

Du côté de la recherche

Prévenir l'indiscipline par une gestion de classe efficace

Nancy Gaudreau¹

L'avancement de la recherche dans le monde de l'éducation a démontré depuis déjà plusieurs années l'influence majeure de la gestion de classe sur l'apprentissage et la motivation des élèves (Cornelius-White, 2007). Reconnue comme l'un des aspects les plus difficiles dans le travail d'un enseignant, la gestion de classe représente souvent un casse-tête pour plusieurs d'entre eux. De fait, lorsque des problèmes d'indiscipline surviennent en classe, le réflexe de certains enseignants consiste à recourir à des stratégies d'interventions réactives pour gérer les comportements des élèves. Pourtant, les stratégies d'intervention préventives, voire proactives, s'avèrent habituellement plus efficaces. L'objectif de cet article est donc de faire le point sur les composantes de la gestion de classe et d'identifier différents moyens simples, reconnus par la recherche, pour prévenir et gérer les problèmes de comportement en classe.



Photo : ©Stock.com/Kurly

De par sa complexité, le concept de gestion de classe demeure méconnu par plusieurs praticiens et chercheurs qui en ont une représentation souvent incomplète (Garrett, 2014). Bien que plusieurs définitions soient suggérées par la littérature scientifique, globalement, la gestion de classe peut être définie comme :

« l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés qu'un enseignant conçoit, organise et réalise pour et avec ses élèves afin de les engager, de les soutenir, de les guider et de les faire progresser dans leur apprentissage et leur développement »¹.

Une étude plus approfondie des actes de gestion de classe selon leur nature et leur visée permet de dresser un portrait clair des ingrédients susceptibles de favoriser l'apprentissage, tout en réduisant l'émergence et la fréquence des écarts de conduite chez les élèves (Gaudreau, 2012). Pour ce faire, une classification basée sur les cinq composantes de la gestion de classe s'avère très utile. Ainsi, on retrouve les actions visant à 1) gérer les ressources; 2) établir des attentes claires; 3) développer et maintenir des relations positives; 4) capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'apprentissage et 5) gérer les écarts de conduite (Garrett, 2014; Gaudreau, Fortier, Bergeron et Bonvin, soumis; O'Neill et Stephenson, 2011).

Gérer les ressources

Pour gérer sa classe, l'enseignant dispose d'une multitude de ressources : le temps, l'espace, le matériel (ameublement, fournitures scolaires, tableaux, ordinateurs, logiciels, etc.) et les ressources humaines (collègues, professionnels, personnel de soutien, parents, etc.). Plus l'enseignant gère de manière efficiente ces ressources, plus la gestion des autres composantes de la gestion de classe est facilitée. Selon Garrett (2014), Reinke, Herman et Sprick (2011) et Wubbels (2011), la

disposition du bureau de l'enseignant et des pupitres doit faciliter la supervision de la classe et la participation des élèves tout en permettant de circuler aisément dans le local. La gestion du temps se réalise par une planification globale et détaillée des activités d'enseignement qui prévoient des moments de transition et l'emploi de repères temporels adaptés aux besoins des élèves et des situations d'apprentissage (p. ex. : calendrier, horaire, plan de travail, horloge visuelle, etc.) (Sprick et Howard, 1998; Wood, 2006; Wubbels, 2011). Les ressources matérielles doivent pour leur part être accessibles, attrayantes et adaptées aux besoins des élèves. À cet égard, les ressources technologiques représentent une richesse considérable pour soutenir les activités d'apprentissage en classe (Marzano, Marzano et Pickering, 2003). Bien que l'enseignant soit l'acteur central de la gestion de classe, il a la possibilité de faire appel à des collègues, aux parents et à d'autres ressources issues de la communauté pour parvenir à ses objectifs d'enseignement. C'est ainsi que certains réussissent à mener à terme des projets d'apprentissages fort stimulants à l'aide de l'assistance des pairs (Brown, Pryzwansky et Schulte, 2011).

Établir des attentes claires

L'indiscipline des élèves est souvent liée à un manque de clarté des attentes comportementales des enseignants à leur égard. Pour McKeivitt et Braaksma (2008), la transmission de consignes claires joue un rôle déterminant sur la conduite des élèves. Concrètement, la présence de règles de conduite (à propos de la tâche, des relations et du matériel), de routines (pour optimiser les temps de transition) et de procédures (dans la réalisation de diverses tâches ou activités) permet aux élèves de savoir comment se comporter en classe (Wubbels, 2011). Plus celles-ci sont claires et précises, plus les élèves adoptent les comportements attendus.

1. Ph. D. Professeure au département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval.

2. Définition formulée à partir des celles proposées par le Conseil supérieur de l'éducation (1995) et Nault et Fijalkow (1999).

Elles permettent ainsi de créer un climat de classe sécurisant où les conséquences sont prévisibles (Wong et Wong, 2009). De fait, les consignes verbales de type « alpha » ont le potentiel d'obtenir un plus haut taux de discipline en classe. Pour Walker (1994), une directive alpha est formulée de manière affirmative, elle est courte, précise et fait référence à un comportement attendu. À l'inverse, les formes interrogatives et conditionnelles ne permettent pas de communiquer clairement ses attentes. Elles ont plutôt tendance à semer la confusion en laissant sous-entendre la présence d'un choix. Par exemple, lorsqu'un enseignant désire que ses élèves soient en silence afin de leur enseigner une nouvelle notion, en leur disant : « Pouvez-vous m'écouter ? » celui-ci aura plus de difficulté à obtenir l'attention des élèves qu'en leur disant : « Je veux votre attention ». Au même titre, il est préférable de dire « Luc, range tes crayons » plutôt que « Luc, il faudrait que tu ranges tes crayons » ou encore « Luc, arrête de dessiner ». Certains enseignants hésitent à adopter une attitude plus affirmative en formulant des directives de type alpha par crainte d'avoir l'air intransigeants ou sévères. Pourtant, il est tout à fait possible d'être chaleureux et accueillant tout en étant très clair dans sa façon de communiquer ses attentes aux élèves. D'ailleurs, des recherches montrent que les élèves apprécient davantage les enseignants qui établissent des règles de classe et qui transmettent des consignes claires dans la mesure où celles-ci sont raisonnables (Woolfolk Hoy et Weinstein, 2006).

Développer des relations positives

L'influence majeure de la qualité de la relation maître-élève sur l'apprentissage et la motivation des élèves a largement été démontrée (Evertson et Weinstein, 2006)². D'une part, les élèves en difficulté de comportement qui bénéficient d'un soutien de leur enseignant (enseignement des comportements attendus, valorisation, etc.) réussissent mieux et sont moins indisciplinés que leurs pairs qui ne bénéficient pas d'un tel soutien (Hamre et Pianta, 2005; Mercer et Derosier, 2010). D'autre part, il semble que les élèves entretiennent des relations plus positives avec les enseignants qui privilégient une approche éducative qu'avec ceux qui

optent pour une approche basée sur la punition (Mainhard, Brekelmans et Wubbels, 2011). Pour ce faire, diverses stratégies ont démontré leur apport sur l'établissement de relations positives au sein de la classe. Parmi celles-ci, on retrouve un accueil chaleureux, le respect de la personne en toutes circonstances, la présence d'activités coopératives et d'entraide par les pairs, une communication régulière et positive avec les parents des élèves, le recours à l'humour, la préservation de la relation par la réparation (rétablissement-réparation) et la reconnaissance des qualités personnelles de chacun (Reinke *et al.*, 2011; Wubbels, 2011).

Maintien de l'attention et l'engagement des élèves

L'enseignant qui réussit à captiver ses élèves par son enseignement et les activités d'apprentissage qu'il propose diminue de façon significative les risques d'être confronté à des comportements d'indiscipline en classe (Hickey et Schafer, 2006). Pour ce faire, la différenciation pédagogique constitue un bon allier dans un contexte où les intérêts et les besoins des élèves sont à la fois variés et complexes (Paré et Trépanier, 2010). Pour bien gérer cette composante de la gestion de classe, plusieurs stratégies peuvent être envisagées. Parmi celles-ci, on retrouve : l'enseignement explicite pour les apprentissages scolaires et comportementaux (Larrivee, 2009); la variation des modalités pédagogiques (grand groupe, petit groupe, enseignement magistral, coopératif, etc.) (Wood, 2006) et le morcellement de la tâche et des consignes (Duggan et Payne, 2001; Le Messurier, 2013).

Gérer les écarts de conduite

La gestion des comportements d'indiscipline en classe occasionne souvent de la frustration chez les enseignants (Carson, Plemmons, Templin et Weiss, 2011) et beaucoup de perte de temps d'enseignement (Marzano et Toth, 2013). Selon Barbeta, Norona et Bicar (2005), les enseignants sous-estiment l'influence des mesures proactives de gestion de classe sur la conduite des élèves. De fait, plus ceux-ci parviennent à gérer efficacement les ressources, à établir des attentes claires, à développer des relations positives avec les élè-

ves et à capter leur attention sur l'objet d'apprentissage, moins ils doivent composer avec des écarts de conduite en classe. Parmi les autres stratégies d'intervention qui permettent de les prévenir ou d'en réduire la fréquence, Webster-Stratton (1999), Webster-Stratton, Reid et Stoolmiller (2008) rappellent l'importance de recourir à l'enseignement explicite des comportements attendus et au renforcement fréquent de ceux-ci (encouragements, félicitations, etc.). Ils suggèrent aussi d'utiliser l'ignorance intentionnelle pour voir diminuer la fréquence de certains comportements et de privilégier l'application de conséquences logiques et naturelles en réponse aux écarts de conduite. Par exemple, la reprise d'un travail non fait, la reprise de temps après la classe pour compenser un retard non motivé ou la réparation d'un bris causé par manque de précaution de la part de l'élève.

À l'issue de cet article, on constate que la clé du succès pour gérer efficacement sa classe et prévenir les problèmes de comportement consiste à recourir à des mesures préventives basées sur la reconnaissance des besoins des élèves, la clarté des attentes à l'égard des élèves et la qualité des relations qui y prennent vie. Trop souvent, des enseignants tentent d'enrayer les problèmes d'indiscipline des élèves par l'ajout de mesures punitives plutôt que de remettre en question la qualité des mesures proactives liées à la gestion de classe. Or, une autoévaluation et un ajustement des interventions liées aux principales composantes de la gestion de classe amènent souvent des changements mineurs susceptibles de produire un effet majeur sur le climat de la classe. ■

Références

- Barbeta, P. M., Norona, K. L. et Bicar, D. F. (2005). Classroom behavior management: a dozen common mistakes and what to do instead. *Preventing School Failure*, 49(3), 11-19.
- Brown, D., Pryzwansky, W. B. et Schulte, A. C. (2011). *Psychological consultation and collaboration: Introduction to theory and practice* (7^e éd.). Boston, MA : Pearson. Merrill Counseling.
- Carson, R. L., Plemmons, S., Templin, T. J. et Weiss, H. M. (2011). "You are who you are:" a mixed-method study of affectivity and emotional regulation in curbing teacher burnout. Dans G. M. Reeve et E. Frydenberg (dir.), *Personality, stress and coping: Implications for education* (p. 239-265). Charlotte, NC : Information Age Publishing.

(suite références page 8)

2. Voir les articles publiés précédemment dans *La foucade* à ce sujet : Olivier et Archambault (2013); Gaudreau (2011)

Les Concours du CQJDC Édition 2014-2015



La lauréate d'une pratique remarquable !

Ce prix a pour but de reconnaître les efforts des intervenants œuvrant auprès d'élèves présentant des difficultés de comportement, d'encourager et de récompenser ces intervenants pour leur pratique professionnelle et leurs implications remarquables auprès de ces jeunes. Le récipiendaire est de cette année est Madame Andrée Bourgeois, enseignante de 4^e année à l'école St-Octave à Notre-Dame de Montréal.

Différents prix lui ont été remis lors d'un événement organisé par ses répondants, et ce, en présence d'une représentante du CQJDC. Mme Bourgeois s'est vue remettre un petit trophée confectionné par les élèves de l'unité pédagogique du centre jeunesse l'Escalpe (Cap-Rouge), un chèque d'une valeur de 200 \$ ainsi qu'un certificat témoignage de sa pratique remarquable. Elle pourra assister gratuitement au 6^e Congrès biennal du CQJDC : *Parce qu'on fait une différence* qui se déroulera les 25-26-27 avril 2016 à l'Hôtel Hilton de Québec. Un gros trophée sera remis pendant une année à son école afin de rappeler cette pratique remarquable.



Sur la photo : Benoit Gagné (présentateur), Andrée Bourgeois (gagnante) et Nathalie Pellerin (présentatrice)

Bravo et félicitations à toutes les personnes dont la candidature a été soumise !

Pour de plus amples informations concernant ces prix, nous vous invitons à consulter le site du CQJDC : cqjdc.org/wp/

Caroline Couture, Mélanie Fortin, Ilda Natalia Garcia, Danielle Leclerc, Membres du comité des concours du CQJDC 2014-2015.

Du côté de la recherche (suite références de la page 4)

- Conseil supérieur de l'éducation. (1995). *Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec Récupéré de : <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0402.pdf>.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143. doi: 10.3102/003465430298563
- Duggan, G. B., et Payne, S. J. (2001). Interleaving reading and acting while following procedural instructions. *Journal of Experimental Psychology Applied*, 7(4), 297-307.
- Evertson, C. M. et Weinstein, C. S. (dir.). (2006). *Handbook of classroom management*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates inc.
- Garrett, T. (2014). Classroom management: A world of misconceptions. *Teaching & Learning*, 28(1), 36-43.
- Gaudreau, N. (2012). *Programme de formation à la gestion positive des situations de classe (gps)*. Québec Qc : Communications éducatives NG inc.
- Gaudreau, N. (2011). Soigner la relation maître-élève: une façon simple de prévenir les problèmes de comportement en classe. *La foucade*, 11 (2), 6-7.
- Gaudreau, N., Fortier, M.-P., Bergeron, G. et Bonvin, P. (Soumis). Gestion de classe et inclusion scolaire : Pratiques exemplaires pour favoriser la réussite de tous. Dans S. Ramel, R. Vienneau, H. Duchesne et P. Bonvin (dir.), *L'inclusion scolaire : Recherche et développement dans la francophonie*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949-967.
- Hickey, D. et Schafer, N. J. (2006). Design-based, participation-centered approaches to classroom management. Dans C. M. Evertson et C. S. Weinstein (dir.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (p. 281-308). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Larivee, B. (2009). *Authentic classroom management: Creating a community and building reflective practice* (3^e éd.). Upper Saddle River, NJ : Pearson.
- Le Messurier, M. (2013). *Enseigner à des élèves ayant des comportements difficiles. Des pistes d'action concrète pour une école inclusive* (F. Bélair, Adaptation.). Montréal, Qc : Chenelière Éducation.
- Mainhard, M. T., Brekelmans, M. et Wubbels, T. (2011). Coercive and supportive teacher behaviour: Within- and across-lesson associations with the classroom social climate. *Learning and Instruction*, 21(3), 345-354.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. et Pickering, D. (2003). *Classroom management that works : Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J. et Toth, M. D. (2013). *Teacher evaluation that makes a difference. A new model for teacher growth and student achievement*. Alexandria, VA : ASCD.
- McKevitt, B. C. et Braaksma, A. D. (2008). Best practices in developing a positive behavior support system at the school level. Dans A. Thomas et J. Grimes (dir.), *Best practices in school psychology* (5^e éd., p. 735-747). Bethesda, MD : National Association of School Psychologists.
- Mercer, S. H. et Derosier, M. E. (2010). A prospective investigation of teacher preference and children's perceptions of the student-teacher relationship. *Psychology in the Schools*, 47(2), 184-192.
- Nault, T. et Fijalkow, J. (1999). Introduction. La gestion de la classe : D'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 451-466. doi: 10.7202/032009ar
- Olivier, É. et Archambault, I. (2013). Favoriser les relations positives à l'école pour motiver les élèves hyperactifs et inattentifs. *La foucade*, 14 (1), 9-11.
- O'Neill, S. C. et Stephenson, J. (2011). The measurement of classroom management self-efficacy: A review of measurement instrument development and influences. *Educational Psychology*, 31(3), 261-299. doi: 10.1080/01443410.2010.545344
- Paré, M. et Trépanier, N. (2010). Individualiser l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire, pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 287-305). Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Reinke, W. M., Herman, K. C. et Sprick, R. (2011). *Motivational interviewing for effective classroom management*. New York, NY : Guilford.
- Sprick, R. S. et Howard, L. M. (1998). *The teacher's encyclopedia of behavior management: 100 problems/500 plans for grades k-9*. Longmont, CO : Sopris West.
- Walker, H. M. (1994). *L'indiscipline en classe : Une approche positive pour les enseignants Québec*, Qc : École et comportement.
- Webster-Stratton, C. (1999). *How to promote children's social and emotional competence*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications Inc.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. et Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the incredible years teacher and child training programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 49(5), 471-488. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01861.x
- Wong, H. K. et Wong, R. T. (2009). *The first days of school: How to be an effective teacher*. Mountain View, CA: Harry K. Wong Publications.
- Wood, J. W. (2006). *Teaching students in inclusive settings: Adapting and accommodating instruction* (5^e éd.). Upper Saddle River, NJ : Pearson.
- Woolfolk Hoy, A. W. et Weinstein, C. S. (2006). Student and teacher perspectives on classroom management. Dans C. M. Evertson et C. S. Weinstein (dir.), *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues* (p. 181-223). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management: What should prospective teachers learn? *Teaching education*, 22(2), 113-131. doi: 10.1080/10476210.2011.567838