambault et Chouinard, 2003).

## 7. L'élaboration et le maintien d'un système disciplinaire

Pour assurer un environnement propice à l'apprentissage, l'enseignant doit, dès la rentrée scolaire, expliquer aux élèves quelles sont ses attentes au regard de leur comportement et faire en sorte, tout au long de l'année, qu'ils répondent à ces attentes. Le système de règles et de procédures favorise le maintien de l'ordre et de l'organisation en classe et fait en sorte que les élèves peuvent se concentrer sur le développement de leurs compétences (Archambault et Chouinard, 2003; Rosenberg et Jackman, 2003).

## **Stratégies de gestion du comportement**

Les enseignants utilisent différentes techniques pour ramener les élèves à l'ordre lorsque ceux-ci adoptent des conduites inadéquates en classe. Ces stratégies doivent perturber le moins possible l'activité en cours. Il s'agit souvent de pratiques que les élèves connaissent bien, car les enseignants y ont recours à de nombreuses reprises. Ainsi, les élèves savent comment y répondre et se recentrer sur la tâche en cours (Bru *et al.*, 2002). Certains enseignants accordent parfois plus d'attention aux comportements inappropriés qu'aux comportements adaptés. Par contre, s'ils désirent favoriser le respect des règles par les élèves et les encourager à se maintenir sur la bonne voie, il importe qu'ils se centrent sur le positif, qu'ils félicitent leurs élèves lorsqu'ils réussissent ou qu'ils adoptent rapidement une conduite appropriée et qu'ils leur fournissent des rétroactions pour leur montrer qu'ils apprécient leur bon comportement (Bowen *et al.*, 2005; Emmer et Stough, 2001; Muller, 2001; Overton, 2004; Richardson et Fallona, 2001).

### ***Utilisation de l'humour***

Dans le but de dédramatiser, de détendre l'atmosphère, l'enseignant peut faire voir le comique d'une situation. Il peut également rappeler un élève à l'ordre en lui faisant comprendre par une plaisanterie qu'il ne répond plus aux attentes.

### ***Ignorance intentionnelle***

Tous les comportements ne méritent pas qu'on leur porte attention. Ainsi, certaines actions qui ne perturbent pas l'activité en cours ne nécessitent pas une intervention. Il est parfois suffisant de se contenter d'une obéissance partielle plutôt que de mettre trop l'accent sur un comportement qui ne dérange pas réellement. L'effort investi pour ramener l'élève à l'ordre serait dans cette situation plus dérangeant pour l'activité que le comportement lui-même.

### ***Intervention discrète***

Il ne faut pas qu'une intervention sur un comportement indésirable vienne perturber l'activité d'apprentissage. Il est donc mieux de réprimander en privé. De plus, il faut faire attention de ne pas accorder trop d'attention aux élèves qui manifestent des

comportements perturbateurs de façon à ce que ceux-ci n'associent pas les mauvais comportements au fait d'obtenir l'attention de l'enseignant.

### **Reconnaître les bons coups**

Être en mesure de reconnaître les bons coups est étroitement lié aux stratégies qui ont été décrites pour favoriser l'établissement de relations harmonieuses avec les élèves, ces deux types de stratégies étant positionnés dans le domaine de la médiation socio-affective du modèle théorique. Nous croyons qu'il en est ainsi parce qu'à la base, ces stratégies sont employées par des enseignants chez qui certaines valeurs sont centrales, notamment le respect des élèves, le souci de leur développement global et une attitude positive envers l'apprentissage.

### **Les règles : établir, enseigner, afficher et maintenir**

Le bon fonctionnement de la classe dépend en grande partie du fait que les élèves savent ce qui est attendu d'eux, quels comportements ils doivent adopter. Dès le début de l'année, l'enseignant prend le temps de donner à ce sujet des consignes claires et des exemples et précise le moment et la manière de faire les activités quotidiennes, telles que lever la main pour parler ou prendre le rang avant de sortir de la classe. Les élèves doivent également connaître les activités pour lesquelles ils ont besoin d'une autorisation (sortir de la classe, utiliser l'ordinateur) et celles qu'ils peuvent faire de façon autonome. Il faut également annoncer aux élèves les conséquences associées à un manquement à l'une de ces règles. Généralement, dans la classe des enseignantes observées, les règles ont été établies au début de l'année et elles sont respectées. Toutefois, il est arrivé de voir les enseignantes faire des mises au point.

En présentant et en démontrant aux élèves les consignes relatives à l'attitude que l'enseignant désire qu'ils adoptent, il s'assure que ses attentes soient bien comprises. Il peut ensuite les guider dans la pratique de ces comportements, puis faire ensuite un retour avec eux afin de déterminer les aspects qu'ils ont intégrés et ceux qu'ils ont encore à travailler. De cette manière, il s'assure que ses élèves comprennent bien ses attentes et savent exactement comment faire pour y répondre.

Dans le but de favoriser l'intégration des règles, l'enseignant peut faire des rappels, mais également installer sur les murs de la classe des affiches précisant aux élèves ce qui est attendu de leur part.

Quand l'enseignant a établi et fait connaître ses attentes, ses exigences et les conséquences associées à un non-respect des règles, il doit absolument les mettre en pratique. En effet, avant que les élèves accordent leur confiance à leur enseignant, ils doivent être convaincus que ce dernier est constant, cohérent, qu'il va inévitablement faire ce qu'il dit et s'assurer que ses attentes soient respectées. Il se doit d'aller au bout de ses interventions.

Les élèves respectent les règles et procédures dans la mesure où ils croient que ces dernières sont justes et que l'enseignant conserve tout au long de l'année les mêmes attentes. En effet, la stabilité et la cohérence de l'enseignant créent un sentiment de sécurité qui permet aux élèves de toujours savoir ce qu'ils doivent faire. Puisqu'ils ne sont pas déstabilisés, ils adoptent plus facilement les comportements appropriés.

### **Conséquences logiques**

Un manquement aux règles de la classe doit être associé à une conséquence, mais non pas à une punition afin que les élèves comprennent l'importance du respect des règles établies pour le maintien d'un climat propice à l'apprentissage. Une conséquence logique et équitable est en lien direct avec le comportement inapproprié et vise à faire comprendre à l'élève que sa conduite n'est pas acceptable, qu'il doit donc veiller, à l'avenir, à remplacer ce comportement par un qui répond aux attentes de l'enseignant.

### **Gestion de conflits**

Certains élèves ne possèdent pas les habiletés nécessaires pour résoudre efficacement un conflit qui les oppose. Il est donc de mise que l'enseignant les amène à développer les compétences pour leur permettre de rétablir une relation positive entre eux. Il leur enseigne donc à utiliser le message «je», à écouter l'autre, à ne pas l'attaquer, à trouver des solutions qui satisferont toutes les personnes impliquées dans le conflit. Par

des jeux de rôles, il peut leur fournir une occasion propice pour pratiquer les différentes habiletés nouvellement acquises et les accompagner par la suite lorsqu'un réel conflit surgit (Bowen *et al.*, 2005; Holton, 1999).

#### 8. L'élaboration de démarches pédagogiques

Les situations d'enseignement-apprentissage constituent le cœur de la vie dans une classe. La préparation de celles-ci favorise leur bon déroulement, l'atteinte des objectifs de l'enseignant et l'engagement des élèves (Archambault et Chouinard, 2003; Martineau *et al.*, 1999).

#### **Encourager la participation des élèves**

Pour favoriser l'engagement des élèves, l'enseignant doit les inciter à s'impliquer dans les tâches scolaires, à chercher les réponses à toutes les questions, même si ce ne sont pas eux qui y répondent et à jouer un rôle actif dans la construction de leurs apprentissages (Bowen *et al.*, 2005; Emmer et Stough, 2001; Walker et Walker, 1994).

#### **Donner des consignes claires**

Les élèves ont besoin de savoir et de comprendre ce qu'ils doivent faire lors d'une activité. Quand l'enseignant planifie une situation d'apprentissage, il doit clarifier ses attentes au regard de celle-ci afin de les transmettre adéquatement aux élèves. La confusion limite l'efficacité des élèves et retarde le moment où ils se mettent au travail (Archambault et Chouinard, 2003; Beyda, Zentall et Ferko, 2002; Bru *et al.*, 2002; Emmer et Stough, 2001; Martineau *et al.*, 1999; Overton, 2004).

#### **Évaluer**

L'évaluation formelle et informelle permet à l'enseignant de se renseigner sur les apprentissages, les progrès et les difficultés des élèves. Par la suite, il peut plus facilement faire des retours sur la matière qui semble moins comprise afin de s'assurer que tous développent les compétences visées par le programme de formation. Il est aussi

préférable de recourir à des pratiques évaluatives non anxiogènes, individualisées et qui portent sur les progrès individuels afin de préserver la motivation à apprendre des élèves.

### **Soutenir la motivation**

Le degré d'engagement des élèves dans les tâches scolaires dépend de la valeur qu'ils accordent à la tâche et du sentiment de contrôle qu'ils ont par rapport à celle-ci. Le rôle de l'enseignant consiste donc à favoriser l'implication maximale des élèves en leur permettant de jouer un rôle actif dans leurs apprentissages et en leur faisant voir la pertinence des activités (Archambault et Chouinard, 2003; Domagala-Zysk, 2006; Klem et Connell, 2004).

### ***Capter et maintenir l'intérêt des élèves***

Le maintien de la concentration et de l'investissement des élèves dans les activités dépend en grande partie de la valeur qu'ils accordent à la tâche. En proposant des activités stimulantes et riches de sens, l'enseignant incite les élèves à s'engager dans la tâche. Il s'assure par la suite de conserver l'attention et l'engagement des élèves tout au long de l'activité par diverses stratégies.

Une stratégie fréquemment utilisée pour conserver l'attention des élèves est de leur poser diverses questions pour qu'ils cherchent la réponse dans leur tête. En réfléchissant pour trouver une solution, ils restent actifs et engagés jusqu'à la fin.

### ***Latitude***

Afin de rendre les élèves actifs dans leur rôle d'apprenant, l'enseignant peut leur offrir de prendre des décisions quant au déroulement des activités dans la classe. Il est à l'écoute des élèves, accepte leurs demandes lorsqu'elles sont raisonnables et en lien avec les compétences à développer. De cette façon, les élèves sentent qu'ils ont du contrôle sur leur démarche d'apprentissage.



### *Offrir des choix*

Lorsque les élèves sentent qu'ils ont du pouvoir dans la classe et qu'ils peuvent prendre certaines décisions qui les conduisent à la réussite, ils participent plus activement, sont plus motivés à réaliser et à compléter les différentes activités.

### *Expliquer l'utilité de la tâche*

La planification de situations d'apprentissage liées au vécu des élèves et la diversification des contenus et des méthodes d'enseignement (magistral, travail individuel et d'équipe, ateliers, projets) favorisent l'implication des élèves. Montrer la pertinence des apprentissages et faire des liens entre le contenu et son application dans la vie quotidienne constituent des stratégies qui permettent de faire comprendre aux élèves que les apprentissages scolaires ne servent pas à meubler le temps, mais bien à être transférés et réutilisés soit pour d'autres apprentissages, soit dans la vie de tous les jours.

### **Susciter une variété de démarches d'apprentissage**

Les périodes durant lesquels les élèves travaillent seuls à leur pupitre assurent un moment de calme dans la classe. De plus, elles permettent aux élèves de se recentrer sur la tâche et sur leur propre démarche. Après avoir indiqué clairement ses attentes face au travail, l'enseignant circule dans la classe et vérifie la compréhension de chacun. C'est un moment privilégié pour questionner les élèves et leur fournir des précisions et des rétroactions.

### **Situer les élèves face aux contenus d'apprentissage**

Durant leur parcours scolaire, les élèves doivent développer certaines compétences. Ainsi, avant d'entreprendre une activité d'apprentissage, il est de mise que l'enseignant leur explique ce qu'ils vont apprendre durant l'activité et quelles sont ses attentes au regard du degré de maîtrise attendu à la fin de celle-ci.

## 9. Le soutien d'une diversité de démarches d'apprentissage

Dans le but de favoriser la réussite pour tous, l'enseignant doit idéalement adapter son enseignement aux différents styles d'apprentissage des élèves. Il accompagne les élèves pour les faire progresser à leur rythme et les amener à développer au maximum les compétences visées par le programme de formation (Archambault et Chouinard, 2003).

### **Responsabiliser l'élève**

En amenant les élèves à devenir autonomes, à prendre leurs propres décisions et en leur donnant du pouvoir dans la classe, l'enseignant leur permet de se réapproprier leur démarche d'apprentissage. Les élèves doivent être conscients qu'ils sont les premiers agents de leur réussite et que c'est grâce aux efforts qu'ils fournissent qu'ils atteindront leurs objectifs non seulement en classe, mais aussi tout au long de leur vie (Bowen *et al.*, 2005; Bru *et al.*, 2002; Domagala-Zysk, 2006 ; Emmer et Stough, 2001; Klem et Connell, 2004).

### **Donner des rétroactions fréquentes**

Tout au long de leur démarche d'apprentissage, les élèves aiment savoir s'ils sont sur la bonne voie, s'ils se sont améliorés, s'ils répondent aux attentes. L'enseignant qui prend le temps de faire un retour sur la démarche de l'élève ou sur son comportement l'encourage à maintenir son implication et à persévérer jusqu'à la fin de son activité ou à se réajuster légèrement pour mieux réussir (Beyda *et al.*, 2002; Emmer et Stough, 2001; Sigler et Aamidor, 2003).

### **Soutenir l'apprentissage de l'élève**

L'enseignant accompagne et guide les élèves dans le développement de leurs compétences. Il leur fournit l'aide et les ressources nécessaires au plan matériel et pédagogique pour qu'ils puissent réaliser l'ensemble des activités qui leur sont proposées (Bru *et al.*, 2002; Rosenberg et Jackman, 2003). Les enseignants efficaces gardent le doigt sur le pouls de la classe et savent quand ils doivent rajouter des précisions ou cibler

des interventions en lien avec des difficultés spécifiques vécues par un ou plusieurs élèves.

### **Promouvoir l'engagement de l'élève**

La réussite des élèves est tributaire de leur implication dans leur rôle d'apprenant. L'enseignant doit s'assurer qu'ils participent activement, qu'ils sont intéressés et motivés par ce qu'ils font et qu'ils fournissent les efforts pour mener à terme leurs tâches scolaires.

### **Encourager l'élève à se lancer des défis**

La motivation des élèves varie en fonction du degré de difficulté de l'activité qui leur est proposée. Une tâche trop facile limite l'intérêt qu'ils y accordent. En fait, les élèves ont besoin d'être stimulés. Lorsqu'ils se fixent des objectifs réalistes, mais qui nécessitent un certain effort de leur part, ils sont plus motivés à s'investir pour les atteindre. Ils sentent qu'ils ont du contrôle sur leur apprentissage et que c'est grâce à leurs efforts qu'ils développeront leurs compétences. L'enseignant qui soutient ses élèves dans cette démarche les amène à être plus motivés et plus engagés dans leur rôle d'apprenant (Archambault et Chouinard, 2003).

### **Conclusion**

Démontrer comment un enseignant arrive à établir un contexte dans lequel chaque élève peut atteindre son potentiel sur le plan de l'apprentissage et de son développement socio-affectif est très complexe. D'ailleurs, plusieurs auteurs traitant de la gestion de classe ont souligné la nature complexe de cet acte professionnel (Chouinard, 1999). Le modèle théorique de gestion de classe présenté démontre qu'un équilibre doit être atteint entre plusieurs tâches et fonctions pour qu'un enseignant arrive à aider les élèves à développer leurs compétences. L'enseignant doit se soucier à la fois du groupe, mais aussi des individus composant le groupe et il doit se soucier de leur développement cognitif et socio-affectif. Il doit établir et maintenir un climat propice à l'apprentissage

tout en élaborant des démarches pédagogiques qui répondent aux divers besoins des apprenants. Son organisation et le recours à l'observation systématique, à une bonne communication et collaboration et finalement à l'analyse réflexive peuvent contribuer à rendre ce rôle un peu plus facile à gérer.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Archambault, J. et Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*. 2<sup>e</sup> édition. Boucherville: Gaëtan Morin.
- Beyda, S. D., Zentall, S. S. et Ferko, D. J. K. (2002). The relationship between teacher practices and the task appropriate and social behavior of student with behavioural disorders. *Behavioral Disorders*. 27(3), 236-255.
- Birch, S. H. et Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*. 35(1), 61-79.
- Bowen, F., Desbiens, N., Gendron, M. et Bélanger, J. (2005). L'acquisition et le développement des habiletés sociales. In. N. Desbiens, C. Lanaris et L. Massé. (dir), *Les troubles du comportements à l'école : Prévention, évaluation et intervention*. (p. 213-227). Québec : Gaëtan Morin.
- Bru, E., Stephens, P. et Torsheim, T. (2002). Students' perceptions of class management and reports of their own misbehavior. *Journal of School Psychology*. 40(4), 287-307.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*. 25(3), 497-514.
- Chouinard, R., Plouffe, C. et Archambault, J. (2005). Le soutien de la motivation scolaire. In. N. Desbiens, C. Lanaris et L. Massé. (dir), *Les troubles du comportements à l'école : Prévention, évaluation et intervention*. (p. 261-270). Québec : Gaëtan Morin.
- Domalga-Zysk, E. (2006). The significance of adolescents' relationships with significant others and school failure. *School Psychology International*, 27(2), 232-247.
- Emmer, E. T. et Stough, L. M. (2001). Classroom management : A critical part of teacher educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*. 36(2), 103-112.
- Holton, S. (1999). After the eruption : Managing conflict in the classroom. *New Directions for teaching and learning*. 77, 59-68.
- Johnson, D. D., Rice, M. P., Edgington, W. D. et Williams, P. (2005). For the uninitiated: How to succeed in classroom. *Kappa Delta Pi Record*. 42(1), 28-32.
- Klem, A. M. et Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *The Journal of School Health*. 74(7), 262-273.
- Lapointe, J. M. et Legault, F. (2004). Les relations avec l'entourage et l'adaptation psychosociale à l'école secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*. 36(3), 244-254.
- Martineau, S., Gauthier, C. et Desbiens, J.-F. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*. 25(3), 467-496.

- Muller, C. (2001). The role of caring in the teacher-student relationship for at-risk students. *Sociological Inquiry*. 71(2), 241-255.
- Murdock, T. B., and Miller, A. (2003). Teachers as sources of middle school students' motivational identity: variable-centered and person-centered analytic approaches. *The Elementary School Journal*. 103(4), 383-399.
- Overton, T. (2004). Promoting academic success through environmental assessment. *Intervention in School and Clinic*. 39(3), 147-153.
- Reynolds, A. (1995). The Knowledge Base for Beginning Teachers: Education Professionals' Expectations versus Research Findings on Learning to Teach. *The Elementary School Journal*. 95(3), 199-221.
- Richardson, V. et Fallona, C. (2001). Classroom management as method and manner. *Journal of Curriculum Studies*. 33(6), 705-728.
- Rosenberg, M. S. et Jackman, L. A. (2003). Development, implementation, and sustainability of comprehensive school-wide behavior management systems. *Intervention in School and Clinic*. 39(1), 10-21.
- Ryan, A. M. et Patrick, H. (2001). The social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*. 38(2), 437-460.
- Sigler, E. A. et Aamidor, S. (2005). From positive reinforcement to positive behaviors: An everyday guide for the practitioner. *Early Childhood Educational Journal*. 32(4), 249-253.
- Smith, S. W. et Gilles, D. L. (2003). Using key instructional elements to systematically promote social skill generalization for students with challenging behavior. *Intervention in School and Clinic*. 39(1), 30-37.
- Walker, H. M. et Walker, J. E. (1994). *L'indiscipline en classe*. (Trad. par É. Royer). Lévis : Corporation École et comportement.
- Weber, W. A. (1986). *Classroom Teaching Skills*. 3<sup>e</sup> édition, Lexington, MA: D.C. Heath and Co.