



Didactique

Apprentissage et enseignement

Volume 3, Numéro 3 (2022)

ISSN 2563-2159

Numéro thématique

« La gestion de la classe et la didactique : intégration de deux dimensions dans une même profession »

Coordonnateur·trices du numéro

Mélanie Dumouchel et Anastassis Kozanitis

Comité éditorial de la revue

Patrice Potvin, Lorrie-Marlène Brault Foisy, Olivier Arvisais, Chantal Tremblay,
Isabelle Gauvin et Marie-Hélène Bruyère

Coordinatrice de la revue

Rosianne Arseneau

UQÀM | Département de didactique

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
Université du Québec à Montréal

UQÀM | CEAP

Centre d'études sur l'apprentissage
et la performance

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
Université du Québec à Montréal

Éditeur : Département de didactique (UQAM), Montréal, Canada

Pour citer ce numéro : Dumouchel, M. et Kozanitis, A. (2022). La gestion de la classe et la didactique : intégration de deux dimensions dans une même profession [numéro thématique]. Volume 3, Numéro 3. *Didactique*, 3(3). <https://doi.org/10.37571/2022.03>

Table des matières

Table des matières	3
Introduction au numéro thématique « La gestion de la classe et la didactique : intégration de deux dimensions dans une même profession »	4
<i>M. Dumouchel et A. Kozanitis</i>	
Comment s'articulent les préoccupations typiques des enseignant·es en formation en situation d'exercice de l'autorité ? Apports de l'analyse de l'activité	10
<i>V. Joinel Alvarez, V. Lussi Borer et B. Robbes</i>	
Le soutien à l'autonomie dans la gestion de classe d'enseignants du secondaire : conceptions, pratiques et paradoxes	37
<i>G. Bergeron, G. B. Houde, M. Barthos et L. Bergeron</i>	
Pratiques enseignantes en soutien à l'autodétermination des élèves du primaire en contexte de pandémie	65
<i>M. Beaudoin, K. Fisette, G. Garon-Carrier et A. Lessard</i>	
Influence des pratiques perçues de gestion de classe et du climat de classe sur le rendement scolaire en mathématiques et en français : le rôle médiateur de la motivation	85
<i>I. Plante, K. E. Chaffee, E. Olivier, V. Dupéré et V. Bernier</i>	
Les effets perçus du coenseignement intensif sur la gestion de classe et le comportement des élèves	114
<i>P. Tremblay</i>	
Influence des pratiques d'accompagnement des personnes enseignantes associées sur le sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires québécois et québécoises à gérer la classe	139
<i>S. Amamou, J.-F. Desbiens et F. Vandercleyen</i>	
La relation avec les élèves : une dimension clé de la gestion de classe pour la planification d'un enseignement différencié	164
<i>M. Girouard-Gagné, M. Cuerrier et M. Paré</i>	
Mise en cohérence entre l'enseignement-apprentissage de l'oral et la gestion de la classe pour un élève réflexif et responsable	190
<i>M. Dumouchel, K. Sénéchal et G. Messier</i>	

Introduction au numéro thématique

« La gestion de la classe et la didactique : intégration de deux dimensions dans une même profession »

Mélanie Dumouchel et Anastassis Kozanitis
Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Pour citer cet article :

Dumouchel, M. et Kozanitis, A. (2022). Introduction au numéro thématique « La gestion de la classe et la didactique : intégration de deux dimensions dans une même profession ». *Didactique*, 3(3), pp. 4-9. <https://doi.org/10.37571/2022.0301>

Résumé : L’acte d’enseigner comporte deux dimensions centrales (Altet, 2002): la didactique et la gestion de la classe et celles-ci sont interreliées et interdépendantes au sein de la pratique de toute personne enseignante (Butlen, Charles-Pezard et Masselot, 2011, Dumouchel 2017). Des chercheuses et des chercheurs ont systématiquement étudié la nature du lien qui existe entre ces deux dimensions : l’influence de l’une sur l’autre, le positionnement de l’une par rapport à l’autre, leur interdépendance, etc. (Dumouchel, 2017; Deblois et Larivière, 2012; Butlen, Charles-Pezard et Masselot, 2011; Lanaris et Beaudoin, 2011; Marquet, 2005; Vanhulle, 1999; Freinet, 1939). En plus d’offrir une vision unificatrice de l’acte d’enseigner, les articles de ce numéro thématique permettent d’approfondir ce lien et de répertorier les avancées scientifiques et actuelles dans le domaine de la gestion de la classe.

Mots-clés : gestion de la classe, didactique, pratiques enseignantes, contexte d’enseignement

Texte d'introduction

Les personnes enseignantes doivent maîtriser plusieurs compétences, dont deux centrales : la didactique et la gestion de la classe (Altet, 2002; Tochon 2004) qui sont interreliées et interdépendantes au sein de leur pratique (Butlen, Charles-Pezard et Masselot, 2011, Dumouchel 2017). Ce numéro thématique se situe à la croisée de ces deux champs disciplinaires. Au fil du temps, des chercheuses et des chercheurs ont exploré l'influence de chacune des deux dimensions sur l'autre, leur positionnement relatif et leur interdépendance (Dumouchel, 2017; Deblois et Larivière, 2012; Butlen, Charles-Pezard et Masselot, 2011; Lanaris et Beaudoin, 2011; Marquet, 2005; Vanhulle, 1999; Freinet, 1939). Le but principal de ce numéro est d'offrir une vision unificatrice de l'acte d'enseigner. L'idée même de proposer ce numéro thématique dans une revue ayant pour titre « Didactique » se veut un positionnement particulièrement affirmé de la notion de gestion de la classe et véhicule par le fait-même une certaine conception de celle-ci.

Ce numéro thématique est également l'occasion de faire un nouveau tour d'horizon de l'état actuel de la recherche en gestion de la classe. En effet, en 1999, la *Revue des sciences de l'éducation* avait consacré un numéro thématique entier à la gestion de la classe qui sert encore aujourd'hui de référence. Notre intention est donc de permettre aux chercheuses et aux chercheurs en gestion de la classe de regrouper et coordonner leurs contributions récentes pour offrir une nouvelle référence scientifique et actualisée des progrès en gestion de la classe. Quel est l'état actuel de la recherche en gestion de la classe? Quels sont les nouveaux intérêts de recherche dans ce domaine? Quelles sont les avenues de recherche les plus prometteuses?

La gestion de la classe peut être définie comme l'ensemble des pratiques éducatives conçues, organisées et réalisées en collaboration entre la personne enseignante et les personnes apprenantes pour installer, maintenir ou restaurer les conditions qui favorisent l'engagement des personnes apprenantes dans leurs apprentissages et le développement de leurs compétences (Dumouchel et Lanaris, 2020). Les pratiques de gestion de la classe se veulent alors un moyen permettant de favoriser et d'assurer le développement global et optimal de chaque apprenante et de chaque apprenant, et visant à susciter des comportements témoignant d'une déférence lors de des interactions sociales qu'ils entretiennent. Dès lors, on tend vers une vision élargie du concept. Nous croyons que c'est par une telle vision unificatrice du concept de *gestion de la classe* que pourront émerger de nouvelles perspectives de recherche et des pratiques innovantes, plus cohérentes et plus flexibles.

On dit de la compétence des personnes enseignantes en gestion de la classe qu'elle est *personnelle* et *situationnelle* (Nault et Fijalkow, 1999). En ce sens, on suggère que s'exprime par cette compétence la personnalité de la personne enseignante, son attitude et sa manière d'être. Comme plusieurs autres compétences, elle dépend aussi du contexte culturel et social dans lequel elle se met en œuvre, d'où la pertinence d'explorer la façon dont la gestion de la classe s'exerce selon la variété des contextes, celle des disciplines ou selon la singularité des problématiques.

Ce numéro thématique se veut également un point de repère pour les personnes formatrices qui se questionnent sur les meilleures façons de former le personnel enseignant à la gestion de la classe puisque plusieurs articles proposent des pistes innovantes et prometteuses permettant de concevoir l'intégration de la gestion de la classe et de la didactique dans la formation. Il invite différents regards et différentes perspectives pour porter un éclairage actuel et renouvelé sur cette compétence exigeante, dont une bonne maîtrise s'avère indispensable pour quiconque désire œuvrer dans le milieu de l'éducation et de la formation.

De façon plus spécifique, le premier article, celui de Joinel Alvarez et ses collègues, en plus d'identifier des préoccupations propres à chacune de deux dimensions de l'acte d'enseigner, présente à travers *l'exercice de l'autorité* de la personne enseignante, trois manières dont les deux dimensions s'articulent. Leur étude propose également plusieurs pistes permettant d'améliorer la formation des personnes enseignantes.

Le deuxième article, de Bergeron et ses collègues, relève, à travers le soutien à l'autonomie, les pratiques mises en œuvre par des personnes enseignantes du secondaire pour favoriser le développement de l'autonomie tant sur le plan de la gestion de la classe que sur celui de la didactique. À partir des conceptions de personnes enseignantes au secondaire, les auteurs discutent de certains paradoxes et proposent des pistes pour la recherche et la formation.

Le troisième article, de Beaudoin et ses coautrices, s'intéresse aux pratiques enseignantes au primaire (en gestion de la classe et en enseignement) qui soutiennent l'autodétermination des élèves et qui favorisent leur motivation intrinsèque, leur engagement et leur réussite scolaire, et ce, dans le contexte du retour en classe post-confinement de 2020. À l'aide de grille d'observation, de captations vidéo, d'analyses

descriptives et de l'analyse du discours, l'étude propose une interprétation originale et systématique de ce qui est réellement vécu en salle de classe.

Le quatrième article, de Plante et ses collègues, analyse les perceptions qu'ont des élèves de première année du secondaire des pratiques des personnes enseignantes relativement à la gestion de classe et au climat de classe et leur influence sur leur rendement scolaire, à travers leur motivation scolaire. Ainsi, leurs analyses de pistes mettent de l'avant que les pratiques des personnes enseignantes peuvent influencer la qualité de la transition des élèves vers le secondaire.

Le cinquième article, préparé par Tremblay, pose un regard fertile sur les pratiques enseignantes en gestion de la classe, mais cette fois-ci, au secondaire et en contexte de coenseignement. L'étude présentée met de l'avant les effets perçus du coenseignement intensif sur la gestion de la classe et propose quatre catégories qui émergent de l'analyse: la coprésence, l'intervention rapide, les relations enseignant·es-élèves et enfin, les relations entre les personnes enseignantes.

Le sixième article, d'Amamou et ses collaborateurs, interroge des personnes stagiaires afin de décrire et de comprendre l'influence des pratiques d'accompagnement des personnes enseignantes associées sur leur sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe. Cette étude innove en tentant de jeter un éclairage nouveau sur la didactique professionnelle, qui a tendance à ignorer l'activité de la personne formatrice.

Le septième article, de Girouard-Gagné et ses coautrices, expose l'influence de la compétence à gérer la classe sur l'adoption de pratiques différencierées par les personnes enseignantes du primaire. En utilisant une méthodologie mixte séquentielle explicative avec une prédominance quantitative, l'étude place la relation qu'entretiennent les personnes enseignantes avec leurs élèves au cœur du lien entre la gestion de la classe et la didactique.

Le dernier article, de Dumouchel et ses coautrices, s'inscrit dans une volonté de mise en cohérence des deux dimensions. Leur recherche collaborative tente de coconstruire des pratiques d'enseignement soutenant le développement des compétences en littératie des élèves par la mise en œuvre de contextes d'oral réflexif et de pratiques de gestion de la classe responsabilisantes. L'article présente pour les deux dimensions les obstacles que les personnes enseignantes rencontrent et leurs besoins de formation au regard de la cohérence ou l'incohérence entre les deux.

Finalement, les articles de ce numéro thématique mettent de l'avant une vision unificatrice des deux dimensions de l'acte d'enseigner, et ce, à travers différentes perspectives novatrices. Ils relèvent différents enjeux tant pour les personnes enseignantes que pour les formateurs liés à l'intégration de la gestion de la classe et de la didactique contribuant ainsi à l'avancement des connaissances dans les deux champs tant par leurs questionnements que par leurs résultats de recherche. Nous espérons que ces articles seront des points d'ancre pour faire naître ou poursuivre un dialogue entre les chercheuses et les chercheurs de ces deux champs disciplinaires pour en favoriser l'intégration au sein de la professionnalité des personnes enseignantes.

Références

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
<https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2866>
- Butlen, D., Charles-Pezard, M. et Masselot, P. (2011). Deux dimensions de l'activité du professeur des écoles exerçant dans des milieux défavorisés : Installer la paix scolaire, exercer une vigilance didactique. *Actes du colloque « Le travail enseignant au XXI^e siècle. Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle »*. Institut National de Recherche Pédagogique.
<http://www.inrp.fr/archives/colloques/travailenseignant/contrib/70.pdf>
- Dumouchel, M. (2017). L'articulation des liens entre la gestion de la classe et la didactique des mathématiques dans un paradigme constructiviste [thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais, Gatineau, Canada]. Archipel.
<https://archipel.uqam.ca/12224/1/D3297.pdf>
- Dumouchel, M. et Lanaris, C. (2020). Processus de changement vers une nécessaire cohérence entre la gestion de la classe et la didactique des mathématiques dans un paradigme constructiviste. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 43(1), 288–312. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/4065>.
- Deblois, L. et Larivière, A. (2012). Une analyse du contrat didactique pour interpréter les comportements des élèves au primaire. Dans J-L. Dorier et S. Coutat (dir.) *Enseignement des mathématiques et contrat social : enjeux et défis pour le 21^e siècle – Actes du colloque EMF2012* (p.1182-1991). Genève.

- Freinet, C. (1939). Pour une discipline fonctionnelle, *L'Éducateur*, (6), 81-86. Repéré <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/47744>
- Lanaris, C. et Beaudoin, M. (2011). *Le lien entre didactique et gestion de la classe en formation des maîtres : enjeux pour la pratique enseignante*. Colloque international INRP. <http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/120.pdf>
- Marquet, P. (2005). Intérêt du concept de conflit instrumental pour la compréhension des usages des EIAH. Dans P. Tchounikine, M. Joab et L. Trouche (dir.), *EIAH 2005 (Environnements informatiques pour l'apprentissage humain). Actes de la Conférence EIAH 2005, Montpellier 25, 26 et 27 mai* (pp. 383-388). ENS Éditions. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00340395/document>
- 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. <https://doi.org/10.7202/032009ar>
- Tochon, V.F. (2004). Le nouveau visage de l'enseignant expert. *Recherche et Formation*, 47, 89-103. <https://doi.org/10.3406/refor.2004.1932>
- Vanhulle, S. (1999). Concevoir des communautés de lecteurs : la gestion de la classe dans une didactique interactionniste. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 651-674. <https://doi.org/10.7202/032017ar>



Comment s'articulent les préoccupations typiques des enseignant·es en formation en situation d'exercice de l'autorité ? Apports de l'analyse de l'activité

Vanessa Joinel Alvarez¹, Valérie Lussi Borer² et Bruno Robbes³

¹ Haute école pédagogique du Canton de Vaud

² Université de Genève

³ CY Cergy Paris Université

Pour citer cet article :

Joinel Alvarez, V., Lussi Borer, V. et Robbes, B. (2022). Comment s'articulent les préoccupations typiques des enseignant·es en formation en situation d'exercice de l'autorité ? Apports de l'analyse de l'activité. *Didactique*, 3(3), pp. 10-36.

<https://doi.org/10.37571/2022.0302>

Résumé : Notre contribution s'intéresse à l'activité des enseignant·es en formation en situation d'exercice de l'autorité en la traitant en trois temps. Après avoir montré que la notion de gestion de classe est évolutive et développé en quoi celle d'exercice de l'autorité s'en distingue ou la rejoint, nous considérons les apports de deux paradigmes (behavioriste, constructiviste) et de deux approches (analyse des pratiques, analyse de l'activité) qui se sont succédé dans les recherches et les formations en gestion de classe depuis un demi-siècle. Au regard de ces travaux, nous présentons ensuite les apports de notre recherche empirique, qui s'inscrit dans une entrée « analyse de l'activité ». Nous exposons en quoi cette approche, qui implique la mise en place d'observations filmées suivies d'entretiens d'autoconfrontation, permet de mieux comprendre les préoccupations des enseignant·es au plus proche de leur activité réelle en classe. D'une part, celle-ci nous permet d'identifier deux préoccupations typiques et conjointes chez les enseignant·es en formation : enrôler/maintenir le ou les élève(s) dans la tâche et gérer un ou des comportement(s) d'un ou plusieurs élève(s) perçu(s) comme inapproprié(s).

D'autre part, nous décrivons les trois façons dont s'articulent ces deux préoccupations : imbriquées, indépendantes ou incompatibles. Enfin, ces résultats ouvrent la discussion sur plusieurs pistes fécondes pour concevoir des dispositifs de formation articulés aux situations de classe et aux préoccupations des enseignant·es qui entrent dans le métier.

Mots-clés : situation d'exercice de l'autorité, analyse de l'activité, formation des enseignant·es

Problématique

Nous entrons dans la problématique de ce numéro en considérant que pour un·e enseignant·e, exercer son autorité, c'est autant recourir à ses compétences en didactique qu'à celles en gestion de classe. Didactique et gestion de classe constituent ainsi deux dimensions-clés de la profession enseignante au cœur des programmes de formation à l'enseignement, même si leurs proportions respectives divergent en fonction des pays. Si les enseignant·es en formation s'accordent à reconnaître l'importance de ces deux dimensions, peu de recherches donnent à voir ce qu'elles signifient, de leur point de vue, dans l'exercice du métier et comment les enseignant·es parviennent à les prendre en compte simultanément. Ce sont ces deux points aveugles que documente la recherche présentée ici. Elle recourt pour ce faire à une approche « entrée activité », qui croise des données d'observation et de verbalisation portant sur des situations que des enseignant·es en formation jugent représentatives de l'exercice de l'autorité.

Articulée en trois parties conceptuelle, empirique et prospective, notre contribution s'intéressera d'abord, à partir d'un corpus d'ouvrages et d'articles scientifiques sélectionnés pour leur importance dans ce champ d'étude, à montrer que la notion de gestion de classe est évolutive, puis en quoi celle d'exercice de l'autorité s'en distingue ou la rejoint. Sur ce point, relevons d'emblée que bien que la formation des enseignant·es à l'exercice de l'autorité soit généralement associée à la gestion de classe, elle ne se confond pas avec elle (Robbes, 2020). Nous présenterons et analyserons brièvement ensuite deux paradigmes (behavioriste, constructiviste), puis deux approches (analyse des pratiques, analyse de l'activité), qui se sont successivement « sédimentés » au fil du temps dans les recherches et les formations sur la gestion de classe. Ils ne sont pas nécessairement antagonistes ou exclusifs, mais ils orientent différemment les types de recherche et les conceptions de la formation. Puis, nous donnerons à voir les apports de la recherche empirique que nous présentons ici et qui s'inscrit dans une entrée « analyse de l'activité ». Nous montrerons en quoi cette approche permet de mieux comprendre les préoccupations des enseignant·es en formation en situation d'exercice de l'autorité. Enfin, nous ouvrirons sur plusieurs perspectives que les résultats de cette recherche produisent pour penser des dispositifs de formation articulés à leurs situations de classe et à leurs préoccupations.

Gestion de classe et exercice de l'autorité

D'abord cantonnée à l'ordre disciplinaire (Nault et Fijalkow, 1999), la gestion de classe (*classroom management*) est une notion qui ne cesse d'évoluer depuis une cinquantaine

d'années. Archambault et Chouinard (2016) la définissent comme « l'ensemble des pratiques éducatives auxquelles les enseignants ont recours afin d'établir, de maintenir et, au besoin, de restaurer dans la classe des conditions propices à l'apprentissage et à l'enseignement » (p. 15). Cette définition prend acte du fait qu'une transmission de savoirs n'est possible que si l'enseignant·e organise et veille au contexte dans lequel elle s'effectue, en soignant l'organisation de l'espace, du temps, des activités ; en régulant les relations interindividuelles et dans le groupe. Finalement, les deux préoccupations associées à la gestion de classe correspondent aux fonctions didactique et pédagogique de l'enseignant·e, conduisant à considérer qu'elle se confond avec la capacité d'enseigner (Tochon, 1993). Ce consensus apparent laisse plusieurs questions non résolues.

Une première question porte sur l'existence – ou pas – d'une hiérarchie entre la préoccupation du maintien de l'ordre en classe et celle de l'attention au travail des élèves. Durand (1996) soutient cette hiérarchie en proposant le modèle OPTAD (Ordre-Participation-Travail-Apprentissage-Développement) pour le développement professionnel des enseignant·es débutant·es, qui énonce que pour mobiliser des préoccupations de rang supérieur, il est nécessaire qu'ils et elles maîtrisent les préoccupations de rang inférieur. À l'inverse, Nault et Fijalkow (1999) insistent sur la nécessité d'un traitement simultané du travail et de la discipline scolaire, pensé notamment au début du XXe siècle par des pédagogues de l'Éducation nouvelle tel Freinet (1994). Cette controverse soulève au passage la question de la mise en œuvre d'alternatives pédagogiques et/ou didactiques à la forme scolaire dominante.

Deuxièmement, la question précédente apparaît dépassable lorsque la définition de la gestion de classe s'élargit aux activités de planification, de préparation et d'analyse après-coup des situations d'enseignement (Nault, 1998). La définition proposée dans l'argumentaire de ce numéro montre que l'élargissement s'est poursuivi. Nous l'observons aussi chez des auteurs français, tels Bucheton (2009) avec son « *modèle du multi agenda* » construit à partir du repérage de cinq préoccupations récurrentes chez les enseignant·es (atmosphère, pilotage, étayage, tissage, contenus d'enseignement) ou Goigoux (2021) qui identifie « *cinq focales pour analyser une pratique d'enseignement* » (planification, régulation, différenciation, motivation, explicitation).

Une troisième question concerne la part qu'occupe l'exercice de l'autorité enseignante dans la gestion de classe. En définissant « l'autorité éducative comme une relation transitoire articulant l'asymétrie et la symétrie entre un enseignant et un élève, qui naît d'une volonté d'influencer de la part du détenteur de l'autorité statutaire et recherche la reconnaissance

de celui sur qui elle s'exerce, par l'obéissance et le consentement, en visant qu'il s'engage dans un processus d'autorisation de soi » (Robbes, 2016, p. 34), nous avons mis l'accent sur les interactions enseignant·e/élève(s). Les trois significations « être l'autorité » (l'autorité statutaire), « avoir de l'autorité » (s'autoriser et autoriser l'autre) et surtout, « faire autorité » (capacités fonctionnelles et savoirs d'action mobilisés en situation) prennent néanmoins en compte les préoccupations pédagogiques et didactiques dans le processus de reconnaissance du caractère bénéfique de cette relation. Plus encore, les précisions heuristiques apportées à propos du « faire autorité » – comprenant l'expertise didactique de l'enseignant·e, son expertise dans la gestion du cadre et son expertise relationnelle (Joinel Alvarez, 2021, p. 40-42) –, mises à l'épreuve auprès d'enseignant·es en formation, ont fait évoluer ce modèle conceptuel. Il apparaît donc clairement que pour un·e enseignant·e, exercer l'autorité est une dimension de la gestion de classe non limitée aux difficultés qu'il/elle rencontre lorsqu'un ou des élèves refusent d'obéir à ses demandes. Elle comprend des aspects didactiques, pédagogiques et groupaux.

Étudier et former à la gestion de classe : deux paradigmes et deux approches

Pour préciser notre cadre conceptuel, nous allons maintenant présenter et analyser deux paradigmes et deux approches qui se sont succédé dans les recherches sur la gestion de classe depuis un demi-siècle. Nous observerons que des conceptions différentes de la formation en découlent.

Le paradigme behavioriste

La théorie *behavioriste* de l'apprentissage, associée notamment à Watson et Skinner, serait dominante aux États-Unis à propos de la gestion de classe, mais aussi au Québec (Dumouchel et Lanaris, 2019) avec la diffusion du courant de l'enseignement explicite, qualifié aussi d'instructionniste (Bissonnette, Gauthier, Castonguay, 2016), qui en constitue une variante actualisée. Le *behaviorisme* repose sur une épistémologie positiviste de la connaissance où la vérité réside dans les faits découlant de l'observation et de l'expérimentation, le chercheur maintenant une distance génératrice d'objectivité. Les recherches d'orientation *behavioriste* identifient des lois générales de l'apprentissage, ce qui dans l'éducation relève de la pédagogie de la maîtrise.

Ainsi à propos de la gestion de classe, Bissonnette, Gauthier et Castonguay (2016) s'appuient sur des données probantes issues de recherches ayant observé ce que les enseignant·es font en classe et à l'école (Hattie, 2012) pour évaluer l'efficacité de diverses stratégies de gestion des apprentissages et des comportements des élèves sur leurs
Joinel Alvarez et coll., 2022

apprentissages. Ils définissent l'enseignement explicite comme « une stratégie d'enseignement structurée qui divise le contenu à enseigner (qu'il soit fait de savoirs ou de comportements) en étapes séquencées et fortement intégrées » (p. 14). En position centrale, l'enseignant – qui « doit *dire, montrer et guider* » (p. 13) – soutient les apprentissages des élèves par une série d'actions qu'il effectue lors des trois temps de l'enseignement : préparation, interaction avec les élèves et consolidation (« modèle PIC », p. 14). Chacun des trois temps comprend des interventions, dites efficaces, préventives et correctives, en classe et à l'école. Un enseignement explicite des comportements attendus – dénommé Soutien au Comportement Positif – est préconisé comme modèle efficace de gestion des comportements à l'école.

Cette ambition d'établir un inventaire de stratégies universelles d'interventions efficaces pour gérer des comportements d'élèves semble ne laisser aucune place au doute. Elle soulève pourtant des questions majeures : qu'en est-il de la prise en compte des contextes dans la mise en œuvre des réponses apportées ? Quelles normes sociales sous-tendent les interventions des enseignant·es, les comportements d'élèves visés ? Qui décide de ces normes et comment sont-elles produites ? En outre, la conception de la formation des enseignant·es sous-jacente ne repose-t-elle pas sur une logique applicationniste de reproduction de « bonnes pratiques » (*best practices*), lesquelles ne résistent pas toujours à l'épreuve de situations concrètes imprévisibles, notamment avec les élèves les plus difficiles (Demers, 2016) ?

Le paradigme constructiviste

Le constructivisme est d'abord une épistémologie de la connaissance, où le savoir scientifique provient de faits construits par les acteurs sociaux engagés dans une recherche à partir de théories et d'hypothèses préalables. Les relations subjectives entre les chercheur·es et leur objet de recherche, de même que les interactions avec les acteur·trices impliqué·es sont des supports d'analyse qui participent de la production des faits scientifiques en contexte. Dans le champ éducatif, le constructivisme est aussi une théorie de l'apprentissage attribuée à Piaget, qui insiste sur le caractère endogène du processus de développement de l'intelligence chez l'enfant, sur les échanges entre un sujet connaissant et son environnement. S'agissant de la gestion de classe, les recherches qui s'y réfèrent s'orientent vers la responsabilisation et la dévolution et en tirent des conséquences pour la formation des enseignant·es.

Constatant qu'en fin de formation pour devenir enseignant·es, les étudiant·es n'établissent pas de liens entre compétences en gestion de classe et didactique, Lanaris et Beaudoin (2011) plaident pour une formation qui les mettrait en relation :

1. parce qu'elles sont reliées dans la pratique ;
2. parce que le fait qu'elles ne soient pas travaillées ensemble expliquerait certaines difficultés des enseignant·es débutant·es, « des problèmes apparemment liés au fonctionnement de la classe [pouvant] [...] avoir une origine didactique et vice-versa » (p. 4) ;
3. parce que la demande sociale d'inclusion d'élèves en difficulté d'apprentissage et/ou de comportement rend l'acte d'enseigner plus complexe et exigeant¹.

Relier ces deux dimensions nécessite, selon Dumouchel et Lanaris (2019), de repenser « le partage des pouvoirs entre l'enseignante et l'élève à travers le processus de dévolution » relevant du champ didactique et le processus « de responsabilisation » (p. 81) renvoyant au champ pédagogique. Une situation d'enseignement/apprentissage mobilisant un processus de dévolution – défini par Brousseau (1998) comme « l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert » (p. 303) – engage de fait l'élève à la responsabilisation et l'enseignant·e à lui accorder sa confiance, avec des résultats favorables sur la gestion de classe. Nous retrouvons là l'autorité didactique (Marchive, 2008), définie comme « la capacité de l'enseignant à obtenir la confiance et l'engagement de l'élève d'une part, [...] à organiser et à faire vivre les situations d'enseignement d'autre part ». L'auteur ajoute que cette autorité « [...] pose le double paradoxe de la croyance et de la dévolution, où l'élève doit prendre le risque de faire confiance au maître en acceptant d'entrer dans une situation qui doit lui permettre d'apprendre, mais dont personne ne peut raisonnablement lui assurer qu'il en sera ainsi » (p. 113, 114).

Ces notions sont encore proches de la théorie didactique de l'action conjointe entre enseignant·es et élèves (Sensevy et Mercier, 2007), même si ces auteurs considèrent que l'action didactique suffirait à établir l'ordre. L'action conjointe conçoit le jeu didactique comme gagnant-gagnant, où l'enseignant·e ne l'emporte que si l'élève mobilise « de son

¹ Des recherches se développent associant gestion de classe et problématique de l'inclusion d'élèves en difficulté comportementale (Bernier, Gaudreau et Massé, 2021).

propre mouvement, *proprio motu* » (p. 20) les stratégies adéquates lui permettant de s'approprier le savoir visé en résolvant le problème proposé.

Ainsi, Dumouchel et Lanaris (2019) estiment que seule une pédagogie de la responsabilité permettrait la dévolution, invitant les enseignant·es à se demander « comment exercer son autorité tout en partageant ses pouvoirs avec les élèves ? » (p. 89).

L'approche de l'« analyse des pratiques »

Depuis les années 1990, des recherches en éducation et en formation s'intéressent aux pratiques enseignantes selon une perspective compréhensive et (trans-)formatrice. Laissant les discours prescriptifs, elles visent à professionnaliser les enseignant·es par l'analyse de leurs pratiques. Pour cela, elles s'appuient sur des récits de situations professionnelles vécues, singulières et contextualisées, produits par des enseignant·es réuni·es en groupe, avec un·e animateur·trice garant·e du dispositif et porteur·euse de références théoriques explicites. Ces récits sont ensuite soumis à une analyse collective où chacun·e s'implique. Des problématiques, dilemmes, savoirs, gestes et compétences professionnelles sont alors mis au jour, permettant aux professeur·es des prises de distance et de conscience confortant, modifiant ou augmentant le répertoire de leurs modalités d'action possibles. Les chercheur·es qui abordent ainsi la gestion de classe prennent en compte le travail enseignant dans ses aspects rationnels et/ou inconscients, didactiques et/ou pédagogiques, approfondissant une dimension ou une autre selon les situations et les cadres théoriques.

Parmi les références théoriques, citons les orientations cliniques psychanalytiques (Blanchard-Laville, 2013), cognitives (Nadot, 2003), multiréférentielles (Étienne et Fumat, 2014), et l'explicitation (Faingold, 1996). Signalons aussi le retentissement des recherches sur le praticien réflexif (Argyris et Schön, 1974 ; Schön, 1983), au Canada et en Europe. Elles ont notamment influencé Perrenoud (2001) ou encore le cadre d'analyse de la gestion de classe de Rousseau et Boutet (2003). Malgré leur diversité, ces courants visent la professionnalisation des acteur·trices, voire des changements organisationnels ou institutionnels, en permettant de « problématiser les expériences par une exposition, une élaboration, une transformation, une communication à autrui » (Chami, 2020, p. 11).

L'approche de l'« analyse de l'activité »

Dans la continuité de courants cités ci-dessus, un courant de recherches en éducation émerge en France à la fin des années 1990, qui s'origine dans la psychologie du travail pour analyser l'activité des professeur·es (Leblanc, Ria *et al.*, 2008). Considérant : 1. la

difficulté d'accéder à l'activité « brute » des professeur·es et à ce qu'ils et elles en disent ; 2. que « l'activité est une totalité insécable, et que conserver cette propriété de la totalité dans l'analyse des corpus et les démarches pratiques est une condition de leur pertinence » (Barbier et Durand, 2017, p. 23), ce courant comprend plusieurs approches, proposant chacune un cadre théorique formalisé, une méthodologie clairement identifiée, un·e chercheur·e reconnu·e qui incarne et véhicule ces idées et ces pratiques (Mouchet, 2016).

Ainsi, l'ergonomie de langue française distingue tâche et activité, activité prescrite *vs* réalisée, activité réalisée *vs* réelle (Lussi Borer *et al.*, 2014) ; la clinique de l'activité (Clot, 1999) intègre l'ergonomie, la clinique, la psychologie à l'activité en s'intéressant au développement du pouvoir d'agir des acteur·trices ; l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) vise à mettre au jour le fonctionnement cognitif préréfléchi de l'acteur·trice (routines, savoirs non conscients), en l'aident à verbaliser le déroulement de ses actions ; le « cours d'action » (Theureau, 2004) s'intéresse aux dynamiques de construction du sens par l'acteur·trice grâce à l'entretien d'autoconfrontation simple ; l'entretien d'autoconfrontation croisé (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2001) permet à deux enseignant·es de confronter leurs styles individuels comparativement au genre en usage dans la profession ; la didactique professionnelle (Pastré, 2005), à partir de situations scénarisées typiques, confronte « les acteurs à une complexité proche des situations réelles tout en favorisant la construction d'une expérience sans risque et en recourant à la manipulation des paramètres de la situation » (Ria, 2008, p. 284). L'approche épistémologique est énactive, soutenant « l'idée qu'à chaque instant, l'acteur·trice "fait émerger" le monde de son action en relation avec son engagement dans l'environnement et que l'action et la cognition sont inséparables » (Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres et Durand, 2008, p. 62).

Ainsi, l'analyse de l'activité constitue une approche privilégiée pour la construction de savoirs dans le domaine de l'éducation et de la formation (Lussi Borer *et al.*, 2014). Concernant l'étude de l'autorité, l'intérêt de ce courant réside dans la double visée qu'il poursuit. L'analyse de l'activité participe d'une part, à la production de connaissances sur le travail réel des enseignant·es afin de « rendre intelligible sa complexité sans la simplifier » (Ria, 2015, p. 12). Elle contribue d'autre part, au développement professionnel des enseignant·es en offrant des perspectives nouvelles de formation, par un « étayage réciproque dans la prise en compte à la fois des savoirs et des expériences individuelles » (Lussi Borer *et al.*, 2014, p. 72).

C'est notamment sur ces ancrages théoriques et méthodologiques qu'a été élaborée, en France, la plateforme de formation à la gestion de classe *Néopass@ction*². Elle met à la disposition des enseignant·es novices et de leurs formateur·trices des vidéos présentant des situations d'enseignement correspondant à des préoccupations de début de carrière. Ces situations sont montrées, commentées ou analysées par des professeur·es novices et expérimenté·es puis par des chercheur·es. Des scénarios de formation peuvent être élaborés à partir de ces vidéos. Ces mêmes référents théoriques et méthodologiques sont encore mobilisés en Belgique pour la formation des enseignant·es débutant·es à la gestion de classe (Colsoul, 2010), en France (Robbes, 2020) et en Suisse (Joinel Alvarez, 2021) dans des recherches sur leur formation à l'exercice de l'autorité.

C'est donc dans cette perspective que s'inscrit la présente recherche. Elle se donne un double objectif : comprendre comment s'organise l'activité des enseignant·es en formation au secondaire à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (Lausanne, Suisse) en situation d'exercice de l'autorité dans la classe et comprendre comment ces enseignant·es prennent en compte le groupe classe, pour exercer leur autorité.

Observatoire de l'activité des enseignant·es en situation d'exercice de l'autorité

Pour cela, notre approche « entrée activité » (Barbier et Durand, 2017) s'appuie d'une part sur une conception située de l'action ; nous considérons ainsi que toutes les situations d'enseignement/apprentissage – en particulier les situations où l'enseignant·e exerce son autorité – sont singulières et fondées sur les interactions entre les individus et le contexte (social, spatial et temporel) dans lequel l'activité se déploie (Saury *et al.*, 2013). D'autre part, notre recherche s'inscrit dans un paradigme interprétatif en accordant de l'importance aux expériences subjectives des enseignant·es dans la compréhension de leur activité. Nous nous intéressons donc non seulement à ce que font les enseignant·es dans leur classe, en considérant l'activité enseignante d'un point de vue extérieur, mais surtout à la manière dont ils et elles vivent ce qu'ils et elles font – leur expérience restituée *a posteriori* (Ria, 2015). Aussi, au niveau méthodologique, afin de saisir toute la complexité de l'activité des enseignant·es et de prendre en compte leur point de vue, nous avons recueilli et analysé des données d'observation *in situ* combinées à des données de verbalisation *a posteriori*.

² <http://neo.ens-lyon.fr/neo>

issues d'entretiens d'autoconfrontation simples, où les enseignant·es sont confronté·es à des traces de leur activité, qu'ils et elles vont commenter en présence du chercheur (Theureau, 2010).

Concrètement, dans un premier temps, nous avons recueilli des traces vidéo de l'activité de dix enseignant·es en fin de formation au secondaire, sur leur lieu de stage. Ces enseignant·es y enseignent entre une et trois disciplines (toutes les disciplines étant représentées au sein des participant·es) auprès d'au moins deux groupes classe différents (24 groupes classe en tout). Dans un deuxième temps, lors des entretiens d'autoconfrontation avec chaque enseignant·e en formation, les traces produites ont servi de support à l'explicitation de leur vécu professionnel en leur permettant de se remettre dans leur contexte passé d'activité.

Les entretiens ont été intégralement retranscrits. Puis, afin de synchroniser les données issues des séquences vidéo (données d'observation) avec celles issues des entretiens d'autoconfrontation (données de verbalisation), des protocoles à deux volets ont été élaborés. Au sein de ces protocoles, nous avons identifié, sélectionné et analysé toutes les interactions au sein desquelles l'enseignant·e formulait une demande à un ou plusieurs élèves³ (Tableau 1 ; colonnes de gauche).

Pour le traitement de l'ensemble des données ainsi organisées, nous avons combiné approches qualitatives et quantitatives. D'une part l'analyse qualitative, suivant une démarche inductive s'inspirant des principes de la théorisation ancrée, caractérisée par la conceptualisation des données empiriques grâce à des allers-retours réguliers entre les données produites sur le terrain et un processus de théorisation⁴ (Glaser et Strauss, 1967 ; Paillé, 1994) a permis de documenter finement l'activité de chaque enseignant·e et d'identifier les composantes qui émergeaient de celle-ci (Tableau 1 ; colonne de droite).

³ Si nous avons restreint notre analyse aux interactions qui comportaient une demande de l'enseignant·e, c'est parce qu'elles nous offrent de manière quasi systématique, la possibilité d'évaluer directement l'efficacité des actions liées à la demande en documentant la réponse du ou des élèves concerné·e·s.

⁴ Dans les faits, nous avons déployé les six étapes de la théorisation ancrée : la codification du discours, la catégorisation, la mise en relation des catégories, l'intégration, la modélisation et la théorisation qui permet de saisir la complexité du phénomène étudié en une tentative de construction minutieuse et exhaustive de sa « multidimensionnalité » et de sa « multicausalité » (Paillé, 1994, pp. 154-179).

D'autre part, l'analyse quantitative a porté sur la fréquence d'occurrence de ces différentes composantes de l'activité afin de dégager des traits de typicité.

Tableau 1. Illustration de l'analyse d'une interaction entre une enseignante en formation et ses élèves, extraite du protocole à deux volets⁵

Interaction avec demande extraite du protocole à deux volets		Codages réalisés
DO	DV	Composantes émergentes de l'activité
<p>Andrea est au tableau. Elle explique comment simplifier les fractions en interrogant les élèves et en écrivant les réponses au tableau. Deux élèves bavardent alors que les autres écoutent et répondent aux questions.</p> <p>« Andrea : 3/9, oui</p> <p>Chut ! Hé, on lève la main. Sandro ?</p> <p>Sandro : Tu fais divisé par 3.</p> <p>Andrea : Ouais, du coup, qu'est-ce qu'on fait ? 3 divisé par 3, ça fait 1. Puis 9 divisés par 3 ça fait...</p> <p>Un élève : 3.</p> <p>Andrea : Donc, c'est possible. On fait diviser par 3... Et ça, c'est valable pour tout le monde hein. »</p> <p>Les deux élèves qui bavardaient se taisent et se tournent vers leur enseignante.</p>	<p>VJA : Là, cette remarque... Vous pouvez m'en dire un peu plus ?</p> <p>Andrea : C'est les deux garçons tout devant qui parlaient d'autres choses. Et puis euh, ben, je voulais qu'ils soient attentifs à ce point-là parce que c'est important pour le test. Et du coup, je les ai... Je les ai juste rappelés... je leur ai juste dit ben c'est valable pour tout le monde...</p> <p>VJA : c'est valable pour tout le monde ?</p> <p>Andrea : Ouais. Alors... l'idée c'est que eux, ils se sentent concernés comme c'est une remarque un peu collective, comme ça, sans les hommer... Sans les pointer et qu'ils sentent... ouais que c'est à eux que je m'adresse.</p>	<p>Actions de l'enseignante liées à la demande : 2. Dit « Chut et on lève la main » (DO)</p> <p>3. Rappelle les élèves en leur disant : « C'est valable pour tout le monde » (DV)</p> <p>Actions de l'enseignante : 1. Donne des explications en écrivant au tableau et pose des questions (DO)</p> <p>Intention de l'enseignante : Rendre les élèves qui bavardaient attentifs sans les nommer (DV)</p> <p>Actions du ou des élèves : une partie écoute et répond aux questions de l'enseignante (DO) et deux élèves bavardent (DV+DO)</p> <p>Effet de l'interaction sur les élèves : le comportement attendu apparaît ; les élèves se taisent et se tournent vers leur enseignante</p>

Résultats et discussion

Sur l'ensemble des 40h de séquences vidéo réalisées dans 24 classes secondaires du canton de Vaud, les 10 enseignant·es en formation à la HEP Vaud participant à notre étude ont

⁵ Dans la première colonne sont retranscrites les données d'observations (DO). Dans la deuxième colonne sont retranscrites les données de verbalisation (DV). Dans la troisième sont visibilisés les codages réalisés (action de l'enseignant·e ; intention de l'enseignant·e ; action du ou des élèves ; effet de l'interaction sur l'élève).

retenu en tout 2h51 de leurs séquences de classe à commenter⁶ et ces séquences ont servi de support à 17h38 minutes d'entretien d'autoconfrontation. Au sein des 10 protocoles à deux volets élaborés, nous avons identifié 222 interactions lors desquelles l'enseignant·e formulait une demande à son ou ses élèves. Au sein de ces interactions ont émergé 8 283 composantes de l'activité. Parmi l'ensemble de ces composantes (actions, intentions, émotions, savoirs mobilisés...), nous détaillerons et discuterons ici les préoccupations des enseignant·es en formation.

Au sein des 222 interactions documentées (Tableau 2), deux préoccupations typiques sont communes à l'ensemble des participant·es. Ainsi, en situation d'exercice de l'autorité, les enseignant·es en formation cherchent à :

1. enrôler/maintenir le ou les élève(s) dans la tâche et à
2. gérer un ou des comportement(s) d'un ou plusieurs élève(s) perçu(s) comme inapproprié(s).

Tableau 2. Préoccupations typiques de l'activité en nombre d'occurrences et pourcentage

Préoccupations typiques	Nb d'occurrences (N=222)	% des occurrences
1. enrôler/maintenir le ou les élève(s) dans la tâche	60	27,0
2. gérer un ou des comportement(s) d'un ou plusieurs élève(s) perçu(s) comme inapproprié(s)	123	55,4
1. et 2. simultanément	39	17,6

Deux préoccupations typiques et transversales pour tous les enseignant·es en formation ?

Notons, en premier lieu, que ces deux préoccupations typiques ne sont pas spécifiques à la discipline enseignée par les enseignant·es en formation. En effet, alors que toutes les

⁶ Les séquences ont été choisies par les enseignant·es et devaient correspondre à des moments significatifs pour elles et eux par rapport à l'exercice de l'autorité.

disciplines principales enseignées au secondaire sont représentées dans notre corpus, les préoccupations convergent indiscutablement. Bien qu'ayant circonscrit nos observations aux situations d'exercice de l'autorité, nous pouvons faire des rapprochements avec celles, plus générales, décrites par Durand, Ria et Flavier (2002). Ainsi, si l'activité des enseignant·es est singulière, les auteurs identifient des trajectoires de développement des problèmes similaires, qui ne seraient dès lors pas déterminées complètement par des caractéristiques individuelles, mais plutôt par une culture partagée par une communauté professionnelle en évolution. Autrement dit, les préoccupations rencontrées par chaque enseignant·e débutant·e ne sont pas atypiques, mais caractéristiques d'un niveau de développement professionnel. Cette homogénéité des préoccupations des enseignant·es en formation fait également écho aux modèles développés par Durand (1996) et par Ria (2019). Si ces deux modèles diffèrent quelque peu⁷, tous deux font apparaître de manière explicite qu'il existe deux préoccupations fondamentales chez les enseignant·es débutant·es : enseigner et contrôler.

Dans notre étude, la préoccupation qui prévaut le plus souvent chez les enseignant·es en formation est relative à la gestion des comportements, au maintien de l'ordre en classe – niveau 1 de préoccupation selon Durand (1996). Considérant que l'enseignement des règles sociales est un prérequis à tout apprentissage, les enseignant·es en formation consacrent un temps important à la gestion des comportements aux dépens parfois de l'acquisition de savoirs (Gal-Petitfaux et Vors, 2008). Ainsi, si l'enrôlement dans les apprentissages – niveau 2 de préoccupation selon Durand (1996) – est présent dans un peu plus d'un quart des interactions, rares sont les enseignant·es qui se sont attaché·es à préciser dans les données de verbalisation ce qu'ils et elles attendaient au niveau des apprentissages des élèves à moyen ou à long terme – niveau supérieur de préoccupation selon Durand (1996). Nous ne pensons toutefois pas que la mise au travail constitue une finalité en soi pour l'ensemble des participant·es. Il s'agit plutôt, selon nous, d'un effet combiné lié à notre dispositif et à la représentation que les enseignant·es en formation se font de l'autorité. En effet, ils et elles devaient choisir des moments qui leur semblaient significatifs par rapport à l'exercice de l'autorité, ce qui les a conduit·es à sélectionner principalement des moments où leur autorité était remise en question. Aussi, toutes les

⁷ Comme indiqué plus haut, le modèle OPTAD développé par Durand (1996) présente une organisation hiérarchique des préoccupations chez les enseignant·es, alors que le simplexe de Ria (2019) met en tension six préoccupations qui organisent l'agir enseignant.

situations où les élèves sont au travail et effectuent de réels apprentissages n'ont pas été choisies pour être commentées. Ceci explique, selon nous, que les préoccupations de niveau supérieur n'apparaissent que marginalement dans nos données.

Deux préoccupations, quelle articulation ?

Intéressons-nous maintenant à la manière dont s'articulent ces deux préoccupations typiques en situation d'exercice de l'autorité. Trois cas ont été décrits.

Des préoccupations indépendantes

Le plus souvent, en situation d'exercice de l'autorité, les enseignant·es en formation expliquent poursuivre l'une ou l'autre des deux préoccupations typiques, qui semblent alors, dans leur discours, indépendantes : soit ils et elles cherchent à enrôler les élèves dans le travail, soit ils et elles gèrent un comportement qui leur semble inapproprié. Ce cloisonnement des préoccupations, typique des enseignant·es qui entrent dans le métier, témoigne d'une organisation hiérarchique de leurs préoccupations. En particulier, d'après Durand (1996), les enseignant·es débutant·es ne peuvent être motivés à assurer la qualité du travail de tous les élèves avant d'avoir surmonté les difficultés liées au maintien de l'ordre dans la classe. Dans ce sens, il est intéressant de noter que dans les 60 interactions décrites où les enseignant·es cherchent à enrôler leurs élèves dans le travail, ils et elles ont déjà réussi à instaurer et maintenir l'ordre en classe.

Des préoccupations imbriquées

Dans les situations les plus favorables, les moins communes également (seulement deux interactions sur l'ensemble des interactions documentées), ces deux préoccupations semblent imbriquées et se nourrir l'une de l'autre. Ainsi, deux enseignant·es en formation déclarent, dès l'entrée en classe de leurs élèves en voie prégymnasiale⁸, les mettre au travail immédiatement pour obtenir plus rapidement le calme. Cette stratégie, modélisée par Ria (2009) chez les enseignant·es débutant·es, témoigne déjà d'une certaine maîtrise des situations d'entrée en classe. Les enseignantes et les enseignants s'appuient sur l'intérêt des élèves pour la matière enseignée afin de les enrôler dans la tâche. Dans ces situations, si les savoirs semblent inscrits dans une démarche plus globale d'apprentissages, ils

⁸ Dans ces classes, la plupart des élèves se destinent aux études de niveau lycée.

demeurent néanmoins quelque peu instrumentalisés pour garder ou obtenir le contrôle de la classe.

Des préoccupations incompatibles

Enfin, dans les situations les plus problématiques, documentées abondamment dans notre étude, les deux préoccupations typiques sont perçues comme incompatibles, s'opposant et étant à l'origine de dilemmes. Les résultats de notre étude convergent donc sur ce point avec les recherches qui s'attachent à comprendre l'activité des enseignant·es débutant·es. Ainsi, Ria, Saury, Sève et Durand (2001) constatent que l'émergence de dilemmes est caractéristique de l'activité des enseignant·es débutant·es, qui évoquent des expériences contradictoires engageant en même temps plusieurs préoccupations considérées comme incompatibles au sein d'une même action. « Pris au piège » dans un dilemme qu'ils et elles n'avaient pas pu anticiper, les enseignant·es débutant·es expliquent alors manquer de pistes d'action à mettre en œuvre dans ces situations et partagent leur sentiment d'inconfort et d'incompétence.

Dans notre étude, nous avons distingué deux types de dilemmes qui convoquent deux types de réponses très différentes chez les enseignant·es en formation. Ils et elles cherchent d'une part, à la fois à gérer un comportement jugé inapproprié tout en maintenant le groupe au travail (30 interactions documentées). D'autre part, en certaines occasions, ils et elles se retrouvent dans une situation de contrainte liée à l'organisation collective de la classe : dans un tel cas, ils et elles s'efforcent d'intervenir de manière individualisée auprès de certains élèves et en même temps, de maintenir le groupe au travail (7 interactions documentées).

Face au premier type de dilemme – gérer un comportement jugé inapproprié, tout en maintenant le groupe au travail – les enseignant·es en formation procèdent, dans la majorité des cas, par « réduction » du dilemme en se focalisant uniquement sur l'une des attentes qu'ils et elles jugent prioritaires (Ria, 2001) : faire cesser rapidement le comportement qui pose problème ou maintenir, quoi qu'il arrive, le groupe au travail. À ce propos, il est intéressant de noter que celles et ceux qui tentent de régler en priorité le comportement problématique oublient temporairement le groupe pour y revenir. Ainsi, en abandonnant, même ponctuellement, cette attente de mise au travail du groupe, plusieurs enseignant·es en formation décrivent alors l'avoir perdu suite à leur intervention – les élèves s'arrêtent de travailler et se mettent souvent à discuter entre eux. Aussi, comme l'explique l'un des enseignant·es en formation, la mise en œuvre de cette stratégie génère chez certains élèves

de nouveaux comportements perturbateurs, qui vont par exemple délibérément faire perdre du temps au reste du groupe en accaparant l'attention de leur enseignant.

A contrario, ceux qui se focalisent en priorité sur le groupe ne délaissent pas pour autant l'autre attente – ils et elles gardent toujours en tête l'élève qui perturbe. Ils et elles expliquent s'attendre, en donnant l'attention à ceux qui travaillent, à ce que l'élève cesse de lui-même son comportement perturbateur et se mette à son tour au travail. En ce sens, ils et elles rejoignent les travaux de Gaudreau (2017), qui recommande l'adoption de ces stratégies de gestion de la discipline. Ainsi, selon cette auteure, ces dernières permettent à l'élève de « modifier son comportement tout en préservant sa dignité » (p. 127). Par ailleurs, en agissant ainsi, les enseignant·es renforcent les comportements attendus, ce qui incite les autres élèves à les adopter. Dans la grande majorité des interactions de ce type, c'est exactement ce que décrivent les enseignant·es en formation qui partagent leur satisfaction d'avoir pu dépasser cette « situation problématique » – le terme « dilemme » n'étant jamais explicitement employé par eux.

Notons enfin, dans le cadre de nos analyses, que la deuxième stratégie se révèle beaucoup plus efficace que la première. Lorsqu'ils et elles essaient d'abord de régler le comportement perturbateur, les enseignant·es en formation expliquent soit recevoir des protestations des élèves concerné·es, soit perdre le groupe qui arrête de travailler. Dans la deuxième stratégie, au contraire, le groupe ne sort pas de son activité, il continue à travailler et l'élève qui a été ignoré·e intentionnellement finit, dans la plupart des situations, par se mettre au travail de lui-même.

Le deuxième dilemme observé – intervenir de manière individualisée auprès d'un élève, tout en maintenant le groupe au travail – est en lien avec la tension à laquelle sont confronté·es les enseignant·es concernant la prise en compte de l'hétérogénéité de la classe. Une fois de plus, la problématique est de savoir comment faire face à deux logiques qui, de leur point de vue, sont inconciliables : d'une part, individualiser l'apprentissage afin de favoriser la réussite individuelle, et d'autre part, soutenir une approche collective de l'apprentissage afin de garantir le transfert des connaissances attendues à tous les élèves. Le collectif, dont les enseignant·es en formation doivent garder la maîtrise, fait ici obstacle à un enseignement plus individualisé vers lequel certains enseignant·es en formation disent vouloir tendre. Ces configurations d'activités font plus largement écho aux recherches de Ria *et al.* (2001), qui rapportent que « l'un des dilemmes de base de l'enseignement résulte de la contrainte de faire apprendre individuellement les élèves et de gérer simultanément l'organisation collective des situations d'enseignement, tant dans sa forme matérielle que

sociale » (p. 2). Ces dilemmes rappellent également les travaux de Périer (2014) qui soulèvent la problématique des tensions liées à la gestion de l'hétérogénéité grandissante des classes : comment préserver l'intérêt et les apprentissages des élèves en réussite tout en permettant à ceux qui sont le plus en difficulté de progresser ?

C'est également la question que se posent quatre de nos enseignant·es en formation, qui se retrouvent coincé·es entre leur volonté d'individualiser leurs interventions et risquer de perdre le reste du groupe. Difficilement, ils et elles tentent de maintenir ces deux attentes qui, pourtant, leur semblent inconciliables dans leur action. À l'issue de l'interaction, tous partagent un sentiment d'inefficacité partielle ou totale, lié parfois à une forme d'exaspération ou de découragement. Ils et elles expliquent avoir systématiquement perdu le groupe et parfois, avoir même échoué avec l'élève pris individuellement. Pour les enseignant·es en formation, qui présentent souvent d'importantes difficultés à mener plusieurs tâches en même temps (Ria *et al.*, 2001), il n'est pas toujours possible de déconstruire les dilemmes. L'une des enseignant·es en formation exprime ainsi à plusieurs reprises un sentiment de fatigue, de confusion faisant écho aux travaux de Ria *et al.* (2001), qui documentent chez les enseignant·es débutant·es des émotions similaires lorsqu'ils et elles traversent de telles situations.

Notre dispositif nous a permis de saisir la complexité des situations dans lesquelles se trouvent les enseignant·es en formation en situation d'exercice de l'autorité, à l'origine de nombreuses tensions : gérer les comportements et préserver le travail du groupe ou individualiser les interventions, tout en maintenant le collectif au travail. Ainsi, s'il existe des singularités selon les enseignant·es en formation, notamment liées au rapport qu'ils et elles entretiennent avec leur environnement – tou·tes ne vivent pas une situation similaire comme un dilemme problématique – il est possible, comme nous l'avons fait, de dégager des traits de typicité tant dans l'émergence que dans la régulation des dilemmes. À ce propos, Robbes (2020) ajoute que « [...] la tendance des enseignant·es à être au clair avec ce qui guide leur action est inversement proportionnelle au nombre de sous-but formulés. La multiplication des sous-but peut être le signe d'une fragilité professionnelle ou personnelle, à moins qu'elle ne traduise une capacité du professeur à ajuster ses sous-buts dans l'action en référence à son but générique » (p. 171).

Pour les enseignant·es en formation, qui le plus souvent poursuivent l'une ou l'autre de ces préoccupations, s'ils et elles font face aux dilemmes, privilégier une intention semble être une stratégie plus efficace que de ne renoncer à aucune, et plus encore si l'attention est donnée prioritairement au groupe plutôt qu'aux élèves considéré·es individuellement.

Des résultats s'inscrivant dans un programme alliant recherche, conception et formation

De tels résultats ouvrent des pistes pour concevoir, à partir d'analyses de l'activité basée sur l'usage de vidéos, des dispositifs de formation visant à favoriser l'articulation entre les dimensions didactiques et de gestion de classe. Ils interrogent le choix fait par certains programmes de former les enseignant·es à la gestion de classe et à l'exercice de l'autorité en recourant d'abord à l'enseignement de paradigmes qui seraient à appliquer en classe *versus* en entrant par l'analyse de l'activité réelle dans les situations concrètes. Nos résultats montrent qu'accompagner les formé·es à verbaliser leur activité touchant à la gestion de classe permet d'identifier plus en profondeur les tensions ou problèmes de métier que ces situations posent au plus proche des compromis opératoires réalisés par les enseignant·es en lien avec leurs contextes locaux d'exercice. Parallèlement, le travail de ces situations par la recherche permet de les typifier et de les catégoriser, voire même de créer des répertoires d'activités possibles tels que ceux qui sont proposés par la plateforme Néopass@ction sur la thématique “Faire face aux incidents”.

Une telle approche s'inscrit dans la perspective d'un programme technologique alliant *recherche, conception et formation* (Durand, 2008) qui prend appui sur l'analyse de l'activité que les professionnel·les mettent en place pour répondre aux problèmes quotidiens de métier. L'entrée *recherche* vise à documenter le travail enseignant et son efficacité tant objective que subjective (Hubaut, 1996) afin d'enrichir la formation par les données typifiées et modélisées (première boucle de recherche), puis de retracer les processus de développement professionnel des enseignant·es tout au long de la formation (seconde boucle). L'entrée *conception* vise à construire des *espaces d'actions encouragées* au sein d'un « environnement augmenté » tirant parti des processus de synchronisation et de création d'attentes liés aux artéfacts vidéo construits à partir des situations typiques identifiées par l'entrée *recherche*. Enfin, l'entrée *formation* vise à encourager les enseignant·es en formation à se projeter et à vivre *par procuration* les situations typiques ramenées par les artéfacts vidéo, à développer une analyse réflexive et à échanger sur cette expérience avec des pair·es. Cette *immersion mimétique* génère « [...] des processus d'identification, de recherche et de production de ressemblances entre des objets, des phénomènes et des activités par la comparaison de situations vécues passées et présentes, et en même temps des processus d'anticipation et de projection dans une situation future fictive » (Leblanc, 2012, p. 78).

Ces processus amènent à enrichir l'expérience professionnelle des enseignant·es en formation en leur (re)donnant individuellement du pouvoir d'agir propice à maintenir leur santé au travail ainsi qu'à développer le *genre professionnel* : en tirant parti de l'expérience de pair·es projeté·es dans la même situation typique, celle-ci devient l'objet de controverses professionnelles et nourrit l'intelligence collective du travail (Clot, 1999).

Collection d'exercices variés de l'autorité dans un *espace d'actions encouragées*

Le traitement systématique par la recherche des données d'observation et de verbalisation issues de la population enseignante étudiée permet d'identifier de manière plus précise les différentes composantes simultanément en jeu dans les situations concrètes d'exercice de l'autorité. Les données de verbalisation, elles, donnent accès aux jugements d'*efficacité subjective* réalisés par les enseignant·es lorsqu'ils et elles évoquent les éléments qu'ils et elles jugent significatifs dans les situations d'exercice de l'autorité. Enfin, la mise en relation des données d'observation et des données de verbalisation permet de produire des jugements d'*efficacité objective*, en considérant les intentions et préoccupations des protagonistes dégagées depuis l'intérieur de leur activité et non à partir d'un étalon externe à celle-ci.

Ces données permettent de construire une collection d'exercices variés de l'autorité où chaque item donne à voir finement comment l'enseignant·e articule, dans un style professionnel qui lui est propre, cet exercice avec des préoccupations typiques liées à son univers de représentations, conceptions, croyances, normes et savoirs. Elles enrichissent le genre professionnel et peuvent être réinvesties dans la formation comme horizons de possibles à l'aune desquels les enseignant·es en formation peuvent questionner collectivement les pratiques typifiées, voire ouvrir des controverses sur l'exercice du métier.

Un résultat de la recherche présentée ici montre que les préoccupations typiques identifiées sont non spécifiques aux disciplines enseignées. Si on le considère du point de vue de la conception, ce résultat constitue un atout pour concevoir un *espace d'actions encouragées* visant à faire réfléchir des enseignant·es du secondaire « en-dehors » de leur culture disciplinaire. La littérature indique que le rapport à la discipline enseignée conditionne souvent leur point de vue (Saussez, 2014). Pour aller au-delà, les projeter dans des situations d'exercices de l'autorité possédant des enjeux similaires dans d'autres disciplines peut leur permettre d'analyser cette facette de l'activité enseignante en la détachant des enjeux de savoirs liés à leur discipline.

Si l'on prend un autre exemple, la recherche présentée ici confirme les travaux déjà réalisés sur le sujet en identifiant que les deux préoccupations typiques des enseignant·es novices sont d'enrôler ou maintenir des élèves dans la tâche et gérer des comportements inappropriés. Si celles-ci sont déjà bien détaillées et référencées dans la littérature existante, cette nouvelle recherche révèle que dans 15 % des occurrences ces préoccupations s'opposent, ce qui constitue un résultat inédit porteur de pistes pour la conception de formations. Si l'objectif est de faire prendre conscience aux enseignant·es en formation que la préoccupation liée au maintien de l'ordre en classe tend à prétériter le temps accordé à l'acquisition des savoirs, pouvoir donner à (re)voir un cours en analysant le temps et l'énergie consacrés à chacun de ces enjeux permet de donner à voir objectivement l'importance accordée à chacun et à mieux analyser ce qui se joue durant les transitions de l'un à l'autre.

Le fait de constater qu'il y a peu de verbalisations liées à ce que les enseignant·es attendent en matière d'apprentissages de la part des élèves indique, comme déjà relevé ci-dessus, que ce point n'a pas été commenté, mais questionne en regard du fait que la littérature montre qu'ils sont intrinsèquement liés et qu'il n'y a pas de consistance des activités d'apprentissage sans bonnes connaissances des enjeux de savoirs et de la manière de les rendre accessibles aux élèves. C'est donc un objectif sur lequel le dispositif de formation pourrait se focaliser en proposant d'analyser avec ce focus des situations typiques filmées puis autoconfrontées.

Il serait également intéressant de considérer pour la conception de formations les résultats de recherche montrant l'imbrication des deux préoccupations « enrôler ou maintenir les élèves dans la tâche » et « gérer des comportements inappropriés ».

1. Soit les deux préoccupations sont indépendantes : cela montre que les enseignant·es ne perçoivent pas leur intrication et la formation gagnerait alors à mettre la focale sur ces moments précis du cours pour les questionner avec les deux angles : dans ce moment d'enrôlement des élèves dans le travail, que se joue-t-il au niveau de la gestion des comportements ? Et réciproquement ?
2. Soit les deux préoccupations sont imbriquées et hiérarchisées : la mise au travail des élèves et l'adoption de comportements adéquats priment sur les enjeux de savoirs abordés. La formation gagnerait à amener les formé·es à se questionner et/ou à débattre sur l'articulation et les risques d'instrumentalisation liés à cet usage des savoirs.

3. Soit les deux préoccupations sont incompatibles : cela montre que les enseignant·es perçoivent leur intrication, mais que cette intrication semble trop complexe à gérer simultanément. Là, la formation n'a plus pour objectif de faire percevoir l'intrication, mais de proposer des possibles sur les différentes manières avec lesquelles un·e enseignant·e peut la gérer en classe, les outils que le métier met à disposition pour ce faire, etc.

Grâce à la production et à l'analyse des verbalisations suscitées par la première boucle de recherche, les raisons de cette incompatibilité peuvent être précisées et donnent à voir deux types de dilemmes générant chacun deux réponses typiques ayant des effets différents sur le déroulement du cours. Deux options liées aux principes et théories choisis pour la conception de formations apparaissent alors. La première, située dans une optique énactive, vise à faire émerger ces deux dilemmes (telles des formes sur un fond) et les réponses possibles qui peuvent y être apportées. En sélectionnant des extraits contrastés de situations similaires, mais gérées de manière différente, on peut demander aux formé·es de s'exprimer sur « ce qui change/est similaire du point de vue de l'enseignant·e et du point de vue des élèves » ou « ce que l'enseignant·e gagne/risque à faire ce qu'il ou elle fait ». La deuxième, située dans une perspective plus transmissive, considère que ces savoirs construits par la recherche sont à enseigner aux novices sous forme de règles de métier et à expliciter de manière ostensive en choisissant des extraits filmés typiques illustrant ces règles (Méard et Bruno, 2009 ; Escalié et Chaliès, 2011). On perçoit bien ici qu'au-delà de l'usage des résultats de recherche, les théories de l'apprentissage professionnel choisies ont une incidence sur la conception de formations.

Enfin, si la dimension d'*efficacité objective* apparaît dans les débats liés à l'analyse des extraits filmés (certaines stratégies d'action se révélant plus performantes/efficaces que d'autres), il est important que la conception de formations ne passe pas à côté des enjeux liés à l'*efficacité subjective* : ce que le fait d'adopter une manière d'agir plutôt qu'une autre a comme impact sur les professionnel·les en tant qu'individus possédant des normes, valeurs, idéaux du métier (Hubault, 1996). Comme l'indiquent les données de verbalisation, les sentiments de découragement, d'exaspération, de fatigue professionnelle qu'éprouvent les enseignant·es en formation nécessitent d'être thématisés et pris en compte dans l'analyse des activités filmées. Mettre des mots sur ce qui génère ces sentiments, comprendre qu'il y a différentes manières d'agir en classe en lien avec des dimensions qui sont toujours dilemmatiques – et donc impossibles à trancher une fois pour toutes – aide les enseignant·es en formation à construire ces situations comme des problèmes de métier typiques, quotidiens et rencontrés par tou·tes les membres du groupe professionnel. Se

rendre compte qu'ils font partie intégrante du genre professionnel permet, comme le montrent les travaux de Leblanc *et al.* (2008), une dépersonnalisation qui va agir sur la santé au travail.

Dans une formation conçue comme *espace d'actions encouragées* (Durand, 2008), ce double accès à l'activité et à l'expérience des collègues donne l'occasion de mettre celles-ci en résonance avec la propre pratique des enseignant·es en formation et de projeter les intentions et les préoccupations des collègues observé·es sur leur propre activité. Toutes ces mises en abyme amènent les enseignant·es en formation à considérer d'autres facettes de leur propre activité, à la percevoir depuis d'autres points de vue et ainsi à la mettre à distance, voire à lui donner d'autres significations. En particulier, ce processus, généré et accompagné par la formation, encourage chacun·e à questionner le sens et l'intelligibilité de son autorité dans les situations d'enseignement/apprentissage au plus près de la manière dont celles-ci se déploient dans le contexte local de la classe, à préciser et enrichir les significations initialement construites, voire à les reconsidérer ou à les modifier en convoquant, dans un second temps, des ressources issues des différents paradigmes de gestion de classe.

Références

- Archambault, J. et Chouinard, R. (2016. 4e édition). *Vers une gestion éducative de la classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Argyris, C., et Schön, D. A. (1974). *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass (traduit et adapté par J. Heyneman et D. Gagnon (1999). *Théorie et pratique professionnelle. Comment en accroître l'efficacité*. Montréal : Les Éditions Logiques).
- Barbier, J.-M. et Durand, M. (dir.) (2017). *Encyclopédie d'analyse des activités*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021). La gestion de classe sous le prisme des perceptions des élèves avec difficultés comportementales : une recension des écrits. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 89-90(1), 167-186. <https://doi.org/10.3917/nresi.089.0167>
- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements : pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Montréal : Chenelière éducation.

- Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Bucheton, D. (dir.) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- Chami, J. (2020). L'analyse des pratiques professionnelles : quelques repères. *Savoirs*, 53(2), 11-47. <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2020-2-page-11.htm>
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation Permanente*, 146 (1), 17-25. <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>
- Colsoul, A. (2010, octobre). Construction de la compétence de conduite de classe pendant la formation initiale des enseignants. *Éducation & Formation*, 294, 67-76.
- Demers, S. (2016). L'efficacité : une finalité digne de l'éducation ? *McGill Journal of education*, 2 (51), 961-971. <http://mje.mcgill.ca/article/view/9404/7131>
- Dumouchel, M. et Lanaris, C. (2019). Responsabilisation et dévolution : même combat. *Éducation & Formation*, (e-312), 81–91. <http://revueeducationformation.be/>
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : Presse Universitaires de France.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes : Une approche énactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Éducation et didactique*, 2 (3), 97-121. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.373>.
- Durand, M., Ria, L. et Flavier, E. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 83-103. <https://doi.org/10.7202/007150ar>
- Escalié, G. et Chaliès, S. (2011). Apprendre des règles de métier, *Recherche et formation*, 67, 149-163. DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1446>
- Étienne, R. et Fumat, Y. (2014). *Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir*? Bruxelles : De Boeck.
- Faingold, N. (1996). Du stagiaire à l'expert. Construire les compétences professionnelles. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud. *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 137-152). Bruxelles: De Boeck.
- Freinet, C. (1994). *Oeuvres pédagogiques*. Paris : Seuil.
- Gal-Petitfaux, N. et Vors, O. (2008). Socialiser et transmettre des savoirs en classe d'Éducation physique : une synergie possible au prix d'une autorité pédagogique

- conciliante. *Éducation et francophonie*, 36(2), 118-139. <https://doi.org/10.7202/029483ar>
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Glaser, B., et Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory. *Weidenfield & Nicolson, London*, 1-19
- Goigoux, R. (2021). Cinq focales : mini MOOC. <https://inspe.uca.fr/formation/cinq-focales-un-mini-mooc>
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge.
- Hubault, F. (1996). De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse ? Dans F. Daniellou (Dir.), *L'ergonomie en quête de ses principes, Débats épistémologiques* (pp. 103-140). Toulouse : Octarès.
- Joinel Alvarez, V. (2021). *Penser et agir l'autorité dans les situations d'enseignement/apprentissage : quelle prise en compte du groupe ?* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève, CY Cergy Paris Université, Genève, Cergy. 10.13097/archive-ouverte/unige:158105
- Lanaris, C. et Beaudoin, M. (2011). Le lien entre didactique et gestion de la classe en formation des maîtres : enjeux pour la pratique enseignante. Colloque international INRP. <http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/120.pdf>
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G. et Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche énactive. *Activités*, 5 (1), 150-172. <http://journals.openedition.org/activites/1941>
- Leblanc, S. (2012). *Conception d'environnements vidéo numériques de formation. Développement d'un programme de recherche technologique centré sur l'activité dans le domaine de l'éducation*. Habilitation à diriger des recherches. Université Paul Valéry Montpellier 3.
- Lussi Borer, V., Muller, A., Ria, L., Saussez, F. et Vidal-Gomez, C. (2014). Introduction au dossier : « conception d'environnements de formation : une entrée par l'analyse de l'activité ». *Activités*, 11(2). <http://journals.openedition.org/activites/964>
- Marchive, A. (2008). *La pédagogie à l'épreuve de la didactique. Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Mouchet, A. (2016). Comprendre l'activité en situation : articuler l'action et la verbalisation de l'action. *Savoirs*, 40(1), 9-70. <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2016-1-page-9.htm>

- Méard, J. et Bruno, F. (2009). *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants. Études de cas dans le primaire et le secondaire*. Toulouse : Octarès.
- Mouchet, A. (2016). Comprendre l'activité en situation : articuler l'action et la verbalisation de l'action. *Savoirs*, 40(1), 9-70. <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2016-1-page-9.htm>
- Nadot, S. (dir.) (2003). *Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants*. Les Actes de la DESCO. Caen : CRDP de Basse-Normandie.
- Nault, T. (1998). *L'Enseignant et la gestion de classe*. Les éditions Logiques : Montréal.
- 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. <https://doi.org/10.7202/032009ar>
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique* (23), 147-181.
- Pastré, P. (2005). *Apprendre par la simulation : de l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Toulouse : Octarès.
- Périer, P. (2014). *Professeurs débutants : les épreuves de l'enseignement*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF.
- Ria, L. (2008). Ergonomie cognitive du travail enseignant. Dans A. Van Zanten (dir.). *Dictionnaire de l'Éducation* (pp. 282-284). Paris : Presses Universitaires de France.
- Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. Dans *Travail et formation des adultes* (pp. 217-243). Paris : Presses Universitaires de France.
- Ria, L. (2015). Introduction. Dans L. Ria et V. Lussi Borer (Dir.), *Former les enseignants au XXIe siècle* (pp. 9-18). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Ria, L. (2019). *Former les enseignants : Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. Montrouge : ESF Sciences Humaines.
- Ria, L., Saury, J., Sève, C. et Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants: Études lors des premières expériences de classe en Éducation Physique. *Science et Motricité*, 42, 47-58. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00803976>
- Robbes, B. (2016). *L'autorité enseignante. Approche clinique*. Nîmes : Champ social.
- Robbes, B. (2020/2010). *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF Sciences humaines.
- Rousseau, N. et Boutet, M. (2003). *La pratique de l'enseignement. Outils pour la construction d'une théorie personnelle de l'action pédagogique*. Montréal : Guérin.

- Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C. et Trohel, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expériences des élèves et des enseignants* : Revue EPS.
- Saussez, F. (2019). Les cultures spécifiques aux disciplines à enseigner à l'école secondaire, un objet fécond pour la recherche et la formation ? *Recherche et formation*, 92, 107-119. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5756>
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books (traduit et adapté par J. Heyneman et D. Gagnon (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques).
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. Dans G. Sensevy et A. Mercier (dir.). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 13-49). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol 4(2), 287-322. <https://doi.org/10.3917/rac.010.0287>
- Tochon, F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.



Le soutien à l'autonomie dans la gestion de classe d'enseignants du secondaire : conceptions, pratiques et paradoxes

Geneviève Bergeron, Gabriel B. Houde, Mathieu Barthos et Léna Bergeron
Université du Québec à Trois-Rivières

Pour citer cet article :

Bergeron, G., Houde, G. B., Barthos, M. et Bergeron, L. (2022). Le soutien à l'autonomie dans la gestion de classe d'enseignants du secondaire : conceptions, pratiques et paradoxes. *Didactique*, 3(3), pp. 37-64. <https://doi.org/10.37571/2022.0303>

Résumé : Le développement de l'autonomie est une visée importante en éducation et fait partie des visées de la gestion de classe. Or, les conceptions de l'autonomie sont multiples et elles peuvent conséquemment se traduire par des pratiques bien différentes. Dans le cadre d'une recherche qualitative interprétative réalisée auprès de treize enseignants du secondaire (français, anglais, mathématiques et sciences) œuvrant dans des classes ordinaires où plusieurs élèves présentent des comportements difficiles, nous avons cherché à répondre aux questions suivantes : Quel sens les enseignants accordent-ils à l'autonomie? Quelles pratiques jugent-ils pertinentes à mettre en œuvre pour la soutenir? Les résultats recueillis lors des entretiens individuels mettent en évidence la grande importance qu'accordent les enseignants à l'autonomie, une vision déficitaire du niveau d'autonomie des élèves et la coexistence de quatre grandes conceptions de l'autonomie, soit l'autonomie vue comme : 1) une évolution, 2) une injonction, 3) une indépendance et 4) une automatisation. Malgré la volonté des enseignants, peu de pratiques sont déployées en soutien à l'autonomie. Certains paradoxes du soutien à l'autonomie au secondaire sont discutés. Des pistes de recherche et de formation sont amenées.

Mots-clés : autonomie, soutien à l'autonomie, motivation, gestion de classe.

Problématique

L’adolescence constitue une période charnière du processus de socialisation dont le grand but pour l’adolescent est d’apprendre à vivre par lui-même de façon adaptée et responsable (Denault et Cloutier, 2021). En peu de temps, celui-ci devra acquérir différentes habiletés afin d’accéder à l’autonomie, à l’indépendance et à la responsabilité. Il s’agirait là d’un défi important de la socialisation des adolescents : apprendre à faire des choix en harmonie avec eux-mêmes et leur milieu (Denault et Cloutier, 2021).

Le développement de l’autonomie est une visée importante en éducation. On y fait notamment référence dans le Programme de formation de l’école québécoise au secondaire (ministère de l’Éducation du Québec [MEQ], 2006; ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007), dans la récente Politique de la réussite éducative (ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur [MEES], 2017), ainsi que dans le nouveau référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (ministère de l’Éducation, 2021).

L’autonomie y est toutefois présentée de manière assez générique et vague. Elle est parfois située comme une compétence contribuant à la réussite éducative (MEES, 2017) ou comme étant nécessaire pour faire des choix éclairés sur les plans personnel, professionnel et citoyen (MEES, 2017; MEQ, 2006; MELS, 2007). Dans certains cas, elle est liée à la formation de la pensée et à la capacité des élèves à réguler leur propre démarche d’apprentissage (MEQ, 2006; MELS, 2007). Cette ambiguïté est critiquée par certains auteurs (Carton, 2011; Quentel, 2014; Raab, 2016), qui constatent que ce qui est entendu par « autonomie » n’est pas toujours clarifié dans les écrits. L’ambiguïté n’est pas anodine; il coexiste différentes conceptions, finalités et valeurs sous-jacentes, parfois antinomiques de l’autonomie, et ces dernières influencent la nature des pratiques qui sont mises en œuvre pour la soutenir (Raab, 2016). Raab (2016) décrie également le fait que les finalités de l’autonomie demeurent parfois impensées dans les dispositifs visant à la soutenir. Certes, l’autonomie est un concept à la fois polémique et polysémique (Jouan et Laugier, 2009).

En contexte scolaire, l’autonomie est généralement située comme une compétence ou une capacité, souvent celle de prendre en charge ses apprentissages et ses comportements. Raab (2016, p. 5) explique :

L’autonomie de l’élève est fortement liée à la question de son développement et d’une capacité à construire, par son action propre, des connaissances sur le monde, sur les autres et sur lui-même ; c’est une autonomie de l’apprenant qui reste centrale en contexte scolaire.

Quoi qu'il en soit, le manque de clarté dans les encadrements cités plus haut n'empêche pas le fait que les enseignants sont appelés à « cultiver » l'autonomie des élèves du secondaire (MEQ, 2006; MELS, 2007). Ici se pose donc la question des moyens et pratiques à mobiliser pour y parvenir. Selon Carton (2011) : « La capacité à prendre en charge son apprentissage n'est pas innée, elle doit s'apprendre : l'autonomie est un objectif de formation qu'il faut prendre en charge pédagogiquement si on décide de la promouvoir [...] » (p. 3). En effet, ce projet appelle l'enseignant à mettre en place les conditions de cette autonomie et à adopter une posture propice à son développement, ce qui exige d'apprendre comment il est possible de le faire (Reeve, 2009).

Or, les écrits ministériels fournissent peu d'informations aux acteurs sur l'autonomie, les processus qui la sous-tendent et les pratiques pertinentes. On déniche tout de même quelques exemples de pratiques dans le nouveau référentiel de compétences (MEQ, 2021) (p. ex. encourager les élèves à l'utilisation de stratégies d'apprentissage et recourir à diverses approches et tâches stimulantes qui maintiennent un engagement actif) ou dans le programme du 1^{er} cycle du secondaire (MEQ, 2006) (p. ex. laisser la possibilité aux élèves d'exprimer leurs opinions, de faire des choix et d'en évaluer les conséquences).

Un cadre intéressant pour appréhender les pratiques de soutien à l'autonomie est la théorie de l'autodétermination (TAD) (Deci et Ryan, 2000). Considérant l'autonomie comme besoin psychologique fondamental de base, la TAD bénéficie d'une grande portée en éducation, notamment parce qu'elle offre des repères concrets entourant les pratiques qui soutiennent ou nuisent à l'autonomie compte tenu de leur impact déterminant sur la motivation intrinsèque. Plusieurs recherches traitent notamment de l'influence du « style motivationnel de l'enseignant » [teacher's motivating style], qui caractérise en quelque sorte sa façon d'interagir et de motiver les élèves sur un continuum allant du style axé sur l'autonomie au style axé sur le contrôle (Deci et Ryan, 1987; Reeve, Deci et Ryan, 2004). Le style axé sur l'autonomie se définit par des efforts pour développer les ressources motivationnelles internes des élèves (Reeve, Deci et Ryan, 2004) leur en offrant par exemple de multiples occasions de faire des choix et de prendre des décisions qui concernent l'apprentissage (Assor, Kaplan et Roth, 2002), ou en planifiant des activités d'apprentissage intéressantes et pertinentes qui correspondent à leurs intérêts et besoins (Reeve, 2009). Le style axé sur le contrôle renvoie quant à lui à une pression exercée par l'enseignant pour que les élèves pensent et se comportent d'une manière spécifique ainsi qu'à une certaine tendance à s'appuyer sur des sources de motivation extrinsèque (conséquences, récompenses, critiques culpabilisantes) (Reeve, 2009). Minant la qualité de l'engagement, le style contrôlant serait à éviter (Reeve, 2009).

À la lecture de ces quelques lignes, on constate rapidement que le soutien à l'autonomie fait intervenir des variables qui concernent la pédagogie, la didactique tout comme la gestion de classe. À cet effet, plusieurs approches de gestion de classe (p. ex. : Gordon, 2003; Dreikurs, Grunwald et Pepper, 1982) et certains chercheurs (p. ex. : Archambault et Chouinard, 2022; Lanaris et Dumouchel, 2020) situent le développement de l'autonomie comme une visée de la gestion de classe. Lanaris et Dumouchel (2020) incitent d'ailleurs à recourir à une gestion de classe responsabilisante, laquelle s'actualise dans un climat de classe démocratique où l'enseignant partage le pouvoir avec les élèves et leur fait jouer un rôle actif dans le fonctionnement de la classe. Il s'agit de leur transférer graduellement la responsabilité de leurs apprentissages et de leurs comportements.

Malgré l'importance que ces cadres accordent à l'autonomie, Reeve (2009) affirme que la majorité des enseignants du secondaire adoptent une posture contrôlante visant à ce que les élèves pensent et se comportent selon leur volonté. C'est également le constat auquel le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) arrive en relevant la persistance d'une forme scolaire assez traditionnelle où l'enseignement est principalement frontal, magistral et simultané (2017). L'éducation secondaire serait encore largement marquée par une posture où c'est l'enseignant qui contrôle et dirige les paramètres de l'apprentissage.

Ces constats seraient plus prononcés dans des contextes où les enseignants ont à composer avec un nombre élevé d'élèves manifestant des comportements difficiles en classe ordinaire. Une recherche-action menée auprès d'enseignants du secondaire expérimentés a révélé que dans un tel contexte, ceux-ci tendent à recourir à un encadrement autocratique et à un enseignement traditionnel où ils limitent les occasions que les élèves pourraient avoir d'interagir, de se mouvoir ou de faire des choix, et ce, afin d'exercer un plus grand contrôle sur le comportement des élèves et d'éviter les perturbations (Bergeron, 2014). En effet, face au défi de gérer de nombreux comportements inappropriés et au sentiment de stress et de frustration qui peut en découler (Brackenreed, 2008), les enseignants auraient davantage tendance à recourir à des pratiques contrôlantes et coercitives (Emmer et Gerwels, 2006; Lewis, Roache et Romi, 2011). Beaucoup d'enseignants sont en effet démunis face aux élèves « qui mettent à mal l'exercice de leur autorité » (Robbes et Afgoustidis, 2015, p. 2). Qui plus est, face aux comportements inappropriés, les enseignants perçoivent les pratiques contrôlantes comme étant plus efficaces (Reeve, 2009), notamment parce ce type de pratiques a un effet rapide sur les comportements en plus de s'appliquer facilement et rapidement (Maag, 2001).

En contexte scolaire, parler d'autonomie semble parfois être un « allant de soi ». Nous avons illustré qu'elle est à la fois une compétence visée et un besoin à satisfaire, qu'elle gagne à être soutenue, mais que les enseignants disposent de peu de repères pour la réfléchir et prendre des moyens pertinents pour la soutenir. Les défis relatifs à la présence d'élèves manifestant des comportements difficiles en classe ordinaire semblent complexifier ce travail. Dans un tel contexte, on peut se demander quel est le sens que les enseignants du secondaire accordent à l'autonomie et aux pratiques qui peuvent la soutenir. Aucune étude québécoise ne s'étant penchée sur le sujet, ces questionnements sont à la base de notre proposition.

Repères conceptuels

Cette section comporte certains éléments conceptuels utiles à une compréhension plus fine de la problématique et des choix méthodologiques. Nous décrivons comment la TAD ainsi que le concept de gestion de classe responsabilisante sont pertinents pour appréhender l'autonomie en contexte scolaire.

La TAD postule que l'engagement des personnes diffère si ces dernières sont guidées par des raisons autonomes (comportements volontaires et valorisés) ou par des raisons contrôlées (comportements liés à des pressions externes ou internes). Elle propose un continuum de six types de régulations motivationnelles regroupés au sein de trois grands niveaux de motivation : la motivation intrinsèque, qui constitue niveau le plus autonome (faire pour le plaisir et la satisfaction); la motivation extrinsèque, qui représente la motivation contrôlée (faire pour obtenir ou éviter quelque chose); et l'amotivation (absence relative de motivation). Selon la TAD, l'autonomie est l'un des trois besoins psychologiques fondamentaux que toute personne cherche à satisfaire, les deux autres étant les besoins de compétence et d'appartenance. Le soutien par rapport à ces besoins participerait à une motivation plus autodéterminée (c'est-à-dire guidé par des raisons autonomes), laquelle serait celle à nourrir en contexte scolaire, car elle aurait des conséquences positives au niveau de l'engagement, du bien-être et de l'apprentissage, notamment chez des adolescents (Reeve, Jang, Hardre et Omura, 2002). De fait, on reconnaît que les établissements d'enseignement peuvent influencer la satisfaction de ces besoins et en particulier le rôle déterminant que joue le soutien à l'autonomie offert par les enseignants (Deci et Ryan, 2016). En effet, ceux qui soutiennent l'autonomie favoriseraient la motivation autodéterminée des élèves (Reeve, 2006) et notamment de ceux présentant des problèmes graves de comportements, par exemple en augmentant l'appréciation des tâches et la perception de leur valeur (Savard, Joussemet, Emond Pelletier et Mageau, 2013).

Plusieurs travaux décrivent les pratiques susceptibles de soutenir l'autonomie dans la perspective de la TAD (Assor, Kaplan et Roth, 2002; Jang, Reeve et Deci, 2010; Patall, Dent, Oyer et Wynn, 2012; Reeve, 2009; Reeve et Jang, 2006). Elle suppose une posture où l'enseignant tient compte du point de vue de ses élèves et accueille leurs pensées, leurs émotions et leurs comportements (Reeve, 2009). Globalement, les pratiques de soutien à l'autonomie sont fortement liées à la nécessité de nourrir et développer les sources motivationnelles internes des élèves (Deci et Ryan, 2002; Reeve, 2009) et elles éviteraient de mettre un accent important sur le contrôle, les récompenses et la compétition qui nuisent au développement d'une motivation de qualité (Guay et Lessard, 2016). Ces pratiques étant assez nombreuses, nous en donnons ici quelques exemples : proposer des activités d'apprentissage intéressantes et pertinentes qui correspondent aux intérêts et besoins des élèves; identifier avec les élèves la valeur, l'utilité et le sens de ces activités; fournir des défis dont le niveau est adapté; offrir des choix et du contrôle dans l'apprentissage; créer des opportunités pour que les élèves puissent collaborer, se poser des questions et partager leur expertise. Ajoutons à cela que contrairement à ce que l'on pourrait penser, le développement de l'autonomie ne peut se concrétiser que dans un environnement d'apprentissage suffisamment structuré (Jang, Reeve et Deci, 2010). Il s'agit pour l'enseignant de communiquer des attentes claires et de trouver un juste équilibre en offrant la structure minimale pour que les élèves puissent mobiliser leurs compétences et s'attribuer personnellement les résultats de leur engagement.

L'un des intérêts de la TAD concerne l'attention portée aux pratiques qui favorisent ou nuisent à la motivation et l'engagement en contexte scolaire et, conséquemment, à celles qui favorisent ou nuisent à l'autonomie. À cet effet, certaines de ces pratiques peuvent être considérées comme relevant de la gestion de classe (Berger et Girardet, 2016). Par exemple, on reconnaît assez aisément que certaines pratiques réputées pour influencer la motivation et l'engagement, par exemple le type d'encadrement de l'enseignant et son « style motivationnel » centrés sur l'autonomie ou la contrainte, sont reliées au travail de gestion de classe. Loin de se limiter à la gestion de la discipline et de l'ordre, la gestion de classe est un concept qui englobe un ensemble de pratiques éducatives et dont la fonction principale est de soutenir un climat favorable à l'engagement et à l'apprentissage dans une perspective responsabilisante :

[I]l'ensemble des pratiques éducatives que les enseignants, pour et avec les élèves, conçoivent, organisent et réalisent afin d'établir, de maintenir et, au besoin, de restaurer les conditions qui favorisent l'engagement des élèves dans leurs apprentissages et le développement de leurs compétences. (Dumouchel et Lanaris, 2020, p. 294)

La gestion de classe responsabilisante (Dumouchel, Lanaris et Messier, 2022) nous paraît se situer en cohérence avec le besoin d'autonomie que cherche à satisfaire la TAD et avec les pratiques qu'elle encourage. Cette gestion de classe responsabilisante et démocratique valorise en effet un partage de pouvoir afin de développer l'autonomie des élèves. Dans une telle perspective, les élèves sont encouragés à donner leur point de vue, à discuter des questions qui concernent la classe, à faire des choix dans un climat de coopération positif et de respect mutuel ainsi que dans un cadre clair connu de tous (Lanaris et Dumouchel, 2020). Une place prépondérante est également accordée à l'établissement d'une relation éducative de qualité caractérisée notamment par un souci du bien-être de l'autre et une compréhension empathique. Cette perspective est cohérente avec le nouveau référentiel de compétences à l'enseignement (ministère de l'Éducation, 2021) qui situe la compétence à gérer le fonctionnement du groupe-classe comme un cadre de fonctionnement ouvert et convivial que l'enseignant établit de concert avec les élèves.

Méthodologie

Cette proposition s'inscrit dans une recherche plus vaste qui visait à étudier le sens qu'accordent des enseignants du secondaire à la gestion de classe et aux pratiques susceptibles de prévenir les comportements perturbateurs, dans un contexte où des élèves présentant des difficultés comportementales sont intégrés dans leurs classes. Considérant les liens entre la gestion de classe et les pratiques de soutien à l'autonomie, une partie importante des entrevues individuelles réalisées a porté sur le thème de l'autonomie et des pratiques qui peuvent y contribuer. Par rapport à l'ensemble des objectifs de la recherche primaire, cet article se focalise sur ces éléments. Nous poursuivons les objectifs suivants :

- Décrire le sens que ces enseignants du secondaire accordent à l'autonomie;
- Décrire les pratiques qu'ils jugent pertinentes à mettre en œuvre pour la soutenir.

Cette recherche est de type qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2018). Treize enseignants du secondaire ont participé. Quatre enseignent en français langue d'enseignement, quatre en anglais langue seconde, quatre en mathématiques et un en sciences et technologies. Les critères de participation sont les suivants : détenir au moins cinq années d'expérience et une stabilité d'emploi, enseigner au régulier, et avoir des élèves présentant des difficultés de comportements (EPDC) de type extériorisé intégrés à leurs groupes. Il s'agit d'élèves qui, selon leurs observations, manifestent de nombreux comportements inappropriés en classe, sans égard à l'appartenance à une catégorie. Bien que nous n'ayons pas de précisions sur la sévérité et la fréquence des comportements, les participants ont décrit ces comportements : refus de faire la tâche ou lenteur dans son exécution, bavardage, manque de respect (entre eux et envers l'enseignant), agitation

motrice, déplacements inutiles, oubli de matériel, bruits inappropriés, retard et absentéisme.

Les participants enseignaient tous à des groupes de niveaux différents au moment des entretiens. Cela nous a permis de recueillir des témoignages pour tous les niveaux, de la première à la cinquième secondaire. Les enseignants proviennent de différents milieux socioéconomiques. Les indices de défavorisation sont moyens ou élevés. Leur âge varie entre 30 et 59 ans (six âgés de 30 à 39 ans, cinq de 40 à 49 ans et deux de 50 à 59 ans). Ils ont à charge entre deux et sept groupes, pour une moyenne de 3.8. Tous enseignent à au moins un groupe ayant moins de 20 % d'EPDC et cinq d'entre eux enseignent à des groupes qui dépassent 40 %. Le tableau 1 illustre le nombre de groupes par enseignant et la proportion d'EPDC pour chacun des groupes, comme estimé par ces derniers.

Tableau 1. Contexte et caractéristiques des participants

Discipline	Années d'expérience	Indice de défavorisation de l'école	Nombre de groupes total	Nombre de groupes de moins de 20% d'EPDC	Nombre de groupes entre 20% et 40% d'EPDC	Nombre de groupes dépassant 40% d'EPDC
Français (P1)	13	Milieu défavorisé	3	3	0	0
Français (P3)	31	Milieu moyen	3	3	0	0
Français (P4)	14	Milieu défavorisé	2	1	1	0
Français (P8)	7	Milieu moyen	3	2	1	0
Anglais, langue seconde (P5)	20	Milieu défavorisé	4	2	1	1
Anglais, langue seconde (P6)	8	Milieu défavorisé	6	5	1	0
Anglais, langue seconde (P7)	18	Milieu moyen	4	2	1	1
Anglais, langue seconde (P13)	14	Milieu défavorisé	7	5	2	0
Mathématique (P2)	14	Milieu défavorisé	4	2	1	1
Mathématique (P9)	20	Milieu moyen	4	2	1	1
Mathématique (P10)	15	Milieu moyen	2	2	0	0
Mathématique (P11)	28	Milieu moyen	4	1	0	3
Sciences et technologies (P12)	17	Milieu moyen	4	3	1	0

Deux méthodes de collecte de données ont été utilisées : un questionnaire en ligne et un entretien semi-dirigé. Les données recueillies à l'aide du questionnaire en ligne sont des informations générales sur les participants (p. ex. : âge ou nombre d'années d'expérience)

et sur les groupes auxquels ils enseignent (p. ex. : niveau). Les entretiens de la recherche primaire ont porté sur différents thèmes liés à la gestion de classe, par exemple : les pratiques de gestion de classe; les pratiques d'enseignement; et les pratiques de soutien à l'engagement, à la motivation et à l'autonomie. D'une durée d'une heure, les entretiens ont eu lieu de novembre 2017 à mars 2018. Pour la présente étude, nous avons d'abord sélectionné le corpus de données permettant de décrire la posture générale de gestion de classe des participants de même que leurs visions de ses fonctions afin de situer le profil des participants et de contextualiser leurs conceptions et pratiques relatives à l'autonomie. En plus de traiter le corpus concernant l'autonomie et les pratiques pour la soutenir, nous avons fait le choix de traiter aussi le corpus qui touche aux pratiques considérées par les participants comme pertinentes pour soutenir la motivation et l'engagement, puisque ces dernières peuvent donner les informations pertinentes sur les pratiques qui aident ou nuisent à l'autonomie (par exemple en illustrant si pour motiver les élèves, les enseignants mobilisent des sources de motivationnelles intrinsèques ou extrinsèques).

Les entretiens ont été enregistrés et retranscrits sous forme de verbatim afin d'analyser les données à l'aide du logiciel NVivo. Guidée par les principes de Paillé et Mucchielli (2008), une analyse thématique inductive a été effectuée. Afin de produire des résultats de recherche crédibles, fiables et transférables pour la communauté scientifique, nous avons appliqué les critères de rigueur propres à la recherche qualitative (Savoie-Zajc, 2018). Notamment, un important travail de questionnement et de comparaison continue des données entre elles a été réalisé collectivement par l'équipe de chercheurs de manière à confronter les interprétations et à vérifier dans les données empiriques la validité de celles-ci. Dans la présentation des résultats, chaque participant est identifié d'un code qui représente le numéro qui lui a été attribué suivi de deux lettres représentant sa discipline (FR pour français, ANG pour anglais, MA pour mathématiques et SC pour sciences).

Résultats

Les résultats sont présentés en trois grandes catégories : 1) la posture de gestion de classe et ses fonctions 2) le sens accordé à l'autonomie et 3) les pratiques de soutien à l'autonomie.

La posture de gestion de classe et ses fonctions

De manière marquante, la totalité des participants décrit une gestion de classe positive et bienveillante. Par exemple, ils accordent tous une grande importance à la relation avec les élèves, qui s'exprime par différentes pratiques : prendre le temps d'accueillir les élèves,
Bergeron et coll., 2022

s'intéresser à eux et apprendre à les connaître, se montrer empathique et à l'écoute de leurs besoins, ou encore établir un climat de respect mutuel avec les élèves et entre les élèves.

Les participants insistent également sur l'importance à la qualité du climat de classe et affirment qu'il est important pour eux que leurs élèves se sentent bien, appréciés et en sécurité dans leur classe, notamment parce qu'il s'agit d'éléments essentiels pour qu'ils puissent apprendre : « ils ont besoin de sentir qu'ils ont leur place dans la classe » (P5-ANG). Ils ajoutent aussi que les élèves doivent se sentir en confiance, comme dans les extraits suivants :

Pour avoir envie d'apprendre, il doit se sentir en confiance. S'il se sent toujours jugé, bien, il n'apprendra pas. [...] Dans le fond, on crée un climat où tout le monde se fait confiance pis se respecte, ça va aider. (P8-FR)

Que ça se fasse dans un climat de confiance. Si l'élève fait des erreurs, ce n'est pas grave, il peut se reprendre. De les accompagner et être à l'écoute. C'est des êtres humains qui ont chacun leur petit jardin secret, qui ont chacun leurs petites bêtises pis qui ont chacun leur potentiel [...] et il faut apprendre à les connaître. (P11-MA)

Parallèlement à ces aspects, ces enseignants accordent une place importante à l'établissement d'attentes comportementales claires. Plusieurs mentionnent, par exemple, qu'ils expliquent leurs attentes ou leurs règles de classe, qu'ils donnent des consignes claires quant aux comportements attendus ou qu'ils situent leurs limites : « Regarde, moi, mes limites sont là pis on essaie de trouver un accord là-dedans » (P11-MA).

Les enseignants s'expriment également sur les fonctions qu'ils attribuent à la gestion de classe. À cet effet, la presque totalité des enseignants se réfère au fait qu'elle sert à favoriser les apprentissages des élèves ou encore à créer un climat propice aux apprentissages. Certains qualifient ce climat dit propice en parlant d'un « climat affectif » (P6-ANG) ou d'un climat de bien-être, de plaisir, de calme, de respect et de sécurité. Par exemple, cet enseignant indique que la gestion de classe sert : « à créer un climat propice aux apprentissages, à avoir un milieu sécuritaire, à avoir un milieu où ça peut être agréable de travailler, d'apprendre » (P11-MA).

Trois autres fonctions sont associées à la gestion de classe dans les données, soit : établir un cadre clair au niveau comportemental, créer un esprit de communauté au sein du groupe et pouvoir enseigner. Concernant cette dernière, un enseignant explique :

[C]a sert à être au service de matière, en effet. Ça sert à faire en sorte que si ta gestion de classe, si ta classe, ça va bien, si tu es capable d'avoir une bonne relation, si tu es capable d'avoir un contrôle sur la classe pis que les gens font les tâches que tu leur demandes, bien, ça va aider à passer la matière que tu as besoin de passer. (P4-FR)

Le sens accordé à l'autonomie

Cette section décrit l'importance que les enseignants accordent à l'autonomie, leur vision du niveau d'autonomie de leurs élèves ainsi que les conceptions de l'autonomie ayant émergé du processus d'analyse.

Une grande importance accordée à l'autonomie

Les participants ont été interrogés sur l'importance qu'ils accordent à l'autonomie des élèves. À cet effet, ils expriment tous, sans exception, accorder une grande ou une très grande importance à l'autonomie. Un enseignant explique : « Je trouve tellement que c'est super important que nos jeunes soient autonomes! (P8-FR) », tandis qu'un autre indique parler de l'importance de l'autonomie à presque tous les cours.

Dans les propos des participants, l'importance accordée à l'autonomie s'associe à deux principales finalités. La première renvoie à l'autonomie de l'apprenant : ce dernier doit apprendre à s'organiser, à gérer son temps ou à l'utiliser ses outils (agenda). Il devra également faire face aux exigences des études postsecondaires. La deuxième finalité renvoie à l'autonomie du sujet adulte. Par exemple, prendre des décisions, gérer les différentes sphères de la vie personnelle ou voter : « Notre but, c'est qu'ils deviennent des adultes responsables, donc que c'est en les amenant à être autonomes » (P6-ANG).

Une vision déficitaire de l'autonomie des adolescents de leurs groupes

Tous les enseignants s'étant exprimés sur l'autonomie des élèves de leurs groupes en ont brossé un portrait sombre, sans égard au niveau ou à la discipline. Ils ont en effet indiqué que leurs élèves, dans l'ensemble, ne sont pas autonomes ou le sont peu : « ils ne sont pas très autonomes » (P8-FR). D'autres rapportent que peu d'élèves sont autonomes : « J'adorerais ça, mais il n'y a pas beaucoup d'élèves autonomes » (P7-ANG). Le prochain témoignage illustre encore cette vision déficitaire :

J'essaie de dire aux jeunes que si j'avais voulu enseigner en maternelle, je ne serais pas là. Au secondaire, vous avez besoin d'être autonome. Mais ça, il faut le développer ça aussi parce que ce n'est pas donné à tout le monde. (P10-MA)

Certains précisent que ce travail est difficile : « Le développement de l'autonomie, c'est vraiment important, mais c'est encore un défi de tous les instants » (P13-ANG). Un autre enseignant ajoute : « [J]e leur dis, “vous êtes en secondaire 3, c'est bébé! Là tu es en secondaire 3, tu t'en vas vers le 4, il faut que tu deviennes une grande personne”. Mais c'est difficile » (P1-FR).

Les conceptions de l'autonomie

L'analyse des propos des participants nous a permis de cerner les différents sens que prend l'autonomie pour les enseignants. Nous avons pu regrouper les données en quatre grandes conceptions : 1) L'autonomie conçue comme un processus évolutif, 2) l'autonomie conçue comme une injonction, 3) l'autonomie conçue comme une indépendance, et 4) l'autonomie conçue comme une automatisation. Ces conceptions ne sont pas mutuellement exclusives; nous avons pu relever entre deux et quatre conceptions chez la majorité des enseignants.

La première conception est l'autonomie conçue comme un processus évolutif. L'analyse des données révèle la présence d'une conception évolutive de l'autonomie chez la très grande majorité des participants à la recherche. Les enseignants reconnaissent que l'autonomie est une habileté qui se développe : « je pense que c'est important qu'ils développent leur autonomie le plus possible » (P12-SC). Traduisant ce processus évolutif, certains expliquent : « ils deviennent plus autonomes » (P7-ANG).

Conséquemment, les enseignants rapportent qu'ils doivent aider leurs élèves à devenir autonomes et qu'ils font des efforts pour essayer de soutenir le développement de leur autonomie ou pour « les rendre autonomes » (P9-MA). Cette visée de développer l'autonomie des élèves est explicite dans les propos de plusieurs enseignants : « faut leur montrer comment » (P7-ANG). Ces autres extraits révèlent cette conception évolutive : « Il faut que je leur montre comment l'être, autonome. Mais, je trouve ça super important [...] parce qu'on ne peut pas faire à leur place. À un moment donné, ils doivent l'apprendre » (P8-FR). « Moi, je pense que notre but, c'est qu'ils deviennent des adultes responsables, donc que c'est en les amenant à être autonomes » (P6-ANG).

La deuxième conception est l'autonomie conçue comme une injonction. Une partie importante des données traduit une injonction d'autonomie, où l'autonomie constitue en quelque sorte un « devoir » attribué aux élèves. Plusieurs enseignants mentionnent que les élèves « doivent » être autonomes. Apparue à plusieurs reprises dans les données, l'expression « il faut que tu sois autonome » (P4-FR) traduit bien cette vision. Un autre

indique : « [I]l faut que tu sois autonome dans la vie. Tu n'auras pas tout le temps papa, maman ou un prof en arrière de toi » (P3-FR). L'injonction d'autonomie se traduit aussi à travers des propos comme ceux-ci : « vous avez besoin d'être autonome » (P10-MA).

Dans cette même perspective, l'autonomie est également décrite comme une responsabilité qui appartient aux les élèves : « c'est ta responsabilité à toi » (P12-SC). D'autres précisent que l'autonomie s'associe au fait que l'élève doit par lui-même prendre la responsabilité d'aller aux récupérations, de demander de l'aide ou encore de faire ses devoirs.

La troisième conception est l'autonomie conçue comme une indépendance. Une part importante des participants associe l'autonomie au fait d'être indépendant dans la réalisation des tâches scolaires ou dans la gestion du matériel. L'autonomie correspond ici au fait que l'élève soit en mesure « de faire seul » sans avoir recours à de l'aide, comme en témoigne cet extrait : « être capable de travailler seul, justement, pour l'autonomie. Ça, c'est important » (P9-MA). D'autres indiquent : « Pour moi c'est important que tu sois autonome, que tu fasses tes affaires » (P10-MA).

Je travaille seul [...] pis je suis autonome dans mes choses pis le prof n'est pas là tout le temps en train de... Avec les PEI¹, là, ils sont autonomes, là, eux autres, tu n'as pas besoin. C'est, donne-moi la matière, mon gars, là, pis on peut-tu passer à autre chose? On va le faire, nous autres, là. Ce n'est pas la même classe. (P7-ANG)

Le but c'est d'être le plus autonome possible. De le développer au travers des maths dans le sens qu'ils partent de la tâche pis qu'ils se rendent jusqu'à la fin de façon autonome [...] pour les amener à être capables d'en faire tout seuls, mais je pense que c'est ça le but premier. (P2-MA)

Certains propos sont plutôt liés au fait de « savoir quoi faire » seul, sans qu'un adulte ne le rappelle : « En début d'année il fallait se battre avec eux autres, mais maintenant ils sont autonomes. Je n'ai plus de problèmes rendu à ce temps-ci de l'année. J'ai fini mon travail, qu'est-ce que je fais? Ils le savent » (P13-ANG). Il s'agit également pour l'élève de « penser par lui-même » à utiliser ses ressources, sans que l'enseignant n'ait à le rappeler; par exemple en ce qui concerne l'usage des dictionnaires ou Bescherelle en français.

¹ Le PEI se réfère au programme d'éducation internationale, qui regroupe souvent des élèves de niveau de compétences élevé.

En somme, l'autonomie conçue comme une indépendance consiste à faire seul, et à savoir quoi faire seul.

La quatrième conception est l'autonomie conçue comme une automatisation. Intimement liée à la précédente conception, l'autonomie est également fréquemment associée à l'automatisation de certaines tâches :

Je verbalise comment le faire. Je leur donne étape 1, tu peux faire ça, étape 2, tu peux faire ça, des séquences pour les amener à être capables d'en faire tout seuls, mais je pense que c'est ça le but premier. (P2-MA)

Dans ce même esprit, un autre indique : « j'y vais beaucoup par la démonstration c'est-à-dire que je vais leur montrer comment on le fait, on va le pratiquer, puis on va devenir autonome » (P8-FR). Suivant les propos de certains enseignants, l'élève autonome est celui qui est capable de suivre une routine établie, sans que l'enseignant n'ait besoin d'intervenir :

Ils sont autonomes parce qu'ils savent, qu'une fois que ça c'est fait, ils doivent lire. Ça, c'est [...] une forme d'autonomie [...] Ils sont passifs, mais à travers la routine ils deviennent plus autonomes. J'aimerais ça qu'ils soient super autonomes, mais il faut toujours, toujours, les encadrer [...] donc c'est pour ça que la routine fait en sorte que ça se développe parce que c'est toujours pareil. C'est un automatisme. (P7-ANG)

L'instauration de routines et l'encadrement semblent en effet être perçus par plusieurs enseignants comme des leviers à l'autonomie : « Des consignes claires, des façons de faire, leur dire quoi faire. Il faut leur dire comment être » (P10-MA). Un autre explique : « un travail autonome et individuel c'est de cette façon-là que ça se fait. Il faut qu'ils se le fassent dire comment » (P10-MA).

En gardant cette routine-là maintenant, je n'ai plus besoin de dire « allez chercher un livre » en entrant dans la classe. Puis, à la fin de la période de lecture, « tu le mets sur le coin de ton bureau pour pouvoir continuer ta lecture si jamais tu as terminé » [...] en début d'année, il fallait se battre avec eux autres, mais maintenant ils sont autonomes. (P13-ANG)

Les pratiques de soutien à l'autonomie

Cette section débute par une présentation des pratiques que les enseignants déclarent mobiliser dans la visée explicite de soutenir l'autonomie des élèves. La nature et les choix

qu'ils offrent aux élèves sont ensuite présentés. Finalement, les pratiques que les enseignants disent utiliser pour favoriser l'engagement et la motivation sont décrites.

De manière inductive, les pratiques de soutien à l'autonomie ont été classées en cinq catégories, qui sont regroupées dans le tableau 2. Un premier constat est que les données sont peu substantielles sur le plan qualitatif. Les descriptions sont minces et imprécises. Qui plus est, la quantité de pratiques décrites par chacun est faible, variant entre 0 et 5 pratiques. La majorité des pratiques sont nommées une seule fois, rarement deux ou trois, et la catégorie de pratiques la plus représentée concerne les ressources. En effet, dix enseignants disent laisser les élèves recourir à certaines ressources matérielles librement, sans toujours préciser de quelles ressources il est question.

Tableau 2. Pratiques déclarées pour soutenir l'autonomie des élèves

Catégorie et description	Pratiques
Sur le plan des ressources Favoriser le recours à des ressources qui permettent de mieux travailler et de développer ses compétences	<ul style="list-style-type: none"> Proposer des outils organisationnels (p. ex. : aide-mémoire, liste à cocher, agenda) Apprendre aux élèves à utiliser leurs ressources (p. ex. : dictionnaire, agenda) Laisser les élèves recourir librement à certaines ressources matérielles (dictionnaire, livre, ordinateur de la classe, corrigé, outil de grammaire, iPad)
Sur le plan cognitif Amener l'élève à s'approprier son apprentissage par ses réflexions	<ul style="list-style-type: none"> Inciter les élèves à comparer leurs réponses Utiliser l'autocorrection Inciter les élèves à chercher les réponses par eux-mêmes Laisser les élèves gérer leur temps par eux-mêmes Proposer des stratégies d'apprentissage
Sur le plan affectif Créer des émotions positives qui encouragent l'engagement de l'élève	<ul style="list-style-type: none"> Normaliser l'erreur Faire confiance aux élèves Laisser des choix qui correspondent aux intérêts des élèves
Sur le plan de l'encadrement Développer un contexte structurant sur plan comportemental	<ul style="list-style-type: none"> Donner des consignes claires Montrer quoi faire Instaurer des routines Expliquer les rôles dans un travail d'équipe Laisser les élèves vivre les conséquences de leurs actions
Sur le plan des mécanismes de contrôle externe Utiliser des pressions externes pour influencer	<ul style="list-style-type: none"> Promettre des récompenses ou des priviléges : <ul style="list-style-type: none"> Permission de travailler en équipe Points bonus

Les enseignants ont été questionnés sur les choix qu'ils offrent à leurs élèves en classe. D'emblée, huit enseignants n'ont pas répondu à la question. Six de ceux-ci n'ont pas répondu clairement à la question, c'est-à-dire que nous ne pouvons pas en dégager d'exemples concrets (trois en mathématiques, deux en français et un en anglais). Les deux autres se disent inconfortables avec l'idée d'offrir des choix aux élèves (mathématiques et sciences). L'un indique « j'ai un peu de difficulté avec ça » (P9-MA), tandis que l'autre précise que cela ne lui ressemble pas et qu'il n'en voit pas l'intérêt : « Par expérience, ma recette, elle marche, elle est bonne. Je n'ai pas de problème avec la gestion de mes groupes » (P12-SC).

Au final, aucun d'enseignant de mathématiques ou de sciences ne s'exprime concrètement sur les choix offerts. Les choix sont regroupés dans le tableau 4. Les enseignants d'anglais et de français qui rapportent offrir des choix mentionnent entre un et deux exemples. Les pratiques ne sont nommées qu'une seule fois, excepté le choix de thème pour une rédaction ou pour un exposé qui est nommé deux fois.

Tableau 3. Choix offerts aux élèves en français et en anglais

Choix au niveau du contenu ou de la tâche	<ul style="list-style-type: none"> • Choix du texte à lire • Choix du thème pour un exposé • Choix du thème pour une rédaction • Choix du niveau de complexité de la tâche
Choix au niveau des ressources	<ul style="list-style-type: none"> • Choix des sources à mobiliser pour une recherche • Choix d'une stratégie d'annotation • Choix de recourir ou non à l'autocorrection
Choix au niveau des modalités de travail	<ul style="list-style-type: none"> • Choix de faire seul ou en équipe • Choix du niveau de soutien (faire seul ou en demandant l'aide de l'enseignant)

Dans le tableau 4, les pratiques qu'ils rapportent mobiliser pour favoriser la motivation et l'engagement des élèves sont regroupées en quatre catégories qui précisent le canal par lequel s'exerce l'influence sur la motivation. Les pratiques, un peu plus nombreuses, sont majoritairement nommées une fois, rarement deux ou trois. La pratique la plus rapportée est le dynamisme de l'enseignant (cinq fois).

Tableau 4. Pratiques déclarées pour soutenir la motivation et l'engagement

Par des actions pédagogiques ou didactiques	<ul style="list-style-type: none"> • Tenir compte des intérêts des élèves • Faire des liens avec le vécu des élèves et l'actualité • Rendre le savoir concret • Expliquer l'utilité des savoirs et compétences • Mentionner les intentions d'apprentissage • Varier ses pratiques • Laisser l'élève choisir sa lecture • Faire vivre des réussites
Par la relation	<ul style="list-style-type: none"> • Établir des relations positives • Prendre le temps d'échanger avec les élèves et de les écouter • Encourager les élèves • Souligner les réussites et les progrès des élèves pour qu'ils ressentent une fierté personnelle
Par le climat de classe	<ul style="list-style-type: none"> • Créer un climat positif • Créer un climat de respect qui permet à chacun de prendre des risques • Être dynamique et passionné • Utiliser l'humour
Par des régulateurs externes	<ul style="list-style-type: none"> • Imposer sa volonté ou son pouvoir • Faire miroiter la possibilité d'un échec ou de l'obtention d'une bonne note • Promettre des récompenses (temps libre, temps de discussion, écoute de musique, permission de travailler en équipe, congé de devoirs) • Organiser des concours (compétitions) • Faire vivre une expérience d'expulsion • Amener l'élève à ne pas vouloir nous décevoir

Parmi ces catégories, celle concernant le recours à des régulateurs externes attire l'attention. Ces pratiques sont déclarées par les trois enseignants de mathématiques et un enseignant d'anglais. Nous voulons ici prendre le temps de porter notre attention sur deux des enseignants de mathématiques qui se distinguent du reste des participants (P2-MA et P9-MA). Une analyse axiale des données nous a permis d'approfondir notre compréhension de ces cas. Tout comme les autres, leurs propos témoignent d'une gestion de classe bienveillante basée sur l'écoute, la confiance et le respect. Même s'ils affirment ne pas chercher à ce que ce soit « l'armée » (P2-MA) ou « le calme plat » (P9-MA) dans

leur classe, ils révèlent aussi une plus forte préoccupation pour le respect des règles et de leurs attentes et pour les limites. En plus de passer par des régulateurs externes pour soutenir la motivation, ils rappellent à plusieurs reprises l'importance de l'application de conséquences, par exemple du retrait. Certains propos traduisent une prédominance du pouvoir de l'enseignant : « Bien, je ne sais pas là. À un moment donné, ils n'ont pas le choix de les faire » (P2-MA). Ou encore : « Dans le fond, c'est que les élèves, ils font ce qu'on leur demande. C'est ça qu'on veut, là » (P9-MA).

Les données semblent indiquer que ces deux enseignants adoptent une gestion de classe davantage caractérisée par le contrôle. Ils manifestent d'ailleurs tous les deux une conception de l'autonomie reflétant une automatisation, laquelle repose sur l'encadrement et le fait « de montrer ».

Je suis un enseignant qui est assez strict, là, qui est assez séquentiel, si on veut [...], en étant en mathématiques, [...] tu fais telle étape, tu fais telle étape, puis si ça ne fonctionne pas, bien, il y a des conséquences aussi, là. (P2-MA)

Ce sont également ces derniers qui mentionnent que l'une des fonctions principales de la gestion de classe est de pouvoir enseigner ou de passer la matière.

Discussion

Dans le cadre de cet article, deux questions ont orienté notre démarche : Quel sens les enseignants accordent-ils à l'autonomie? Quelles pratiques jugent-ils pertinentes à mettre en œuvre pour la soutenir? Nous discutons ici de ce que les résultats révèlent à ce propos.

Exiger de l'adolescent qu'il fasse seul ce qu'on lui dit de faire : de l'autonomie?

L'autonomie est jugée importante par tous les enseignants, cela apparaissant même comme une « évidence » dans certains propos. Ceci n'est fort probablement pas étranger au fait que l'autonomie est une visée explicite du PFEQ depuis de nombreuses années. Parallèlement, force est de reconnaître la popularité croissante de l'appel à l'autonomie à différents niveaux de nos sociétés contemporaines et démocratiques. L'autonomie se taille même une place à l'intérieur des « dites » compétences du 21^e siècle (Scott, 2015). Si l'autonomie semble un lieu commun pour les participants, il n'en demeure pas moins que les conceptions qu'ils entretiennent soulèvent certains questionnements.

Quatre conceptions de l'autonomie émergent de nos données, l'autonomie perçue comme : 1) un processus évolutif, 2) une injonction, 3) une indépendance, et 4) une automatisation.
Bergeron et coll., 2022

Comme Raab (2016) le fait remarquer, les enseignants incarnent plusieurs de ces conceptions simultanément, de façon consciente ou inconsciente.

Il apparaît préalablement pertinent de mettre en lumière la vision largement déficitaire de l'autonomie des élèves. Ce processus de jugement social qui s'opère dans la relation élève-enseignant (Potvin et Pilote, 2016) risque d'être intériorisé par les élèves en les maintenant dans de faibles représentations de leurs capacités, ce qui serait contreproductif dans une logique de soutien à l'autonomie. En contrepartie, les enseignants de cette étude entretiennent une conception évolutive de l'autonomie. Ils sont d'avis que l'autonomie se développe et qu'ils peuvent et doivent aider les élèves, ce qui est susceptible de contribuer à ce qu'ils prennent des mesures en ce sens. Or, les pratiques de soutien à l'autonomie sont relativement limitées. Nous avons aussi mis en évidence dans une publication antérieure (Bergeron, Houde, Prud'homme et Abat-Roy, 2021) que ces mêmes enseignants recourent peu à certaines pratiques d'enseignement (p. ex. : apprentissage coopératif ou regroupements de travail flexibles et évolutifs) sous prétexte que les élèves « ne sont pas assez autonomes » (P9-MA) ou « ne sont pas prêts » (P1-FR). C'est donc dire que les enseignants veulent développer l'autonomie des élèves en même temps qu'ils évitent certaines pratiques parce qu'ils jugent que leurs élèves manquent d'autonomie. Du coup, on peut penser qu'ils sont privés de certaines occasions de la développer.

L'autonomie est aussi appréhendée comme une injonction; elle est attendue et exigée des enseignants. Raab (2016) critique avec vigueur cette vision qui, dit-elle, renvoie sur les élèves une pression énorme. C'est d'ailleurs ce que nous ont révélé des adolescents dans une recherche récente réalisée dans une école secondaire prônant l'autonomie et la personnalisation des apprentissages par un fonctionnement individuel en plan de travail (Laforme, Thibodeau, Bergeron, Rousseau et Bergeron, 2022). Les élèves ont décrié l'importante charge de travail sous leur responsabilité, le défi d'effectuer toutes les tâches rapidement et adéquatement, et le fait que d'obtenir du soutien reposait sur leurs épaules. Selon leur propos, cette autonomie dont ils doivent faire preuve va de pair avec un stress important. L'injonction à être autonome et ses effets potentiels gagnent à faire l'objet de réflexion dans le système éducatif. Du moins, cette demande d'autonomie doit s'accompagner de conditions et moyens.

La conception d'indépendance soulève également certaines réflexions. Pour les enseignants, être autonome consiste à être en mesure de « faire seul » sans que l'enseignant n'ait à intervenir. Incomplète, cette conception de l'autonomie est loin de refléter les processus qui sous-tendent ce que veut dire apprendre à apprendre par soi-même (Carton, 2011) et nous ajoutons, de considérer l'accompagnement que cela suppose. La conception

de l'autonomie vue comme une automatisation, proche de la conception d'indépendance, amène aussi des préoccupations. Grâce à l'encadrement et à la routine, l'autonomie est vue comme la capacité de l'élève à réaliser et à répéter de manière indépendante une série de tâches, déterminées à l'avance par l'enseignant. Conséquemment, le rôle de l'enseignant est de montrer et de faire pratiquer. Cette conception réédifie la posture magistrocentrée où l'enseignant contrôle et dirige. Tout aussi éloignée d'une gestion d'une classe responsabilisante et démocratique, elle place les élèves en situation de dépendance. Cette conception, qui relègue l'autonomie à une simple reproduction des savoirs, escamote par ailleurs la complexité de plusieurs de ces savoirs (Bilodeau, 2020).

Le soutien à l'autonomie : loin des ambitions...

Les enseignants rapportent adopter une posture de gestion de classe positive et bienveillante. Le bien-être, la sécurité, l'empathie, les liens de confiance, le respect mutuel et l'établissement d'attentes claires sont au cœur de leur vision d'une bonne gestion de classe, dont la fonction principale est de créer un climat propice aux apprentissages. D'une part, cette vision correspond aux visions actuelles de la gestion de classe (Gaudreau, Fortier, Bergeron et Bonvin, 2016) et rappelle la place prépondérante de la relation éducative de qualité dans la gestion de classe responsabilisante (Dumouchel, Lanaris et Messier, 2022). D'autre part, dans une perspective de soutien à l'autonomie, plusieurs de ces éléments correspondent à une forme de soutien psychologique nécessaire à son développement selon Reeve (2009). Cela dit, les enseignants ne semblent pas conscients que ces éléments constituent également des leviers à l'autonomie, ne les ayant pas exprimés au moment où nous les avons questionnés sur leurs pratiques de soutien à l'autonomie. En revanche, plusieurs pratiques déclarées de soutien à la motivation et à l'engagement passent par la relation (être à l'écoute, discuter) et le climat de classe (climat positif et de respect), ce qui révèle que les participants reconnaissent le rôle de ces éléments sur la motivation de leurs élèves.

Globalement, les résultats révèlent que les actions conscientes en soutien à l'autonomie sont limitées. En effet, peu de choix sont offerts aux élèves, particulièrement en mathématique. Offrir l'opportunité de faire des choix est pourtant l'une des pratiques cruciales pour favoriser l'autonomie, la motivation et la responsabilisation (Assor, Kaplan et Roth, 2002; Dumouchel, Lanaris et Messier, 2022; Thompson et Beymer, 2015). Pour un impact optimal, les choix proposés doivent être significatifs pour les élèves, c'est-à-dire qu'ils doivent correspondre à leurs besoins et leurs intérêts (Assor, Kaplan et Roth, 2002; Patall, Dent, Oyer et Wynn, 2012). Dans une visée autonomisante, les enseignants gagneraient également à s'assurer que tous les élèves soient mis au défi de manière

appropriée en leur offrant des options de différents niveaux de difficulté (Evans et Boucher, 2015). Or, nos participants ne semblent pas associer le fait de planifier des tâches complexes, signifiantes, centrées sur les intérêts et dont le niveau de défi est adapté aux pratiques de soutien à l'autonomie. Comme nous l'avons mis en évidence auparavant, ces enseignants différencient peu leur enseignement, et les élèves semblent devoir suivre la même démarche d'apprentissage (Bergeron, Houde, Prud'homme et Abat-Roy, 2021).

En outre, les enseignants n'évoquent pas de pratiques qui relèvent du fonctionnement de la classe (p. ex. : participation aux règles et décisions) et très peu de pratiques qui portent sur le potentiel de la coopération pour le soutien à l'autonomie. Comme mentionné plus haut, les activités d'équipe sont parfois même écartées. L'aspect social est absent des discussions entourant le développement de l'autonomie, qui, pourtant, renvoie aussi au fait d'être : « en mesure de marquer son identité à travers des rapports de parité et, par ailleurs, de définir sa responsabilité à travers des échanges où l'on s'oblige mutuellement » (Quentel, 2014, p. 7). Considérant les visées actuelles inclusives qui appellent l'apprentissage du vivre-ensemble (MEES, 2017), les occasions de coopérer et d'échanger gagneraient à être accrues, notamment pour les élèves manifestant des difficultés comportementales qui ont besoin d'interagir avec des pairs modèles.

Parmi les quelques stratégies évoquées par les enseignants pour développer l'autonomie, plusieurs sont toutefois reconnues pour leur potentiel et pourraient être renforcées. C'est le cas des stratégies cognitives : inciter les élèves à réfléchir par eux-mêmes, à s'autoévaluer ou proposer des stratégies d'apprentissage. Les pratiques qui concernent le recours aux ressources en classe sont également prometteuses. De fait, les ressources joueraient un rôle central dans les processus d'autonomisation en offrant un soutien plus indirect à l'élève (Raab, 2016). L'auteure ajoute que l'appropriation de ces outils est cruciale pour que l'élève puisse agir sur lui-même et apprendre.

En ce qui concerne les pratiques générales de soutien à la motivation et l'engagement déclarés, il apparaît que la plupart des enseignants recourent à plusieurs pratiques qui soutiennent la motivation intrinsèque. Quelques enseignants seulement, surtout de mathématiques, privilégient davantage des pratiques qui visent la motivation extrinsèque en s'appuyant sur des régulateurs externes (promesses de récompenses, compétitions, expulsions de la classe, etc.). Faisant échos au style motivationnel contrôlant qui serait à éviter (Reeve, 2009), ces pratiques peuvent toutefois paraître cohérentes lorsque le but poursuivi est que « les élèves fassent ce qui est demandé », comme c'est le cas chez deux des enseignants de mathématiques.

L'autonomie, la gestion de classe et la didactique

Les courants actuels en gestion de classe encouragent à privilégier une gestion démocratique et responsabilisante où l'enseignant instaure une autorité éducative visant à développer l'autonomie. Or cet idéal suppose, sur le plan didactique de prendre davantage en compte les besoins et les intérêts des élèves dans la construction des savoirs et de leur laisser du pouvoir sur certains paramètres relevant de cette appropriation, et ce, même s'il peut paraître plus pertinent de contrôler face à aux défis de gestion de classe et des comportements. Il semble bien que cela représente un défi pour les participants qui, globalement, offrent peu d'occasions pour que les élèves agissent selon leurs propres forces et jouent un rôle actif dans leurs apprentissages. Cela est particulièrement marqué pour deux enseignants de mathématiques. À cet effet, Ünal (2017) révèle que l'enseignement magistral serait très présent dans les classes de mathématiques du secondaire. Selon Flowerday et Schraw (2000), la discipline enseignée aurait un impact important sur la mise en place d'options et de choix par les enseignants et que certaines disciplines plus séquentielles, comme les mathématiques, seraient moins favorables à la mise en place de choix. Nous pouvons faire l'hypothèse que les compétences lire, écrire et communiquer, typiques du français et de l'anglais, sont plus faciles à relier aux intérêts des élèves et se mobilisent dans des contextes plus variés permettant de leur laisser plus de liberté au niveau des contenus, des ressources, des modalités de travail, etc. Au-delà des disciplines, cette recherche remet en lumière l'interdépendance entre la didactique et la gestion de classe dans le projet de former des apprenants plus autonomes.

Conclusion

Le soutien à l'autonomie fait partie des éléments de la profession auxquels les enseignants de notre étude accordent une grande importance, dans un contexte où ils estiment que les adolescents manquent d'autonomie, qu'ils présentent ou non des difficultés comportementales. L'analyse des données a fait émerger quatre conceptions de l'autonomie : 1) un processus évolutif, 2) une injonction 3) une indépendance et 4) une automatisation.

Nous identifions trois principaux paradoxes. Premièrement, l'autonomie des élèves est attendue sans pour autant que les conditions et occasions optimales qui leur permettraient de la développer soient offertes. Deuxièmement, il y a une volonté de soutenir l'autonomie, mais certaines pratiques sont évitées parce que les élèves sont jugés pas assez ou peu autonomes. L'autonomie étant ainsi située comme un préalable, il devient légitime de se demander quand, comment et où ils sont censés la développer. Troisièmement,

l'autonomie est conçue comme la capacité de l'élève à reproduire de manière indépendante une démarche déjà toute tracée par l'enseignant.

Cette recherche qualitative exploratoire apporte un éclairage sur les défis du soutien à l'autonomie au secondaire. Si les résultats peuvent faire échos dans des contextes similaires, ils ne traduisent certainement pas la réalité de l'ensemble des enseignants du Québec. Il y aurait d'ailleurs lieu de s'intéresser davantage aux pratiques et conceptions de ceux-ci entourant l'autonomie ainsi qu'aux éléments qui peuvent freiner ce projet.

Nous estimons qu'il importe de renforcer la formation initiale et continue des enseignants pour leur permettre de développer un esprit critique entourant les différentes conceptions de l'autonomie, de comprendre les enjeux sous-jacents ainsi que d'apprendre à mettre en œuvre les pratiques recommandées. Une meilleure compréhension des théories de la motivation serait également profitable. Nous sommes également d'avis que les enseignants manquent d'outils et de moyens concrets pour les aider face aux visées d'autonomie. La recherche-développement (Bergeron et Rousseau, 2021), en tant que méthodologie de recherche appliquée qui permet simultanément de produire des outils et de développer des connaissances scientifiques, paraît une avenue prometteuse.

Références

- Archambault, J. et Chouinard, R. (2022). *Vers une gestion éducative de la classe* (5^e éd.). Chenelière Éducation.
- Assor, A., Kaplan, H. et Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2). <https://doi.org/10.1348/000709902158883>
- Berger, J. et Girardet, C. (2016). Les croyances des enseignants sur la gestion de la classe et la promotion de l'engagement des élèves : articulations aux pratiques enseignantes et évolution par la formation pédagogique. *Revue Française de Psychanalyse*, 196(3). <https://doi.org/10.4000/rfp.5099>
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/7022/>
- Bergeron, G., Houde, G. B., Prud'homme, L. et Abat-Roy, V. (2021). Le sens accordé à la différenciation pédagogique par des enseignants du secondaire : quels constats pour le projet inclusif ? *Éducation et Socialisation*, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13814>

- Bergeron, L. et Rousseau, N. (dir.) (2021). *La recherche-développement en contextes éducatifs : une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bilodeau, J. (2020). *Didactique des mathématiques et pratiques efficaces : étude critique des conceptions de l'autonomie des élèves* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/14810/>
- Brackenreed, D. (2008). Inclusive education: Identifying teachers' perceived stressors in inclusive classrooms. *Exceptionality Education International*, 18(3). <https://doi.org/10.5206/eei.v18i3.7630>
- Carton, F. (2011). *L'autonomie, un objectif de formation*. Communication présentée à La contextualisation de l'enseignement des langues étrangères : le Cadre, le plurilinguisme et le plurilinguisme autonome à l'aide des TIC et du portfolio, Kyoto, Japon.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6). <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024>
- Deci E. L. et Ryan, R. M. (2016). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. Dans Y. Paquet, N. Charbonneau et R. J. Vallerand (dir.), *La théorie de l'autodétermination : Aspects théoriques et appliqués* (p. 15–32). De Boeck Supérieur
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4). https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Denault, A.-S. et Cloutier, R. (2021). La socialisation, l'autonomie et la compétence sociale. Dans R. Cloutier, S. Drapeau, A.-S. Denault et C. Cellard (dir.), *Psychologie de l'adolescence* (5^e éd., p. 135-154). Chenelière Éducation.
- Dreikurs, R., Grunwald, B. et Pepper, F. C. (1982). *Maintaining Sanity in the Classroom: Classroom Management Techniques*. Harper & Row.
- Dumouchel, M. et Lanaris, C. (2020). Processus de changement vers une nécessaire cohérence entre la gestion de la classe et la didactique des mathématiques dans un paradigme constructiviste. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de*

- l'éducation*, 43(1), 288-312. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/4065>
- Dumouchel, M., Lanaris, C. et Messier, G. (2022). La mise en relation entre la gestion de la classe et la didactique. Dans M. Dumouchel et C. Lanaris (dir.), *La gestion de la classe intégrée aux didactiques : vers un enseignement cohérent* (p. 3-22). Presses de l'Université du Québec.
- Emmer, E. T. et Gerwels, M. C. (2006). Classroom Management in Middle and High School Classrooms. Dans C. M. Evertson et C. S. Weinstein (dir.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (p. 407-437). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Evans, M. et Boucher, A. R. (2015). Optimizing the power of choice: Supporting student autonomy to foster motivation and engagement in learning. *Mind, Brain, and Education*, 9(2). <https://doi.org/10.1111/mbe.12073>
- Flowerday, T. et Schraw, G. (2000). Teacher beliefs about instructional choice: A phenomenological study. *Journal of Educational Psychology*, 92(4). <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.634>
- Gaudreau, N., Fortier, M.-P., Bergeron, G. et Bonvin, P. (2016). Gestion de classe et inclusion scolaire : pratiques exemplaires pour favoriser la réussite de tous. Dans L. Prudhomme, R. Vienneau, H. Duschesne et P. Bonvin (dir.), *L'inclusion scolaire : recherche et développement dans la francophonie et l'Europe Latine* (p. 139-151). De Boeck.
- Gordon, T. (2003). *Teacher Effectiveness Training: The Program Proven to Help Teachers Bring Out the Best in Students of All Ages*. Three Rivers Press.
- Guay, F. et Lessard, V. (2016). La théorie de l'autodétermination appliquée au contexte scolaire : État actuel des recherches. Dans Y. Paquet, N. Carbonneau et R. J. Vallerand (dir.), *Théorie de l'autodétermination : Aspects théoriques et appliqués* (p. 249-268). De Boeck Supérieur.
- Jang, H., Reeve, J. et Deci, E. L. (2010). Engaging Students in Learning Activities: It is Not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3). <http://dx.doi.org/10.1037/a0019682>
- Jouan, M. et Laugier, S. (2009). *Comment penser l'autonomie: Entre compétences et dépendances*. Presses Universitaires de France.
- Laforme, C., Thibodeau, S., Bergeron, G., Rousseau, N. et Bergeron, L. (2022). *Renforcer l'engagement, l'autonomie et le respect en zone innovante : une recherche participative* [document inédit]. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Lanaris, C. et Dumouchel, M. (2020). Le climat relationnel en classe : relation éducative et encadrement pédagogique. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les*

- troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (3^e éd., p. 101-121). Gaëtan Morin.
- Lewis, R., Roache, J. et Romi, S. (2011). Coping Styles as Mediators of Teachers' Classroom Management Techniques. *Research in Education*, 85(1). <https://doi.org/10.7227/RIE.85.5>
- Maag, J. W. (2001). Rewarded by punishment: Reflections on the disuse of positive reinforcement in schools. *Exceptional Children*, 67(2). <https://doi.org/10.1177/001440290106700203>
- Ministère de l'Éducation. (2021). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle*. Gouvernement du Québec. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/1903543>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, premier cycle*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_junes/prfrmsec1ercyclev3.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Patall, E. A., Dent, A. L., Oyer, M. et Wynn, S. R. (2012). Student autonomy and course value: The unique and cumulative roles of various teacher practices. *Motivation and Emotion*, 37(1). <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9305-6>
- Potvin, M. et Pilote, A. (2016). Les rapports ethniques et les processus d'exclusion. Dans M. Potvin et M.-O. Magnan (dir.), *Éducation et diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique : théorie et pratique* (p. 162-171). Fides Éducation.
- Quentel, J.-C. (2014). L'autonomie de l'enfant en question. *Recherches en éducation. L'autonomie de l'élève : émancipation ou normalisation?*, 1(20). <https://doi.org/10.4000/ree.8075>
- Raab, R. (2016). Le paradoxe de l'autonomie en contexte scolaire. *Éducation et socialisation*, 41(1). <https://doi.org/10.4000/edso.1663>

- Reeve, J. (2006). Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3). <http://dx.doi.org/10.1086/501484>
- Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, 44(3). <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Reeve, J., Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2004). Self-Determination Theory: A Dialectical Framework for Understanding Socio-Cultural Influences on Student Motivation. Dans D. M. McInerney et S. Van Etten (dir.), *Big Theories Revisited* (p. 31-60). Information Age Press.
- Reeve, J. et Jang, H. (2006). What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1). <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. et Barch, J. (2004). Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support¹. *Motivation and Emotion*, 28(2). <https://doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f>
- Reeve, J., Jang, H., Hardre, P. et Omura, M. (2002). Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity. *Motivation and Emotion*, 26(3). <https://doi.org/10.1023/A:1021711629417>
- Robbes, B. et Afgoustidis, D. (2015). Relation d'autorité et troubles du comportement : quels choix pédagogiques pour les enseignants? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 72(4). <https://doi.org/10.3917/nras.072.0059>
- Savard, A., Joussemet, M., Emond Pelletier, J. et Mageau, G. A. (2013). The benefits of autonomy support for adolescents with severe emotional and behavioral problems. *Motivation and Emotion*, 37(4). <https://doi.org/10.1007/s11031-013-9351-8>
- Savoie-Zajc, L. (2018) La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd., p. 191-217). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Scott, C. L. (2015). Les Apprentissages de Demain 2 : Quel type d'apprentissage pour le XXIe siècle? *Recherche et prospective en éducation : réflexions thématiques*, 14, 1-18. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242996F.pdf>
- Thompson, M. et Beymer, P. (2015). The effects of choice in the classroom: Is there too little or too much choice? *Support for Learning*, 30(2). <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9604.12086>
- Ünal, M. (2017). Preferences of Teaching Methods and Techniques in Mathematics. *Universal Journal of Educational Research*, 5(2). <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2017.050204>



Pratiques enseignantes en soutien à l'autodétermination des élèves du primaire en contexte de pandémie

Manon Beaudoin, Karine Fisette, Gabrielle Garon-Carrier et Anne Lessard
Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Pour citer cet article :

Beaudoin, M., Fisette, K., Garon-Carrier, G. et Lessard, A. (2022). Pratiques enseignantes en soutien à l'autodétermination des élèves du primaire en contexte de pandémie. *Didactique*, 3(3), pp. 65-84. <https://doi.org/10.37571/2022.0304>

Résumé : Les pratiques de l'enseignant qui soutiennent les besoins d'autodétermination (autonomie, compétence, appartenance) des élèves favorisent leur motivation intrinsèque, leur engagement et leur réussite scolaire. Cette étude s'est intéressée aux pratiques de soutien aux besoins d'autodétermination déployées par un enseignant d'une classe primaire lors du retour en classe post confinement 2020. À l'aide d'une grille d'observation, 500 minutes de captation vidéo ont été examinées afin de dégager la fréquence et la nature des pratiques qui soutiennent le besoin d'autonomie, de compétence et d'appartenance des élèves. Les analyses descriptives montrent que cet enseignant utilise un grand nombre de pratiques qui soutiennent ces trois besoins, à plus forte raison lorsqu'il fait de l'enseignement magistral ou lorsque des interactions ont lieu avec les élèves. L'analyse du discours de l'enseignant a permis de mettre en lumière qu'il a opté pour une approche positive face aux changements induits par la Covid-19. S'il est possible de croire que cet enseignant utilisait déjà des pratiques soutenant l'autodétermination des élèves, le contexte pandémique semble avoir été pour lui une occasion d'être centré sur les besoins des élèves dans sa didactique et sa gestion de la classe.

Mots-clés : autodétermination, classe primaire, pandémie, autonomie, appartenance, compétence

Introduction

Le programme de formation de l'école québécoise prévoit instruire, socialiser et qualifier tous les élèves en offrant un parcours scolaire constitué de diverses disciplines (français, anglais, mathématique, sciences, etc.), réparti sur 180 jours d'école et se terminant par des épreuves ministérielles à chaque fin de cycle. Des politiques, comme la Politique de l'adaptation scolaire (Gouvernement du Québec, 1999) et celle de la réussite éducative (Gouvernement du Québec, 2017), ont établi des balises qui sont reconnues pour soutenir la réussite du plus grand nombre. Des alternatives sont toutefois prévues lorsqu'une évaluation des capacités et besoins de l'élève montre que celui-ci doit bénéficier d'un encadrement particulier, comme des classes de francisation ou d'adaptation scolaire. Malgré tout, bon nombre d'élèves ne parviennent pas à obtenir un diplôme d'étude secondaire suite à leur parcours dans les écoles québécoises (Conseil supérieur de l'éducation, 2017), ce qui invite à poursuivre les réflexions sur la ou les meilleures façons d'accompagner les élèves dans leur cheminement scolaire.

Parallèlement, le contexte pandémique de 2020 et 2021 a obligé les acteurs scolaires à réévaluer les finalités de l'école et les modalités qu'elle emploie pour y parvenir. Par exemple, l'enseignement à distance, la fréquentation scolaire non obligatoire de même que l'exemption des examens finaux sont des mesures qui ont été mises de l'avant pour respecter les directives de la Santé publique du Québec lors de ces années exceptionnelles. Dans ces circonstances, les enseignantes et enseignants ont dû déployer des efforts particuliers afin de soutenir la motivation et l'engagement des élèves puisqu'une forte proportion de ceux-ci a éprouvé de la difficulté à s'investir dans leur étude (Tardif, Cividì, Mukamurera et Borges, 2021). Parce que l'autodétermination est reconnue pour soutenir l'engagement des élèves (Ryan et Deci, 2017, 2020), cette étude s'est intéressée aux pratiques enseignantes qui ont favorisé celle des élèves en contexte de pandémie.

Pratiques enseignantes et motivation des élèves

Pour permettre à tous les élèves de développer leur plein potentiel en classe, les enseignants doivent mettre en place des pratiques souples, variées et respectueuses des divers rythmes d'apprentissage. L'article 22 de la Loi sur l'instruction publique, qui porte sur les rôles et responsabilités des enseignants, ajoute qu'il est de leur devoir de collaborer à développer le goût d'apprendre chez chaque élève qui leur est confié (Gouvernement du Québec, 2012). Dit autrement, les enseignants doivent œuvrer à susciter ce qu'on appelle la motivation intrinsèque chez leurs élèves. Cette dernière est définie comme une motivation interne à l'élève qui le mène à réaliser les activités pour le plaisir et la satisfaction qu'elles

procurent (Ryan et Deci, 2017). Selon ces derniers auteurs, c'est la réponse à trois besoins fondamentaux, aussi appelés besoins d'autodétermination, qui permet de développer et maintenir la motivation intrinsèque : le besoin d'appartenance, le besoin d'autonomie et le besoin de compétence. Ces besoins d'autodétermination, définis plus en profondeur un peu plus loin dans l'article, sont universels et importants pour tous les élèves, peu importe leur âge (Ryan et Deci, 2017).

Selon plusieurs études, dont des méta-analyses, favoriser l'autodétermination des élèves engendre de nombreuses retombées positives. Ainsi, dans les classes qui soutiennent l'autodétermination des élèves, ceux-ci ont tendance à s'engager dans leurs apprentissages et à fournir les efforts nécessaires à l'accomplissement des tâches (Froiland et Worrell, 2016; Ryan et Deci, 2017, 2020; Skinner, Furrer, Marchand et Kindermann, 2008). De même, plus les élèves sont soutenus dans leur besoin d'autodétermination, plus ils auraient tendance à démontrer des affects positifs (Stanley, Schutte et Phillips, 2021), à ressentir un sentiment de bien-être (Cantarero, van Tilburg et Smoktunowicz, 2020; Howard, Bureau, Guay, Chong et Ryan, 2021; Tang, Wang et Guerrien, 2020), à avoir une meilleure estime de soi (Thøgersen-Ntoumani et Ntoumanis, 2007), à éprouver de la satisfaction (Meyer, Enstrom, Harstveit, Bowles et Beevers, 2007) et à vivre moins d'anxiété (Deci, Ryan, Gagné, Leone, Usunov et Kornazheva, 2001) ou de sentiments dépressifs (Wei, Philip, Shaffer, Young et Zakalik, 2005). Ceci les conduit ultimement vers un meilleur rendement scolaire (Botnaru, Orvis, Langdon, Niemiec et Landge, 2021; Goodman, Trapp, Park et Davis, 2021; Guay et Vallerand, 1997) et une réduction du risque de décrochage (Hardré et Reeve, 2003; Vallerand, Fortier et Guay, 1997).

Or, de l'avis de Ryan et Deci (2017; 2020), de nombreux systèmes scolaires restent ancrés dans des modèles qui ne soutiennent pas l'autodétermination des élèves. Par exemple, des enseignants utilisent des systèmes de punitions et récompenses qui tendent à renforcer la motivation extrinsèque chez l'élève (Niemiec et Ryan, 2009). Cette dernière, comparativement à la motivation intrinsèque, implique que l'élève est motivé pour une raison qui lui est externe, ce qui tend à diminuer la force de son engagement ou son maintien à long terme. Pour un enseignant, travailler dans une visée d'autodétermination, c'est plutôt amener l'élève à prendre des décisions, à devenir responsable de ses choix, à se prendre en charge et ultimement lui donner « le goût de se créer lui-même » (Bergeron, 2018, p. 21). En créant et maintenant des conditions favorables à l'apprentissage des élèves, les pratiques liées à l'autodétermination permettent de tendre vers une gestion de classe proactive. Les tâches de l'enseignant, comme le choix des activités pédagogiques et la gestion des comportements, sont aussi susceptibles de s'harmoniser plus facilement dans

un contexte de classe favorisant l'autodétermination. Par exemple, offrir des choix aux élèves sur le format de présentation d'un projet (rapport écrit, affiche, présentation orale) répond à leur besoin de compétence et d'autonomie tout en suscitant des sentiments positifs chez eux (Leroux et Paré, 2016) et peut ainsi prévenir l'apparition de comportements déviants (Bandura, 2007).

Au regard de retombées potentielles pour l'élève et l'enseignant, les pratiques de soutien à l'autodétermination des élèves apparaissent comme une voie à privilégier pour soutenir l'engagement et la motivation des élèves dans tous les contextes éducatifs, notamment dans un contexte comme celui de la pandémie. Ponctué de périodes d'isolement, celui-ci a pu faire vivre des sentiments d'anxiété, de peur et de dépression à certains élèves (Brooks Webster, Smith, Woodland, Wessely, Greenberg et Rubin, 2020; Vindegaard et Benros, 2020). À leur tour, ces émotions ont pu miner la motivation de même que la capacité de s'engager et mener à terme des projets (Garvik, Idsoe et Bru, 2014; Smith, 2013). Il apparaît alors pertinent que les adultes dans l'environnement de l'élève soient en mesure de déployer des actions qui lui permettent de retrouver un certain pouvoir ou contrôle dans une sphère de sa vie en vue de soutenir leur motivation intrinsèque. En effet, les auteurs s'accordent pour dire que le développement de la motivation intrinsèque peut se généraliser à d'autres sphères que celle dans laquelle elle a été initiée (Skinner, Chi et The Learning-Gardens Educational Association, 2012). À cet effet, la section suivante définit la théorie de l'autodétermination afin de mieux circonscrire ses applications en contexte de classe.

La théorie de l'autodétermination

Dans les dernières décennies, la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2017, 2020) a été appliquée à de nombreux domaines, dont l'éducation, dans le cadre d'une multitude d'études. Cette théorie postule que les individus ont une tendance innée à se développer et à s'actualiser. Malgré cette tendance, les individus doivent pouvoir compter sur des conditions favorables de leur milieu afin de soutenir leur développement. La théorie de l'autodétermination permet de mieux comprendre comment les dispositions individuelles, comme la curiosité et la capacité d'autorégulation de même que les conditions sociales et culturelles dans lesquelles ils évoluent, façonnent leur développement, leur engagement et leur bien-être. L'idée que des facteurs externes à l'élève peuvent avoir une influence sur son parcours d'apprentissage est donc cohérente avec cette théorie. En effet, « le contexte dans lequel l'individu évolue peut soutenir ou restreindre celui-ci lors de sa tentative de maîtriser et d'intégrer ses expériences dans un soi cohérent » (Vallerand Carbonneau et Lafreniere, 2019, p. 50). En conséquence, les pratiques de l'enseignant auront un rôle

déterminant sur le développement des élèves, leur motivation et ultimement leurs apprentissages.

Selon Ryan et Deci (2017, 2020), il importe de satisfaire les besoins d'autodétermination, soit les sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance des élèves, afin de soutenir leur motivation à apprendre. Le besoin d'autonomie d'un élève renvoie au sentiment de volition et de pouvoir agir, comme faire ses propres choix et avoir un contrôle sur les décisions qui le concernent. Dans ces situations, l'élève se sent maître de sa réussite alors qu'il n'en est pas de même lorsque les décisions sont prises pour lui (Bergeron, 2018). Le besoin de compétence se rapporte au sentiment d'efficacité et de maîtrise au regard des actions à poser. L'élève évalue dans quelle mesure ses connaissances et ses habiletés lui permettront de réussir les activités proposées. Lorsque l'évaluation de ses capacités s'avère favorable, l'élève est plus susceptible de s'engager dans les activités et de persévérer face aux obstacles. Dans le cas inverse, l'élève risque d'opter pour des comportements qui nuisent à sa réussite (Bandura, 2007). Enfin, le besoin d'appartenance exprime le besoin de se sentir lié à ses pairs et d'entretenir avec eux des relations authentiques et chaleureuses. Un élève dont le besoin d'appartenance est peu soutenu pourrait vivre de l'aliénation sociale et de la solitude. En bref, lorsque les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sont satisfaits au sein d'une activité, l'élève est motivé à s'y engager, ce qui se traduit par des retombées positives sur son développement.

Considérant l'importance de ces besoins, l'enseignant gagnerait à utiliser différentes pratiques pour soutenir l'autodétermination des élèves. Malgré que le contexte scolaire n'ait pas été initialement réfléchi en ce sens, diverses pratiques quotidiennes peuvent convenir. Par exemple, pour soutenir le besoin d'autonomie, un élève peut choisir sa posture de travail (ballon stabilisateur, vélo stationnaire, pupitre, table basse) ou se voir attribuer une tâche (ramasser les cahiers du jour, être responsable d'effacer le tableau). Pour le besoin de compétence, l'enseignant peut offrir des rétroactions personnalisées et ciblées sur le travail de chaque élève tandis que la proximité physique est un moyen permettant de soutenir le besoin d'appartenance. Or, si certains moyens pour soutenir l'autodétermination s'avèrent généralement simples à mettre en place, les restrictions imposées par la pandémie ont amené les enseignants à revoir leurs façons de faire.

Objectifs

Cette étude vise à examiner de quelle manière un enseignant déploie des pratiques soutenant l'autodétermination des élèves en classe ordinaire au primaire en temps de

pandémie. Deux objectifs spécifiques en découlent : 1) décrire la nature et la fréquence des pratiques enseignantes utilisées pour soutenir les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance des élèves, et 2) cerner la posture de l'enseignant à l'égard des effets de la pandémie sur sa capacité à soutenir les besoins d'autodétermination des élèves.

Méthode

L'approche méthodologique retenue est l'étude de cas, consistant à étudier en profondeur une personne ou une situation particulière (Roy, 2010). Cette étude a reçu l'approbation éthique du comité associé à l'institution universitaire d'appartenance de l'équipe de recherche. La classe ciblée avait participé antérieurement à d'autres travaux de recherche, mais les parents ont réitéré leur accord à la participation à cette étude.

Pour respecter les mesures de la Santé publique qui préconisaient de limiter les contacts entre personnes, la collecte de données s'est effectuée par enregistrement vidéo. Deux caméras ont donc été installées de manière permanente dans une classe multiniveau (5e et 6e année) afin d'enregistrer les périodes dans lesquelles l'enseignant et ses 12 élèves y étaient présents. Rappelons que le retour en classe post confinement limitait le nombre d'élèves par classe, les autres ayant été invités à se joindre à un autre groupe ou étaient restés à la maison pour la fin de l'année scolaire. Ainsi, des captations vidéo ont eu lieu chaque jour lors du retour en classe post confinement en mai 2020 et ce, jusqu'à la fin de l'année scolaire ($N = 23$ jours).

Pour atteindre les objectifs de cette étude, ces captations ont été transférées vers un logiciel informatique afin d'en faciliter l'analyse. Des auxiliaires de recherche ont d'abord décrit le déroulement de ces journées dans une phase de pré-analyse. En regardant la captation vidéo minute par minute, les auxiliaires brossaient un portrait détaillé de ce qui se passait durant la journée. Par exemple, des phrases comme « l'enseignant effectue la lecture d'un livre à voix haute », « l'enseignant explique la règle du 2 mètres » ou encore « les élèves effectuent le jogging mathématique en silence » figurent dans les pré-analyses. Ainsi, les pré-analyses permettent de répertorier les moments-clés de l'enseignement de même que leur durée.

Pour codifier les pratiques enseignantes de soutien aux besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance des élèves, une grille d'analyse a été élaborée à partir du cadre conceptuel de Ryan et Deci (2020) et de pratiques recensées dans divers écrits (études empiriques, instrument de mesure), comme ceux de Beckert (2007), de Duerden et Gillard

(2008), de Gillison, Rouse, Standage, Sebire et Ryan (2019) et de Silva, Marques et Teixeira (2014). Ces travaux traduisent en comportements observables diverses actions pouvant être menées par un adulte responsable (p.ex. enseignant ou intervenant communautaire) souhaitant développer l'autodétermination des élèves sous sa charge. Cette grille, présentée à la figure 1, a facilité l'observation, le repérage et la compilation des pratiques enseignantes de l'enseignant lors du visionnement des enregistrements.

GRILLE D'OBSERVATION						
Date : 12 mai 2020		CODE VIDEO : COVID-19 ROU-S 2020-05-12				
Temps	Choix à l'élève	AUTONOMIE		COMPÉTENCE		APPARTENANCE
		Prendre des décisions	Exprimer opinion	Rétroactions verbales	Modélisation Échanges Ens.- E et E-É	Émotions positives Interactions/ dialogues Proximité physique
Magistral		x	x			x
AM A1 00:04:40-00:09:40						
Interaction				x	x-x-x	x
AM A1 00-09-40-00:14:40	x					

Figure 1. Représentation simplifiée de la grille d'observation permettant de relever les pratiques enseignantes en lien avec les besoins d'autodétermination.

Pour dresser un portrait riche et varié des pratiques enseignantes utilisées, dix journées de captations vidéo ont été choisies, quelques-unes au tout début du retour, d'autres vers le milieu et certaines à la fin de l'année. Pour chacune de ces dix journées, cinq postures différentes de l'enseignant ont été analysées durant dix minutes, pour un total de 500 minutes d'observation. Ainsi, les observations ont été effectuées lorsque 1) l'enseignant pratique l'enseignement magistral, 2) des interactions sont présentes dans la classe, 3) les élèves sont en action, 4) la classe est en période de lecture et 5) l'enseignant intervient auprès des élèves en lien avec la Covid-19 (p.ex. expliquer la nouvelle routine ou discuter de l'actualité). L'analyse a relevé la fréquence, la nature et la durée des pratiques enseignantes déployées en fonction du besoin d'autodétermination (appartenance, compétence, autonomie) qu'elles étaient susceptibles de combler. Des analyses descriptives (somme, moyenne et proportion) ont ensuite été effectuées, ce qui a permis d'atteindre le premier objectif spécifique.

Pour atteindre le deuxième objectif, une analyse du discours a permis de cerner la posture de l'enseignant à l'égard des effets de la pandémie sur sa capacité à soutenir les besoins d'autodétermination des élèves. Pour ce faire, les propos de l'enseignant en lien avec la Covid-19 ont été examinés, plus particulièrement ceux dans les 100 minutes d'observations reliées à la posture de la Covid-19. Toutefois, d'autres propos porteurs tenus par l'enseignant ont aussi été considérés, notamment lorsqu'il est en interaction avec ses élèves et partage son ressenti.

Résultats

Cette section présente d'abord les résultats en lien avec la description des pratiques enseignantes déployées par cet enseignant lors du retour en classe conformément au premier objectif. Par la suite, il sera question de résultats en lien avec le deuxième objectif, soit la posture de l'enseignant au regard des pratiques de soutien aux besoins d'autodétermination qu'il peut ou non exercer en contexte pandémique.

Les observations effectuées à l'aide de la grille montrent que l'enseignant met en œuvre une multitude de pratiques pour soutenir l'autodétermination des élèves. Le graphique, présenté à la figure 2, expose le nombre total de pratiques enseignantes observées pendant chacune des 100 minutes d'observation dédiées à chaque posture. Les analyses de fréquence montrent d'abord que c'est lorsque l'enseignant est en posture magistrale et en interaction avec les élèves qu'il soutient davantage leur autodétermination. En effet, plus de 100 pratiques enseignantes ont été observées durant les 100 minutes d'observation pour chacune de ces deux postures enseignantes. Par exemple, l'enseignant soutient le besoin d'autonomie des élèves en leur donnant l'opportunité d'exprimer leur opinion et de prendre des décisions. Aussi, l'enseignant soutient le besoin de compétence en échangeant avec les élèves sur leurs connaissances et en énonçant des attentes claires. En ce qui concerne le besoin d'appartenance, l'enseignant partage des émotions positives, est empathique avec les élèves et communique positivement avec eux. Lorsque l'enseignant pratique l'enseignement magistral ou est en interaction avec ses élèves, la répartition du nombre de pratiques s'avère similaire entre les besoins d'autonomie, d'appartenance et de compétence des élèves. Dans les postures action et Covid-19, un plus grand nombre de pratiques est relevé en lien avec le besoin d'appartenance comparativement aux besoins de compétence et d'autonomie. Enfin, c'est principalement le besoin de compétence qui est soutenu dans la période de lecture quoique le nombre total de pratiques en lien avec l'autodétermination dans cette posture est peu élevé.

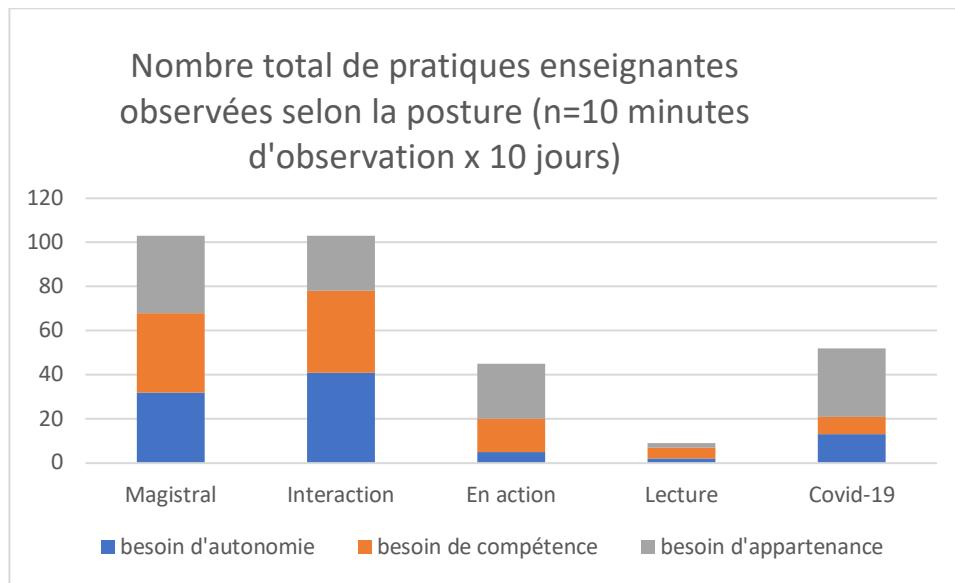


Figure 2. Répartition des pratiques observées selon diverses postures de l'enseignant.

L'observation des périodes ciblées a aussi porté sur la nature des pratiques utilisées par l'enseignant en lien avec chacun des trois besoins d'autodétermination. Les propos ou les actions de l'enseignant ont été inscrits dans la grille lorsqu'ils correspondaient à l'un des besoins d'autodétermination. Parmi les exemples qu'on y trouve en lien avec le besoin d'autonomie, l'enseignant invite un élève à exprimer son opinion au sujet de l'actualité, il consulte les élèves sur le choix de jeu à la récréation et il décide de changer son plan de lecture en lien avec une demande des élèves. Quant au besoin de compétence, l'enseignant donne l'objectif à ses élèves de maîtriser le code de correction dans les mots du matin, il fait en mathématique des liens avec des données relatives à la pandémie ou encore il énonce des attentes claires comme « je m'attends à des commentaires constructifs ». En rapport avec le besoin d'appartenance, l'enseignant prend souvent la voix de personnage pour faire rire ses élèves, il accueille les émotions des élèves avec empathie lors du retour en classe et communique positivement avec eux comme « c'est une excellente stratégie ». Toutes ces observations relevées dans les captations vidéo exemplifient les pratiques de soutien aux besoins d'autodétermination qui avaient été relevés dans des écrits théoriques et empiriques à ce sujet. Le tableau 1 dresse la liste des pratiques qui ont été utilisées par l'enseignant en lien avec chacun des trois besoins d'autodétermination.

Tableau 1. Pratiques enseignantes utilisées pour soutenir le besoin d'autonomie, de compétence et d'appartenance des élèves.

BESOIN D'AUTONOMIE L'enseignant permet/offre :	BESOIN DE COMPÉTENCE L'enseignant permet/offre :	BESOIN D'APPARTENANCE L'enseignant permet/offre :
Choix à l'élève	Rétroaction en boucle selon objectifs	Proximité physique
Exprimer son opinion	Échanges en lien avec les habiletés et connaissances des élèves	Interactions sociales/dialogues
Prendre des décisions	Étayage-modelage	Émotions positives
Autoévaluation	Fixer des objectifs selon la zone proximale de développement	Découvrir les intérêts des élèves
Défi optimal	Attentes claires/réalistes	Communications positives
Reconnaissance émotionnelle/morale	Encouragements	Considération authentique de l'élève
Flexibilité/centration sur l'élève		Empathie
		Encourager la coopération

Enfin, toujours pour le premier objectif, l'analyse a aussi précisé la répartition du temps entre les diverses actions de l'enseignant lors des 100 minutes observées pour chaque posture. Les résultats précédents ont montré que c'est dans la posture de l'enseignement magistral et lors d'interaction avec les élèves que les pratiques de soutien aux besoins d'autodétermination sont les plus fréquentes. Lorsque l'enseignant est dans une posture magistrale, il octroie 41 % du temps à soutenir le besoin de compétence, il met en œuvre des pratiques qui favorisent l'autonomie pour 15 % du temps alors qu'il soutient le sentiment d'appartenance 11 % du temps. Lorsque les élèves sont en interactions avec lui, 44 % du temps leur permet de développer le sentiment de compétence, 24 % est lié à leur besoin d'autonomie tandis que des pratiques enseignantes qui maximisent le sentiment d'appartenance sont observées 19 % du temps. Dans les deux cas, le reste du temps (respectivement 33 % et 13 %) est dédié à toute autre intervention ou tâche enseignante. Les trois autres postures (action, lecture, Covid-19) sont caractérisées aussi par cette répartition inégale du temps entre les trois besoins, mais une place importante cette fois-ci octroyée aux autres tâches de l'enseignant. L'ensemble de ces résultats est présenté dans le tableau 2.

Tableau 2. Répartition du temps (en pourcentage) accordé à chacun des besoins d'autodétermination pour cinq postures de l'enseignant

	Postures de l'enseignant (% du temps)				
	Magistral	Interaction	En action	Lecture	Covid
Besoin d'autonomie	15,4	24	2,5	0,4	12,6
Besoin de compétence	41,1	43,7	11,8	3,2	9,0
Besoin d'appartenance	10,5	19,0	14,1	1,3	17,0
Autre	33,1	13,4	71,6	95,2	61,3

Pour atteindre le deuxième objectif, l'analyse du discours de l'enseignant a permis de cerner la posture de l'enseignant à l'égard des effets de la pandémie sur sa capacité à soutenir les besoins d'autodétermination des élèves. Rappelons que les observations ont été effectuées dans trois moments différents, soit dès le retour en classe, après quelques semaines et à la fin de l'année scolaire. D'abord, l'enseignant évoque plus fréquemment des stratégies qu'il ne peut plus utiliser en raison des mesures sanitaires lors des premières journées du retour en classe qu'il le fait à la fin de l'année scolaire. Il fait surtout référence au fait de ne pas pouvoir utiliser la proximité pour les soutenir (besoin d'appartenance) ou encore la distribution de matériel pour effectuer des apprentissages (besoin d'autonomie). Néanmoins, dans la grande majorité des 100 minutes observées lors de la posture liée à la Covid-19, l'enseignant énonce des propos constructifs et positifs à propos des changements induits par la pandémie. Il n'est pas en posture de déploration et il y soutient principalement le besoin d'appartenance par diverses stratégies. Par exemple, il encourage la coopération comme lorsqu'il propose de travailler en virtuel sur grand écran avec les élèves restés à la maison pour que tout le monde puisse se revoir. De même, il partage des émotions positives telles que « Je suis encouragé, j'ai moins peur qu'au début » et « c'est pas si pire de s'habituer d'être à 2 mètres, je me sens rassuré ». Aussi, cet enseignant a soutenu l'autodétermination de ses élèves en optimisant tous les moments dans lesquels il pouvait leur offrir des choix (jeu à la récréation, sujet de la discussion, continuer ou non l'activité en cours, etc.) et en utilisant les contraintes liées aux mesures sanitaires, par exemple ne plus ramasser les cahiers, comme moteur de changement positif : « tu vas pouvoir t'évaluer

toi-même, je vais te montrer comment faire ». Enfin, cet enseignant apparaît comme un modèle dans la gestion du vécu émotionnel de ses élèves en pareille circonstance, pour deux raisons particulièrement. La première est qu'il accueille avec empathie les émotions des élèves et qu'il verbalise les siennes, ce qui démontre aux élèves que la situation est éprouvante pour tous. La seconde raison est qu'il évite dans la mesure du possible de qualifier les changements imposés à la manière d'une perte. Ses propos sont par exemple « cette année, on va faire autrement ». En somme, même s'il a évoqué des stratégies qu'il ne peut plus utiliser en raison des mesures sanitaires, cet enseignant a soutenu les besoins d'autodétermination des élèves en adaptant son enseignement et sa gestion de la classe.

Discussion

Cette étude avait pour but d'examiner les pratiques enseignantes qui soutiennent l'autodétermination des élèves en temps de pandémie. L'expérience de cet enseignant montre qu'il est possible de soutenir les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance des élèves, et ce, malgré les contraintes du contexte. En plus de revenir sur certains résultats, cette discussion propose une réflexion élargie à l'égard de la mise en place des pratiques de soutien à l'autodétermination des élèves.

Le cas de cet enseignant montre que des pratiques ont été observées en lien avec les trois besoins fondamentaux dans chacune des postures ciblées malgré certaines restrictions relatives au contexte pandémique. Les pratiques qui aident l'élève à se sentir compétent, qui lui donnent l'occasion d'exercer son autonomie ou qui lui font ressentir de l'appartenance à la classe sont donc diversifiées et simples à déployer. Il s'agit pour l'enseignant d'être à l'affût de toutes les situations où il peut rendre l'élève conscient, responsable et maître de son développement et de lui donner le soutien pour le faire. Les études sont nombreuses à témoigner que soutenir les besoins d'autodétermination des élèves engendre de nombreux bénéfices pour ces derniers et leurs enseignants (Ryan et Deci, 2020). Les pratiques qui soutiennent les besoins d'autodétermination aident les élèves à développer leur motivation intrinsèque, à éprouver du bien-être et de la vitalité de même qu'à mieux gérer les situations stressantes (Behzadnia et FatahModares, 2021). De l'avis de Reeve et Chuon (2021), diverses pratiques peuvent être déployées par les enseignants afin de soutenir l'autodétermination des élèves et ainsi produire les résultats bénéfiques escomptés pour les élèves, les enseignants et le climat de la classe. Toutefois, certains moments de l'enseignement peuvent s'avérer plus propices à l'instauration de ces pratiques, en fonction de l'un ou l'autre des besoins d'autodétermination. Ainsi, l'enseignement magistral peut s'avérer plus approprié pour soutenir le besoin de

compétence, par exemple par du modelage et des discussions, alors que les moments dans lesquels les élèves sont en action peuvent soutenir davantage le besoin d'autonomie. Certaines de ces pratiques peuvent être anticipées lors de la période de préparation (par exemple offrir des modalités de présentation différentes) alors que d'autres peuvent s'établir spontanément lors de l'enseignement (par exemple suivre l'idée d'un élève).

Un soutien envers l'un ou l'autre des trois besoins d'autodétermination apporte une contribution différente au développement de l'élève. D'abord, l'enseignant a été soucieux de rétablir et maintenir le besoin d'appartenance de ses élèves. De nombreuses actions de l'enseignant ont été observées dans cette étude avec le fait de rassurer les élèves, témoigner de l'empathie ou démontrer un souci réel envers leur bien-être. L'enseignant de cette classe semblait donc conscient que, dans un tel contexte, faire acquérir de nouvelles notions aux élèves repose sur une réponse préalable à leur besoin de sécurité. Il a priorisé la reconnaissance des émotions des élèves et leur besoin d'avoir le soutien d'un adulte avant de réintroduire les apprentissages formels, ce qui a potentiellement permis un meilleur engagement de leur part. De l'avis de Nagpaul et Chen (2019), un besoin d'appartenance comblé suscite chez l'élève un sentiment de sécurité qui lui permet de mieux explorer le monde qui l'entoure, notamment chez ceux qui présentent des facteurs de vulnérabilité. Il est possible que le besoin d'être connecté aux autres ait été encore plus présent qu'à l'habitude chez les élèves du primaire en raison des nouveaux défis et de l'incertitude présents en contexte de Covid-19. Cet enseignant semble avoir reconnu ce besoin et en conséquence, il a accordé une bonne partie du temps de présence en classe à créer un lien chaleureux et authentique avec chacun de ses élèves. De plus, en faisant référence souvent aux élèves restés à la maison, il a envoyé le message que le fait d'être physiquement absent ne signifie pas que le lien est rompu, ce qui a pu soutenir les élèves qui devaient s'absenter en cas d'isolement.

De même, satisfaire le besoin d'autonomie a certainement été un enjeu important pour les enseignants durant la période post confinement. Pour un élève, sentir qu'il est maître de ses décisions et actions et qu'il exerce un certain contrôle sur les événements de sa vie rehausse sa motivation à s'engager dans des tâches inhérentes à son développement. Or, en contexte pandémique 2020, les mesures imposées pour la santé de tous venaient sans contredit brimer le sentiment d'autonomie. Les moments dans lesquels cet enseignant a laissé place aux choix des élèves et au respect de leur point de vue a probablement contribué à amenuiser les effets délétères qui peuvent survenir lorsque le besoin d'autonomie est peu soutenu (par exemple un désengagement). Le respect du point de vue de l'élève est d'ailleurs associé à de nombreux bénéfices comme un meilleur rendement et engagement

à long terme (Hamre et Pianta, 2007; Skinner et al., 2008). De plus, les études montrent que les élèves retirent davantage de bénéfices quand les adultes proposent un équilibre entre des activités structurées et non-structurées (Duerden et Gillard, 2008), ce qui semble aussi avoir été le cas dans cette classe. Que ce soit lors de circonstances exceptionnelles ou non, un élève est susceptible de s'engager davantage s'il ressent que tout n'est pas déjà établi d'avance pour lui.

Enfin, un environnement de classe qui contribue à favoriser le développement des compétences soutient l'autodétermination de l'élève. Pour s'engager dans une activité, l'élève doit estimer qu'il peut la réussir, pouvoir compter sur des ressources de son environnement et se sentir à l'aise de prendre les risques inhérents à l'apprentissage (Bandura, 2007). Les expériences de succès et l'observation d'un modèle contribuent grandement à développer le sentiment de compétence (Bandura, 2007) tout comme les interactions en classe positives (Beaudoin, Nadeau et Lessard, 2021). Ainsi, offrir des rétroactions, fixer avec l'élève des défis optimaux et l'aider à se concentrer sur la complétion du processus plutôt que le résultat (Duerden et Gillard, 2008; Gillison et al., 2019; Silva et al., 2014) sont des actions qui ont été déployées par cet enseignant en contexte de Covid-19 et qui peuvent être utilisées en toutes circonstances. On peut aussi penser que dans ce contexte pandémique, l'enseignant a fait figure de modèle sur plusieurs plans. En effet, au-delà des stratégies d'apprentissage, l'enseignant a transmis aux élèves une façon d'être (gestion des émotions en contexte particulier) et de faire (gestion des mesures sanitaires). Ces savoirs rappellent à quel point l'enseignant joue un rôle déterminant dans le cheminement des élèves qui lui sont confiés. En somme, en contexte d'adversité ou non, l'enseignant peut obtenir un meilleur engagement des élèves et soutenir leur motivation à apprendre lorsqu'il porte attention à soutenir les besoins d'autodétermination.

Favoriser le développement de l'autodétermination des élèves apparaît donc comme une stratégie didactique et de gestion de la classe. Toutefois, miser sur l'autodétermination des élèves réclame un passage vers une pédagogie plus active et engageante sur le plan cognitif et affectif (Hardré et Reeve, 2003). Soutenir l'autodétermination, c'est donner à l'élève les moyens de se créer lui-même et d'agir directement dans toutes les sphères de sa vie (Wehmeyer et Lachapelle, 2006). Cette approche n'est pas sans poser des défis dans le contexte scolaire actuel, mais apparaît efficace pour maintenir la motivation des élèves, notamment en temps de pandémie. Si le rôle initial de l'enseignant comme un transmetteur de connaissances était déjà révolu dans les pédagogies plus actuelles, travailler dans une visée de développement de l'autodétermination dépasse l'idée de créer des conditions qui

invitent l'élève à être actif dans ses apprentissages. Il s'agit pour l'enseignant de rendre l'élève partie prenante du processus d'apprentissage autant que possible afin qu'il ressente qu'il a le contrôle sur son développement, qu'il est capable de le faire, et ce, dans un environnement qui lui procure un sentiment d'appartenance.

Rappelons en terminant qu'il ne faut pas négliger que les élèves présentent d'autres besoins et qu'il est possible que ceux-ci entrent en conflit avec les besoins d'autodétermination. Par exemple, dans une classe flexible dans laquelle l'élève peut choisir son lieu de travail, il est possible que le besoin d'avoir l'approbation de ses pairs, important à cet âge (Schneider, 2016), domine sur le besoin de se sentir compétent. En conséquence, la place sera choisie en fonction du regard des pairs au détriment d'une autre qui favorisera l'écoute, la compréhension et l'engagement envers les tâches d'apprentissage. Souhaiter développer l'autonomie doit passer par un apprentissage, et donc par un enseignement progressif. Même dans les pratiques qui visent à soutenir les besoins d'autodétermination, l'enseignant doit établir des balises claires, cohérentes avec le niveau développemental des élèves et les appliquer avec constance (Gaudreau, 2017).

Limites de l'étude

Bien que reposant sur un cadre théorique solide, cette étude comporte quelques limites. D'abord, une seule personne a effectué le repérage et la codification des pratiques de l'enseignant. Bien que trois personnes aient encadré ce travail, par exemple l'identification des pratiques d'autodétermination et la co-construction de la grille, il aurait été préférable qu'un deuxième observateur valide les pratiques codées. De même, l'ajout d'un instrument de mesure permettant de connaître dans quelle mesure les élèves se sentent soutenus en lien avec les trois besoins d'autodétermination aurait permis d'évaluer comment les pratiques observées produisent des retombées réelles chez les élèves. Pour mieux connaître la posture de l'enseignant en lien avec les impacts de la pandémie sur ses pratiques liées à l'autodétermination, il aurait été intéressant de mener une entrevue avec lui. Rappelons toutefois que cette collecte de données a été menée dans un contexte particulier, soit le retour en classe post confinement, ce qui a limité les possibilités.

Conclusion

Le système scolaire actuel se caractérise par des sujets d'apprentissage obligatoires (contenus prescrits par un programme) – ce qui ne correspond pas toujours aux intérêts et besoins des apprenants – et par le fait qu'un certain niveau de maîtrise est attendu dans des

délais prédéterminés – ce qui ne respecte pas nécessairement les rythmes d'apprentissage de chacun. Les enseignants se tournent alors vers différents moyens de pression externe comme les évaluations et les récompenses pour faire survenir des apprentissages (Ryan et Deci, 2017). Ce contexte favorise une motivation extrinsèque, alors que c'est la motivation intrinsèque qui est le plus associée au bien-être, à la réussite et à la persévérance scolaires.

La motivation intrinsèque d'un élève se développe dans un environnement qui répond à ses besoins de compétence, d'appartenance et d'autonomie. En tout temps, mais particulièrement en contexte de pandémie, il est important, autant que possible, de favoriser la motivation intrinsèque via le soutien aux besoins d'autodétermination des élèves. Par ses pratiques, l'enseignant peut y contribuer de manière significative.

Malgré tout, cela reste un défi pour les enseignants d'inclure dans leur pratique des actions spécifiques qui permettent de soutenir l'autodétermination des élèves. Utiliser une pratique qui satisfait l'un des trois besoins fondamentaux chez l'élève, même à petite dose, est déjà un pas dans la bonne direction (Ryan et Deci, 2017). Pour le bénéfice de tous, le milieu scolaire gagnerait à repenser les pratiques de manière à mieux soutenir l'autodétermination des élèves. En plus de retombées sur la réussite, les pratiques en soutien à l'autodétermination ont le potentiel de contribuer au développement global et optimal des apprenants.

Références

- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle.* (J. Lecompte, trad.). De Boeck.
- Beaudoin, M., Nadeau, M.-F. et Lessard, A. (2021). Les caractéristiques comportementales jouent-elles un rôle modérateur entre les interactions en classe perçues par les élèves et leur sentiment d'efficacité personnelle ? *La revue des sciences de l'éducation*, 47(1), 53-79. <https://doi.org/10.7202/1078162ar>
- Behzadnia, B. et FatahModares, S. (2020). Basic Psychological Need-Satisfying Activities during the COVID-19 Outbreak. *Applied Psychology: Health & Well-Being*, 12(4), 1115-1139. <https://doi.org/10.1111/aphw.12228>
- Bergeron, L. (2018). L'autodétermination : Un tremplin pour soutenir le goût de l'école. Dans S. Ouellet (dir.), *Soutenir le goût de l'école: le plaisir d'apprendre ensemble* (2^e éd) (p. 19-34). Presses de l'Université du Québec.

- Botnaru, D., Orvis, J., Langdon, J., Niemiec, C. P. et Landge, S. M. (2021). Predicting final grades in stem courses: a path analysis of academic motivation and course-related behavior using self-determination theory. *Learning and Motivation*, 74, 101723-101723. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2021.101723>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. et Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *Lancet*, 395(10227), 912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Cantarero, K., van Tilburg, W. A. P. et Smoktunowicz, E. (2021). Affirming basic psychological needs promotes mental well-being during the covid-19 outbreak. *Social Psychological and Personality Science*, 12(5), 821-828. <https://doi.org/10.1177/1948550620942708>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017). Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire. Gouvernement du Québec.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J. et Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Psychology Bulletin*, 27, 930-942. <https://doi.org/10.1177/0146167201278002>
- Duerden, M. D. et Gillard, A. (2008). Promoting Supportive Relationships in Youth Programs: A Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Youth Development*, 3(3), p. 1-16. <https://doi.org/10.5195/jyd.2008.287>
- Froiland, J. M. et Worrell, F. C. (2016). Intrinsic motivation, learning goals, engagement, and achievement in a diverse high school. *Psychology in the Schools*, 53, 321-336. <https://doi.org/10.1002/pits.21901>
- Garvik, M., Idsoe, T. et Bru, E. (2014). Depression and School Engagement among Norwegian Upper Secondary Vocational School Students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(5), 592-608. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.798835>
- Gaudreau, N. (2017). Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels. Presses de l'Université du Québec.
- Gillison, F. B., Rouse, P., Standage, M., Sebire, S. J. et Ryan, R. M. (2019). A meta-analysis of techniques to promote motivation for health behaviour change from a self-determination theory perspective. *Health Psychology Review*, 13(1), 110-130. <https://doi.org/10.1080/17437199.2018.1534071>
- Goodman, R. J., Trapp, S. K., Park, E. S. et Davis, J. L. (2021). Opening minds by supporting needs: do autonomy and competence support facilitate mindfulness and

- academic performance?. *Social Psychology of Education*, 24(1), 119-142.
<https://doi.org/10.1007/s11218-020-09577-9>
- Gouvernement du Québec (1999). *Politique de l'adaptation scolaire*. Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2012). *Loi sur l'instruction publique*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- Guay, F. et Vallerand, R. J. (1997). Social context, student's motivation, and academic achievement: Toward a process model. *Social Psychology of Education*, 1, 211-233.
<https://doi.org/10.1007/BF02339891>
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. Dans R. C. Pianta, M. Cox et K. Snow (dir.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (p. 49-84). Brookes Publishing.
- Hardré, P. L. et Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of high school. *Journal of Educational Psychology*, 95, 347-356. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.347>
- Howard, J.L., Bureau, J.S., Guay, F., Chong, J.X.Y. et Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science: A Journal of the Association for Psychological Science*, 16(6), 1300-1323.
<https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Leroux, M. et Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves. Des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Chenelière Éducation.
- Meyer, B., Enstrom, M. K., Harstveit, M., Bowles, D. P. et Beevers, C. G. (2007). Happiness and despair on the catwalk: Need satisfaction, well-being, and personality adjustment among fashion models. *The Journal of Positive Psychology*, 2, 2-17.
<https://doi.org/10.1080/17439760601076635>
- Nagpaul, T. et Chen, J. (2019). Self-determination theory as a Framework for understanding needs of youth at-risk: Perspectives of social service professionals and the youth themselves. *Children and Youth Services Review*, 99, 328-342.
<https://doi.org/10.1016/j.chillyouth.2019.02.015>
- Niemiec, C. P. et Ryan, R. M. (2009). Autonomy, Competence, and Relatedness in the Classroom: Applying Self-Determination Theory to Educational Practice. *Theory*

- and Research in Education, 7(2), 133-144.
<https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Reeve, J. et Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54-77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>
- Roy, S. N. (2010). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.) Recherche sociale. *De la problématique à la collecte des données* (p.199-226). Presses de l'Université du Québec.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Schneider, B. H. (2016). *Childhood friendships and peer relations: Friends and enemies* (2^e éd.). Routledge.
- Silva, M. N., Marques, M. M. et Teixeira, P. J. (2014). Testing theory in practice: The example of self-determination theory-based interventions. *The European Health Psychologist*, 16(5), 171-180. https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2015/01/2014_SilvaMarquesTeixeira.pdf
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. et Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Skinner, E. A., Chi, U. et The Learning-Gardens Educational Association (2012). Intrinsic motivation and engagement as “active ingredients” in garden-based education: examining models and measures derived from self-determination theory. *The Journal of Environmental Education*, 43(1), 16-36. <https://doi.org/10.1080/00958964.2011.596856>
- Smith, B. (2013). Depression and motivation. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 12, 615-635. <https://doi.org/10.1007/s11097-012-9264-0>
- Stanley, P. J., Schutte, N. S. et Phillips, W. J. (2021). A meta-analytic investigation of the relationship between basic psychological need satisfaction and affect. *Journal of Positive School Psychology*, 5(1), 1-16. https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2021/04/2021_StanleyEtAl_MetaAnalytic.pdf
- Tang, M., Wang, D. et Guerrien, A. (2020). A systematic review and meta-analysis on basic psychological need satisfaction, motivation, and well-being in later life:

- contributions of self-determination theory. *Psych Journal*, 9(1), 5-33. <https://doi.org/10.1002/pchj.293>
- Tardif, M., Cividì, M., Mukamurera, J. et Borges, C. (2021) *Enseigner en contexte de pandémie. Résultats d'une enquête menée auprès des enseignantes et enseignants du primaire, du secondaire et de la formation générale aux adultes du Québec*. Fonds de recherche Société et Culture.
- Thøgersen-Ntoumani, C. et Ntoumanis, N. (2007). A self-determination theory approach to the study of body image concerns, self-presentation and selfperceptions in a sample of aerobic instructors. *Journal of Health Psychology*, 12, 301-315. <https://doi.org/10.1177/1359105307074267>
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S. et Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.5.1161>
- Vallerand, R., Carbonneau, N. et Lafreniere, M. (2019). La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : perspectives intégratives. Dans P. Carré (dir.), *Traité de psychologie de la motivation: Théories et pratiques* (p. 47-66). Dunod.
- Vindegård, N. et Benros, M. E. (2020). COVID-19 pandemic and mental health consequences: Systematic review of the current evidence. *Brain, Behavior & Immunity*, 89, 531-542. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.05.048>
- Wehmeyer, M.L. et Lachapelle, Y. (2006). Autodétermination, proposition d'un modèle conceptuel fonctionnel. Dans H. Gascon, D. Boisvert, M.-C. Haelewyck, J.-R. Poulin et J.-J. Detraux (dir.), *Déficience intellectuelle, savoirs et perspectives d'action* (p. 69-76). Presses Inter Universitaires.
- Wei, M., Philip, A. S., Shaffer, A., Young, S. K. et Zakalik, R. A. (2005). Adult attachment, shame, depression, and loneliness: The mediation role of basic psychological needs satisfaction. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 591-601. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.4.591>



Influence des pratiques perçues de gestion de classe et du climat de classe sur le rendement scolaire en mathématiques et en français : le rôle médiateur de la motivation

Isabelle Plante¹, Kathryn E. Chaffee¹, Elizabeth Olivier², Véronique Dupéré²,
Vincent Bernier¹

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Université de Montréal, Québec, Canada

Pour citer cet article:

Plante, I., Chaffee, K.E., Olivier, E., Dupéré, V. et Bernier, V. (2022). Influence des pratiques perçues de gestion de classe et du climat de classe sur le rendement scolaire en mathématiques et en français : le rôle médiateur de la motivation. *Didactique*, 3(3), pp. 85-113. <https://doi.org/10.37571/2022.0305>

Résumé : Cette étude examine l'hypothèse selon laquelle les pratiques des enseignant·es perçues par les élèves relatives à la gestion de classe (comportements positifs et coercitifs) et au climat de classe (soutien académique et émotionnel, respect mutuel, interactions liées aux tâches) influencent indirectement le rendement des élèves, à travers leur motivation scolaire. Ainsi, des élèves de première année du secondaire ont rapporté les pratiques de leur enseignant·e et leur motivation scolaire (attentes de succès et valeur) en français ($n = 1417$) ou en mathématiques ($n = 1420$) et les milieux scolaires ont fourni le rendement des élèves. Des analyses de pistes ont révélé qu'une fois le rendement antérieur pris en compte, les pratiques ciblées modulent généralement au moins un indicateur motivationnel, mais que seule la valeur attribuée aux apprentissages prédit le rendement ultérieur. Ces constats se généralisent aux garçons comme aux filles, et dans la grande majorité des cas, aux élèves de niveau scolaire faible et élevé. De tels résultats suggèrent que les enseignant·es, à travers une combinaison de pratiques mobilisées pour établir leur gestion de classe et leur climat de classe, peuvent

faciliter l'arrivée au secondaire de leurs élèves, notamment en influençant leur motivation.

Mots-clés: gestion de classe; climat de classe; motivation scolaire; rendement scolaire; transition primaire-secondaire

Problématique

L'arrivée au secondaire représente un moment charnière dans la vie des élèves (Longobardi et al., 2016, Evans et al., 2018). En plus de coïncider avec la préadolescence et les premiers signes de puberté (Zeedyk et al., 2003), cette période est associée à de nombreux changements qui s'opèrent simultanément, incluant des modifications relatives à la structure scolaire, aux attentes des enseignants et aux relations sociales avec les pairs (Eccles et Roeser, 2003; Whitley et al., 2007). Pour une proportion importante des élèves, la transition vers le secondaire s'accompagne de diminutions aux plans de la motivation et du rendement scolaires (Arens et al., 2013; Coelho et al., 2017), des constats qui se maintiennent dans le temps et qui sont observés à travers les cultures (Coelho et al., 2017).

En dépit de la volonté des chercheurs de mieux comprendre les facteurs qui font en sorte que les élèves demeurent motivés et engagés lors de leur arrivée au secondaire, peu d'études ont examiné spécialement comment les enseignant·es, à travers leurs pratiques pédagogiques, peuvent constituer des agents facilitateurs de cette transition scolaire. Dans une recension récente de la littérature, Evans et al. (2018) ont proposé un modèle synthétisant les différents facteurs qui modulent l'adaptation sociale et émotionnelle des élèves durant la transition primaire-secondaire. Si le nombre d'enseignant·es avec qui les élèves transigent au secondaire ou encore les attentes des enseignant·es envers les élèves font partie des facteurs environnementaux identifiés, leur recension met en évidence le manque de données disponibles sur les pratiques pédagogiques des enseignant·es favorables à la motivation et la réussite des élèves durant cette période clé de leur cheminement scolaire.

Ceci étant dit, l'importance des pratiques pédagogiques des enseignant·es pour la réussite scolaire des jeunes est bien documentée (Gage et MacSuga-Gage, 2017). Spécifiquement, plusieurs études révèlent que les pratiques de gestion de classe efficaces ou les pratiques qui permettent d'inculquer un climat de classe positif peuvent jouer un rôle déterminant dans l'expérience scolaire des élèves, notamment en favorisant le développement de relations positives et l'adoption de comportements scolaires adaptés (Bernier et al., 2021; Stronge et al., 2011). En outre, une méta-analyse de Korpershoek et al. (2016) a montré que l'implantation de programmes incluant une combinaison de pratiques de gestion de classe efficaces, incluant des pratiques favorisant un bon climat de classe, procurait une augmentation statistiquement significative de plusieurs indicateurs comportementaux ou scolaires, comme un meilleur rendement. Cette méta-analyse révèle également que les

bienfaits des pratiques examinées se généralisent selon de nombreuses caractéristiques : le genre des élèves, le milieu socioéconomique, l'âge, etc. Il y a donc lieu de croire que les pratiques enseignantes qui permettent d'inculquer une gestion de classe et un climat de classe positifs pourraient faciliter l'adaptation des élèves à leur arrivée au secondaire, en favorisant notamment leur réussite scolaire, une hypothèse que la présente étude documente empiriquement. Dans l'optique de mieux cerner les processus qui expliquent les bénéfices des pratiques ciblées sur la réussite des élèves, cette étude évalue aussi le rôle potentiel de la motivation dans l'influence des pratiques ciblées sur le rendement scolaire des élèves.

Cadre théorique

La gestion de classe

Malgré l'importance reconnue de la gestion de classe, fournir une définition à la fois complète et concise de ce concept demeure complexe, notamment puisque l'étude de la gestion de classe est ancrée dans plusieurs traditions de recherche, ce qui a donné lieu à une variété de perspectives et de définitions (Emmer et Sabornie, 2015; Stahnke et Blömeke, 2021). Au-delà de la diversité des perspectives adoptées par les auteurs, plusieurs d'entre eux s'entendent néanmoins sur certaines caractéristiques centrales de la gestion de classe. À cet égard, Evertson et Weinstein (2006) ont proposé une définition assez large et généralement acceptée de la gestion de classe, qui est encore souvent citée parmi les études récentes sur le sujet. Selon ces auteurs, la gestion de classe inclut les actions de l'enseignant·e afin de créer un environnement qui soutient et facilite autant les apprentissages socio-émotionnels que scolaires.

Les cadres théoriques et les mesures utilisées pour opérationnaliser le concept de gestion de classe varient grandement selon les auteurs (pour une recension théorique, voir O'Neill et Stephenson, 2011). Parmi les cadres proposés, certains adoptent une approche globale et distinguent les pratiques positives et négatives de gestion de classe. Par exemple, Mainhard et al. (2011) divisent les pratiques de gestion de classe en deux catégories distinctes. D'un côté, **les comportements positifs** de l'enseignant·e se traduisent, entre autres, par un traitement bienveillant, l'apport d'un soutien émotionnel et scolaire aux élèves et la mise en œuvre d'un environnement structuré, accompagné de renforcements et de vérifications fréquentes de la compréhension des élèves (Patrick et al., 2007; van Tartwijk et al., 2009; Woolfolk Hoy et Weinstein, 2006). En contrepartie, **les comportements coercitifs** incluent notamment le recours au sarcasme, les excès de colère,

le fait de crier ou de blâmer, le fait de ridiculiser ou d'humilier les élèves et le recours à des pratiques punitives (Lewis et al., 2008; Romi et al. 2011).

Le climat de classe

Outre les pratiques de gestion de classe, l'environnement de classe dans lequel les élèves évoluent est également tributaire du climat instauré par l'enseignant·e (Fraser, 2000). Bien que les définitions relatives au climat de classe soient en constante évolution, les experts du domaine s'entendent généralement sur sa nature multidimensionnelle (Wang et al., 2020). À cet effet, Patrick et al. (2011) distinguent quatre catégories de pratiques par lesquelles les enseignant·es peuvent produire un climat de classe positif, susceptible de favoriser les apprentissages scolaires des élèves. D'abord, les pratiques de **soutien académique** des enseignant·es se manifestent par un souci de voir les élèves apprendre et se développer sur le plan scolaire. Ainsi, un·e enseignant·e qui offre un bon soutien académique aux élèves tentera de les aider à apprendre, notamment en soutenant leurs efforts (Kim et al., 2018). Les pratiques de **soutien émotionnel** se traduisent par une préoccupation réelle à l'égard des élèves, du respect pour ces derniers et le désir de comprendre leurs sentiments et leurs points de vue (Pianta et Allen, 2008 ; Pianta et Hamre, 2009). Les pratiques de **respect mutuel en classe** prennent la forme d'encouragements du respect entre les élèves de la classe de même qu'avec l'enseignant·e. Ainsi, les pratiques qui incitent au respect encourageront les élèves à communiquer efficacement pour limiter les conflits interpersonnels (Patrick et al., 2011). Les pratiques qui favorisent les **interactions liées aux tâches** incitent les élèves à s'engager et à collaborer dans les tâches scolaires et à persévérer jusqu'à leur achèvement (Ryan et Patrick, 2001).

Afin de prendre en compte la diversité des pratiques mises en œuvre par les enseignant·es en lien avec la gestion de classe et le climat de classe, ainsi que leur contribution respective sur la motivation et la réussite des élèves, cette étude considérera simultanément des pratiques ayant trait à la gestion de classe et au climat de classe. Ainsi, six dimensions complémentaires seront considérées, soit 1- comportements positifs, 2- comportements négatifs, 3- soutien académique, 4- soutien émotionnel, 5- respect mutuel en classe et 6- interactions liées aux tâches.

La motivation scolaire

Pour comprendre la motivation et la réussite scolaire des élèves, notre étude prendra appui sur la version la plus récente du modèle attentes-valeur, maintenant connue sous

l'appellation de « modèle attentes-valeur situationnel » (Eccles et Wigfield, 2020). Suivant ce modèle, le niveau de motivation des élèves est tributaire de deux indicateurs clés, soit les attentes de succès, d'une part, et la valeur perçue d'une tâche, d'autre part.

La première composante, soit les **attentes de succès**, réfère aux perceptions des élèves à propos de leur habileté à réussir une tâche scolaire dans une matière scolaire telle que le français ou les mathématiques (Eccles et Wigfield, 2020). Les élèves qui ont des attentes de succès élevées abordent les tâches scolaires comme des défis à relever et choisissent généralement de s'y engager. À l'inverse, ceux qui doutent de leur potentiel tendent à éviter de s'engager et abandonnent lorsqu'ils sont confrontés à des difficultés (Bandura, 1997; Plante et al., 2013). La deuxième composante, la **valeur accordée à la tâche**, correspond à l'appréciation subjective d'un élève quant à la manière dont une tâche scolaire influence son désir de la réaliser et satisfait ses besoins et buts à atteindre. La valeur de la tâche est tributaire de plusieurs indicateurs complémentaires (Eccles et Wigfield, 2020; Jacobs et al., 2002), soit l'*intérêt* accordé à une tâche spécifique ou à une matière scolaire en général, l'*utilité* perçue de l'activité réalisée en classe ou de la matière et l'*importance* perçue de réaliser les activités proposées pour l'accomplissement des buts scolaires personnels.

Ces deux composantes de la motivation ont des rôles distincts et complémentaires pour expliquer les comportements et attitudes des élèves en lien avec leur réussite scolaire et leurs choix professionnels. En effet, si les attentes de succès et la valeur expliquent de façon importante le rendement scolaire, les études montrent généralement que la valeur de la tâche est davantage prédictive du choix de s'engager dans une tâche scolaire et dans les aspirations scolaires et professionnelles (p. ex., Plante et al., 2013).

L'intérêt de ce modèle sociocognitif de la motivation scolaire pour la présente étude réside notamment dans le fait qu'il propose que les indicateurs motivationnels sont forgés principalement par le contexte social dans lequel les jeunes évoluent, incluant le contexte de leurs classes (Eccles et Wigfield, 2020). Suivant cette logique, les pratiques déployées pour établir et maintenir une bonne gestion de classe et un climat de classe positif influencerait donc indirectement la réussite des jeunes dans les différentes matières, par l'entremise des attentes de succès et de la valeur attribuée aux apprentissages. Bien qu'il existe peu de littérature empirique pour soutenir cette proposition, quelques études justifient de poursuivre les travaux dans ce sens. Par exemple, une étude menée par Olivier et al. (2020) a montré que les perceptions relatives à la structure de la classe et au soutien de l'enseignant·e influencent indirectement la participation en classe, à travers les attentes de succès des élèves. Cette même étude a révélé que la valeur attribuée aux apprentissages

agit comme variable médiatrice des liens entre les pratiques enseignantes et les comportements inadaptés en classe. D'autres chercheurs ont quant à eux montré que le soutien émotionnel des enseignant·es influençait les perceptions de compétence des élèves, qui en retour, prédisaient leur rendement scolaire (Kikas et Katrin, 2017). Sur la base de ces résultats, il y a donc lieu de croire que les attentes de succès et la valeur attribuée aux tâches scolaires seront également des variables médiatrices impliquées dans les liens entre les pratiques perçues par les élèves relatives à la gestion de classe ou au climat de classe, d'une part, et leur rendement scolaire, d'autre part. Par ailleurs, plusieurs études ont montré que la motivation est spécifique à la matière et même au cours (voir Michel et al., 2020), soulignant ainsi la pertinence d'examiner l'hypothèse de médiation séparément en français et en mathématiques.

La présente étude

Cette étude a pour objectif d'examiner dans quelle mesure différentes pratiques perçues par les élèves qui relèvent de la gestion de classe et du climat de la classe prédisent leur motivation et leur réussite en français et en mathématiques lors de la transition au secondaire. Pour mieux prendre en compte l'évolution des différentes variables dans le cours de la première année du secondaire, un devis longitudinal a été mis en œuvre, permettant ainsi d'examiner si les pratiques perçues en début d'année sont associées à la motivation scolaire en fin d'année. L'étude comprend aussi des mesures écologiques du rendement scolaire, en consignant les notes obtenues à la fin de l'année. De plus, puisque la motivation et le rendement sont reconnus être fortement associés au rendement scolaire antérieur des élèves (p. ex., Steinmayr et al., 2019), le rendement obtenu au premier bulletin de la première année du secondaire est inclus comme mesure de contrôle. Ce faisant, les résultats permettront d'évaluer si les pratiques relatives à la gestion de classe et au climat de classe ont un rôle qui surpasse celui du profil scolaire antérieur des élèves dans leur motivation et rendement. Enfin, pour examiner si les résultats peuvent se généraliser dans divers contextes et auprès de différents groupes d'élèves, l'hypothèse de médiation est évaluée séparément dans les deux matières de bases, soit les mathématiques et le français, et les variations potentielles selon le niveau de performance des élèves (i.e., faible et élevé) et selon le genre (i.e., garçon et fille) seront évaluées. La figure 1 résume le modèle théorique proposé.



Figure 1. Hypothèse de médiation testée.

Méthode

Participants et procédure

Les participants de l'étude proviennent de l'échantillon d'un projet de recherche longitudinal qui examine le fonctionnement scolaire des élèves durant la transition du primaire au secondaire. Cet échantillon total est constitué de 1550 élèves (752 filles et 790 garçons), dont une partie a également pris part à l'étude en 6^e année du primaire. Pour la présente étude, seuls les élèves du secondaire qui ont fourni des mesures dans le contexte du français ($n = 1417$) ou des mathématiques ($n = 1420$) ont été retenus. Ces élèves ont été recrutés parmi 64 classes issues de 11 écoles, dont 6 privées et 5 publiques, desservant des clientèles diversifiées sur le plan socioéconomique et situées dans des milieux ruraux ou urbains. De plus, les milieux scolaires qui ont pris part à l'étude étaient situés dans des régions dont la population est relativement homogène sur le plan ethnique, et dont plus de 90% ne s'identifient pas à une minorité visible (Statistique Canada, 2017).

Les élèves de chacune des classes ont été rencontrés à deux reprises durant la première année de leur secondaire, soit 1- à l'automne (âge moyen = 12,71 ans, écart-type = 0,49 ans), et 2- au printemps (âge moyen = 13,24 ans, écart-type = 0,46 ans). En fin d'année scolaire (été), les milieux scolaires ont fourni le rendement des élèves. Un dédommagement équivalent à 10\$/élève pour chacun des deux temps de mesure a été remis sous forme de budget de classe. Le montant remis correspondait au nombre d'élèves ayant rapporté un

formulaire de consentement signé par un de leurs parents pour que leur enfant puisse prendre part à l'étude. Dans l'ensemble, 95% des élèves rencontrés ont pris part à l'étude.

Mesures

À chacune des collectes de données, les élèves ont rempli un questionnaire autorapporté évaluant plusieurs construits, dont ceux qui ont été utilisés dans la présente étude. Lors du premier questionnaire, complété à l'automne de la première année du secondaire, les élèves ont rapporté leur genre (fille ou garçon) et les pratiques mises en œuvre par leur enseignant relatives à la gestion de classe ou au climat de la classe, et ce, séparément pour leurs cours de français ou de mathématiques. Ces pratiques perçues ont été mesurées avec six sous-échelles, soit 1- les comportements positifs, 2- les comportements coercitifs, 3- soutien académique, 4- le soutien émotionnel, 5- le respect mutuel en classe, et 6- les interactions liées aux tâches. Alors que les deux premières sous-échelles proviennent d'un instrument développé et validé par Mainhard et al. (2011), les quatre dernières sous-échelles sont issues de mesures développées par Patrick et al. (2011). Ces échelles, initialement destinées à des participants anglophones, ont été traduites en français aux fins de cette étude, suivant une procédure de retraduction (*forward-backward*) proposée par Koller et al. (2012).

Le deuxième questionnaire, complété au printemps de la première année du secondaire, incluait des mesures de leur motivation scolaire dans le contexte du français et des mathématiques. Le concept de motivation, opérationnalisé par les attentes de succès et la valeur attribuée au domaine ciblé, a été mesuré avec des échelles issues d'un questionnaire initialement développé par Eccles et Wigfield (1995). Une version française de ces échelles a été produite pour cette étude, suivant la même procédure de retraduction.

Pour chacun des items de ces différentes échelles, les élèves devaient indiquer leur degré d'accord à l'aide d'échelles de Likert variées allant de 1 à 3 (comportements positifs et coercitifs), de 1 à 5 (soutien académique, soutien émotionnel, respect mutuel en classe et interactions liées aux tâches) ou de 1 à 7 (attentes de succès et valeur). Les détails des échelles de réponses utilisées se trouvent dans le tableau 1. Enfin, en guise de mesure du rendement scolaire des élèves en mathématiques et en français, une copie du relevé de notes a été fournie par les milieux scolaires. Les notes finales de la dernière étape ont été obtenues de même que les notes du premier bulletin (automne), qui ont été traitées comme variables de contrôle.

Tableau 1. Informations relatives aux échelles utilisées pour la mesure des pratiques de gestion de classe et de la motivation scolaire¹.

Sous-échelles (nombre d'items, valeur alpha)	Exemple d'items
Pratiques perçues – gestion de classe et climat de classe (temps 1)	
Soutien académique (4 items, $\alpha_{\text{math}} = 0,63$; $\alpha_{\text{français}} = 0,63$)	Mon enseignant(e) se soucie de la quantité d'apprentissage que je fais dans mon cours de français/mathématiques.
Soutien émotionnel (4 items, $\alpha_{\text{math}} = 0,76$; $\alpha_{\text{français}} = 0,74$)	Mon enseignant(e) comprend vraiment ce que je ressens en général dans mon cours de français/mathématiques.
Respect mutuel en classe (5 items, $\alpha_{\text{français}} = 0,75$; $\alpha_{\text{math}} = 0,76$)	Mon enseignant(e) veut que nous respections l'opinion des autres dans mon cours de français/mathématiques.
Interactions liées aux tâches (3 items, $\alpha_{\text{français}} = 0,66$; $\alpha_{\text{math}} = 0,66$)	Mon enseignant(e) nous encourage à partager nos idées avec les autres élèves de la classe dans mon cours de français/mathématiques.
Comportements positifs (5 items, $\alpha_{\text{français}} = 0,69$; $\alpha_{\text{math}} = 0,71$)	Mon enseignant(e) nous dit que nous faisons les choses correctement dans mon cours de français/mathématiques.
Comportements coercitifs (5 items, $\alpha_{\text{français}} = 0,75$; $\alpha_{\text{math}} = 0,75$)	Mon enseignant(e) agit de façon injuste dans mon cours de français/mathématiques.
Motivation scolaire (temps 2)	
Attentes de succès (5 items, $\alpha_{\text{math}} = 0,97$; $\alpha_{\text{français}} = 0,95$)	Comparativement aux autres élèves, comment penses-tu réussir cette année en lecture et en écriture/mathématiques ?
Valeur attribuée aux apprentissages (7 items, $\alpha_{\text{math}} = 0,83$; $\alpha_{\text{français}} = 0,87$)	Jusqu'à quel point aimes-tu faire des activités de lecture et d'écriture/de mathématiques ?

¹ La liste complète des items inclus dans chacune des échelles de mesure pourra être fournie sur demande, en contactant l'auteure principale de l'article.

Analyses et résultats

Analyses et résultats préliminaires

Avant de répondre aux objectifs spécifiques de l'étude, les statistiques descriptives ont d'abord été examinées, séparément en mathématiques et en français. Pour assurer une meilleure cohérence avec les modèles de pistes évalués, les corrélations sont présentées séparément en français et en mathématiques. Le tableau 2 présente ces données.

Tableau 2. Statistiques descriptives et corrélations entre les variables mesurées en mathématiques et en français.

	Mathématiques	Français	Corrélations							
	Moyenne (é-t)	Moyenne (é-t)	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Rendement (début)	78,79 (12,05)	75,14 (11,64)	1,00	,16** ,18** ,12** ,07** ,05* -,21** ,72**						
2. Soutien académique	4,18 (0,66)	4,17 (0,65)	,13** 1,00	,63** ,45** ,35** ,38** -,33** ,14**						
3. Soutien émotionnel	3,87 (0,90)	3,92 (0,85)	,18** ,58** 1,00	,48** ,48** ,47** -,42** ,15**						
4. Respect mutuel	4,57 (0,60)	4,61 (0,56)	,10** ,48** ,53** 1,00	,33** ,29** -,30** ,11**						
5. Interactions - tâches	3,40 (0,94)	3,48 (0,90)	,08** ,38** ,52** ,36** 1,00	,43** -,28** 0,05						
6. Cmpts positifs	2,05 (0,45)	2,09 (0,44)	,20** ,39** ,51** ,31** ,48** 1,00	-,35** 0,01						
7. Cmpts coercitifs	1,48 (0,43)	1,42 (0,40)	-,22** -,32** -,47** -,35** -,36** -,41** 1,00	-,18**						
8. Rendement (fin)	74,37 (14,81)	73,74 (11,30)	,74** ,15** ,15** ,12** ,08** ,19** -,23** 1,00							

Note. Les corrélations en mathématiques sont rapportées au-dessus de la diagonale et les corrélations en français sont rapportées en-dessous de la diagonale; Cmpts = comportements; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Dans l'ensemble, les données montrent que les élèves perçoivent des pratiques moyennes relativement similaires en français et en mathématiques. Spécifiquement, ils rapportent que leurs enseignant·es recourent de façon accrue aux pratiques de respect mutuel et de soutien académique alors que les comportements coercitifs sont les pratiques de gestion de classe perçues comme étant les moins utilisées. De plus, les corrélations montrent que toutes les pratiques de gestion de classe sont significativement liées entre elles, dans le sens attendu, de même qu'avec les indicateurs motivationnels. Enfin, hormis les pratiques qui encouragent les interactions liées aux tâches et les comportements positifs qui ne sont pas significativement associées au rendement final de français, toutes les pratiques de gestion de classe sont associées significativement au rendement dans la matière correspondante. Il importe aussi de noter que les indicateurs motivationnels sont les variables les plus fortement corrélées au rendement ultérieur de mathématiques et de français.

Analyses et résultats principaux

Afin de répondre à l'objectif principal de l'étude, soit d'évaluer les liens entre les pratiques relatives à la gestion de classe ou au climat de classe, la motivation et la réussite scolaire, des modèles de pistes ont été menés. Afin de contrôler pour la structure nichée des données (i.e., élèves issus de classes) qui est susceptible de produire certains biais (Raudenbush et Bryk, 2002), la commande TYPE = COMPLEX a été appliquée dans le logiciel MPlus. De plus, les données manquantes de l'échantillon² ont été prises en compte avec l'option *full information maximum likelihood* du logiciel MPlus (Muthén et Muthén, 2015). Cette option permet de traiter toutes les données disponibles sans devoir retirer de participants en cas de donnée manquante pour une autre variable, procurant ainsi un portrait plus juste (Baraldi et Enders, 2010). Des modèles séparés ont été menés en français et en mathématiques.

Puis, pour déterminer si les résultats pouvaient se généraliser selon le niveau de performance scolaire (faibles et forts) ainsi que selon le genre des élèves, des comparaisons de modèles ont été effectuées. Au préalable, les élèves ont été séparés en deux groupes égaux sur la base de leur rendement pour distinguer les élèves dits « forts » des élèves dits « faibles », et ce, séparément pour les résultats de mathématiques et de français. Des tests de différence du chi-deux Satorra-Bentler ont ensuite été menés pour chacun des modèles et ont révélé que les modèles ne différaient pas selon le genre, ni en français ($\Delta\chi^2(23) = 32,88; p = 0,083$), ni en mathématiques ($\Delta\chi^2(23) = 25,42; p = 0,929$). De façon similaire, un test de différence du chi-deux Satorra-Bentler a montré que les résultats ne différaient pas selon le niveau de performance des élèves en mathématiques ($\Delta\chi^2(23) = 17,69; p = 0,774$). Par contre, en français, le résultat du test du chi-deux Satorra-Bentler a montré que les résultats différaient selon le niveau de performance des élèves ($\Delta\chi^2(23) = 43,85; p = 0,006$). Par conséquent, en mathématiques, les garçons et les filles de niveau faible et fort ont été combinés afin de mener les analyses finales. En contrepartie, les analyses en français ont été menées sans distinction selon le genre, mais les différences spécifiques selon le niveau de performance des élèves sont rapportées.

Tel que recommandé (Hoyle, 1995; Hu et Bentler, 1999), l'adéquation des données au modèle théorique postulé a été évaluée en s'appuyant sur de nombreux indices, incluant le

² Les données manquantes de l'échantillon varient entre 2,6% (notes finales au bulletin de mathématiques et de français) et 6,3% (sous-échelle de comportements coercitifs et de comportements positifs en français).

chi-carré (χ^2) et son ratio par rapport aux degrés de liberté du modèle (χ^2/ddl), le *Comparative Fit Index* (CFI; Bentler, 1990), et le *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA; Steiger, 1990). Le chi-carré évalue le degré de divergence entre la covariance ajustée spécifiée dans le modèle théorique évalué et la covariance observée dans les données de l'échantillon. Un résultat non significatif indique que les données obtenues ne diffèrent pas significativement du modèle théorique proposé, suggérant ainsi que le modèle proposé est adéquat. Cependant, puisque le chi-carré est sensible à la taille de l'échantillon, il est susceptible de produire un résultat significatif même lorsque le modèle procure un bon ajustement des données au modèle, en particulier avec de larges échantillons (Bergh, 2015), comme celui de la présente étude. Un rapport χ^2/ddl inférieur à 5 suggère aussi un bon ajustement du modèle aux données (Wheaton 1987). Pour le CFI, des valeurs supérieures à 0,90 sont attendues lorsqu'un modèle est adéquat (Bentler, 1990). Des valeurs RMSEA inférieures à 0,05 indiquent quant à elles une excellente adéquation du modèle aux données, tandis que les valeurs de 0,05 à 0,08 révèlent une bonne adéquation entre les données et le modèle théorique (Browne et Cudeck, 1993).

Pour examiner si les liens indirects entre les pratiques de gestion de classe perçues et le rendement scolaire en mathématiques et en français (c.-à-d., à travers la valeur), étaient significatifs ou non, des analyses de médiation Monte Carlo ont été menées. Ces analyses sont comparables aux analyses *bootstrap* qui simulent des échantillons, mais sont adaptées aux devis qui incluent des données nichées (Preacher et Selig, 2012), comme c'est le cas de la présente étude. L'interprétation de la significativité des résultats repose sur les intervalles de confiance (I.C.), qui doivent exclure la valeur de 0 pour que le lien médiateur soit considéré comme étant significatif. Les résultats finaux sont présentés dans les Figures 2 et 3, respectivement en français et en mathématiques.

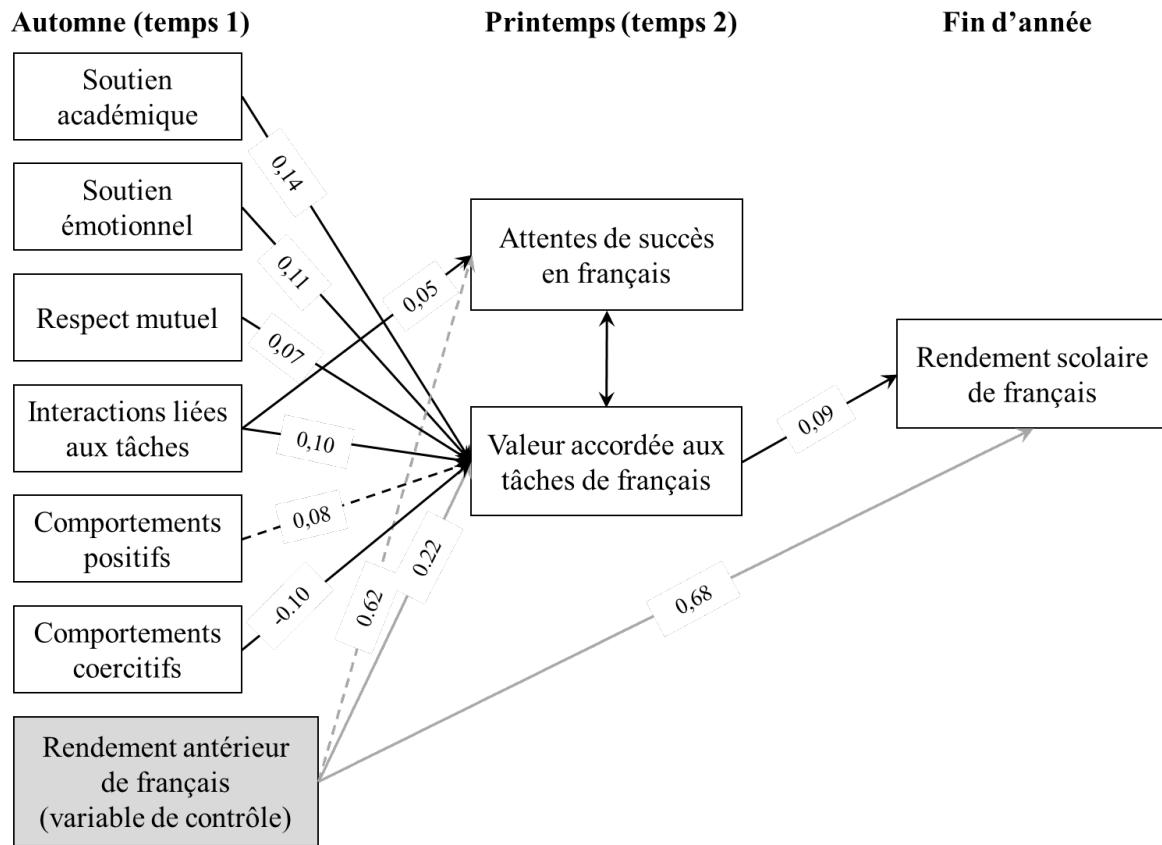


Figure 2. Résultats du modèle final en français sans distinction selon le genre ou le niveau de performance antérieur des élèves. Les coefficients standardisés significatifs ($p < 0,05$) sont rapportés. Les flèches pointillées signifient que les résultats diffèrent selon le niveau de performance des élèves.

En français, les résultats du modèle final sans distinction selon le genre ni selon le niveau de performance des élèves ont procuré de bons indicateurs d'ajustement aux données ($\chi^2(6) = 8,88, p = 0,181; \chi^2/\text{ddl} = 1,48; \text{CFI} = 0,998; \text{RMSEA} = 0,018$). L'examen des liens entre les variables étudiées montre que les attentes de succès des élèves sont principalement expliquées par le rendement des élèves en début d'année dans cette matière. Par conséquent, une fois cette variable prise en compte, seules les interactions liées aux tâches sont significativement, mais faiblement liées aux attentes de succès en français. De plus, une fois la forte association entre le rendement antérieur et le rendement de fin d'année prise en compte, les attentes de succès ne sont pas significativement liées au rendement futur en français. En contrepartie, les pratiques perçues en lien avec la gestion de classe et le climat de classe prédisent toutes la valeur accordée aux tâches réalisées dans les cours

de français, et la direction des liens obtenus est conforme aux hypothèses. La valeur prédit quant à elle significativement le rendement de français en fin d'année scolaire.

Puisque la comparaison de modèles a révélé que les résultats différaient selon le niveau de performance antérieur des élèves, les différences spécifiques ont été examinées en comparant séparément chacun des liens observés dans le modèle selon le niveau de performance des élèves. Pour ce faire, des tests chi-deux ont été menés séparément lorsque les paramètres étaient contraints ou non de varier selon le niveau de performance et les résultats ont été comparés statistiquement. Les résultats ont révélé trois différences significatives selon le niveau de performances des élèves. Les deux premiers liens ne concernent pas les pratiques enseignantes ciblées mais plutôt les indicateurs motivationnels et le rendement. En particulier, le lien entre le rendement antérieur et les attentes de succès est plus important pour les élèves forts ($\beta = 0,42, p < 0,001$) que pour les élèves faibles ($\beta = 0,36, p < 0,001$). De plus, bien que le lien entre les attentes de succès et le rendement futur ne soit pas significatif pour l'ensemble de l'échantillon (tel que présenté dans la Figure 2), les résultats ont révélé que ce lien est significatif pour les élèves forts ($\beta = 0,12, p = 0,001$) mais pas pour les élèves faibles ($\beta = -0,01, p = 0,841$). Enfin, le lien entre les comportements positifs de l'enseignant·e et la valeur accordée aux tâches de français s'est avéré significatif uniquement pour les élèves forts ($\beta = 0,14, p = 0,002$), mais pas pour les élèves faibles ($\beta = 0,04, p = 0,376$).

Puis, les liens indirects entre les pratiques enseignantes perçues et le rendement futur des élèves, à travers la valeur accordée au français, ont été examinés. Considérant les résultats des comparaisons qui ont révélé que le lien entre les comportements positifs et la valeur diffère selon le niveau de performance antérieur des élèves, le lien indirect entre cette pratique de gestion de classe et le rendement ultérieur a été examiné séparément pour les élèves faibles et forts. Puisque les autres liens entre les pratiques de gestion de classe ou relatives au climat de classe et la valeur, d'une part, ou entre la valeur et le rendement futur, d'autre part, ne différaient pas selon le niveau de performance, les liens indirects entre ces pratiques et le rendement ont été examinés dans l'échantillon complet, sans distinction du niveau de performance des élèves. Les résultats ont révélé des liens indirects significatifs entre les pratiques perçues et le rendement scolaire, par l'entremise de la valeur accordée aux tâches de cette matière (Soutien académique → rendement : $\beta = 0,01$, I.C. 0,076 – 0,375; Soutien émotionnel → rendement : $\beta = 0,01$, I.C. 0,016 – 0,248; Respect mutuel → rendement : $\beta = 0,01$, I.C. 0,011 – 0,239; Interactions liées aux tâches → rendement : $\beta = 0,01$, I.C. 0,033 – 0,190; Comportements coercitifs → rendement : $\beta = -$

0,01, I.C. -0,461 – -0,061). Enfin, les données ont montré que les comportements positifs de l'enseignant·e ne sont pas indirectement liés rendement futur des élèves faibles ($\beta = 0,00$, I.C. -0,141 – 0,315), mais que ce lien indirect est significatif pour les élèves forts ($\beta = 0,02$, I.C. 0,099 – 0,551).

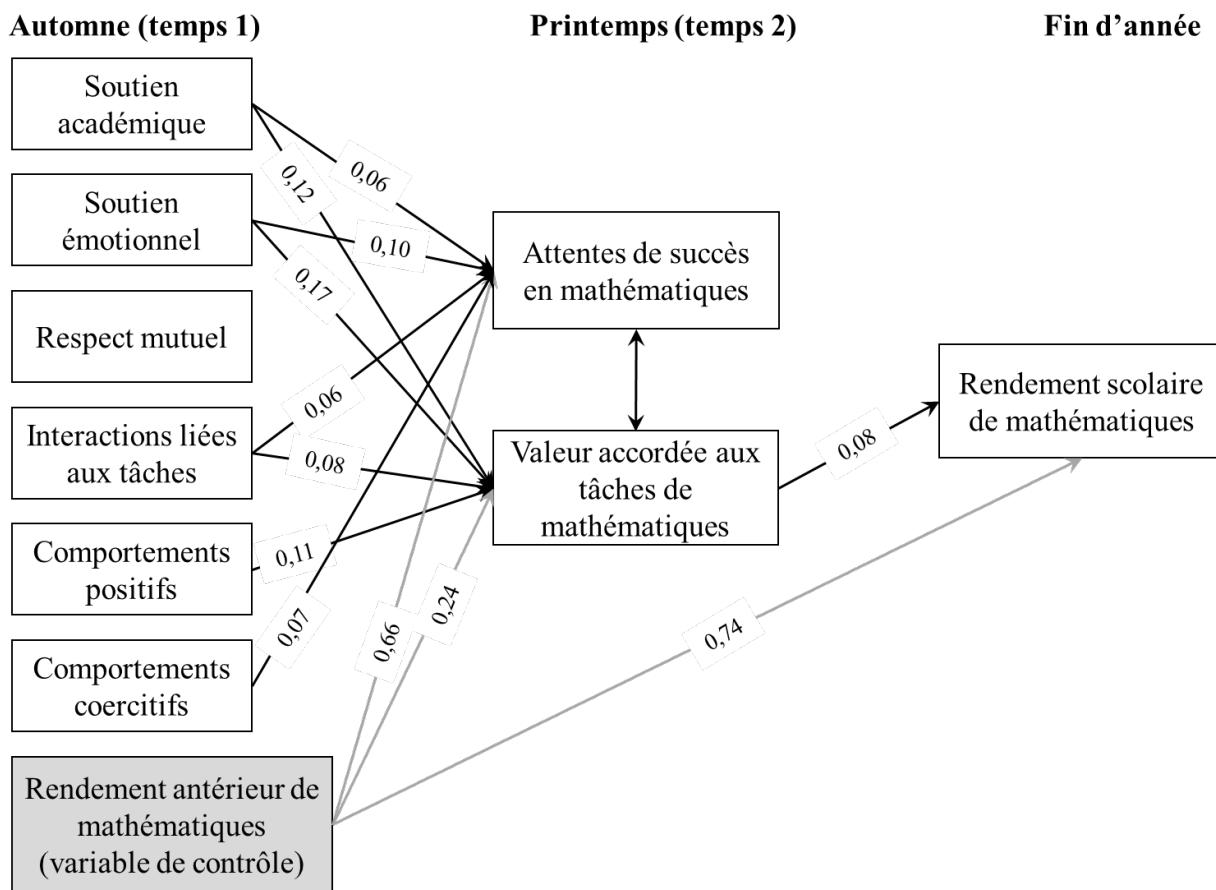


Figure 3. Résultats du modèle final en mathématiques sans distinction selon le genre ou le niveau de performance antérieur des élèves. Les coefficients standardisés significatifs ($p < 0,05$) sont rapportés.

En mathématiques, les indices suggèrent également une bonne adéquation des données au modèle final, qui exclut les liens non significatifs ($\chi^2(6) = 19,14, p = 0,004$; $\chi^2/\text{ddl} = 3,14$; CFI = 0,993; RMSEA = 0,039). Les résultats de ce modèle révèlent qu'hormis les pratiques de respect mutuel, toutes les pratiques perçues en début de première année du secondaire prédisent au moins un indicateur motivationnel au printemps de cette même année scolaire. De plus, les liens sont dans la direction attendue, sauf pour les comportements coercitifs

des enseignant·es, qui, contrairement à ce qui était prévu, prédisent positivement les attentes de succès de mathématiques. Enfin, une fois le fort lien entre le rendement antérieur et futur pris en compte dans les analyses, les attentes de succès ne prédisent pas significativement le rendement de fin d'année en mathématiques. Or, la valeur attribuée aux mathématiques est significativement liée au rendement final dans cette matière, bien que cette association soit faible.

L'examen des liens médiateurs a révélé des liens indirects significatifs entre les pratiques de soutien académique, de soutien émotionnel et de comportements positifs et le rendement en mathématiques, à travers la valeur (soutien académique → rendement : $\beta = 0,01$, I.C. 0,041 – 0,367; Soutien émotionnel → rendement : $\beta = 0,01$, I.C. 0,037 – 0,374; Comportements positifs → rendement : $\beta = 0,01$, I.C. 0,033 – 0,522). En contrepartie, le lien indirect entre les interactions liées aux tâches et le rendement n'est pas statistiquement significatif ($\beta = 0,01$, I.C. -0,004 – 0,187). Enfin, puisque les comportements coercitifs et les pratiques suscitant le respect mutuel entre les membres du groupe ne sont pas significativement liés à la valeur, ces pratiques enseignantes ne prédisent pas non plus le rendement des élèves dans cette matière.

Discussion

Cette étude entendait documenter les liens entre les pratiques perçues de gestion de classe ou relatives au climat de classe, la motivation scolaire et le rendement ultérieur en mathématiques et en français. L'originalité de l'étude tient notamment au fait qu'elle a recouru à un devis longitudinal pour suivre des élèves durant leur première année du secondaire, une période critique de leur cheminement scolaire. Ce suivi a permis de mieux cerner comment les enseignant·es, à travers les pratiques qu'ils mettent en œuvre en début d'année scolaire pour établir leur gestion de classe ou leur climat de classe, peuvent constituer des agents influents de la qualité de la transition des élèves vers le secondaire, telle que reflétée par des indicateurs motivationnels et de performance scolaire ultérieurs. Trois constats principaux ressortent. Premièrement, les résultats soutiennent l'hypothèse de médiation proposée, en montrant que les pratiques de gestion de classe ou émanant du climat de classe influencent indirectement le rendement scolaire des élèves. Deuxièmement, certaines différences sont ressorties entre les résultats obtenus dans le contexte du français et des mathématiques, soulignant ainsi certaines spécificités selon la matière. Troisièmement, les résultats des modèles évalués dans les deux matières ne diffèrent pas selon le genre des élèves et s'appliquent dans la grande majorité des cas aux élèves de différents niveaux scolaires, suggérant ainsi que les conclusions obtenues se

généralisent bien aux garçons et aux filles de niveaux faible et fort. Ces résultats seront discutés au regard de la recherche sur la gestion de classe et le climat de classe, la motivation et la réussite scolaire, de même que de l'intervention pédagogique pour faciliter l'arrivée au secondaire des élèves.

L'influence indirecte des pratiques perçues de gestion de classe et du climat de classe sur la réussite des élèves

Dans un premier temps, notre étude a montré que les pratiques perçues de gestion de classe ou du climat de classe influencent indirectement le rendement des élèves en mathématiques comme en français. En effet, les pratiques perçues sont généralement liées à au moins un indicateur motivationnel. En retour, une fois le rendement de début d'année pris en compte, la valeur attribuée au français ou aux mathématiques prédit le rendement dans la même matière. Ces résultats sont cohérents avec le modèle attentes-valeur situationnel de Eccles et Wigfield (2020), qui suggère que c'est via les perceptions motivationnelles des élèves que les facteurs contextuels, comme les perceptions relatives aux pratiques mobilisées par leur enseignant·e de français et de mathématiques, sont susceptibles de moduler leur rendement. Par contre, contrairement aux études qui ont montré que la performance est surtout tributaire des attentes de succès (Plante et al., 2013; Steinmayr et al., 2019), la présente étude suggère que seule la valeur accordée aux apprentissages influence significativement le rendement de fin d'année scolaire. Bien que ces résultats semblent surprenants, ils doivent toutefois être interprétés en considérant la forte association entre les attentes de succès et le rendement scolaire, reflétée dans les corrélations bivariées. En d'autres termes, il est possible qu'une fois le rendement antérieur pris en compte, il ne soit plus possible de distinguer de contribution unique des attentes de succès dans le rendement futur des élèves.

Sans nécessairement invalider l'idée que les attentes de succès influencent la performance cognitive ou scolaire (p. ex., Spinath et al. 2006), nos données soulignent la variance commune entre les attentes de succès et le rendement antérieur. Ces constats vont dans le sens des propositions de Bandura (1997) qui a soutenu que le sentiment d'autoefficacité, un concept très similaire aux attentes de succès, prend largement appui sur les réussites antérieures et les expériences de maîtrise. En contrepartie, puisque la valeur est une perception qui prendrait moins appui sur l'historique de performance dans un domaine, mais plutôt sur des perceptions liées aux tâches proposées dans une matière ou un cours (Hulleman et al., 2010), le rendement futur des élèves dans chacun des domaines semble davantage dépendre de la valeur qui y est accordée. Dans l'ensemble, en montrant que la

valeur accordée aux apprentissages demeure un prédicteur significatif explicatif des variations temporelles du rendement au cours d'une année scolaire, cette étude souligne l'importance de cette composante motivationnelle notamment lors de la transition vers le secondaire.

Ces constats suggèrent aussi que des interventions pédagogiques pour augmenter la valeur que les élèves attribuent aux différentes matières scolaires seraient une voie prometteuse pour faciliter la transition du primaire au secondaire. En outre, des interventions peu coûteuses en temps et en argent, comme le fait de demander aux élèves d'écrire dans un journal de bord en quoi les contenus des cours de sciences au secondaire étaient liés à leur vie de tous les jours, augmentent leur intérêt en sciences, une des composantes de la valeur (Hulleman et Harackiewicz, 2009). Ces constats, qui semblent facilement transférables à d'autres contextes scolaires, suggèrent que le fait d'inciter les élèves à mieux voir l'utilité et la pertinence des contenus de français et de mathématiques en lien avec leur quotidien pourrait accroître la valeur qu'ils accordent à ces matières. Les résultats issus de cette étude suggèrent aussi que des interventions pour inciter les enseignant·es à maximiser le recours à des pratiques de gestion de classe efficaces, telles celles prises en compte dans cette étude, pourraient aussi augmenter la valeur que les élèves attribuent au français et aux mathématiques. Spécifiquement, autant dans les classes de mathématiques que de français, le fait de se soucier du travail des élèves (i.e., soutien académique), de se montrer empathique face à leur ressenti émotionnel (i.e., soutien émotionnel) ou de les encourager à interagir entre eux (i.e., interactions liées aux tâches) est susceptible d'amener les élèves à attribuer davantage de valeur à la matière enseignée. De plus, spécialement dans les classes de français et auprès des élèves forts en mathématiques, le renforcement des comportements adaptés en classe (i.e., comportements positifs) est à même d'accroître la perception de la valeur des tâches scolaires proposées. Enfin, dans le contexte du français, des pratiques qui incitent les élèves à démontrer du respect (i.e., respect mutuel) ou qui réduisent les punitions (i.e., comportements coercitifs) peuvent aussi contribuer à accroître la valeur.

Les particularités des résultats selon la matière et les caractéristiques des élèves

Bien que les résultats selon la matière soient tous deux cohérents avec l'hypothèse de médiation qui propose que l'influence des pratiques enseignantes relatives à la gestion de classe et au climat de classe est indirecte, certaines différences sont apparues entre les résultats en mathématiques et en français. En français, notre étude a montré que toutes les pratiques perçues prédisaient la valeur accordée à ce domaine (bien que le lien entre les

comportements positifs et la valeur ne soit pas significatif pour les élèves faibles). Ceci suggère que dans les cours de français, l'usage de pratiques efficaces pour mettre en œuvre une gestion de classe et un climat de classe positifs permet aux élèves de constater l'importance et l'utilité des contenus d'un cours et de les intéresser à ces contenus. En retour, les élèves qui accordent le plus de valeur au français obtiennent de meilleures notes dans cette matière à la fin de leur première année du secondaire. Il est ainsi important de constater que l'ensemble des pratiques mobilisées par les enseignant·es de français ont un rôle unique contribuant à la motivation et, ultimement, à la réussite des élèves. Ce résultat est particulièrement intéressant dans l'optique où des travaux récents suggèrent que les enseignant·es s'appuient sur une multitude de pratiques et que c'est justement leur emploi diversifié qui est bénéfique pour les élèves (Archambault et al., 2020; Olivier et al., 2020). Les attentes de succès sont quant à elles principalement expliquées par le rendement obtenu en début d'année en français et une fois ce lien pris en compte, seules les pratiques visant à promouvoir les interactions en lien avec les tâches prédisent les attentes de succès des élèves.

En mathématiques, le portrait est plus complexe et indique que les pratiques de gestion de classe ou relatives au climat de classe influencent tantôt les attentes de succès (soutien académique, soutien émotionnel, interactions liées aux tâches, comportements coercitifs), tantôt la valeur accordée aux tâches (soutien académique, soutien émotionnel, interactions liées aux tâches, comportements positifs). Seules les pratiques qui incitent au respect mutuel entre les membres du groupe n'influencent aucun des deux indicateurs motivationnels, possiblement parce que les mathématiques, comparativement au français, s'appuient sur un enseignement plus magistral et nécessitent des interactions moins fréquentes entre les élèves. Cela étant dit, tel que mentionné précédemment, une fois le rendement antérieur pris en compte, seule la valeur attribuée aux mathématiques prédit significativement le rendement dans cette matière. Ces résultats soulignent que même si l'influence des pratiques perçues semble plus diversifiée et étendue dans le contexte des mathématiques que du français, les retombées de ces pratiques sur le rendement scolaire sont plus spécifiques à certaines d'entre elles. En effet, seules les relations indirectes entre des pratiques de soutien académique, de soutien émotionnel et des comportements positifs de l'enseignant·e, d'une part, et le rendement de mathématiques des élèves, d'autre part, se sont avérées significatives. De façon intéressante, ces trois pratiques sont celles par lesquelles l'enseignant·e de mathématiques se montre disponible et attentif aux élèves, contribuant ainsi au développement de relations positives (Pianta et Hamre, 2009). Une étude d'Okonofua et al. (2016) menée auprès d'enseignant·es de mathématiques souligne d'ailleurs que ceux-ci sont généralement moins portés que les enseignant·es d'autres

matières à se montrer empathique envers les élèves. Leur étude démontre que le fait d'augmenter l'empathie de ces enseignant·es, notamment par l'emploi de pratiques s'apparentant au soutien émotionnel et académique ainsi qu'aux comportements positifs, est tout particulièrement bénéfique pour les élèves, spécifiquement dans cette matière. Ces constats, combinés à ceux de notre étude, soutiennent la pertinence d'étudier les pratiques relatives à la gestion de classe et au climat de classe selon la matière, pour mieux capter l'adéquation entre les pratiques enseignantes et les besoins motivationnels des élèves selon la matière enseignée, qui nécessite possiblement des ajustements en fonction des contenus ciblés et des modalités pédagogiques préconisées.

Notre étude a aussi révélé que les résultats ne différaient pas selon le genre des élèves, et ce, dans les deux matières. Nous avons également observé que les résultats ne différaient pas selon le profil de rendement des élèves en mathématiques alors que seules quelques différences ont été observées en français. En outre, un seul lien indirect s'est révélé différent selon le niveau de rendement des élèves puisque les comportements positifs influencent indirectement le rendement des élèves forts, mais pas celui des élèves faibles. Dans l'ensemble, il semble que l'influence indirecte des pratiques étudiées sur le rendement scolaire, via la valeur attribuée aux tâches scolaires, s'applique généralement aux garçons et aux filles de niveau scolaire faible et fort. Ces résultats sont intéressants puisqu'ils révèlent que même si les garçons et les élèves les moins performants sont plus à risque d'éprouver des difficultés que les autres lors de la transition vers le secondaire (Hanewald 2013; van Rens et al., 2018), les pratiques de gestion de classe ou issues du climat de classe qui favorisent une entrée plus réussie au secondaire sont apparemment similaires pour les élèves des deux genres et de différents niveaux de performance scolaire. Or, comparativement aux élèves forts en français, les élèves faibles dans cette matière ne semblent pas être aussi sensibles aux comportements positifs perçus de leur enseignant·e de français, si bien que l'influence potentielle de ces pratiques sur la valeur attribuée au français est apparemment moindre. Compte tenu du peu de différences observées selon le genre et le niveau de performance, les résultats de cette étude soutiennent que les pratiques enseignantes qui visent à inculquer une gestion de classe et un climat de classe de qualité peuvent être bénéfiques pour l'ensemble des élèves, indépendamment de ces caractéristiques.

Limites et pistes de recherches futures

Cette étude comporte certaines limites qu'il convient ici de souligner. D'abord, compte tenu de la nature corrélationnelle du devis utilisé, la causalité entre les variables ne peut

être inférée. En d'autres termes, malgré l'usage d'un devis longitudinal qui permet d'établir une temporalité entre les variables étudiées, des études expérimentales seraient nécessaires pour déterminer si les pratiques de gestion de classe utilisées peuvent avoir un véritable *effet* sur la qualité de la transition vers le secondaire, en favorisant la motivation et la réussite scolaires.

Une autre limite concerne le potentiel de généralisation des données aux élèves d'autres niveaux scolaires, notamment à l'ensemble des années du secondaire. Puisque les élèves du secondaire deviennent de plus en plus autonomes, tout en faisant face à des contenus qui tendent à se complexifier (Scherrer et Preckel, 2019), les pratiques de gestion de classe ou en lien avec le climat de classe qui facilitent leur motivation et réussite restent à documenter, et ce, dans les différentes matières scolaires. Enfin, les résultats de cette étude ont ciblé exclusivement le rendement scolaire comme variable dépendante. En dépit de la validité écologique accrue de cet indicateur (Marsh et al., 2007) et de son importance pour la suite du parcours scolaire des jeunes (ex., admission dans les filières scolaires enrichies), il s'agit d'une source relativement limitée pour juger des différents types d'apprentissages plus spécifiquement réalisés par les élèves. De plus, puisque les notes obtenues au bulletin sont issues de pratiques évaluatives qui diffèrent selon les enseignant·es, la fiabilité de cet indicateur pour capter l'apprentissage est incertaine (Schwab et al., 2018). Pour mieux cerner l'influence des pratiques de gestion de classe sur les apprentissages réalisés, une mesure uniforme permettant de capter les formes et la durabilité des apprentissages serait donc souhaitable.

De plus, le recours à des mesures autorapportées, autant pour les pratiques perçues de gestion de classe que pour les indicateurs motivationnels, est susceptible d'avoir capté la tendance des répondants à se montrer en accord ou en désaccord avec les items d'un questionnaire, peu importe le contenu des items (Weijters et al., 2013). Pour contourner ce biais susceptible de surestimer la force des relations entre les variables (Navarro-González et al., 2016), il serait souhaitable d'utiliser des mesures provenant de répondants distincts. Notons toutefois qu'en ce qui a trait aux pratiques de gestion de classe, les perceptions des élèves concordent généralement mieux avec les observations directes effectuées par une tierce personne qu'avec celles des enseignant·es eux-mêmes (Ellis et al., 2007). Ces résultats soulignent la fiabilité accrue des perceptions des élèves comme mesure des pratiques relatives à l'environnement de classe.

Malgré les limites évoquées, cette recherche est parmi les premières à documenter les processus qui sous-tendent les relations entre les pratiques perçues qui concernent la

gestion de classe et le climat de classe, d'une part, et le rendement, d'autre part. En examinant le rôle potentiel de la motivation et en montrant la contribution unique de la valeur attribuée aux apprentissages, cette étude se positionne donc comme un point de départ qui, souhaitons-le, ouvrira la porte à davantage d'études pour mieux cerner les mécanismes explicatifs des bénéfices associés à une bonne gestion de classe et à un climat de classe favorable aux apprentissages.

Références

- Archambault, I., Pascal, S., Tardif-Grenier, K., Dupéré, V., Janosz, M., Parent, S. et Pagani, L. S. (2020). The contribution of teacher structure, involvement, and autonomy support on student engagement in low-income elementary schools. *Teachers and Teaching*, 26, 428-445. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1863208>
- Arens, A. K., Yeung, A. S., Craven, R. G., Watermann, R. et Hasselhorn, M. (2013). Does the timing of transition matter? Comparison of german students' self-perceptions before and after transition to secondary school. *International Journal of Educational Research*, 57, 1-11. <https://doi.org/doi:10.1016/j.ijer.2012.11.001>
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- Baraldi, A. N. et Enders, C. K. (2010). An introduction to modern missing data analyses. *Journal of school psychology*, 48(1), 5–37.
- Bentler, P. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238–246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Bergh D. (2015). Chi-Squared Test of Fit and Sample Size-A Comparison between a Random Sample Approach and a Chi-Square Value Adjustment Method. *Journal of applied measurement*, 16(2), 204–217.
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021). Pratiques de gestion de classe, expérience scolaire et accessibilité à la classe ordinaire : perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue des sciences de l'éducation*, 47(1), 110-135. <https://doi.org/10.7202/1081474ar>
- Browne, M. W. et Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. Dans K. A. Bollen et J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136–162). Newbury Park, CA: Sage.
- Coelho, V. A., Marchante, M. et Jimerson, S. R (2017). Promoting a positive middle school transition: A randomized-controlled treatment study examining self-concept and self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(3), 558–69. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0510-6>

- Eccles, J. S. et Roeser, R. W. (2003). Schools as developmental contexts. Dans G. R. Adams et M. D. Berzonsky (Eds.), *Handbook of adolescence* (pp. 129–148). Malden, MA: Blackwell.
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (1995). In the Mind of the Actor: The Structure of Adolescents' Achievement Task Values and Expectancy-Related Beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(3), 215-225. <https://doi.org/10.1177/0146167295213003>
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Education Psychology*, 61, 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Ellis, M., Malloy, C., Meece, J. et Sylvester, P. (2007). Convergence of observer ratings and student perceptions of reform practices in sixth-grade mathematics classrooms. *Learning Environments Research*, 10(1), 1-15. <https://doi.org/10.1007/s10984-007-9022-3>
- Emmer, E. T. et Sabornie, E. J. (2015). *Handbook of classroom management* (2e ed.), New York: Routledge.
- Evans D, Borriello, G. A. et Field, A. P. (2018) A Review of the Academic and Psychological Impact of the Transition to Secondary Education. *Frontiers in Psychology*, 9(1482). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01482>
- Evertson, C. M. et Weinstein, C. S. (2006). Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues. New York, US: Routledge.
- Fraser, B. J. (2000). Instructional environment. In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (pp. 308–311). New York, NY: Oxford University Press.
- Gage, N. A. et MacSuga-Gage, A. S. (2017). Salient classroom management skills: Finding the most effective skills to increase student engagement and decrease disruptions. *Report on Emotional and Behavioral Disorders in Youth*, 17, 19–24.
- Hanewald, R. (2013). Transition between primary and secondary school: Why it is important and how it can be supported. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 62–74. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1849366>
- Hoyle, R. H. (1995). *Structural equation modeling*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hu, L.-T. et Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hulleman, C. S., Godes, O., Hendricks, B. L. et Harackiewicz, J. M. (2010). Enhancing interest and performance with a utility value intervention. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 880–895. <https://doi.org/10.1037/a0019506>

- Hulleman, C. S. et Harackiewicz, J. M. (2009). Making education relevant: Increasing interest and performance in high school science classes. *Science*, 326, 1410–1412. <https://doi.org/10.1126/science.1177067>
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D., Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73(2), 509–527. <http://www.jstor.org/stable/3696372>
- Kikas, E. et Katrin, M. (2017). Does self-efficacy mediate the effect of primary school teachers' emotional support on learning behavior and academic skills? *The Journal of Early Adolescence*, 37(5), 696-730. doi.org/10.1177/0272431615624567
- Kim, L. E., Dar-Nimrod, I. et MacCann, C. (2018). Teacher personality and teacher effectiveness in secondary school: Personality predicts teacher support and student self-efficacy but not academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 110(3), 309–323. <https://doi.org/10.1037/edu0000217>
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M. et Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643–680. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>
- Koller, M., Kantzer, V., Mear, I., Zarzar, K., Martin, M., Greimel, E. et al. (2012). The process of reconciliation: Evaluation of guidelines for translating quality-of-life questionnaires. *Expert Review of Pharmacoeconomics and Outcomes Research*, 12, 189–197. <https://doi.org/10.1586/erp.11.102>
- Lewis, R., Romi, S., Katz, Y. J. et Qui, X. (2008). Students' reaction to classroom discipline in Australia, Israel, and China. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 715-724. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.05.003>
- Longobardi, C., Prino, L. E., Marengo, D. et Settanni, M. (2016). Student-Teacher Relationships As a Protective Factor for School Adjustment during the Transition from Middle to High School. *Frontiers in Psychology*, 7:1988. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01988>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.03.003>
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Baumert, J. et Köller, O., (2007). The big-fish-little-pond effect: Persistent negative effects of selective high schools on self-concept

- after graduation. *American Educational Research Journal*, 44(3), 631 –669.
<https://doi.org/10.3102/0002831207306728>
- Michel, Y. A., Steinmayr, R., Frenzel, A. C. et Ziegler, M (2020). Unpacking domain-specific achievement motivation: the role of contextualising items for test-criterion correlations *Educational Psychology*. 1-25. DOI: [10.1080/01443410.2020.1713303](https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1713303)
- Muthén, L. K. et Muthén, B. O. (2015). *Mplus for Windows* 7. 31. Los Angeles, CA: Author.
- Navarro-González, D., Lorenzo-Seva, U. et Vigil-Colet, A. (2016). How response bias affects the factorial structure of personality self-reports. *Psicothema*, 28, 465–470.
<https://doi.org/10.7334/psicothema2016.113>
- Okonofua, J.A., Paunesky, D. et Walton, G.M. (2016). Brief intervention to encourage empathic discipline cuts suspension rates in half among adolescents. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 113(19), 5221-5226. <https://doi.org/10.1073/pnas.1523698113>
- Olivier, E., Galand, B., Hospel, V. et Dellisse, S. (2020). Understanding behavioural engagement and achievement: The roles of teaching practices and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 90, 887-909.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12342>
- Olivier, E., Galand, B., Morin, A.J.S. et Hospel, V. (2020). Need-supportive teaching and engagement in the classroom: Comparing the additive, synergistic, and global contributions. *Learning and Instruction*, 71, 101389.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101389>
- 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,
<https://doi.org/10.1080/01443410.2010.545344>
- Patrick, H., Ryan, A. M. et Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.83>
- Patrick, H., Kaplan, A. et Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 367–382.
<https://doi.org/10.1037/a0023311>
- Pianta, R. C. et Allen, J. P. (2008). Building capacity for positive youth development in secondary school classrooms: Changing teachers' interactions with students. Dans M. Shinn eH. Yoshikawa (Eds.), *Toward positive youth development: Transforming*

- schools and community programs* (pp. 21–39). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195327892.003.0002>
- Pianta, R. C. et Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109e119. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X09332374>
- Plante, I., De la Sablonnière, R., Aronson, J. M. et Théorêt, M. (2013). Gender stereotype endorsement and achievement-related outcomes: The role of competence beliefs and task values. *Contemporary Educational Psychology*, 38(3), 225-235. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.03.004>
- Preacher, K. J. et Selig, J. P. (2012). Advantages of Monte Carlo Confidence Intervals for Indirect Effects. *Communication Methods and Measures*, 6(2), 77-98, DOI: [10.1080/19312458.2012.679848](https://doi.org/10.1080/19312458.2012.679848)
- Raudenbush, S. W. et Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* (2^e ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- van Rens, M., Haelermans, C., Groot, W. et al. (2018). Facilitating a Successful Transition to Secondary School: (How) Does it Work? A Systematic Literature Review. *Adolescent Research Review*, 3, 43–56. <https://doi.org/10.1007/s40894-017-0063-2>
- Romi, S., Lewis, R., Roache, J. et Riley, P. (2011). The Impact of Teachers' Aggressive Management Techniques on Students' Attitudes to Schoolwork. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 231-240. <https://doi.org/10.1080/00220671003719004>
- Ryan, A. M. et Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38, 437–460. <https://doi.org/10.3102/00028312038002437>
- Scherrer, V. et Preckel, F. (2019). Development of Motivational Variables and Self-Esteem During the School Career: A Meta-Analysis of Longitudinal Studies. *Review of Educational Research*, 89(2), 211–258. <https://doi.org/10.3102/0034654318819127>
- Spinath, B., Spinath, F. M., Harlaar, N. et Plomin, R. (2006). Predicting school achievement from general cognitive ability, self-perceived ability, and intrinsic value. *Intelligence*, 34, 363–374. <http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2005.11.004>
- Stahnke, R. et Blömeke, S. (2021). Novice and expert teachers' situation-specific skills regarding classroom management: What do they perceive, interpret and suggest? *Teaching and Teacher Education*, 98, 103243. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103243>

- Statistique Canada. 2017. *Joliette, MRC [Division de recensement], Québec et Québec [Province]* (tableau). *Profil du recensement*, Recensement de 2016, produit n° 98-316-X2016001 au catalogue de Statistique Canada. Ottawa. Diffusé le 29 novembre 2017. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F> (site consulté le 25 mai 2022)
- Schwab, K., Moseley, B. et Dustin, D. (2018). Grading Grades as a Measure of Student Learning, *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 33(2), 87-95, <https://doi.org/10.1080/1937156X.2018.1513276>
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: An interval estimation approach. *Multivariate Behavioral Research*, 25(2), 173–180. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2502_4
- Steinmayr, R., Weidinger, A. F., Schwinger, M. et Spinath, B. (2019) The Importance of Students' Motivation for Their Academic Achievement – Replicating and Extending Previous Findings. *Frontiers in Psychology*, 10, 1730. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01730>
- Stronge, J. H., Ward, T. H. et Grant, L. W. (2011) What makes Good Teachers Good? A Cross-case Analysis of the Connection between Teacher Effectiveness and Student Achievement, *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339-355. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487111404241>
- van Tartwijk, J., den Brok, P., Veldman, I. et Wubbels, T. (2009). Teachers' practical knowledge about classroom management in multicultural classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 453-460. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.005>
- Wang, M.-T., L. Degol, J., Amemiya, J., Parr, A. et Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57(100912), 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>
- Weijters, B., Baumgartner, H. et Schillewaert, N. (2013). Reversed item bias: an integrative model. *Psychological Methods*, 18, 320–334. <https://doi.org/10.1037/a0032121>
- Wheaton, B. (1987). Assessment of fit in overidentified models with latent variables. *Sociological Methods and Research*, 16(1), 118–154. <https://doi.org/10.1177/0049124187016001005>
- Whitley, J., Lupart, J. L. et Beran, T. (2007). Differences in achievement between adolescents who remain in a K-8 school and those who transition to a junior high school. *Canadian Journal of Education*, 30, 649-669. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2969>
- Woolfolk Hoy, A. et Weinstein, C. S. (2006). Students' and teachers' perspectives on classroom management. Dans C. Evertson et C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook for Plante et coll., 2022*
- 112

- classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 181-220). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zeedyk, M. S., Gallacher, J., Henderson, M., Hope, G., Husband, B. et Lindsay, K. (2003). Negotiating the transition from primary to secondary school: perceptions of pupils, parents and teachers. *School Psychology International*, 24(1), 67–79.
<https://doi.org/10.1177/0143034303024001010>

Les effets perçus du coenseignement intensif sur la gestion de classe et le comportement des élèves

Phillipe Tremblay
Université Laval, Québec, Canada

Pour citer cet article :

Tremblay, P. (2022). Les effets perçus du coenseignement intensif sur la gestion de classe et le comportement des élèves. *Didactique*, 3(3), pp. 114-138
<https://doi.org/10.37571/2022.0306>

Résumé : Dans le cadre d'un projet portant sur la mise en œuvre de coenseignement intensif dans cinq écoles secondaires, la question de la gestion de classe a été abordée dans le cadre d'un entretien semi-directif. Malgré l'existence d'une littérature abondante sur la gestion de classe et sur le coenseignement, peu de recherches ont été réalisées sur la gestion de classe en contexte de coenseignement, les enjeux, les pratiques, etc. Les résultats montrent que les pratiques de gestion de classe en contexte de coenseignement s'appuient sur une coprésence importante en temps, une relation de coenseignement et une co-intervention rapide au niveau comportemental. S'appuyant sur la comparaison avec l'enseignement solitaire, quatre catégories principales émergent de l'analyse de contenu : la coprésence ; la rapidité de l'intervention ; les relations enseignant·es-élèves et enfin, les relations entre enseignant·es.

Mots-clés : coenseignement ; gestion de classe ; enseignement secondaire ; entretiens ; école inclusive

Introduction

Depuis le début des années 1990, le coenseignement est devenu le modèle de services connaissant la plus forte progression, dans de nombreux pays occidentaux, en ce qui concerne la scolarisation des élèves à besoins spécifiques en classe ordinaire (Kloo et Zigmond, 2008 ; Murawski, 2009 ; Volonino et Zigmond ; 2007 ; Tremblay et Toullec, 2021). La plupart des définitions et descriptions du coenseignement mettent l'accent sur quelques éléments spécifiques comme la responsabilité partagée des coenseignants et des enseignantes concernant l'évaluation des élèves, la planification de l'enseignement, l'enseignement et la gestion des comportements des élèves (Friend, Reising et Cook, 1993 ; Tremblay, 2020).

Au Québec, en enseignement secondaire, le coenseignement reste limité. Toutefois, la Politique de l'adaptation scolaire préconise que l'organisation des services éducatifs soit basée sur une approche individualisée en réponse aux besoins et aux capacités de l'élève à besoins spécifiques en favorisant son intégration en classe ordinaire (ministère de l'Éducation du Québec, 1999). Pour y répondre, en enseignement secondaire, le Ministère de l'Enseignement, du Loisir et du Sport (MELS, 2007) a également créé la mesure enseignant-ressource pour aider les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans les classes ordinaires. Bien qu'à l'heure actuelle, le service d'enseignement-ressource soit principalement offert aux élèves individuellement ou selon des sous-groupes de besoins à l'extérieur de la classe, une part non négligeable de ces enseignants et enseignantes utilise également le coenseignement comme modalité d'intervention (Tremblay, 2020).

La littérature sur le coenseignement montre que celui-ci est susceptible d'améliorer les performances scolaires, mais également le comportement et la confiance en soi des élèves (Hang et Rabren, 2009 ; Idol, 2006 ; Walther-Thomas, 1997) en permettant un soutien comportemental, soutien à la gestion de la classe et la coopération entre élèves (Austin, 2001; Dieker, 2001; Fenty et McDuffie-Landrum, 2011; Forbes et Billet, 2012 ; Keefe et Moore, 2004 ; Kohler-Evans, 2006 ; Patel et Kramer, 2013 ; Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007).

La compétence en gestion de la classe est autant personnelle que situationnelle (Nault et Fijalkow, 1999). En effet, la situation créée par le contexte de coenseignement peut avoir une influence importante sur celle-ci. Or, malgré l'existence d'une littérature abondante sur la gestion de classe d'une part et sur le coenseignement d'autre part, peu de recherches ont été réalisées sur la gestion de classe en contexte de coenseignement. Cet article vise Tremblay, 2022

ainsi à analyser les spécificités en gestion de la classe, propres au contexte du coenseignement en enseignement secondaire au premier cycle. Pour ce faire, une analyse de contenu de 37 entretiens semi-directifs auprès de coenseignants et coenseignantes expérimenté·es travaillant dans des classes de coenseignement intensif (c.-à-d. de 50% à 100% d'un cours/classe) durant toute une année scolaire (2020-21) a été effectuée¹.

Revue de la littérature

L'introduction du coenseignement dans les écoles, dans sa forme actuelle, date de la fin des années 1980. Elle reste ainsi relativement récente et n'est pas sans lien avec les mutations apportées par l'adoption d'approches plus inclusives (Cook et Friend, 1995 ; Hallahan, Pullen et Ward, 2013; Tremblay, 2020). Tremblay (2012, p.71) définit le coenseignement : « *comme un travail pédagogique en commun, dans un même groupe et dans un même temps, de deux ou de plusieurs enseignant·es se partageant les responsabilités éducatives pour atteindre les objectifs spécifiques. Cette collaboration peut fonctionner à temps partiel ou à temps complet* ». Le coenseignement touche trois temps : la coplanification, le coenseignement et la coévaluation.

Les travaux de Friend et Cook ont servi de fondement à la plupart des modèles et des approches de coenseignement que l'on trouve dans la littérature d'aujourd'hui (Ashton, 2015). Dans un texte fondateur, les auteurs y décrivent quatre composantes fondamentales (Cook et Friend, 1995) :

1. Le coenseignement implique au moins deux enseignant·es.
2. Le coenseignement nécessite une participation active de la part de deux enseignant·es dans l'enseignement (bien que la contribution exacte de chaque participant·e puisse varier).
3. Le coenseignement, à orientation inclusive, se définit par rapport à un groupe diversifié d'élèves, y compris des élèves à besoins spécifiques scolarisés dans l'enseignement ordinaire.

¹ Cette recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation (MEQ), en collaboration avec le Fonds de recherche du Québec - Société et culture dans le cadre du programme Actions concertées.

4. Ce groupe hétérogène doit partager un même espace classe (sans exclure la possibilité de séparer occasionnellement des groupes d'élèves).

Depuis, de nouvelles définitions ont émergé des différents travaux de recherche et aux différentes opérationnalisations du coenseignement. Une analyse des définitions du coenseignement les plus utilisées dans les travaux de recherche sur le coenseignement (Tremblay, 2020) montre que si ces définitions peuvent diverger sur la composition du groupe ou l'orientation inclusive, un consensus apparaît quant au travail pédagogique à deux (ou plus) et un espace/temps partagé (ex. : groupe/classe/coprésence).

Les élèves d'une classe de coenseignement semblent bénéficier de la présence de deux personnes enseignantes dans la classe, car ils peuvent ainsi recevoir plus d'aide en cas de besoin (Conderman, 2011 ; Fenty, McDuffie-Landrum, 2011). En ce sens, le coenseignement possède un puissant attrait intuitif et logique. En effet, si deux personnes, plutôt qu'une, sont responsables de l'enseignement et de la gestion d'une classe d'une taille donnée, le premier et le plus évident changement qui se produit est que le ratio élèves-enseignant·e est réduit de moitié (dans le cadre d'un coenseignement inclusif) (McDuffie, Landrum et Gelman, 2008 ; Tremblay et Toullec, 2021). Ce type de coenseignement inclusif à ratio réduit permet aux enseignants et enseignantes d'interagir plus souvent avec les élèves en difficulté et de leur fournir un enseignement plus individualisé et intensif (Friend et Cook, 2007), tout en étant moins stigmatisant pour eux (Murawski et Hughes, 2009). Les enseignants et les enseignantes avancent que le coenseignement est pertinent non seulement pour les élèves, mais aussi pour eux-mêmes. Il a été rapporté que le coenseignement permet un développement professionnel, un soutien comportemental et un soutien à la gestion de classe (Austin, 2001; Dieker, 2001; Fenty et McDuffie-Landrum, 2011; Forbes et Billet, 2012; Keefe et Moore, 2004; Kohler-Evans, 2006; Patel et Kramer, 2013; Scruggs, Mastropieri, et McDuffie, 2007).

Sans mener un débat sur la taille optimale de la classe (voir Hattie, 2005), *logiquement* une réduction du ratio élèves-enseignant·e de cette ampleur semblerait permettre au moins : (a) un enseignement plus individuel ou en petit groupe ; (b) plus d'opportunités de répondre aux questions et aux besoins des élèves (c) une réussite scolaire et sociale pour élèves à risque (d) la capacité d'utiliser une variété de styles d'enseignement (e) un enseignement plus stratégique (f) une réduction des problèmes de discipline (g) plus d'options de regroupement (h) offre un modèle de rôle positif de coopération, et (i) fournit un enrichissement et des opportunités de re-médiation (réenseignement), (j) plus d'élèves motivés et engagés (k) les élèves sont considérés comme plus responsables (l) plus de Tremblay, 2022

commentaires aux élèves, à la fois positifs et correctifs; et (m) une surveillance plus étroite du comportement des élèves, y compris les félicitations ou la reconnaissance d'un comportement positif et des corrections ou des redirections pour un comportement problématique (n) une réduction de la stigmatisation (Sweigart et Landrum, 2015 ; Basso et McCoy, 2007 ; Magiera et Zigmond, 2005 ; McDuffie, Landrum et Gelman, 2008).

Dieker (2001) souligne que le coenseignement crée un climat positif pour l'apprentissage, permet de maintenir des attentes élevées tant au niveau comportemental qu'au niveau des performances académiques et permet un apprentissage plus actif. En plus, la majorité des élèves ont déclaré avoir des perceptions positives envers le coenseignement. Ironiquement, un élève ayant un trouble du comportement a indiqué qu'il n'avait pas apprécié le coenseignement parce qu'en classe « Vous ne pouvez rien faire de mal » (Dieker, 2001, p. 19). Scruggs, Mastropieri, et McDuffie (2007), dans une méga-analyse de 32 recherches sur le coenseignement, catégorisent en quatre grands thèmes leurs conclusions : les avantages, les besoins, les rôles des enseignants et les enseignantes et la prestation d'enseignement. Parmi leurs conclusions concernant les avantages, les perceptions des enseignants et les enseignantes étaient que les élèves bénéficiaient d'une plus grande attention de leur part, ils étaient exposés à des pairs avec un comportement approprié, mais également à une modélisation de la collaboration par les adultes. Ces auteurs insistent également sur l'importance de la compatibilité entre les personnes et de l'établissement d'un *mariage pédagogique*. Toutefois, bien que les enseignants et les enseignantes signalent que les élèves profitent du coenseignement, et plus particulièrement, qu'ils pensent que les élèves reçoivent plus d'attention, il n'était pas clair, si ou comment, cela se produit (Sweigart et Landrum, 2015).

Turan et Bayar (2017) ont comparé les représentations des enseignants et les enseignantes sur l'enseignement solitaire et le coenseignement. Ils observent que les enseignants et les enseignantes soulignent que la gestion de classe y est plus facile tout comme il permet de créer un environnement d'apprentissage plus efficace et amusant. Toutefois, ils remarquent que quand le ou la 2^e enseignant·e doit gérer une situation d'urgence ou de crise, cela peut affecter profondément l'activité en cours. Celui-ci doit s'arrêter jusqu'à la résolution de la situation et même parfois, conduire à faire quitter la classe aux autres élèves (Bruggink, Meijer, Goei et Koot, 2014).

La gestion de classe

Alors que plusieurs enseignants et les enseignantes la circonscrivent à la discipline et à la gestion des écarts de conduite (Jones, Jones et Vermette, 2013), la gestion de la classe comprend l'ensemble des actions qui favorisent l'engagement et la coopération des élèves dans les activités de la classe, et ce, pour établir un climat propice à l'apprentissage (Evertson, Emmer, Sanford et Clements, 1983). Archambault et Chouinard définissent la gestion de classe comme un « *ensemble de pratiques éducatives auxquelles les enseignants d'une équipe-cycle ont recours afin d'établir, de maintenir et au besoin, de restaurer dans la classe les conditions propices au développement des compétences des élèves* » (2009, p.15). Pour Bissonnette, Gauthier et Castonguay, la gestion de classe consiste en « *un ensemble de pratiques et de stratégies éducatives afin, d'une part, de prévenir et de gérer efficacement les écarts de conduite des élèves et, d'autre part, de créer et de maintenir un environnement favorisant l'enseignement et l'apprentissage* » (2017, p.51). La gestion de la classe peut être ainsi définie comme l'ensemble des pratiques éducatives conçues, organisées et réalisées en collaboration entre la personne enseignante et les élèves pour installer, maintenir ou restaurer les conditions qui favorisent leur engagement dans les apprentissages et le développement de compétences (Dumouchel et Lanaris, 2020).

Toutefois, pour les enseignants et les enseignantes, la gestion de classe est une activité professionnelle complexe. Elle s'appuie sur de nombreuses prises de décision, sur le développement de relations interpersonnelles et sur l'établissement d'attentes par l'enseignant (Jones, Jones et Vermette, 2013). De plus, comme vu plus haut, la compétence des enseignants et les enseignantes en gestion de la classe est personnelle et situationnelle (Nault et Fijalkow, 1999). En ce sens, que s'exprime à travers cette compétence la personnalité de l'enseignant ou de l'enseignante, son attitude et sa manière d'être. Comme plusieurs autres compétences, elle dépend aussi du contexte culturel et social dans lequel elle se met en œuvre. Le déroulement d'une activité dépend ainsi des stratégies et des pratiques de gestions de classe utilisées, et ce, en fonction de la participation et de l'engagement des élèves et en tenant compte du contexte particulier de la classe (Gaudreau, 2017). Cela souligne la pertinence d'explorer la façon dont la gestion de la classe s'exerce selon la variété des contextes d'enseignement, dont celui du coenseignement.

Méthodologie

L'analyse s'appuie sur 37 entretiens semi-directifs, réalisés dans cinq écoles participantes durant l'année scolaire 2020-21 (de la mi-mai à la mi-juin 2021). Ces enseignants et les enseignantes travaillaient dans des classes de coenseignement intensif (de 50% à 100% d'un cours/classe) et ce, durant toute une année scolaire (2020-21). Les groupes-classes de coenseignement qui bénéficiaient de ce dispositif, en français et mathématiques, étaient composés d'une part significative (+/- 33%) d'élèves les plus faibles de la cohorte ou en difficulté d'apprentissage de 1^{re} et 2^e secondaire.

Tableau 1. Participant·es

Nom	Sexe	Âge	Exp. Ens. (an)	Exp. coens.	Matière
C1	F	43	15	4	Adaptation
C2	F	49	22	3	Français
C3	F	38	14	2	Français
C5	F	59	28	2	Maths
C6	M	48	21	2	Maths
C7	M	23	6 mois	6 mois	Français
C8	F	42	18	1	Adaptation
C9	M	35	8	1	Éduc. Phys
C10	F	55	2 (18)	1	Français
P1	F	55	33	3	Anglais
P2	F	46	22	3	Histoire
P3	F	38	14	1	Français
P5	F	31	6 mois	4 mois	Français
P6	F	55	34	2	Français
P7	M	41	16	5	Maths
P8	M	54	3 mois	3 mois	Maths
O1	M	45	21	3	Adaptation
O2	F	51	25	3	Français
O4	F	39	15	2	Français
O5	F	46	22	2	Français
O6	F	46	22	2	Maths
O7	F	37	13	2	Maths
R1	F	54	30	2	Français

R2	F	52	50	2	Maths
R3	F	53	28	2	Maths
R4	F	39	13	2	Français
R5	F	45	16	1	Français
R7	M	51	6 mois	3 mois	Français
R8	F	49	25	1	Maths
R9	F	34	10	1	Maths
G1	F	43	20	2	Français
G2	F	42	18	6 mois	Français
G3	F	45	20	2	Français
G4	F	50	4 (16)	2	Maths
G5	F	37	12	2	Français
G6	F	44	12	2	Maths
G7	M	54	4,5 (18)	1	Maths

Une analyse de contenu a été réalisée par étapes sur les segments de verbatims abordant la question de la gestion de classe et du comportement des élèves (sélection, lecture, classification, interprétation) (Fortin et Gagnon, 2016). L'analyse a été effectuée avec l'aide du logiciel QDA Miner (Lewis et Maas, 2007). La saturation empirique des données ayant été atteinte (Fortin et Gagnon, 2016), par la suite, le modèle interactif de Miles et Huberman (2003) a été utilisé en suivant un processus dynamique comportant trois composantes : la condensation, la présentation et l'élaboration et la vérification des conclusions. L'analyse de contenu des notes d'observation s'appuie sur la théorie ancrée (Paillé, 1996 ; Miles et Huberman, 2003). Cette méthode d'analyse repose sur une comparaison constante des nouvelles données aux données déjà recueillies afin de produire des catégories pertinentes sur le plan théorique, sans catégorisation préalable. Par comparaison et caractérisation des catégories, des tendances se dégagent en vue d'une théorisation. Les six étapes proposées par Paillé (1996) ont été suivies dans l'analyse des données : la codification, la catégorisation, la mise en relation, l'intégration, la modélisation et enfin, la théorisation.

Résultats

Quatre catégories principales émergent de l'analyse de contenu : la coprésence ; l'intervention rapide ; les relations enseignant·e-élèves et enfin, les relations entre les personnes enseignantes. Bien que mutuellement exclusives, ces catégories s'influencent

mutuellement. Par exemple, le lien créé avec les élèves aura un effet direct sur les modalités d'intervention des enseignants et les enseignantes ou encore la simple coprésence pourra permettre des interventions plus rapides. En ce qui concerne les extraits de verbatims, ceux-ci ont été retravaillés pour convenir à une forme écrite plutôt qu'orale en retirant certains répétitions ou tics de langage, en complétant les élisions et les négations incomplètes, etc.

La coprésence et la prévention des écarts de conduite

Une des composantes fondamentales du coenseignement consiste en la coprésence de deux enseignants et/ou les enseignantes dans le même groupe, et ce, au même moment (Cook et Friend, 1995 ; Tremblay, 2020). Le fait d'être à deux en classe, et ce, dans un temps significatif pour un groupe-classe, semble avoir des impacts directs sur la gestion de classe. La coprésence concerne essentiellement la prévention des écarts de conduite des élèves. Chez tous les enseignants interrogés, la simple coprésence active d'un·e 2^e enseignant·e en classe a un effet indéniable, surtout en ce qui concerne la prévention des écarts de comportement. « *Ils ne peuvent pas s'amuser à jouer au filou, là. (...) À deux, c'est calme, très calme* » (C10). Cela amène même certains enseignants et les enseignantes à dire que la gestion de classe est inexisteante, car il n'y a pas d'écart de conduite à gérer. « *On a fait zéro discipline X et moi ! On n'avait même pas besoin de faire de discipline* » (R8). « *Il n'y en a pas de gestion de classe en coenseignement quasiment. C'est fou, juste le fait d'être deux et de sentir qu'il y a quelqu'un qui les surveille pendant que l'autre enseigne, ça se calme* » (O7).

En ce qui concerne la prévention des écarts de conduite, une coenseignante précise que : « *En coenseignement, on est deux profs, on peut s'assurer que la gestion soit tout le temps* » (R9). Cet effet se fait sentir tant dans l'attention des élèves pendant les explications que dans leur engagement durant les périodes de travail. Lors des temps d'enseignement magistraux, les avantages de cette coprésence sont manifestes pour les enseignants et les enseignantes : « *Tu as quelqu'un qui est en avant, mais tu as quelqu'un qui est en arrière qui peut avoir un œil aussi sur la classe, donc c'est sûr que c'est facilitant* » (C8). Le coenseignement permet, en quelque sorte, de se diviser en deux. « *Quand il y en a une qui est en train de parler à l'avant, l'autre était toujours en train de les surveiller ces élèves-là pour voir est-ce qu'ils écrivent ? Est-ce qu'ils font le travail ? Est-ce qu'ils ont leur cahier ouvert ?* » (G1).

Il en va de même pour le travail des élèves, leur engagement et leur motivation. « *Le fait d'être à deux, les élèves, ils n'osent pas ! Mais je vous dis, ça ne bougeait pas. On n'avait*

aucune discipline à faire. Les élèves étaient là, ils travaillaient, ils étaient motivés » (R2). Un autre enseignant ajoute : « *Être deux, fait qu'ils n'ont pas le choix de faire leur travail. Il y a tout le temps quelqu'un qui les regarde. Alors, ils n'ont pas le choix de le faire » (G1).* Cette coprésence active concerne aussi la mise au travail : « *On a deux paires d'yeux, on a quatre mains pour leur dire d'ouvrir leur cahier, de prendre un crayon, d'amener un crayon, donner une feuille, etc. Ils se font checker de tout bord, tout côté » (C3).* Les transitions entre les différentes activités en classe sont ainsi plus rapides et mieux cadrées ce qui évite également les difficultés potentielles. Pour les élèves en difficulté ou peu motivés, un effet de la coprésence est également observé : « *Un élève qui serait moins porté à travailler, le fait qu'on soit deux, qu'ils se savent observés, pas juste une fois, mais deux fois, qu'on soit deux à pouvoir aller leur dire : "Hey, travaille !". Ça les motive peut-être plus à travailler dans ce contexte-là » (G2).*

Le positionnement dans la classe paraît également important. Les enseignants et les enseignantes occupent souvent des espaces différents, leur permettant de couvrir l'ensemble de la classe. On souligne, dans ce cadre, le fait qu'un soit devant et l'autre derrière « *Ils n'osaient pas parce que vu qu'on est deux, souvent une en arrière, une en avant, c'est difficile de faire des choses » (R3).* Les personnes interrogées soulèvent aussi le fait que le ou la 2^e enseignant·e peut être plus mobile, couvrir plus d'espace. « *C'est plus facile d'avoir le contrôle à deux. Ils n'ont quasiment pas le choix. Ils le savent qu'il a des yeux de plus qui se promènent. C'est plus difficile de niaiser » (C7).* Une autre enseignante ajoute à ce propos : « *Le fait de circuler, cette année, on n'a eu aucune gestion de classe à faire. Rien du tout. Ils nous voient partout, ils n'ont pas le temps de faire de niaiseries. Ils sont obligés de travailler » (O6).* À noter qu'une seule coenseignante n'observe que peu d'effets de la coprésence sur certains élèves, surtout dans le cas d'élèves ayant fréquenté précédemment une classe spéciale. « *Je ne pense pas que ça a tant d'effet que ça, d'être deux, sur le comportement de certains élèves. Dans le groupe 12, on en a qui ne sont vraiment pas motivés » (C6).* La composition du groupe semble ici poser problème pour cette enseignante.

La rapidité de l'intervention

La coprésence active de deux personnes enseignantes offre également des possibilités d'intervention, de réaction rapide et/ou longue à certains comportements des élèves. Cette rapidité d'intervention concerne tant de courtes interventions (ex. : rappel de la règle) que des interventions plus longues (ex. : prendre un élève dans le couloir pour lui parler). Alors

que la coprésence se situe dans la prévention, la rapidité de l'intervention touche tant l'intervention proprement dite que la remédiation.

Dans le premier cas de figure, l'intervention immédiate et courte durée touche le soutien pédagogique. « *On répond davantage aux questions. Les élèves sont plus au travail parce que dès qu'ils bloquent, on est là pour les aider. C'est sûr que ça les amène à travailler davantage et à réussir à faire plus de choses* » (O6). Cela permet également d'être plus disponible pour les élèves en difficulté. « *On peut aider plus les élèves. J'ai l'impression qu'il y a moins d'élèves qui sont laissés pour compte quand on est à deux. On va se concentrer sur ceux qui travaillent quand on est toute seule et on se dit : "Toi ok, tu ne veux rien faire, ne dérange pas". Tant pis. Si on avait été deux, l'autre aurait été le talonner un peu, pour le faire travailler plus* » (G2). Le maintien de l'attention ou de l'engagement dans la tâche et la prévention de potentiels problèmes de comportements constituent le deuxième aspect. « *Être deux en classe, ça aide énormément à ça. La rétroaction, la vitesse de correction des comportements, c'est beaucoup plus rapide* » (P7). « *Mais la discipline ? On en a pas mal moins à faire ! On a juste un coup d'œil et ça arrête, là* » (P1). Un autre enseignant ajoute : « *Je surveille les élèves qui n'écrivent pas ce qu'ils ont à écrire* » (O7). Le suivi des élèves, des communications aux parents, des devoirs se trouve également facilité. Cela permet aux enseignants et les enseignantes de maintenir un cadre stable dans la classe. « *Je fais un suivi aux parents pour ceux qui ont... Je vérifie les devoirs qu'elle corrige. Là, je sais quel élève n'a pas fait son devoir. On ne perd pas de temps. Ça se fait en même temps* » (O7). L'intensité et la durabilité du coenseignement permettraient ainsi de maintenir un encadrement qui a des effets durables. « *Le fait d'être deux en classe, au niveau de l'encadrement, au niveau de la discipline, au niveau des suivis, tout se fait plus rapidement et plus directement que quand tu es tout seul et que tu dois gérer le tout. Évidemment les élèves le savent* » (O1). Un cercle vertueux semble se mettre en place à ce niveau. Moins de problèmes de comportement entraînent moins d'interventions négatives, alors que plus de soutien et d'aide apportent plus d'interventions connotées positivement. Bien entendu, le lien développé avec les élèves contribue également positivement à cette intervention rapide. « *J'ai réussi à développer une belle relation avec le groupe, donc quand je vois que ça bouge trop, je suis capable de leur expliquer et ils viennent corrects* » (P8).

Dans le second cas de figure, la coprésence et le lien créé avec les élèves permettent également de réaliser des interventions immédiates de plus longue durée. Dans ce cas, il ne s'agit plus d'un rappel à l'ordre ou d'un commentaire sur le comportement des élèves, mais plutôt de prendre le temps de parler à l'élève, et ce, sans plus attendre. « *C'est différent*

quand X est là. Elle les connaît aussi bien. X est capable d'intervenir rapidement. Ce n'est pas nécessairement elle qui fait la gestion, mais un moment donné, elle se rend compte que lui, ça ne marche pas. Elle peut le prendre à l'écart et aller lui parler» (P6). Le coenseignement permet de se diviser en deux, d'être présent à deux endroits au même moment pour permettre à l'activité de se poursuivre dans de bonnes conditions. «*Je peux partir mon cours, continuer mon cours pendant que X, elle prend un élève. Elle va avec dans le corridor et elle fait son intervention, et le contraire aussi*» (G4). Les coenseignants et les coenseignantes disent avoir le temps de faire ces interventions immédiates, rapides, plus longues, mais également d'être la meilleure personne pour les réaliser. «*J'ai l'impression que 8 fois sur 9, les élèves, c'est à nous qu'elles ont besoin de parler. Quand il y avait un problème, on le règle rapidement. (...) On essaie toujours de régler la situation le plus rapidement possible*» (R1). Cette intervention rapide permet d'éviter que cela dégénère en classe, mais également prévient des difficultés ultérieures avec les élèves. «*On est plus comme une famille qui gère sa famille, versus "Je suis toute seule, je t'expulse puis on se parlera dans deux jours". Là, l'élève a le temps de prendre de la rancune. Tandis que là...*» (P2).

La relation entre les enseignant·es et les élèves

Les liens avec les élèves sont considérés comme plus faciles à établir, meilleurs et favorisant de bonnes relations avec les élèves en situation de coenseignement. Le lien avec les élèves semble ainsi différent de celui qu'un ou une enseignant ou enseignante solitaire peut développer avec sa classe. «*On a vraiment développé une relation qui est différente. Quand on est en coenseignement, on a un peu plus de temps avec chaque élève. On a le temps de parler. Ils ont le temps de nous connaître aussi. Ça change les choses, là*» (P8). Une enseignante va dans le même sens en indiquant : «*C'est la relation avec les élèves qui est différente quand tu es toute seule puis quand tu es à deux. C'est comme si les élèves assistaient à notre relation puis nous on rentre dans la relation avec eux*» (G5). La différence et la complémentarité entre personnes enseignantes sont également perçues comme des forces internes au coenseignement. Elles permettraient de mieux couvrir les besoins des élèves en classe. «*En étant deux adultes signifiants dans la classe, il y a des personnalités différentes. Il y a des élèves qui accrochent plus à un ou plus à l'autre, d'autres élèves étaient à l'aise avec nous deux en même temps. Peu importe, égal. Ça permet d'avoir deux personnes importantes à qui se fier dans la classe*» (R8).

Pour les enseignants et les enseignantes titulaires, le coenseignement permet d'adopter d'autres rôles en classe. À titre d'exemple, un enseignant titulaire coenseignant avec une

enseignante-ressource dit apprécier le fait de pouvoir plus observer et développer un lien avec ses élèves. « *J'ai pris conscience que c'est le fun de faire du coenseignement ! J'aime ça quand X. est à l'avant, qu'elle explique de quoi. Moi, je peux me promener. J'ai un lien avec les élèves qui est différent.* » (P6). Une autre enseignante titulaire renchérit: « *Sincèrement, plus je suis ouvert envers eux, plus ils pensent à me parler de leur vie et tout. J'ai découvert qu'ils ont vraiment envie. Ils aiment parler de leur vie aussi et dire ce qu'ils veulent faire. Ça, j'ai trouvé ça très enrichissant pour eux et pour moi aussi une expérience comme celle-là. C'est juste que ça demande plus de temps. Ça demande beaucoup d'écoute* » (R7). Cette possibilité de prendre du temps et de ne pas déléguer à d'autres intervenants cette question paraît un point important du coenseignement. Ces enseignants et les enseignantes du secondaire ne se limitent pas à la seule instruction/enseignement, mais paraissent combler également des fonctions plus éducatives.

Le coenseignement permettrait également de prendre (ou perdre) du temps pour prévenir ou régler des problèmes avec des élèves et de profiter tant du caractère public de l'intervention que du caractère privé pour maximiser les effets de cette dernière. La situation suivante est très exemplative : « *Aussi, quand tu sors avec un élève et qu'on lui parle dans le corridor, on crée plus de liens avec l'élève et on peut le chercher plus que si je fais juste lui dire: « Travaille ! » ou « Ouvre ton cahier ! » en classe, devant tout le monde. Ça, c'est aidant quand on est à deux* » (R2). Concernant les cas plus urgents, le coenseignement permettrait une intervention, certes immédiate, mais également suffisamment longue pour permettre une gestion efficace. Par exemple, une enseignante raconte : « *Admettons qu'il y a un élève qui est en crise ou qui est en train de "poper" et que ça ne va pas bien. Bien, moi, je le sors ou X le sort. Là, elle va intervenir avec lui. Quand il revient, il est calme. On sort dans le corridor, on discute, on règle le problème, on rentre en dedans, au lieu que ça dégénère* » (O7). Le lien positif créé avec les élèves permet d'éviter des délégations des problèmes de comportement à d'autres professionnelles et professionnels (directions, TES, etc.). « *Ça fait moins de cas à gérer pour la direction. On les a gérés nous-mêmes, ça n'a pas dégénéré. Ça aussi, je trouve ça magique* » (P2). Toutefois, une enseignante a été confrontée aux limites de ce type de travail avec une élève issue d'une classe spéciale. « *Pendant un petit bout, je le prenais beaucoup, beaucoup personnel. Elle m'écrivait la fin de semaine. Mais, à partir du moment où je me suis rendue compte que c'était trop. On m'a demandé aussi de déléguer. J'ai délégué, mais à partir du moment où j'ai délégué, elle ne venait plus à l'école* » (C3).

La relation entre enseignant·es

Comme vu plus haut, les deux enseignantes ne font pas toujours les mêmes actions au même moment. Il y a des interventions différencierées en classe et en dehors de la classe. Cependant, les coenseignants et les coenseignantes doivent pouvoir, *in fine*, s'entendre sur cette gestion de classe et profiter de l'expérience à deux pour s'ajuster à l'autre selon les contraintes du contexte. Une enseignante insiste à ce propos : « *Si on n'a pas le même fonctionnement, qu'on n'a pas les mêmes attentes face aux élèves, qu'on n'a pas les mêmes règlements, ça peut heurter et solide. Ça, c'est hyper important* » (O5). Par ailleurs, dans cette catégorie, des références nombreuses sont faites par rapport aux relations parentales : « *La base, c'est vraiment la relation avec la personne avec qui on travaille. Parce qu'on aura beau monter les plus belles activités du monde, si les deux enseignants ne sont pas sur la même longueur d'onde. Si papa dit oui et maman dit non, ça ne marche pas* » (G3).

Dans certains cas, les différences (de styles, de fonctions, etc.) entre personnes enseignantes ont pu conduire, parfois durablement avec certain·es, mais temporairement ou ponctuellement, à une certaine inégalité dans la gestion de la classe. Tout d'abord, on remarque que plusieurs binômes de personnes coenseignantes sont passés par des phases d'inégalité en ce qui concerne la gestion de la classe. Cela se caractérise par la tenue d'un rôle différent par le collègue. « *Un moment donné, on s'est mises à faire plus le bon cop, bad cop. Une qui fait la discipline pendant que l'autre enseigne. On s'est rendu compte qu'on n'aimait pas ça du tout. On est venu vraiment à partager l'enseignement. C'est plus ça qu'on aime. Notre rôle est pas mal similaire* » (G5). Ce type de situation inégalitaire peut être ainsi cause d'inconfort de la part des enseignants et les enseignantes. Toutefois, des rôles différents peuvent être assumés par les personnes enseignantes au sein du binôme, et ce, de manière consensuelle. « *Dans le cas de X, il est quand même imposant. Je dis toujours à la blague aux élèves : "Quand papa n'est pas là, vous vous énervez". Je suis toujours là, mais ils ont comme tendance à voir X comme étant le méchant entre guillemets. C'est sûr il a une grosse voix, il est imposant, ça les impressionne* » (O2). Les styles de chacun sont à prendre en compte, surtout dans le cas de personnes enseignantes différentes, mais complémentaires. « *X, lui, c'est plus un gars qui est gestion de classe. Il en impose par son physique. Lui, c'est comme ça. Moi, je faisais plus encore le rôle (et ça ne me dérange pas) de la petite maman qui gère plus les élèves qui ont des problèmes d'organisation, au niveau de leurs émotions. Plus les petits perdus, les brebis égarées, c'est moi qui les ramène* » (C3).

Dans les situations où un coenseignement est à 50% du temps d'un groupe-classe, une inégalité est visible de manière durable. Cela va mener à ce que l'enseignant ou Tremblay, 2022

l'enseignante titulaire qui a le groupe tout le temps à assumer plus de responsabilités dans la classe, même quand son ou sa collègue est présente. « *Mon rôle premier, moi, c'était d'arriver et de faire l'enseignement. La discipline, elle, se faisait vraiment de part et d'autre, c'est vraiment chacun selon qui voyait, qui entendait quoi. On faisait la discipline chacun de notre façon, à 50-50* » (P8).

Les valeurs, les styles de chacun peuvent être en concordance ou non. On observe que quand les deux personnes partagent préalablement une même philosophie et les mêmes pratiques de gestion de classe, cette inégalité paraît moins visible, plus temporaire, moins présente. « *X et moi, on se ressemble énormément. Au niveau de la discipline, ça a été assez facile à mettre en place parce qu'on était deux à dire la même affaire. D'après moi, ça a été deux fois plus rapide* » (C2). Une autre enseignante va dans le même sens : « *Je pense qu'on a le même tempérament, au niveau de l'enseignement, au niveau de la discipline* » (C9). Le fait d'avoir deux personnes qui partagent une même rigueur, discipline, règles de classe constitue un facteur favorable. Il y a une forte compatibilité entre les personnes. Dans d'autres situations, les enseignants et les enseignantes présentent certaines différences qu'il a fallu prendre en compte dans l'organisation du coenseignement. « *Moi, je ne tolère pas beaucoup de bruit. X le tolère mieux* » (R1). Un autre enseignant ajoute cependant que cela présente des avantages en termes de complémentarité qui permet de couvrir plus largement la gestion de classe : « *On n'est pas sévères sur les mêmes affaires non plus. Moi, j'ai plus de difficulté quand c'est plus bruyant. Dans les activités, faut que je me prépare mentalement, elle ça la dérange moins. Mais il y a des affaires où je suis plus lousse, elle est plus sévère. Donc en ayant chacun nos particularités, en général, c'est plus sévère partout !* » (R3). Pour rendre compatible leur style, les enseignants et les enseignantes s'adaptent, s'ajustent au style de l'autre. « *Moi, je suis plus souple dans certaines choses, elle est plus souple dans d'autres. (...) On joue bien le jeu moi et X. Quand elle, elle monte le ton, j'essaie d'équilibrer. Quand elle monte le ton, moi je le baisse* » (G6).

Il s'agit également, dans certains cas de faire preuve de tolérance. « *C'est d'apprendre à prendre sa place et de respirer doucement quand on n'a pas les mêmes seuils de tolérance* » (P2). Une enseignante explique comment les différences de styles peuvent parfois hypothéquer les relations entre les personnes enseignantes et comment cela affecte les relations avec les élèves. « *La difficulté que j'ai eue avec, c'est la gestion de classe. X, c'est une femme très aimée par les élèves, mais comme dans un couple, les enfants peuvent montrer qu'ils ont plus d'affinité avec maman qu'avec papa. Ma gestion de classe, moi, est plus fluide, plus souple. Il faut qu'on apprenne à vivre avec ça! Il faut qu'on chemine là-*

dedans. (...) Ils me le montrent, mais ils aiment X autant. C'est peut-être leur façon de montrer qui est différente, mais je suis sûre qu'ils nous apprécient de la même manière et qu'ils nous aiment autant » (G6).

Les rôles et les fonctions peuvent également différer et mener à des différences au sein du groupe-classe. Par exemple, certains enseignants ou enseignantes peuvent être tuteurs d'un groupe en particulier. Cela les amène à exercer plus de rôles et avoir plus d'intervention dans ce groupe. « *X est tutrice aussi du groupe 208, ça veut dire qu'elle gère les retards, les absences, les devoirs non faits, les retenues, tout ça. Parfois, il y a des choses autres qui arrivent dans leur vie qui va expliquer une absence. Les élèves ont besoin de le dire à elle, pas à moi, parce que moi je gère un autre groupe » (G1).* Cette situation conduit, dans certains cas, à limiter les interventions, à l'enseignement pour l'ensemble de la classe, avec un ou l'autre personne enseignante.

La cohérence éducative entre les personnes paraît essentielle. Les deux enseignants et/ou enseignantes doivent avoir des pratiques de gestion de classe compatible, mais également montrer une bonne entente entre eux. Il importe donc de régler ces problèmes d'une manière ou d'une autre. « *Il faut essayer autant que possible de développer une belle relation avec le coenseignant parce que c'est vraiment important. C'est l'image qu'on montre aux élèves. Il faut que les élèves sentent la chimie entre les deux. S'il y a un froid ou s'il y a quelque chose qui ne fonctionne pas entre les deux, c'est comme entre deux parents, les élèves ils ont deux personnes d'autorité devant eux. Il faut que les personnes aient une certaine... Comment je dirais ça ? Cohérence ! » (P8).* L'égalité entre partenaires apparaît ainsi comme une condition essentielle. « *Les élèves sont conscients que c'est deux profs, que c'est deux profs égaux, que c'est deux profs qui peuvent intervenir. Je pense que ça peut juste aider à gérer des comportements » (C3).*

En ce qui concerne les conséquences aux infractions de certaines règles, des différences peuvent également apparaître. « *Quand un élève dérange, on lui donne un avertissement, deux avertissements, le troisième, je le sors de la classe. X, elle a de la difficulté à sortir l'élève de la classe. Moi, je veux sortir l'élève et c'est X qui m'empêche de le faire. (...) Puisqu'elle ne veut pas sortir l'élève, je ne sais pas pourquoi, on a dû parfois passer des périodes sur le nerf » (G6).* Une relation de pouvoir peut ainsi s'engager entre les personnes, mais le ou la titulaire du groupe possède une voix symbolique et légale déterminante pour trancher.

Une négociation doit s'engager de manière formelle (discussion) ou informelle (ajustement dans l'action). « *X n'intervient pas beaucoup. Ça aussi, on a travaillé sur ça. Au début, il n'intervenait pas. C'était moi ou il n'y avait pas d'intervention. Ça ne fait pas une belle dynamique dans le groupe. Mais quand on en a parlé... Il est très ouvert et il est disposé. (...) Peut-être qu'il le voyait autrement, mais on en a parlé et ça s'est réglé* » (G4). La relation entre personnes enseignantes connaît ainsi une évolution dans le temps après une (re)négociation : « *Les devoirs, je vérifie les choses. Je suis très encadrante. X, elle l'était un peu moins. Parfois, j'avais l'impression que j'étais la méchante et elle la gentille. Mais cette année, pas du tout. On est les deux. On surveille les deux. Il n'y a rien d'attribué plus à l'une qu'à l'autre* » (O6). Comme la planification est importante, la contractualisation de la relation en ce qui concerne la gestion de classe l'est tout autant. Il s'agit d'un processus s'appuyant sur l'expérience et la réflexivité. Dans ce type de relations durables entre personnes enseignantes parfois sur deux ou trois années, des évolutions sont observées par les personnes interrogées. « *L'année passée, j'avais comme un petit peu plus... Parce qu'au niveau de la gestion, on n'est pas nécessairement pareilles. Cette année, on a appris à se connaître, ce qui fait en sorte que cette année notre gestion, elle a été vraiment bien* » (O6).

Les points de référence

Les enseignants et les enseignantes interrogé·es comparent à partir de trois points de référence : 1) les moments où ils ou elles sont (ou étaient) seul·es en classe avec ce groupe (dans le cas d'un coenseignement à 50% par exemple), 2) les moments où ils enseignent (ou enseignaient) à un autre groupe d'élèves en enseignement solitaire, 3) la période prépandémique.

Pour certains de ces enseignants et les enseignantes, il y aurait des changements notables sur la tâche même et sur le comportement des élèves : « *Ton rôle quand tu es toute seule en avant et qu'il faut que tu fasses tout en même temps, mais avec un petit peu parcimonie. C'est sûr que si on était tout le temps en deux, j'ai l'impression que j'ai des élèves qui se sentirraient un peu plus surveillés, plus appuyés, et que ça irait...* » (R8). Sans que cela les amène à perdre le contrôle de la gestion de classe, ils observent que : « *tout seul, les élèves s'essaient un peu plus longtemps* » (P1). Outre les problèmes de comportement, le soutien aux élèves en difficulté est également plus difficile à gérer lorsqu'on est seul en classe. « *Quand X n'était pas là, ça commençait, ça continuait à avancer bien que je m'occupais moins des élèves qui étaient en grandes difficultés ou qui décrochaient pour une raison ou une autre* » (G4). Une autre ajoute dans la même veine : « *Je sens que j'ai moins le temps*

de répondre à toutes les questions. En coenseignement, c'est ça le gros, gros avantage » (P8).

Il en va de même pour la tâche d'enseignement qui paraît plus lourde quand les enseignants et les enseignantes sont seuls en classe avec les élèves. « *Ça allège le travail. Ça enlève une pression. Il y a une sécurité au fait d'être deux, à suivre les élèves de si près, s'occuper d'eux au jour le jour. Je le vois quand je suis toute seule, c'est tout à fait différent ! C'est les présences, le tableau tout de suite, l'ordre du jour, c'est courir toute seule auprès des élèves pour régler des situations. C'est la nuit et le jour. C'est deux choses* » (R1). Cette absence de l'autre collègue a un effet sur les coenseignants et les coenseignantes, mais également sur les élèves. « *Quand il n'est pas là, des fois, ils ont tendance à s'énerver. Ce n'est pas parce que X n'est pas là qu'on va faire le party ! Pour eux, je me dis que le fait qu'il soit le plus souvent là, ça évite justement de faire des débordements de ce genre-là. Même pour moi là c'est sûr que c'est plus aidant* » (O2).

Toutefois, pour d'autres personnes, la gestion de la classe varie peu entre les périodes de coenseignement et celles en enseignement solitaire. « *On dirait qu'ils ont compris l'habitude quand ils sont en mathématiques, ça ne bouge pas, ça travaille. Que je sois toute seule ou que X soit toute seule, ça ne change rien, ils sont très corrects* » (R2). Il semblerait qu'il y ait un effet du coenseignement chez les élèves qui se maintient même quand les enseignants ou les enseignantes sont seuls avec le groupe. Deux raisons principales sont évoquées par les personnes interrogées : leur capacité personnelle en gestion de classe et le lien qu'ils ont pu développer avec les élèves grâce au coenseignement « *Ça m'a permis d'établir des relations plus bénéfiques avec les individualités. J'ai l'impression qu'en le faisant, ils ont plus confiance en toi et ça règle un peu le problème de la gestion de classe, quand tu te retrouves seule avec eux* » (C10).

À comparer avec l'enseignement solitaire, le coenseignement est ainsi perçu comme plus efficace en ce qui concerne la gestion de classe tout en allégeant la charge de travail des enseignants et les enseignantes. « *Quand on est deux, je suis plus concentrée dans mon enseignement, m'assurer qu'ils comprennent, m'assurer qu'ils me répondent. Alors c'est beaucoup moins lourd en étant deux qu'en étant seule. On a clairement moins de gestion de classe à faire parce que les élèves savent qu'ils ne peuvent pas nous en passer une, on voit tout ! Si ce n'est pas moi qui vois d'en avant, c'est X qui voit d'en arrière. Les élèves le savent, ça paraît grandement sur leur comportement* » (R4). Pour les personnes interrogées, le coenseignement serait ainsi plus confortable, moins demandant en énergie que l'enseignement solitaire. « *C'est plus épuisant être toute seule. Ce qui est épuisant en*

tant que prof, c'est la gestion de classe, et ça, il n'y en a pas à deux. Ça se fait facilement » (O7). Une autre enseignante ajoute concernant la lourdeur de la tâche que celle-ci est partagée, que le fardeau est porté par les deux personnes enseignantes : « *Ça coupe vraiment le travail quand on est à deux* » (G2).

Par ailleurs, l'année scolaire 2020-21 a été marquée par une pénurie d'enseignants et d'enseignantes, accentuée par la situation pandémique au Québec. Par exemple, des enseignants et des enseignantes participant·es au projet en début d'année ont dû être écarté·es pendant des périodes plus ou moins longues pour cause de diagnostic ou de maladie. Des remplaçants ou des remplaçantes sont intervenus dans les classes de coenseignement pour des périodes plus ou moins longues. L'ensemble de ces remplaçants et remplaçantes ne possédait par les titres académiques et professionnels pour enseigner en situation normale. Par exemple, dans une des classes de coenseignement, sept personnes différentes ont assumé le rôle d'enseignant ou enseignante titulaire. Cela représente, il va de soi, des enjeux importants en ce qui concerne la bonne entente entre personnes et la gestion de classe. Par exemple, avec un enseignant remplaçant sans formation, la 2^e enseignante doit souvent le soutenir, le guider : « *La gestion de classe c'est difficile, la planification, c'est difficile, l'évaluation, c'est difficile. Je suis plus en train de le supporter lui que de supporter les élèves* » (R5). Cette dernière affirmation vient souligner le fait que le coenseignement s'adresse tant aux élèves qu'aux enseignants. Toutefois, cela peut venir influencer négativement la relation que le ou la 2^e enseignant·e développe avec les élèves. Dans le cas d'un remplacement de l'enseignante titulaire, la 2^e enseignante observe que : « *Mon rôle, ça serait de faire la gestion de classe à 100%, mais je suis en train de détruire ma relation avec les élèves à force de faire de la gestion de classe. Je suis rendu la personne négative dans notre couple* » (R5).

Discussion

Cet article avait pour objectif d'analyser les spécificités en gestion de la classe, propres au contexte du coenseignement intensif, en enseignement secondaire, au premier cycle. Pour ce faire, une analyse de contenu de 37 entretiens semi-directifs auprès de coenseignants et de coenseignantes expérimenté·es travaillant dans des classes de coenseignement intensif (c.-à-d. de 50% à 100% d'un cours/classe) et ce, durant toute une année scolaire (2020-21) a été effectuée. Il importe de noter que dans l'ensemble des entretiens réalisés, tous les personnes interrogées appuient ce type de dispositif. Globalement, le coenseignement intensif est perçu comme plus efficace dans la gestion de classe (Austin, 2001; Dieker, 2001; Fenty et McDuffie-Landrum, 2011; Forbes et Billet, 2012 ; Keefe et Moore, 2004 ;

Kohler-Evans, 2006 ; Patel et Kramer, 2013 ; Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007), permettant de plus et mieux intervenir tout en allégeant la tâche des enseignants et des enseignantes.

Les résultats montrent que les pratiques de gestion de classe en contexte de coenseignement s'appuient sur une coprésence importante en temps, un coenseignement et une co-intervention rapide au niveau comportemental. Ils montrent que la gestion de classe n'apparaît pas de prime abord comme un enjeu *visible* par les coenseignants et les coenseignantes. Les problèmes liés à la gestion de classe sont, en effet, globalement perçus comme absents ou peu présents. Les enseignants et les enseignantes distinguent mal, dans un premier temps, ce qui relève de la gestion de classe proactive (ex. : préparation des activités, surveillance et circulation dans la classe, etc.) et réactive (ex. : réactions face aux problèmes de comportement des élèves). Il semblerait ainsi que le coenseignement permette un soutien comportemental et un soutien à la gestion de classe (Austin, 2001; Dieker, 2001; Fenty et McDuffie-Landrum, 2011; Forbes et Billet, 2012; Keefe et Moore, 2004; Kohler-Evans, 2006; Patel et Kramer, 2013; Scruggs, Mastropieri, et McDuffie, 2007).

Cette gestion de classe est l'objet d'une négociation tant formelle qu'informelle entre personne. En effet, bien qu'une partie des règles et habitudes de travail soit transmise lors des concertations, une large part est transmise *in situ*, lors des temps de travail commun. Elle s'appuie sur de nombreuses prises de décision des coenseignants et des coenseignantes sur le développement de relations interpersonnelles et sur l'établissement d'attentes communes (Jones, Jones et Vermette, 2013).

On observe, à la lecture des entretiens, de très nombreuses références des personnes interrogées aux couples, à la famille, au père et à la mère, etc. Elles font de très nombreuses analogies en utilisant ce point de référence. « *Être deux* » est la manière dont ils se définissent en tant que binôme, comme un couple avec ses enfants. Cela correspond bien à l'idée de *mariage pédagogique* avancé comme un besoin des coenseignants et des coenseignantes au même titre que la compatibilité (Scruggs, Mastropieri, et McDuffie, 2007).

Plus globalement, une utilisation différenciée des espaces et une circulation des enseignants et des enseignantes lors des temps d'explications et du travail des élèves semblent permettre une prévention des problèmes de comportement en favorisant l'attention, la participation et une intervention immédiate. Il en va de même lors du travail

individuel où le fait d'être à deux en classe constitue une opportunité de répondre plus vite aux questions des élèves et ainsi d'éviter une désorganisation des élèves (Sweigart et Landrum, 2015 ; Basso et McCoy, 2007 ; Magiera et Zigmond, 2005 ; McDuffie, Landrum et Gelman, 2008). Le soutien aux élèves en difficulté est plus facile, plus rapide. Les interventions des coenseignants et des coenseignantes favorisent l'engagement et la coopération des élèves dans les activités de la classe, et ce, dans un climat propice à l'apprentissage (Evertson, Emmer, Sanford et Clements, 1983).

On voit que l'espace/temps du coenseignement, circonscrit dans un même local au même moment, connaît des variations en ce qui concerne la gestion de la classe. En effet, à certains moments, le fait d'être deux dans la classe permet à l'un de poursuivre son enseignement alors que l'autre peut gérer le problème plus profondément à l'extérieur de celle-ci. En cas, de problèmes plus importants avec un élève une personne enseignante peut ainsi « *prendre les choses en main* » tandis que l'autre poursuit l'activité avec le reste de la classe. Ces résultats semblent contredire ceux de Turan et Bayar (2017) et de Bruggink, Meijer, Goei et Koot (2014) qui indiquaient que les crises ou urgences chez les élèves perturbaient fortement l'activité en cours. Cela peut s'expliquer d'une part, par l'utilisation d'un coenseignement intensif. Ce partage de la charge de travail entre deux personnes rend ainsi cette coordination plus facile. Elle permet, aux dires des coenseignants et des enseignantes, d'aller au bout de ses interventions, de ne pas les déléguer.

Il semblerait que le coenseignement ait un effet favorable sur la gestion de la classe bien qu'il ne s'agisse pas de la raison pour laquelle il est mis en place. Il s'agit ainsi d'un impact du coenseignement (Tremblay, 2012), c'est-à-dire un effet non prévu, imprévu ou imprévisible. Cette situation pourrait amener certains gestionnaires à favoriser l'utilisation du coenseignement essentiellement pour améliorer la gestion de la classe d'un ou d'une enseignant·e. Il importe de mettre en garde contre ce type de dérive pouvant mener à instaurer un modèle de *type carcéral* dans nos écoles. L'intérêt du coenseignement réside plutôt dans la différenciation pédagogique qu'il permet (Tremblay, 2015). La gestion de classe facilitée par ce modèle de service devrait donc être surtout envisagée comme une manière de prendre des risques pédagogiques pour une classe en termes d'innovations plutôt que de maintenir une pédagogie peu motivante exigeant une gestion forte de la classe. Enfin, le consensus des coenseignants et des enseignantes sur les avantages du coenseignement en termes de gestion de classe est largement dépendant de la composition de la classe et de la composition du binôme. En effet, on observe d'une part qu'une classe ayant de trop grandes difficultés comportementales rend difficile la gestion de classe et

d'autre part, qu'une relation avec un ou une enseignant·e peu formé·e et/ou expérimenté·e mène à une inégalité dans les rôles et les tâches.

Cette analyse s'appuie essentiellement sur des entretiens semi-directifs, bien que des observations aient été réalisées parallèlement. Il serait pertinent de pouvoir croiser les données des observations réalisées et celles des entretiens. Toutefois, comme les enseignants et les enseignantes utilisent différents points de référence pour appuyer leur comparaison, il serait nécessaire de pouvoir observer ces enseignants et les enseignantes dans différents contextes d'enseignement (coenseignement et enseignement solitaire). Enfin, s'agissant d'un coenseignement intensif, les binômes de coenseignement sont expérimentés et ils ont connu une maturation rapide de leur relation professionnelle. Il serait intéressant d'analyser cette question de la gestion de classe avec des coenseignants et les coenseignantes qui passent moins de temps ensemble ou encore de les interroger à différents moments de leur relation professionnelle pour en analyser les évolutions.

Bibliographie

- Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe : outils pour enseigner*. De boeck.
- Austin, V. L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22(4), 245-255. <https://doi.org/10.1177/07419325010220040>
- Avramidis, E., Bayliss, P. et Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology*, 20(2), 191-211. <https://doi.org/10.1080/713663717>
- Basso, D. et McCoy, N. (2007). *The coteaching manual*. Twins Publications.
- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Chenelière Éducation.
- Bruggink, M., Meijer, W., Goei, S. L. et Koot, H. M. (2014). Teachers' perceptions of additional support needs of students in mainstream primary education. *Learning and Individual Differences*, 30, 163-169. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.11.005>
- Cook, L. et Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28, 1–15. <https://doi.org/10.17161/foec.v28i3.6852>

- Conderman, G. (2011). Middle school co-teaching: effective practices and student reflections. *Middle School Journal*, 42(4), 24-31. <https://doi.org/10.1080/00940771.2011.11461771>
- Dieker, L. A. (2001). What are the characteristics of “effective” middle and high school co-taught teams for students with disabilities? *Preventing School Failure*, 46, 14-23. <https://doi.org/10.1080/10459880109603339>
- Dumouchel, M. et Lanaris, C. (2020). Processus de changement vers une nécessaire cohérence entre la gestion de la classe et la didactique des mathématiques dans un paradigme constructiviste. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 43(1), 288-312. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/4065>
- Evertson, C. M., Emmer, E. T., Sanford, J. P. et Clements, B. S. (1983). Improving classroom management: An experiment in elementary school classrooms. *The Elementary School Journal*, 84(2), 173-188. <https://doi.org/10.1086/461354>
- Fenty, N. et McDuffie-Landrum, K. (2011). Collaboration through co-teaching. *Kentucky English Bulletin*, 60(2), 21-26. <https://core.ac.uk/outputs/233573500>
- Forbes, L. et Billet, S. (2012). Successful co-teaching in the Science classroom. *Scope*, 36(1), 61-64.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.
- Friend, M., Reising, M. et Cook, L. (1993). Co-teaching: An overview of the past, glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School Failure*, 37, 6–10. <https://doi.org/10.1080/1045988X.1993.9944611>
- Friend, M. et Cook, L. (2007). *Co-teaching. Interactions: collaboration skills for professionals* (5e éd.). Pearson.
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe. Les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l’Université du Québec.
- Hallahan, D. P., Pullen, P. C. et Ward, D. (2014). A brief history of the field of learning disabilities. Dans H. L. Swanson, K. R. Harris et S. Graham (dir.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 15–32). The Guilford Press.
- Hang, Q. et Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching: Perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259-268. <https://doi.org/10.1177/0741932508321018>
- Hattie, J. (2005). The paradox of reducing class size and improving learning outcomes. *International Journal of Educational Research*, 43, 387–425. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.07.002>

- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94. <https://doi.org/10.1177/07419325060270020601>
- Jones, K. A., Jones, J. L. et Vermette, P. J. (2013). Exploring the complexity of classroom management: 8 components of managing a highly productive, safe, and respectful urban environment. *American Secondary Education*, 21-33. <https://www.jstor.org/stable/43694165>
- Keefe, E. B. et Moore, V. (2004). The challenge of co-teaching in inclusive classrooms at the high school level: What the teachers told us. *American Secondary Education*, 32(3), 77-88. <https://www.jstor.org/stable/41064524>
- Kohler-Evans, P. (2006). Co-teaching: How to make this marriage work in front of the kids. *Education*, 127(2), 260-264. <https://link.gale.com/apps/doc/A158523255/AONE?u=anon~85d74490&sid=googleScholar&xid=76f8060c>
- Kloo, A. et Zigmond, N. (2008). Co-teaching revisited: Redrawing the blueprint. *Preventing School Failure*, 52, 12-20. <https://doi.org/10.3200/PSFL.52.2.12-20>
- Lewis, R. B. et Maas, S. M. (2007). QDA Miner 2.0: Mixed-model qualitative data analysis software. *Field methods*, 19(1), 87-108. <https://doi.org/10.1177/1525822X062965>
- Magiera, K. et Zigmond, N. (2005). Co-teaching in middle school classrooms under routine conditions: Does the instruction experiences differ for student with disabilities in cotaught and solo-taught classes? *Learning Disabilities Research and Practices*, 20, 79-85. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2005.00123.x>
- McDuffie, K. A., Landrum, T. J. et Gelman, J. A. (2008). Co-Teaching and Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Beyond Behavior*, 17(2), 11-16.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De boeck Supérieur.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : politique de l'adaptation scolaire*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf
- Murawski, W.W. (2009). *Collaborative teaching in secondary schools: Making the co-teaching marriage work!* Corwin.
- Murawski, W. W. et Hughes, C. E. (2009). Response to intervention, collaboration, and co-teaching: A logical combination for successful systemic change. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(4), 267-277. <https://doi.org/10.3200/PSFL.53.4.267-277>

- 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. <https://doi.org/10.7202/032009ar>
- Paillé, P. (1996). L'échantillonnage théorique. Induction analytique. Qualitative par théorisation (analyse). Vérification des implications théoriques. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (pp. 54-55; 101-102; 184-190; 266-267). Armand Colin.
- Patel, N. H. et Kramer, T. A. (2013). Modeling: Collaboration for middle-level teacher candidates through co-teaching. *The Teacher Educator*, 48, 170-181. <https://doi.org/10.1080/08878730.2013.796028>
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. et McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416. <https://doi.org/10.1177/00144029070730040>
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E. et Mcculley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools*, 49(5), 498-510. <https://doi.org/10.1002/pits.21606>
- Sweigart, C. A. et Landrum, T. J. (2015) The Impact of Number of Adults on Instruction: Implications for Co-Teaching, *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 59(1), 22-29. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2014.919139>
- Tremblay, P. (2015). Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique? Revue Formation et profession. 23(3), 33-44. <https://doi.org/10.18162/fp.2015.276>
- Tremblay, P. (2012). Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques. De boeck.
- Tremblay, P. & Toullec, M. (2021). Le coenseignement : théories, recherches et pratiques. Éditions de l'INSHAE.
- Tremblay, P. (2020) Le coenseignement : fondements et (re)définitions. Revue Éducation et francophonie. XLVIII(2), 14-36. <https://doi.org/10.7202/1075033ar>
- Turan, M., et Bayar, B. (2017). Examining teachers' view on primary teaching practices based on co-teaching model. *Journal of Education and Training Studies*, 5(11), 82-97. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i11.2708>
- Volonino, V., et Zigmund, N. (2007). Promoting research-based practices through inclusion? *Theory Into Practice*, 46(4), 291-300. <https://doi.org/10.1080/00405840701593873>
- Walther-Thomas, C. S. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 395-407. <https://doi.org/10.1177/0022219497030004>

Influence des pratiques d'accompagnement des personnes enseignantes associées sur le sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires québécois et québécoises à gérer la classe

Salem Amamou¹, Jean-François Desbiens², François Vandercleyen²

¹*Université du Québec à Montréal*

²*Université de Sherbrooke, Québec, Canada*

Pour citer cet article:

Amamou, S., Desbiens, J.-F. et Vandercleyen, F. (2022). Influence des pratiques d'accompagnement des personnes enseignantes associées sur le sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires québécois et québécoises à gérer la classe. *Didactique*, 3(3), pp. 139-163. <https://doi.org/10.37571/2022.0307>

Résumé : Les difficultés en matière de gestion de classe apparaissent au deuxième rang des principales raisons du décrochage professionnel des personnes enseignantes novices (Karsenti et al., 2015). À cet effet, cultiver un sentiment d'efficacité personnelle (SEP) favorable en lien avec la gestion de classe chez les personnes stagiaires (PS) au cours de leur formation initiale constitue une piste de solution prometteuse pour contrer le décrochage professionnel des personnes enseignantes novices (Black, 2015). Un questionnaire portant, d'une part, sur le SEP à gérer la classe (Gaudreau et al. 2015) et, d'autre part, sur les pratiques d'accompagnement des personnes enseignantes associées (PEA) (Vandercleyen et al., 2018), a été soumis avant, puis après le stage à 298 PS québécoises inscrites à leur troisième ou quatrième année de formation à l'enseignement. L'objectif du présent article est de décrire et de comprendre l'influence des pratiques d'accompagnement des PEA sur le SEP des personnes stagiaires à gérer la classe. Le constat commun qui émerge des résultats est qu'un SEP élevé des PS relativement à la gestion de classe est associé à un accompagnement de la part de la PEA qui combine différents registres de pratiques d'accompagnement. La discussion des résultats met en

lumière l'importance d'une posture d'accompagnement en constant ajustement pour s'adapter aux besoins de la PS et à son cheminement (Vivegnis, 2019).

Mots-clés : gestion de classe; sentiment d'efficacité personnelle; personne stagiaire; pratiques d'accompagnement; personne enseignante associée.

Introduction

La gestion de classe constitue une fonction pédagogique essentielle et complexe qui influence la qualité de l'enseignement (Stahenke et Blömeke, 2021; Van Driel et al., 2021). Elle est soumise à des caractéristiques complexes propres au contexte interactif d'une classe, telles que l'immédiateté, la multidimensionnalité, la simultanéité et l'imprévisibilité des événements (Doyle, 2006). À cet égard, la gestion de classe est pointée comme l'une des dimensions de l'enseignement ayant le plus d'impact sur le bien-être des futures personnes enseignantes et en exercice en termes de stress, d'épuisement émotionnel ou d'épuisement professionnel (Black, 2015; Prior, 2014; Schmidt et al., 2017). D'ailleurs, la compétence à gérer la classe est associée à un risque croissant d'épuisement lorsqu'elle est inadéquatement et insuffisamment développée au cours de la formation initiale à l'enseignement (Otero López et al., 2008). Elle apparaît également au deuxième rang des principales raisons du décrochage professionnel des personnes enseignantes québécoises après les cinq premières années de carrière (Karsenti et al., 2015). Face à ces constats, il est important que les personnes enseignantes apprennent à gérer leur classe efficacement (Schmidt et al., 2017; Van Driel et al., 2021). À cet effet, développer chez les PS un sentiment d'efficacité personnelle (SEP) favorable en lien avec la gestion de classe au cours de leur formation initiale constitue une piste de solution prometteuse (Karsenti et al., 2015).

Conçue sur le principe d'une alternance intégrative entre l'université et le milieu pratique (Chaubet et al., 2018; Pentecouteau, 2012), la formation initiale à l'enseignement a pour but de développer les compétences professionnelles des futures personnes enseignantes. Les stages en milieu scolaire deviennent donc des occasions d'amener les personnes étudiantes à intégrer les différents types de savoirs développés à l'université dans la pratique (Desbiens et al., 2019). Bien que les connaissances acquises pendant la formation des personnes enseignantes puissent contribuer à mettre la personne étudiante en confiance (Dicke et al., 2015), le stage demeure l'expérience au cours de laquelle la compétence de la PS à gérer la classe est mise à l'épreuve. À travers cette période charnière, riche en défis (Gurl, 2019), se construit la croyance de la PS en sa capacité à organiser son action et à décider des gestes nécessaires pour gérer sa classe (Amamou et al., 2018; Bandura, 2019; Gaudreau et al., 2012; Monfette et Grenier, 2014). En ce sens, le stage participe au développement du SEP de la PS à gérer sa classe.

Dans le cadre de la formation pratique à l'enseignement, bien que la PS doive assumer la maîtrise d'œuvre de son projet de formation (Vivegnis, 2017), les personnes qui l'encadrent et l'accompagnent influencent et soutiennent indéniablement son

développement professionnel (Ballinger et Bishop, 2011; Monfette et Grenier, 2014). Dans le contexte des stages, la personne enseignante associée (PEA) joue un rôle clef dans le développement potentiel des compétences professionnelles de la PS (Boudreau, 2009; MÉQ et al., 2002; Portelance, 2010) et de son SEP pour enseigner (Amamou et al., 2017; Vandercleyen et al., 2021). Par ses pratiques d'accompagnement, la PEA joue intentionnellement ou non sur les différentes sources du SEP de la PS par rapport à différentes dimensions de l'enseignement (Knoblauch et Woolfolk-Hoy, 2008; Monfette et Grenier, 2014; Rajuana et al., 2007). Les recherches n'ont toutefois pas démontré empiriquement quelque influence des pratiques d'accompagnement des PEA sur le développement du SEP des PS à gérer la classe. À ce titre, une des pistes de recherche pertinentes, qui suscite un intérêt croissant chez les chercheuses et les chercheurs (Dejaegher et al., 2019), est de mieux connaître les pratiques d'accompagnement des PEA qui influencent significativement le SEP en gestion de classe, notamment du point de vue des PS.

À la lumière de ce qui précède, le rôle des PEA dans le développement du SEP des PS en gestion de classe nous semble mériter une attention particulière de la part des chercheuses et des chercheurs. À travers leurs pratiques d'accompagnement, les PEA peuvent préparer les futures personnes enseignantes à faire face aux défis quotidiens liés à la gestion de classe, qui peuvent susciter chez elles du stress, de l'anxiété, des appréhensions voire de la peur (Amamou et Desbiens, 2020). Ces états émotionnels peuvent engendrer un dysfonctionnement professionnel (Bandura, 2019) menant à l'épuisement et, ultimement au décrochage (Desbiens et al., 2011; Fernet et al., 2012; Karsenti et al., 2015; OCDE, 2014). La PEA peut donc contribuer à freiner le flux alarmant du décrochage des personnes enseignantes, en agissant sur la perception de la PS au sujet de ses propres aptitudes à gérer la classe, dans le but de consolider à la fois leurs compétences et leur choix de carrière (Berger et D'Ascoli, 2011).

Par conséquent, il y a lieu de se demander quelles sont les pratiques d'accompagnement susceptibles d'influencer le SEP des PS à gérer leur classe?

Cadre théorique

Dans cette recherche, la gestion de classe, le SEP et l'accompagnement constituent les trois concepts centraux. Dans cette partie, la gestion de classe ainsi que ses principales caractéristiques sont d'abord définies. Ensuite, le construit du SEP est défini et ses origines

théoriques sont précisées. Les quatre sources principales du SEP sont également présentées. Enfin, l'accompagnement est présenté dans le contexte du stage et la typologie des pratiques d'accompagnement adoptée dans le cadre de notre recherche est décrite.

La gestion de classe

Il n'y a toujours pas de consensus ferme sur la notion de la gestion de classe (Emmer et Sabornie, 2015; Gaudreau, 2017; Van Driel et al., 2021). Sa définition a évolué au fil des ans. Elle est passée d'une conception essentiellement assimilée à celle de gestion de l'indiscipline (Archambault et Chouinard, 2016; Beaudoin et al., 2015), à une vision plus globale et englobante des différentes activités et situations qui constituent le travail enseignant. Cette vision considère que les apprentissages scolaires et sociaux des élèves font partie intégrante de la gestion de la classe (Emmer et Sabornie, 2015; Van Driel et al., 2021). Par conséquent, plutôt que de simplement gérer les comportements difficiles des élèves, la gestion de classe devrait faciliter l'engagement et le maintien de l'attention des élèves sur l'objet d'apprentissage, la prise de décision pédagogique pour gérer les ressources et établir des attentes claires en classe, ainsi que le développement des relations sociales positives au sein de la classe (Gaudreau, 2017). En ce sens, une gestion efficace de la classe repose sur la création d'un climat soutenant l'engagement et l'apprentissage (Girard et al., 2021; Van Driel et al., 2021). Pour cette finalité, l'accent devrait être mis sur des stratégies préventives telles que la définition de règles claires et conséquentes, la création d'un espace de classe bien organisé et attrayant, la communication d'une planification claire et sécurisante, le soutien à l'engagement des élèves, le suivi des élèves en difficulté et la planification des stratégies préventives et réactives en réponse aux comportements d'indiscipline de la part des élèves (Evertson et Emmer, 2009; Gaudreau, 2017; Glock et Kleen, 2019; Van Driel et al., 2021). Dans cette recherche, nous partageons cette vision globale et proactive de la gestion de la classe. À la suite de Gaudreau (2017, p. 7), nous définissons la gestion de classe comme « l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés que le personnel enseignant conçoit, organise et réalise pour et avec les élèves dans le but d'établir, maintenir ou restaurer un climat favorisant l'engagement des élèves dans leurs apprentissages et le développement de leurs compétences ».

Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP)

Le SEP occupe une place centrale dans la théorie sociocognitive. Il joue un rôle important dans la capacité autoréflexive de la personne qui elle-même régit ses actions, ses affects et

sa motivation (Bandura, 1977). Le SEP a été défini en termes de « jugement qu'une personne porte sur sa capacité à organiser et à utiliser les différents moyens à sa disposition pour réaliser une tâche donnée avec succès » (Bandura, 1986, p. 391). En enseignement, le SEP désigne la croyance qu'une personne a en sa capacité à organiser et à utiliser les diverses ressources nécessaires pour réaliser une tâche ou un ensemble de tâches liées à l'enseignement avec succès (Bandura, 2019; Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001). Le SEP réfère, selon Bandura (1977), au jugement porté sur la capacité à réaliser une tâche ou une catégorie de tâches spécifiques dans un contexte précis. Par conséquent, Bandura (2006) recommande d'étudier le SEP par rapport à des actions et à des situations spécifiques et contextualisées, d'où l'importance de considérer le SEP des PS au regard d'une compétence professionnelle spécifique (p. ex. : la gestion de classe, la communication orale, l'évaluation, etc.). Le SEP à gérer la classe constitue ainsi un domaine d'études distinct en soi (Gaudreau et al., 2015). Il est important d'insister sur le fait que, s'agissant de croyances, le SEP n'est pas le reflet fidèle des capacités réelles de la personne, qu'il peut être biaisé, hypertrophié ou atrophié en fonction des dimensions considérées et des circonstances (Bandura, 2019).

Bandura (2019) avance que le SEP est apprécié, développé et modifié par l'évaluation d'informations sur les capacités de la personne à réaliser dans un contexte donné des activités et des tâches précises avec succès. Il est influencé par quatre principaux facteurs ou « sources » du SEP (Bandura, 2019) : les expériences actives de maîtrise personnelle, les expériences vicariantes, les persuasions verbales et l'état physiologique et émotionnel. Selon Bandura (2019), toute influence sur le SEP, selon sa forme, peut agir par l'intermédiaire d'une ou de plusieurs des sources d'information sur l'efficacité personnelle. Bandura (2019) rapporte aussi que, selon le moment et le contexte, chacune des quatre sources du SEP pourrait être complémentaire aux autres. Par ailleurs, il est à préciser que le SEP n'est pas la somme ou le produit des expériences relatives à ces quatre sources (Bandura, 2019). Le SEP est plutôt le résultat d'une interprétation cognitive de la part de la personne des expériences issues de l'environnement social pour développer sa croyance en sa capacité à réussir une tâche donnée. En ce sens, dans un contexte de stage, le SEP d'une PS peut avoir comme influence une source extérieure, notamment les pratiques d'accompagnement de la PEA.

Les pratiques d'accompagnement

Au début du 21^e siècle, le terme « accompagnement » a caractérisé le fonctionnement de notre société (Paul, 2009a). Pourtant, « l'accompagnement » reste encore un phénomène

flou et ambigu du fait qu'il doive se développer et s'adapter à chaque situation particulière, dans un domaine/contexte donné (ex. enseignement, marché du travail, immigration, etc.) et auprès de publics divers (ex. personnes enseignantes novices, PS, élèves, personnes réfugiées, etc.) (Duchesne, 2010; Paul, 2002; Vivegnis, 2019). De plus, à travers le terme « accompagner », une diversité de conceptions et d'interventions se dessinent (Duchesne, 2010; Paul, 2009a). La popularité du mot « accompagnement » prend origine de son socle idéologique commun, qui renvoie à ce que Duschesne (2010) appelle *le rejet de la « prise en charge »*. Dans cette visée, il faut permettre à la personne accompagnée de « faire sa place » plutôt que de « faire à sa place ». À cet effet, Vivegnis (2019) avance que « les situations mettent en scène *une actrice principale (la personne accompagnée)* et l'accompagnement se met en place [...] en vue d'atteindre un but » (p. 50). La personne accompagnée doit donc rester « maître d'œuvre » de son projet (ex. de développement professionnel), tandis que la personne accompagnatrice soutient la mise en œuvre de ce projet (Vivegnis, 2017). Ainsi, l'accompagnement se caractérise *a priori* par une démarche de « soutien mutuel » pour « parcourir un bout de chemin ensemble, main dans la main » (Paul, 2009a). En se basant sur les propos de Paul (2009a), l'accompagnement désigne donc un ensemble de « pratiques au sein desquelles une personne professionnelle essaie d'être au plus près de la personne, dans l'exploration d'une situation problématique ou d'une épreuve à franchir » (p. 101). À travers ces pratiques, l'accompagnement revêt un caractère générique (Paul, 2009a) et un caractère interactif (Paul, 2004). Il renvoie à quatre idées (Paul, 2009a) : la secondarité, le cheminement, l'effet d'ensemble et la transition. Les pratiques d'accompagnement se manifestent à travers différents styles, qui renvoient à des postures spécifiques (Vandercleyen et al., 2013; Vivegnis, 2018).

S'appuyant sur les travaux de Brûlé (1983), Vandercleyen et al. (2013) distinguent différents styles d'accompagnement adaptés au contexte de stage en enseignement. Trois profils d'accompagnement sur un continuum de directivité ont été dégagés : « directif », « semi-directif » et « non directif ». En dépit du fait que les comportements constituant chacun des styles d'accompagnement soient différents, ils peuvent coexister simultanément et à divers degrés chez une même personne accompagnatrice pour définir son profil d'accompagnement (Vandercleyen et al., 2013). Dans cette optique, une nouvelle typologie des styles d'accompagnement de la PEA est proposée par Vandercleyen et al. (2018). Ces chercheurs ont réalisé une validation empirique, une vérification exploratoire et quasi confirmatoire des qualités psychométriques d'un questionnaire sur les types de pratiques d'accompagnement des PEA tels que souhaités par les PS avant leur stage et ceux perçus lors du stage. À la suite de cette expérimentation, Vandercleyen et al. (2018) ont retenu trois catégories de pratiques d'accompagnement qui constituent chacune

une combinaison spécifique de celles-ci, à tendance directive (D), non directive (ND) ou semi-directive (SD). Dans le tableau 1, nous présentons les pratiques d'accompagnement qui s'inscrivent dans chacune des trois catégories.

Tableau 1. Typologie de Vandercleyen et al. (2018) adaptée du modèle de Brûlé (1983)

Pratiques d'accompagnement de type 1 : Situer la PS au départ de son développement comme enseignante
1. Encourager la PS à donner son point de vue. (ND)
2. Aider la PS à clarifier ses idées. (D)
3. Appuyer la PS dans ses initiatives. (ND)
6. Accorder de l'importance au vécu personnel de la PS. (ND)
12. Accorder de l'importance à ce que la PS ressent. (ND)
14. Tenir compte du point de vue de la PS. (SD)
16. Laisser la PS développer son propre style d'enseignement. (ND)
17. Soutenir la PS dans son apprentissage. (ND)
19. Écouter les difficultés de la PS. (ND)
Pratiques d'accompagnement de type 2 : Proposer une structure à l'agir de la PS
4. Montrer à la PS comment enseigner en mettant en scène ses (la PEA) propres interventions. (SD)
9. Expliquer à la PS les caractéristiques du groupe-classe. (D)
10. Vérifier que la PS maîtrise bien les activités enseignées. (D)
11. Dire à la PS comment agir lorsqu'elle rencontre des difficultés. (D)
13. Donner à la PS des consignes précises sur la façon d'enseigner. (D)
15. La PEA confronte ses perceptions avec celles de la PS. (SD)
18. Souligner les contradictions et incohérences dans les interventions de la PS. (SD)
Pratiques d'accompagnement de type 3 : Donner du sens à l'expérience de la PS
5. Utiliser une image (métaphore) pour illustrer son (la PEA) propos. (D)
7. Aider la PS à mettre des mots sur son ressenti. (ND)
8. Aider la PS à structurer sa pensée. (D)

Le tableau 1 montre que les pratiques d'accompagnement de la PEA pour accompagner sa PS se regroupent autour de trois catégories. Les pratiques d'accompagnement de type 1

visent à « situer la PS au départ de son développement comme enseignante ». Les pratiques d'accompagnement de type 2 consistent à « proposer une structure à l'agir de la PS». Les pratiques d'accompagnement de type 3 ont pour but d'accompagner la PS à « donner du sens à son expérience de stage ».

Objectif de la recherche

À la lumière des éléments abordés dans les parties précédentes, l'objectif de la présente recherche est de décrire et de comprendre l'influence des pratiques d'accompagnement des PEA sur le SEP des personnes stagiaires à gérer la classe. Plus spécifiquement, nous visons à décrire et à expliquer, à la lumière du cadre conceptuel décrit plus haut, les patrons d'associations statistiques entre le SEP des personnes stagiaires à gérer leur classe et les pratiques d'accompagnement de leur PEA telles que perçues par les premières.

Méthodologie

Afin de poursuivre cet objectif, un questionnaire portant, d'une part, sur les pratiques d'accompagnement des PEA (Vanderclayen et al., 2018) et, d'autre part, sur le SEP à gérer la classe (Gaudreau et al. 2015), a été soumis avant et après le stage à un échantillon constitué de 298 PS québécoises (162 femmes; 134 hommes et 2 abstentions) dont les réponses ont été appariées. L'âge moyen de l'ensemble des personnes participantes était de $24,43 \pm 4,23$ ans. Les personnes répondantes étaient inscrites à un stage de longue durée (de troisième ($n = 134$) ou de quatrième année ($n = 164$)) dans un des trois programmes de baccalauréat de formation à l'enseignement (Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé (BEÉPS) ($n = 218$), Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BEPP) ($n = 53$) et Baccalauréat en enseignement secondaire (BES) ($n = 27$)). Les personnes participantes provenaient de six établissements universitaires différents du Québec (Université du Québec à Montréal (UQAM) ($n = 66$), Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) ($n = 51$), Université de Montréal (UdeM) ($n = 44$), Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) ($n = 2$), Université Laval (ULaval) ($n = 29$) et Université de Sherbrooke (UdS) ($n = 106$)).

Dans le questionnaire de Vanderclayen et al. (2018), à l'aide d'une échelle d'appréciation en dix points, allant de « Jamais » à « Toujours », les PS ont indiqué, lors de l'administration du questionnaire avant le stage (préstage), leurs préférences quant aux pratiques d'accompagnement (énoncées dans le questionnaire) qu'ils souhaiteraient que leur PEA adopte au cours de leur prochain stage. Dans la passation du questionnaire après

le stage (poststage), les PS ont rapporté leurs perceptions des pratiques d'accompagnement (énoncées dans le questionnaire) que leur PEA a effectivement adoptées, selon elles. Les énoncés sont regroupés en fonction des trois types de pratiques d'accompagnement présentés précédemment.

Par le biais du questionnaire de Gaudreau et al. (2015), les PS ont rapporté leur degré de confiance par rapport à des énoncés en lien avec la gestion de classe. Les PS devaient indiquer leur degré d'accord avec des propositions de tâches. Ils devaient choisir un chiffre de « 0 à 6 » où 0 correspond à « Tout à fait en désaccord » et 6 correspond à « Tout à fait en accord ». Les énoncées sont répartis sur cinq dimensions qui correspondent aux composantes de la gestion de classe suivantes (Gaudreau, 2017): D1) gérer les ressources; D2) établir des attentes claires; D3) développer des relations sociales positives; D4) capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage et D5) gérer les comportements difficiles des élèves.

Les données collectées ont été codées, compilées et traitées à l'aide des logiciels SPSS (version 26.0) et XLSTATS (Addinsoft, 2009). Pour atteindre notre objectif de recherche, des analyses factorielles des correspondances (AFC) (Desbois, 2008; Escofier et Pagès, 1998) ont été utilisées afin de dégager un graphe aux dimensions réduites qui permet de mettre en évidence des patrons cohérents d'organisation des modalités de réponses permettant d'éclairer les associations entre modalités de variables ordinaires, soit les niveaux de SEP des PS par rapport aux cinq dimensions de la gestion de classe et les types de pratiques d'accompagnement dominants de leur PEA.

Résultats

Les résultats concernent, dans un premier temps, les démarches de catégorisation des niveaux du SEP des PS à gérer la classe et les types de pratiques d'accompagnement dominants des PEA. Dans un deuxième temps, nous présenterons les résultats qui découlent des AFC entre les trois niveaux du SEP des PS à gérer la classe et les catégories de types de pratiques d'accompagnement de leur personne enseignante associée.

Préalablement à la présentation de ces résultats, précisons que les réponses, avant et après le stage, de notre groupe de répondants par rapport à leur SEP à gérer la classe ont été catégorisées en trois niveaux : « faible », « moyen » et « fort ». Le niveau « faible » est associé aux scores du SEP à gérer la classe inférieurs ou égaux au 25^e percentile, le niveau « fort » est associé aux scores du SEP à gérer la classe supérieurs ou égaux au 75^e percentile

et le niveau « moyen » correspond aux scores du SEP à gérer la classe se situant entre les 25^e et 75^e percentiles. De plus, dans le but de dégager le ou les type(s) de pratiques d'accompagnement dominant(s) perçu(s) par les PS, avant (pratiques d'accompagnement souhaitées) ou après le stage (pratiques d'accompagnement reçues pendant le stage), nous avons catégorisé les modalités de réponses des personnes participantes. Un type de pratiques d'accompagnement a été considéré dominant lorsque sa moyenne était supérieure ou égale au 75^e percentile. En fonction du nombre de types d'accompagnement dominants (aucun type dominant, un type dominant, deux types dominants ou trois types dominants), sept catégories de types de pratiques d'accompagnement ont été créées : 0) Aucun type dominant; 1) Type 1; 2) Type 2; 3) Type 3; 4) Types 1 et 2; 5) Types 1 et 3; 6) Types 2 et 3; 7) Types 1, 2 et 3.

Correspondance entre le SEP des personnes stagiaires à gérer la classe et les pratiques d'accompagnement de leur personne enseignante associée

La correspondance entre les niveaux du SEP des PS à gérer la classe et les types de pratiques d'accompagnement dominants de leur PEA est étudiée par des AFC. Les résultats en préstage sont présentés dans la figure 1.

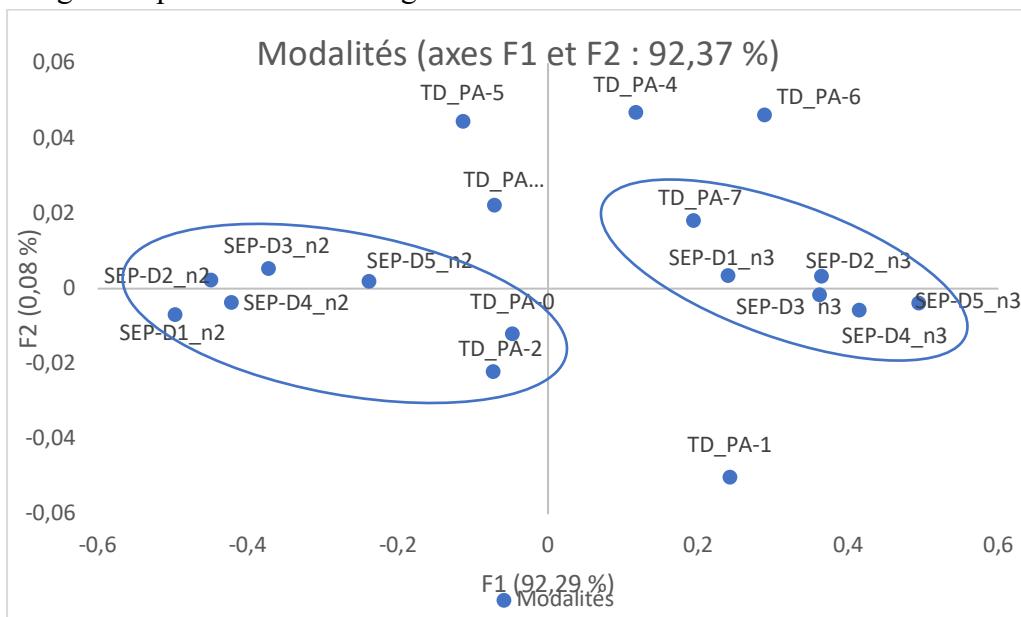


Figure 1. AFC entre le SEP des personnes stagiaires à gérer la classe et les types dominants de pratiques d'accompagnement de leurs personnes enseignantes associées - Avant le stage.¹

En préstage, le modèle à deux facteurs présenté dans la figure 1 explique une proportion d'inertie ajustée cumulée de 92,37 %. Le pourcentage d'inertie ajusté du premier axe est de 92,29 %, tandis que les proportions des inerties ajustées du deuxième axe est de ,08 %.

Il est à préciser que le SEP des PS à gérer la classe en préstage ne se classe que dans deux niveaux (moyen (n2) et élevé (n3)). Aucune réponse n'est rapportée au niveau faible (n1).

Dans la figure 1, il est constaté que lorsque les PS rapportent un SEP élevé pour une des cinq dimensions de la gestion de classe², ils rapportent également un SEP de même nature pour toutes les autres. À droite de la figure se regroupent les modalités de réponses élevées (n3) pour le SEP pour chacune des dimensions de la gestion de classe (SEP-D1_n3, SEP-D2_n3, SEP-D3_n3, SEP-D4_n3, SEP-D5_n3). Un SEP élevé semble davantage associé au type de pratiques d'accompagnement 7 (TD_PA-7 : combinaison des trois types de pratiques d'accompagnement), puis de façon moins marquée aux pratiques d'accompagnement de types 4 (TD_PA-4 : combinaison des types 1 et 2), 6 (TD_PA-6 : combinaison des types 2 et 3) et 1 (TD_PA-1 : type 1). À gauche de la figure, les PS ayant un SEP modéré à gérer la classe (SEP-D1_n2, SEP-D2_n2, SEP-D3_n2, SEP-D4_n2, SEP-D5_n2) sont associés à des pratiques d'accompagnement de types 0 (TD_PA-0 : aucun type dominant) et 2 (TD_PA-2 : type 2), puis de façon moins marquée à des pratiques d'accompagnement de types 3 (TD_PA-3 : type 3) et 5 (TD_PA-5 : combinaison des types 1 et 3). Ces résultats laissent entendre qu'un niveau de SEP élevé des PS à gérer la classe est lié à un accompagnement qui combine minimalement deux des trois types de pratiques d'accompagnement.

¹ Note : SEP-Dx_nx : niveau (faible (n1), moyen (n2) ou élevé (n3)) du SEP par rapport à la dimension (D) (1, 2, 3, 4 ou 5) de la gestion de classe ; TD_PA-x : type dominant de pratiques d'accompagnement-(0 à 7).

² Les cinq dimensions de la gestion de classe (Gaudreau, 2017) : D1) gérer les ressources; D2) établir des attentes claires; D3) développer des relations sociales positives; D4) capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage et D5) gérer les comportements difficiles des élèves.

La figure 2 illustre les résultats des AFC en poststage entre les types de pratiques d'accompagnement dominants de la PEA et les niveaux de SEP des PS par rapport aux cinq dimensions de la gestion de classe.

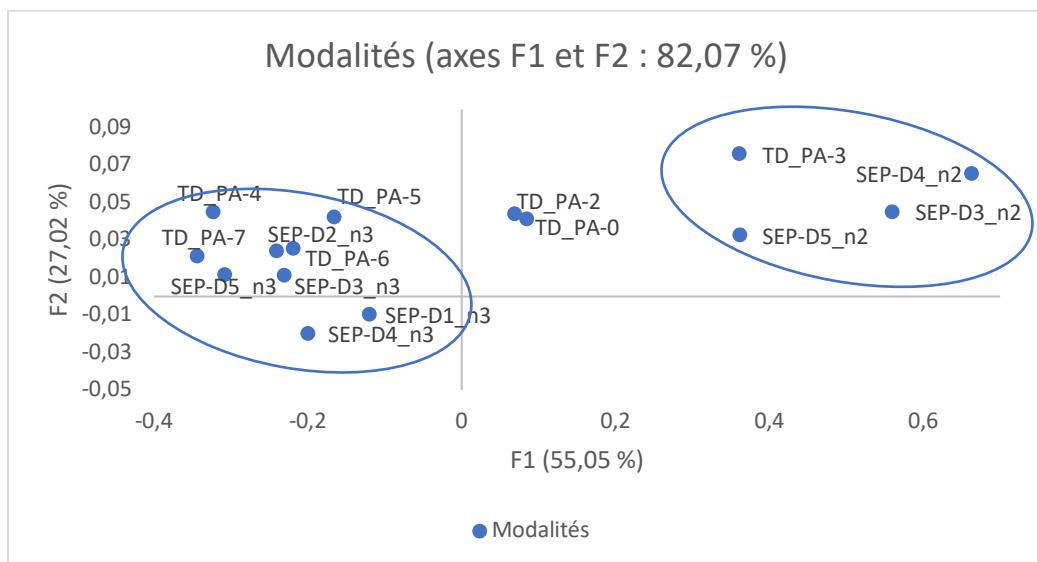


Figure 2. AFC entre le SEP des personnes stagiaires à gérer la classe et les types dominants de pratiques d'accompagnement de leurs personnes enseignantes associées - Après le stage.³

La figure 2 montre un modèle à deux dimensions qui explique une proportion d'inertie ajustée cumulée de 82,07 %. Le pourcentage d'inertie ajustée du premier axe est de 55,05 %, tandis que les proportions d'inertie ajustée sont de 27,02 % pour la deuxième dimension.

Le SEP des PS à gérer la classe ne se répartit qu'en deux niveaux (« moyen » (n2) et « élevé » (n3)), en poststage également. Aucune réponse n'est rapportée dans la catégorie « faible » (n1). Par ailleurs, contrairement au portrait esquissé en préstage, il est constaté qu'après le stage les modalités de réponses des PS qui rapportent avoir un SEP élevé (n3) pour les dimensions de la gestion de la classe se placent à gauche de la figure (SEP-D1_n3,

³ Note : SEP-Dx_nx : niveau (faible (n1), moyen (n2) ou élevé (n3)) du SEP par rapport à la dimension (D) (1, 2, 3, 4 ou 5) de la gestion de classe ; TD_PA-x : type dominant de pratiques d'accompagnement-(0 à 7).

SEP-D2_n3, SEP-D3_n3, SEP-D4_n3, SEP-D5_n3), tandis que celles dont les réponses sont associées à un SEP modéré (n2) à gérer la classe sont présents à droite de la figure (SEP-D3_n2, SEP-D4_n2, SEP-D5_n2). Il est constaté, à gauche de cette dernière, qu'un niveau élevé de SEP à gérer la classe est davantage associé aux pratiques d'accompagnement de type 6 (TD_PA-6 : combinaison des types 2 et 3), ensuite et de façon moins marquée aux pratiques d'accompagnement de types 5 (TD_PA-5 : combinaison des types 1 et 3), 7 (TD_PA-7 : combinaison des trois types) et 4 (TD_PA-4 : combinaison des types 1 et 2). À droite de la figure, il est constaté que les niveaux modérés du SEP des PS à gérer la classe dans les dimensions 3, 4 et 5 sont associés aux pratiques d'accompagnement de type 3 (TD_PA-3 : type 3), puis de façon moins marquée aux pratiques d'accompagnement de types 0 (TD_PA-0 : aucun type dominant) et 2 (TD_PA-2 : type 2). Ces résultats dégagent une association positive et significative entre un niveau de SEP élevé en gestion de classe et un accompagnement qui combine deux ou trois types de pratiques d'accompagnement.

En synthèse, les résultats, en pré- et en post-stage, des AFC entre les niveaux de SEP des PS à gérer la classe et les types de pratiques d'accompagnement dominants de leur PEA montrent qu'il y a des associations marquées entre un niveau de SEP élevé en gestion de classe et un accompagnement de la part de la PEA qui combine minimalement deux des trois types de pratiques d'accompagnement.

Discussion

Cette recherche montre qu'un SEP élevé des PS en gestion de classe est associé à un accompagnement de la part de la PEA qui combine différents types de pratiques d'accompagnement. Pour discuter de ce résultat, les pratiques d'accompagnement des PEA soutenant le développement professionnel des futures personnes enseignantes seront abordées. Ce choix rédactionnel tente de pallier au point aveugle de certaines recherches sur la didactique professionnelle qui excluent l'activité de la personne formatrice de leur champ de vision (Schneuwly, 2020). Ce choix est expliqué également par un problème d'ordre épistémologique lié au caractère embryonnaire de la recherche sur le SEP des PS en gestion de classe ainsi que la relation entre ce SEP et le style d'accompagnement de la PEA. Une relative immaturité des travaux se fait sentir lorsqu'il s'agit d'interpréter l'association entre le SEP des PS à gérer la classe et le style d'accompagnement de leur PEA. En effet, à notre connaissance, aucune étude ne s'est penchée sur cet objet de recherche spécifique. Un caractère de nouveauté peut donc être attribué à l'objet de la présente recherche.

Les résultats découlant de cette recherche montrent qu'une combinaison de différentes pratiques d'accompagnement influence positivement le SEP des PS en gestion de classe. Il n'y aurait donc pas un profil d'accompagnement « idéal », et encore moins un type de pratiques d'accompagnement en particulier qui suffirait pour agir sur le SEP des PS à gérer leur classe. Au contraire, nos résultats montrent que la PEA aurait davantage intérêt à adapter ses pratiques d'accompagnement, en fonction des besoins de la PS, pour influencer positivement son SEP à gérer la classe et le soutenir dans son développement professionnel. Cette combinaison spécifique de pratiques d'accompagnement permettrait à la fois de guider et de soutenir la PS dans son projet de formation (Vandercleyen et al., 2013; Vivegnis, 2019). Plusieurs recherches montrent en effet qu'il est important que la posture d'accompagnement soit en ajustement constant en fonction du profil et du cheminement de la PS (Van Nieuwenhoven et Labeu, 2010; Vivegnis 2018). Dans ce processus de cheminement, la « mise en relation » est un précurseur (Vivegnis, 2019). Selon Paul (2016), la dimension relationnelle est le point d'ancrage à toute démarche d'accompagnement. Une relation de symétrie, de partage et d'entraide devrait être présente dans la relation d'accompagnement pour cheminer ensemble en prenant compte de l'expérience du sujet et de ses besoins (Vivegnis, 2019). Grâce à ce type de relation, tant la personne accompagnatrice expérimentée (la PEA) que la personne accompagnée (la PS) peuvent en profiter pour se développer professionnellement au cours du processus d'accompagnement, notamment par rapport à la gestion de classe.

Les résultats de la présente recherche viennent appuyer les conclusions de plusieurs travaux qui soulèvent les retombées positives d'un accompagnement adapté aux besoins de la PS sur le développement professionnel de celui-ci (Boudreau, 2009; Boutet et Rousseau, 2002; Charlier et Biémar, 2012; Correa Molina et Gervais, 2008;). Selon nos résultats, l'adaptation de l'accompagnement de la part de la PEA se traduit par la combinaison de trois types de pratiques (1, 2 et 3) ou la combinaison d'au moins deux types de pratiques d'accompagnement (1 et 2; 2 et 3 ou 1 et 3), afin d'influencer positivement le SEP de la PS en gestion de classe.

D'abord, pour soutenir le développement du SEP de la PS à gérer la classe, la PEA adopte des pratiques d'accompagnement qui permettent de « situer la PS au départ de son développement comme enseignante » (type 1). Ces pratiques sont étroitement liées au sens donné par M. Paul (2004) à l'action d'accompagner « qui se règle à partir de l'autre, de ce qu'il est et de là où il en est » (p. 95). En ce sens, Gagnon et al. (2011) précisent qu'accompagner c'est être près de la personne accompagnée, « c'est d'abord l'accueillir et l'écouter, connaître son parcours, ses difficultés, ses doutes, mais aussi ses compétences et

ses aspirations » (p. 102). Une première posture d'accompagnement en est donc une de soutien où la personne accompagnatrice place la personne accompagnée au centre du processus d'accompagnement et lui offre le soutien émotionnel nécessaire (ex. Accorder de l'importance à ce que la PS ressent, accorder de l'importance au vécu personnel de la PS, etc.) (Vivegnis, 2018). Cette posture, prenant en compte la subjectivité et l'expérience de la personne accompagnée (Gagnon et al. 2011), permet à la PEA de se rapprocher le plus possible du niveau de développement professionnel de la PS, en favorisant l'échange, l'écoute mutuelle, la compréhension et le dialogue (Martineau et al., 2014; Paul, 2009b; Vivegnis, 2018). Cette posture devrait non exclusivement donner accès à des aspects en lien avec la pratique enseignante et le développement professionnel de la PS, mais bien aussi répondre à des besoins liés à des aspects sociaux, affectifs, personnels et idéologiques étroitement attachés au mode relationnel entre la PEA et sa PS (Boudreau et Pharand, 2008; Donnay et Charlier, 2006; Saint-Arnaud, 2003; Paul, 2009b). D'ailleurs, plusieurs chercheuses et chercheurs mettent en évidence l'aspect central de la relation entre la personne accompagnatrice et la personne accompagnée dans le processus d'accompagnement (Dejaegher et al., 2019; Martineau et al., 2014; Paul, 2009b). Cette relation d'accompagnement repose sur la communication entre la personne accompagnatrice et la personne accompagnée (PEA et PS) afin que chacune puisse exprimer ses besoins et ses attentes (Dugal, 2009; Martineau et al., 2014; Paul, 2004).

Ensuite, le premier type de pratiques, abordé précédemment, s'accompagne d'un deuxième type qui a pour but de « proposer une structure à l'agir de la PS » (type 2), afin de développer sa croyance dans ses capacités à gérer la classe. Ce deuxième type de pratiques d'accompagnement rappelle le postulat de Gagnon et al. (2011) que « l'accompagnement ne signifie pas un recul du contrôle professionnel, mais une transformation de son mode d'exercice » (p. 108). Accompagner, c'est ainsi chercher à réconcilier la considération des aspects subjectifs du parcours personnel et professionnel de la personne accompagnée et les normes professionnelles du travail enseignant. En ce sens, bien qu'un des principes fondamentaux de l'accompagnement suppose que les besoins de la personne accompagnée orientent les pratiques d'accompagnement à adopter par la personne accompagnatrice (Vivegnis, 2017), il demeure également important que la PEA définisse un cadre structurant à l'agir de la PS. Pour réussir son stage, la PS doit notamment intégrer les normes propres à la profession enseignante en plus de remplir les exigences de la formation. Bien que l'action de l'établissement de ce cadre puisse faire appel à des pratiques dites « directives » de la part de la PEA, cela l'aide à guider la PS dans certaines tâches liées à l'acte d'enseignement (ex. gérer la classe, planifier, évaluer, etc.). En ce sens, pour répondre à des besoins plus spécifiques des PS, des pratiques d'accompagnement plus

« directives » peuvent s'avérer utiles (Dugal, 2009; Martineau et al. 2014). De plus, mettre en place un cadre structurant exerce un effet rassurant, au même titre que pour n'importe quelle personne apprenante (Vandercleyen et al., 2013). Par ailleurs, ce cadre structurant et sécurisant ne doit pas empiéter sur le développement de l'autonomie de la PS, une dimension cruciale dans un processus d'accompagnement. Selon Gagnon et al. (2011), l'autonomie consiste à « savoir s'organiser, à se prendre en main, à se discipliner et à se responsabiliser afin, plus tard, [...] de se débrouiller seul, de pouvoir accomplir des choses, de se réaliser et de s'épanouir » (p. 100). Autrement dit, la PS doit être « acteur de son projet » de formation (Gagnon et al., 2011). L'autonomie suppose donc un niveau de responsabilité et commande un travail sur soi (Gagnon et al., 2011). L'autonomie et la responsabilité deviennent des finalités et des conditions dans le processus d'accompagnement (Gagnon et al., 2011; Paul, 2009b). Concrètement, la PS doit décider de son projet de formation, elle doit savoir ce qu'elle a comme défis et elle doit cibler tous les moyens d'action nécessaires pour parvenir à les relever. La recherche de l'autonomie des PS devient donc centrale dans leur formation à la gestion de classe et dans l'accompagnement au développement professionnel des personnes enseignantes.

Enfin, le troisième type de pratiques d'accompagnement, qui vise à « donner du sens à l'expérience de la PS », s'imbrique avec « un des deux » ou « les deux » premiers types de pratiques. L'accompagnement serait donc un processus qui dépasse l'entrée en relation avec la personne accompagnée et la structuration de son agir professionnel, il renvoie aussi à « un processus de mise en réflexion de l'autre » (Vivegnis, 2018, p.66). Dès lors que la relation est créée et la structure est établie, souvent en parallèle ou *a posteriori*, la mise en réflexion prend place intégrante dans le projet de formation de la PS (Vivegnis, 2019). À travers sa posture et ses pratiques d'accompagnement, la PEA doit offrir à la PS un espace réflexif, en l'invitant à prendre du recul par rapport à son enseignement et à son agir professionnel (Vivegnis, 2019). Toutefois, comme le rappelle Vivegnis (2019) dans sa recherche, lorsque la personne débutante requiert une aide immédiate, la réflexivité peut être mise entre parenthèses. À ce moment, la PEA adopte des pratiques d'accompagnement qui structurent, soutiennent ou facilitent l'agir enseignant de la PS, tout en alternant avec une posture critique qui favorise la réflexivité. Pour adapter ses pratiques d'accompagnement, la PEA devrait adopter une posture de personne médiatrice pédagogique et de médiatrice des savoirs (entre savoirs pratiques et savoirs théoriques) (Donnay et Charlier, 2006) afin de développer chez la PS la capacité à analyser sa pratique (Beauchesne et al., 2001) et à réfléchir sur celle-ci (Vivegnis, 2018). La dimension réflexive devient fondatrice dans le processus d'accompagnement afin de permettre à la PS d'élaborer sa propre « praxéologie de l'action » pour pouvoir, *in fine*, s'autoanalyser (Saint-Amamou et coll., 2022).

Arnaud, 2003). Cette démarche constitue en soi un préalable au développement initial et continu de la compétence relative à la gestion de classe, puisque la maîtrise de cette compétence suppose une analyse des pratiques et une réflexion récurrente sur celles-ci (Gaudreau, 2017).

Conclusion

La diversité et la contradiction des pratiques qui constituent le processus d'accompagnement semblent significatives (Gagnon et al., 2011). Dans sa quête d'autonomie, la PS doit se situer au départ de son développement comme enseignante. Dans un projet de développement professionnel qui est bien le sien, sa PEA la guide à prendre ou à éviter une direction en établissant une structure à son agir et en l'invitant à réfléchir sur sa pratique, dans une relation qui se veut symétrique. Ce paradoxe rencontré dans la pratique est toutefois répandu dans une démarche d'accompagnement. L'imbrication de ces pratiques, et leur alternance par moment, semble inévitable pour s'adapter aux besoins de la PS et l'amener à cheminer à travers son projet de formation professionnelle (Paul, 2004; Vivegnis, 2019).

La présente recherche confirme l'idée de plusieurs chercheuses et chercheurs (Gagnon et al., 2011; Paul, 2004; Pellegrini, 2010; Vandercleyen et al., 2021; Vivegnis 2018) qui suggèrent que la personne accompagnatrice adopte une posture dynamique en constante évolution, où les différents types de pratiques d'accompagnement s'imbriquent, afin de contribuer significativement au développement professionnel de la personne accompagnée. L'aspect novateur dans cette recherche est l'étude des pratiques d'accompagnement de la PEA d'un point de vue des PS, par un devis de recherche à mesures répétées (avant et après le stage). De plus, nous nous intéressons à l'accompagnement pour identifier des pratiques de PEA qui permettent de renforcer le SEP des PS à gérer leur classe, considérant que les difficultés par rapport à cette compétence apparaissent au deuxième rang des principaux facteurs expliquant le décrochage des personnes enseignantes après les cinq premières années de carrière (Karsenti et al., 2015). Les résultats de notre recherche laissent entendre qu'une des pistes d'action qui permet une contribution significative de l'expérience de stage au développement du SEP des PS en gestion de classe est l'adoption, de la part des PEA, de pratiques d'accompagnement adaptées et variées pour tenter de répondre aux besoins des PS. À cet effet, la PEA doit simultanément situer la PS au départ de son développement comme enseignante, proposer une structure à l'agir de la PS et accompagner la PS à donner du sens à son expérience de stage.

Les constats tirés de la présente recherche contribuent, d'un point de vue scientifique, à une compréhension fine et approfondie de la nature des associations entre le niveau de SEP des PS à gérer leur classe et les styles d'accompagnement de leur PEA. D'un point de vue social et d'un point de vue professionnel, ces constats peuvent contribuer à un ajustement plus fin des pratiques d'accompagnement et mener à des améliorations des dispositifs de formation initiale et continue à l'enseignement. Ces constats doivent toutefois être interprétés avec prudence, en raison de certaines limites inhérentes à cette recherche de nature quantitative. L'asymétrie dans la répartition des personnes participantes dans les différents programmes, établissements et niveaux de formation est notable. De plus, même si les résultats de la présente recherche apportent un premier niveau d'exploration des pratiques d'accompagnement en contexte de stage par un outil validé empiriquement, ils ne donnent pas un accès objectif aux pratiques effectives d'accompagnement des PEA. Des recherches supplémentaires sont donc nécessaires pour identifier l'écart entre les pratiques d'accompagnement perçues par la PS et réellement adoptées par la PEA. Les futures recherches sont également invitées à adopter différentes techniques de collecte de données (questionnaire, entrevue, observation, etc.) provenant de différentes sources (PS, PEA, PSU, chercheur, etc.). La triangulation de ces données contribuera sans doute à une compréhension approfondie de l'influence du processus d'accompagnement sur le développement professionnel des personnes enseignantes.

Références

- Amamou, S. et Desbiens, J.-F. (2020). Pour un accompagnement attentif des enseignants novices et des stagiaires vers une gestion de classe efficace. *Propulsion*, 33(1), 30-32.
- Amamou, S., Desbiens, J.-F. et Vandercleyen, F. (2018, Automne). L'essentiel rôle du sentiment d'efficacité personnelle pour les stagiaires : une cible à privilégier en formation initiale des enseignants. *Magazine Éducation Canada*.
<https://www.edcan.ca/articles/lessentiel-role-du-sep/?lang=fr>
- Amamou, S., Desbiens, J.-F., Spallanzani, C. et Vandercleyen, F. (2017). Évolution du sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe de stagiaires en formation à l'enseignement en éducation physique et à la santé. *Revue PhénEps*, 9(1), 1-18.
<https://ojs.acadiau.ca/index.php/phenex/article/view/1700>
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe* (4^e éd.). Gaëtan Morin éditeur.

- Ballinger, D.-A. et Bishop, J.-G. (2011). Mentoring student teachers: Collaboration with physical education teacher education. *Strategies*, 24(4), 30-34. <https://doi.org/10.1080/08924562.2011.10590941>
- Bandura, A. (1977). Self-reinforcement: The power of positive personal control. Dans P. G. Zimbardo et F.-L. Ruch (dir.), *Psychology and life* (9^e éd.). Scott Foresman.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology*, 4, 359-373. <https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.359>
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. Dans F. Pajares et T. Urban (dir.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich: Information Age.
- Bandura, A. (2019). Auto-efficacité : comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie (3^e éd.). De Boeck supérieur.
- Beaudoin S, Brunelle J.-P. et Spallanzani C. (2015). The journey of two Physical Education and Health teachers in learning to teach personal and social responsibility. *PHENEX Journal*, 7(2), 1-16. <https://ojs.acadiau.ca/index.php/phenex/article/view/1515>
- Berger, J.-L. et D'Ascoli, Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant: revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière. *Revue française de pédagogie*, 175, 113-146. <https://doi.org/10.4000/rfp.3113>
- Black, G. L (2015). Developing Teacher Candidates' Self-Efficacy Through Reflection and Supervising Teacher Support. In *Education*, 21(1), 78-98. <https://doi.org/10.37119/ojs2015.v21i1.171>
- Boudreau, P. (2009). Pour un modèle de supervision de type inductif en formation à la supervision de maîtres de stage en éducation physique. *Éducation et francophonie*. 37(1), 121-139. <https://doi.org/10.7202/037656ar>
- Boudreau, P. et Pharand, J. (2008). L'accompagnement des enseignantes associées. Dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p. 92-107). Presses de l'Université du Québec.
- Boutet, M. et Rousseau, N. (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Presses de l'Université du Québec.
- Brûlé, P. (1983). *Mesure du style de supervision : théorie et application*. Chicoutimi : Gaëtan Morin Éditeur.
- Charlier, E. et Biémar, S. (2012). *Accompagner : un agir professionnel*. De Boeck Supérieur.
- Chaubet, P., Leroux, M., Masson, C., Gervais, C. et Malo, A. (2018). *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance : vers la définition d'un noyau conceptuel*. Presses de l'Université du Québec.

- Correa Molina, E. et Gervais, C. (2008). *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques*. Presses de l'Université du Québec.
- Dejaegher, C., Watelet, F., Depluvrez, Y., Noël, S. et Schillings, P. (2019). Conceptualisation de l'accompagnement des maîtres de stage et analyse de ses effets chez les stagiaires. *Activités*, 16(1), 1-27. <https://doi.org/10.4000/activites.4183>
- Desbiens, J.-F., Correa-Molina, E. et Habak, A. (2019). Alternance, discontinuités et difficultés rencontrées en formation initiale des enseignants. *Education et Formation – e-314*, 69-84. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=35&page=3>
- Desbiens, J.-F., Spallanzani, C., Roy, M., Turcotte, S., Lanoue, S. et Tourigny, J.-S. (2011). L'instauration d'un climat favorable à l'apprentissage : un défi pour des stagiaires finissants en éducation physique et à la santé. Dans P. Mauban, J. Clénet et D. Poisson (dir.), *Débats sur la professionnalisation des enseignants* (p. 57-88). Presses de l'Université du Québec.
- Desbois, D. (2008). L'analyse des correspondances multiples à la « hollandaise » : introduction à l'analyse d'homogénéité. *Revue Modulad*, 38, 194-244. <https://hal.inrae.fr/hal-03129969>
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A. et Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.013>
- Donnay, J. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Presses universitaires de Namur.
- Doyle, W. (2006). Ecological Education to classroom management. Dans C. M. Evertson et C. S. Weinstein (dir.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (p. 97-125). Lawrence Erlbaum Associates.
- Duchesne, C. (2010). L'établissement d'une relation mentorale de qualité : à qui la responsabilité? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(2), 239-254. <https://doi.org/10.7202/045606ar>
- Dugal, J.-P. (2009). Attitudes dans les entretiens conseils et formation des conseillers pédagogiques. *Travail et formation en éducation*, 4, 2-14. <https://journals.openedition.org/tfe/899>
- Emmer, E. T. et Sabornie, E. J. (2015). *Handbook of classroom management* (2^e éd.). New York: Routledge.
- Escofier, B. et Pagès, J. (1998). *Analyses factorielles simples et multiples* (3^e éd.). Dunod.
- Evertson, C.-M. et Emmer, E.-T. (2009). *Classroom management for middle and high school teachers* (8^e éd.). Pearson Education, Inc.
- Fernet, C., Guay, F., Senecal, C. et Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors.

- Teaching and Teacher Education*, 28, 514-525.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière éducation.
- Gagnon, É., Moulin, P. et Eysermann, B. (2011). Ce qu'accompagner veut dire. *Reflets*, 17(1), 90–111. <https://doi.org/10.7202/1005234ar>
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, N., Frenette, E. et Thibodeau, S. (2015). Élaboration de l'Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe (ÉSEPGC). *Mesure et évaluation en éducation*, 38(2), 31-60. <https://doi.org/10.7202/1036762ar>
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Gestion positive des situations de classe : un modèle de formation en cours d'emploi pour aider les enseignants du primaire à prévenir les comportements difficiles des élèves. *Enfance en difficulté*, 1, 85-115. <https://doi.org/10.7202/1012124ar>
- Girard, S., Desbiens, J-F. et Hogue, A-M. (2021): Effects of a training course on creation of an empowering motivational climate in physical education: a quasi-experimental study. *Physical Education and Sport Pedagogy*, <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1953457>
- Glock, S. et Kleen, H. (2019). Teachers' responses to student misbehavior: The role of expertise. *Teaching Education*, 30(1), 52-68. <https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1444023>
- Gurl, T. J. (2019). Classroom practices of cooperating teachers and their relationship to collaboration quality and time: Perceptions of student teachers. *Teaching Education*, 30(2), 177-199. <https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1457635>
- Karsenti, T., Correa Molina, E., Desbiens, J-F., Gauthier, C., Gervais, C., Lepage, M., Lessard, C., Martineau, S., Mukamurera, J., Raby, C., Tardif, M. et Collin, S. (2015). *Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves* [Rapport de recherche no 2012-RP-147333]. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/analyse-des-facteurs-explicatifs-et-des-pistes-de-solution-au-phenomene-du-decrochagechez-les-nouveaux-enseignants-et-de-son-impact-sur-la-reussite-scolaire-des-eleves/>
- Knoblauch, D. et Woolfolk Hoy, A. (2008). “Maybe I can teach those kids” The influence of contextual factors on student teachers’ efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education* 24(1), 166-179. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.05.005>

- Martineau, S., Portelance, L., Presseau, A. et Vivegnis, I. (2014). Analyse de la relation mentale entre un enseignant débutant et son mentor. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera, (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment?* (p. 173-189). Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec, Ouellet, M., Beauchesne, M. et Marielle, M. (2002). *Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement rapport d'évaluation de programme*. Gouvernement du Québec.
- Monfette, O. et Grenier, J. (2014). La perception du rôle de l'enseignant associé : pistes pour le soutien au développement de l'efficacité personnelle des stagiaires en enseignement de l'éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 49(1), 113-130. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2015-2-page-139.htm?contenu=article>
- OCDE (2014). *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.178/eag-2014-fr>
- Otero Lopez, J. M., Santiago, M. J., Godàs, A., Castro, C., Villardefrancos, E. et Ponte, D. (2008). An integrative approach to burnout in secondary school teachers: Examining the role of student disruptive behaviour and disciplinary issues. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 259-270. <https://www.ijpsy.com/volumen8/num2/201/an-integrative-approach-to-burnout-in-secondary-EN.pdf>
- Paul, M. (2002). L'accompagnement, une nébuleuse. *Éducation permanente*, 4(153), 43-56. <http://emmenhelen.free.fr/accompagnement/153%20PAUL%5B1%5D.pdf>
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.
- Paul, M. (2009a). Autour du mot « accompagnement ». *Recherche et Formation*, 62, 91-107. <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR062-8.pdf>
- Paul, M. (2009b). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 2(2), 11-63. <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2009-2-page-11.htm>
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Bruxelles : De Boeck.
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques [numéro spécial]. *Revue internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 28(1), 1-11. <https://doi.org/10.4000/ripes.605>

- Portelance, L. (2010). Analyse des perceptions du soutien d'un enseignant associé à la formation du stagiaire. *Éducation et francophonie*, 37(2), 21-38. <https://doi.org/10.7202/1002162ar>
- Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, S. et Gervais, C. (dir.). (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Presses de l'Université Laval.
- Prior, J. (2014). Focus on elementary: Love, engagement, support, and consistency: A Recipe for classroom management. *Childhood Education*, 90(1), 68-70.
- Rajuana, M., Beijaardb, D. et Verloop, N. (2007). The role of the cooperating teacher: Bridging the gap between the expectations of cooperating teachers and student teachers. *Mentoring and Tutoring*, 15(3), 223-242. <https://doi.org/10.1080/13611260701201703>
- Saint-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Schmidt, J., Klusmann, U., Lüdtke, O., Moller, J. et Kunter, M. (2017). What makes good and bad days for beginning teachers? A diary study on daily uplifts and hassles. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 85-97. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.09.004>
- Schneuwly, B. (2020). « Didactique »? *Didactique*, 1(1), 40-60. <https://doi.org/10.37571/2020.0103>
- Stahenke, R. et Blömeke, S. (2021). Novice and expert teachers' situation-specific skills regarding classroom management: What do they perceive, interpret and suggest?. *Teaching and Teacher Education*, 98, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103243>
- Tschannen-Moran, M. et Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Van Driel, S., Crasborn, F. Wolff, C-E., Brand-Gruwel, S. et Jarodzka, H. (2021). Exploring preservice, beginning and experienced teachers' noticing of classroom management situations from an actor's perspective. *Teaching and Teacher Education*, 106, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103435>
- Van Nieuwenhoven, C. et Labeu, M. (2010). L'accompagnement par le superviseur lors de l'entretien à chaud dans un curriculum à visée réflexive. *Éducation et francophonie*, 38(2), 39-59. <https://doi.org/10.7202/1002163ar>
- Vandercleyen, F., Amamou, S. et Desbiens, J-F. (2018, 1^{er} Mai). Comment les pratiques d'accompagnement des PEA influencent-elles le SEP des stagiaires en EPS? Proposition d'un outil de mesure standardisé [communication orale]. *Colloque Amamou et coll.*, 2022

- professionnel du CRIFPE de Sherbrooke : défis et enjeux de la supervision et de l'accompagnement des enseignants stagiaires*, Sherbrooke, QC, Canada.
- Vandercleyen, F., Amamou, S. et Desbiens, J-F. (2021). Développer le sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires en éducation physique dans un contexte de formation en alternance au Québec S. Dans C. Borges, B. Lenzen et B. Loizon (dir.), *Entre l'université et l'école : la temporalité dans l'alternance en formation professionnelle en enseignement d'éducation physique* (p. 107-121). Presses de l'Université Laval.
- Vandercleyen, F., Delens, C. et Carlier, G. (2013). Styles de supervision de maîtres de stage en éducation physique : prise en compte du vécu émotionnel des stagiaires lors d'un entretien post-leçon. *eJRIEPS*, 28, 61-99. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.2899>
- Vandercleyen, F., Lenzen B., Loizon D., Serres G., Amamou S. et Hofmeister M. (2021). L'accompagnement des stagiaires. Dans S. Turcotte, S., J.-F. Desbiens, C. Borger, J. Grenier. Et D. Pasco (dir.), *Enseignement de l'éducation physique et à la santé*. Éditions JFD.
- Vivegnis, I. (2017). *Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants : étude multicas* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal et Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8091>
- Vivegnis, I. (2018). Des conceptions aux postures d'accompagnement. Dans F. Dufour, L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven et I. Vivegnis (dir.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale à l'enseignement* (p. 53-72). Presses de l'Université du Québec.
- Vivegnis, I. (2019). Postures d'accompagnement et conceptions : une évidente interrelation ? Quatre cas sous la loupe en contexte d'insertion professionnelle. *Phronesis*, 8(1-2), 48–63. <https://doi.org/10.7202/1066584ar>



La relation avec les élèves : une dimension clé de la gestion de classe pour la planification d'un enseignement différencié

Myriam Girouard-Gagné, Marjorie Cuerrier et Mélanie Paré
Université de Montréal, Québec, Canada

Pour citer cet article :

Girouard-Gagné, M., Cuerrier, M. et Paré, M. (2022). La relation avec les élèves : une dimension clé de la gestion de classe pour la planification d'un enseignement différencié. *Didactique*, 3(2), pp. 164-189. <https://doi.org/10.37571/2022.0308>

Résumé :

L'hétérogénéité des classes primaires amène plusieurs chercheur·e·s à se pencher sur les pratiques de différenciation pédagogique afin de permettre au plus grand nombre d'apprenant·e·s de réussir. Il en ressort que les pratiques pédagogiques et les dispositifs didactiques mobilisés par les enseignant·e·s en classe doivent pouvoir se mettre au diapason des caractéristiques individuelles des apprenant·e·s. Pour ce faire, il semble que la gestion de classe soit un déterminant quant à l'implantation des pratiques différencierées. Cet article présente une recherche mixte qui vise à explorer les relations entre les pratiques différencierées et le sentiment d'efficacité à gérer la classe chez des enseignant·e·s au primaire de Montréal. Un questionnaire a été rempli par 154 enseignant·e·s du centre de service scolaire de Montréal (CSSDM) et un groupe de discussion a été organisé auprès de six d'entre eux. Les résultats obtenus tendent à confirmer la corrélation entre le SEP à gérer la classe et la fréquence d'utilisation de pratiques différencierées. Plus précisément, ils indiquent que la qualité des relations sociales en classe, dont celles entre les élèves et l'enseignant·e, est un prédicteur d'une utilisation plus fréquente de la différenciation pédagogique. Une relation enseignant·e-élève positive agirait comme un catalyseur pour favoriser des gestes didactiques différencierés.

Mots-clés :

différenciation pédagogique; gestion de classe; relation enseignant·e-élève; sentiment d'efficacité personnelle

Introduction

Dans bon nombre d'établissements scolaires, les classes primaires sont dites hétérogènes puisqu'elles accueillent des élèves dont les habiletés et les besoins sont variés (Suchaut, 2007; Wanlin et al., 2019). Il s'agit d'une réalité documentée et depuis plus de trente ans, des chercheur·e·s s'intéressent aux pratiques innovantes afin de permettre au plus grand nombre d'élèves de réussir dans ces classes hétérogènes. Plusieurs chercheur·e·s mettent entre autres en évidence l'intérêt des pratiques différencierées afin de favoriser la réussite scolaire (Perrenoud, 2012; Prud'homme et Bergeron, 2012). Qui plus est, différentes références gouvernementales, au Québec et ailleurs, explicitent et soutiennent l'utilisation de ces pratiques afin de tenir compte des besoins des élèves et de favoriser leurs apprentissages, qu'ils soient doués, allophones ou ayant des incapacités (Canton de Vaud, 2013; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013; Ministère de l'Éducation du Québec, 2021).

Certains facteurs sont susceptibles de favoriser le développement de pratiques différencierées chez les enseignant·e·s. Par exemple, le recours à ce type de pratiques semble plus fréquent lorsque les enseignant·e·s sont engagé·e·s dans un processus de formation continue, se développent au sein d'écoles et de centres qui soutiennent ces pratiques et qu'ils bénéficient de groupes d'élèves moins nombreux que la moyenne (env. 22 élèves au Québec) (Goddard et al., 2015; Paré, 2011; Quintana, 2015). De façon plus précise, il apparaît que les enseignant·e·s qui ont développé une compréhension approfondie des stratégies pour différencier leurs pratiques sont ceux qui ont observé la diversité dans leur classe et investi du temps avec des pairs et des accompagnateurs ou accompagnatrices pour réfléchir à leurs pratiques pédagogiques et en expérimenter de nouvelles dans un processus itératif (Dube et al., 2011; Montesinos-Gelet et al., 2011; Pidoux, 2012). Ainsi, adopter des pratiques de différenciation, d'une part, requerrait de l'ouverture face aux différences, entre autres en connaissant bien les élèves de son groupe et en développant une relation harmonieuse avec eux. D'autre part, l'adoption de ces pratiques serait favorisée par la formation continue et le soutien.

Certains obstacles peuvent toutefois limiter la mise en place de pratiques différencierées. Il semble entre autres exister un équilibre fragile entre la mise en place d'activités d'apprentissages originales et diverses qui répond aux besoins variés des élèves, et le maintien de la gestion de classe. Deux recherches menées sur le sujet ont conclu que les structures de gestion de classe mises en place, c'est-à-dire les manières d'utiliser et d'optimiser l'environnement d'apprentissage, sont directement reliées aux pratiques de

différenciation (Miller, 2007; Tricarico et Yendol-Hoppey, 2012). En effet, la différenciation pédagogique requiert une structuration de la classe favorisant l’entraide et la collaboration entre les élèves dans des regroupements flexibles. Cela dit, mettre en place une gestion de classe efficace qui permet de différencier l’enseignement en déployant des pratiques pédagogiques et des dispositifs didactiques efficaces pour l’ensemble des élèves n’est pas simple. La gestion des comportements des élèves, et par conséquent la relation entretenue entre les élèves et l’enseignant·e, est généralement identifiée comme l’un des principaux facteurs de stress vécu dans la profession (Royer et al., 2001). Bagilishya (2007) précise que l’un des effets de ce type de stress est la baisse de la capacité du personnel enseignant à répondre aux besoins des élèves. L’étude de Sauvé (2012) précise également que la gestion de classe est le facteur le plus fréquemment mentionné relatif à l’abandon prématûré de la profession enseignante. Considérant ce qui précède, cet article vise à mieux comprendre l’influence de la compétence à gérer la classe sur l’adoption de pratiques différencierées par les enseignant·e·s du primaire en contexte montréalais en revisitant, avec une perspective théorique différente, les résultats du mémoire de Girouard-Gagné (2016).

Cadre de référence

Afin d’appréhender les concepts spécifiques mobilisés lors de cette recherche, c’est-à-dire la différenciation pédagogique ainsi que la gestion de classe, nous les situons d’abord dans un modèle qui rend compte de la dynamique complexe des contextes d’enseignement et d’apprentissage. Dans cette optique, le modèle multiagenda largement diffusé par Bucheton et Soulé (2009) (Figure 1) permet de fournir une analyse détaillée des situations didactiques en contexte de classe par la description, l’analyse et le questionnement de l’agir enseignant. Il s’articule en cinq préoccupations enchâssées, systémiques et modulaires : le pilotage des tâches, l’étayage, le tissage, l’atmosphère et les objets de savoir. Ces préoccupations sont identifiées comme les « fondamentaux à partir desquels s’élaborent les conduites dans la classe et leurs ajustements singuliers [...] » (Bucheton, 2021, p. 82).

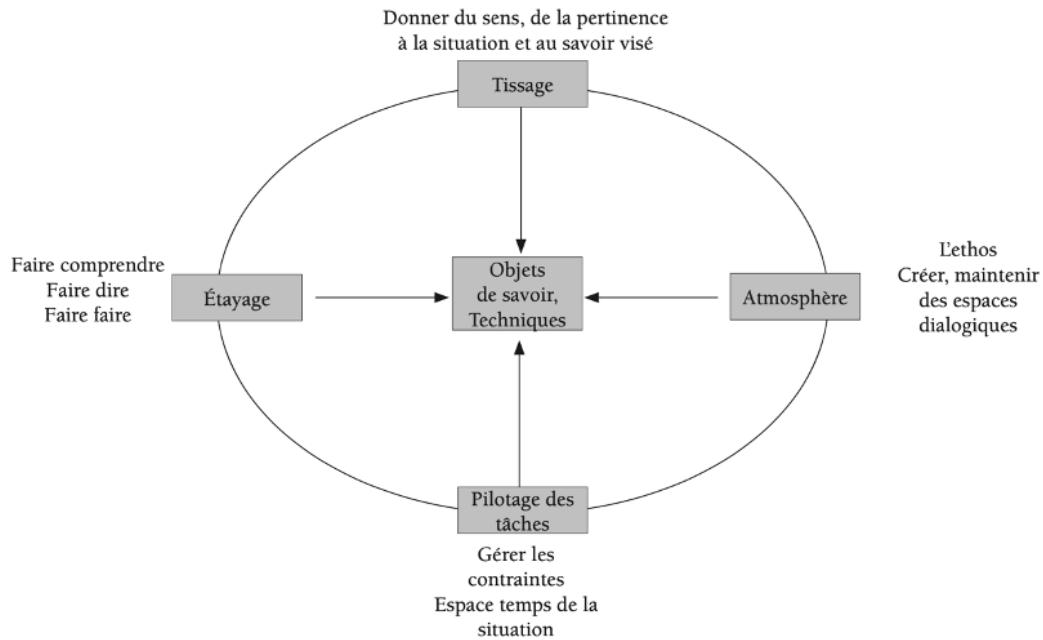


Figure 1. Schématisation du modèle multiagenda (tirée de Bucheton et Soulé, 2009)

Le **pilotage des tâches** rend compte des liens logiques mis en place par l'enseignant au cours d'une situation didactique. Entre autres, la chronogénèse des activités ainsi que les décisions prises par l'enseignant (apprentissages ciblés, outils et dispositifs mobilisés, etc.). L'**étayage** correspond au soutien offert par l'enseignant afin de permettre aux élèves de faire, dire et comprendre. Selon le type d'étayage offert, la forme de celui-ci ainsi que sa fonction, les activités d'enseignement et d'apprentissage en sont modifiées.

Le **tissage** réfère aux liens établis par l'enseignant entre les diverses tâches ainsi que les apprentissages réalisés. Ce dernier est amené à tisser des liens logiques et signifiants avec la réalité éducative de la classe ainsi que le monde afin que les élèves y trouvent une motivation, un but et un intérêt.

L'**atmosphère** réfère à la dynamique complexe de la classe autour des enjeux communs, aux relations entre les membres de la classe (l'enseignant·e et les élèves) et aux interactions diverses qui s'y déroulent.

Les **objets de savoir** constituent la préoccupation centrale du modèle multiagenda, tel que schématisé à la figure 1. Elle réfère aux objets d'enseignement et d'apprentissage ciblés dont la nature est multiple et variable (concepts, techniques, pratiques, etc.).

Ainsi, nous postulons que les concepts spécifiques mobilisés dans cette recherche sont étroitement enchevêtrés avec ces préoccupations. Sans s'y restreindre, le temps, l'espace, les outils et l'étayage proposés sont par exemple des éléments considérés lors de la gestion de la classe et peuvent faire l'objet de pratiques différencierées.

La différenciation pédagogique : un outil pour enseigner à tous

La différenciation pédagogique est définie par Kahn (2010, p. 5) comme « toutes les dispositions que peut mettre en place un enseignant en vue de tenir compte des différences entre ses élèves ». Les pratiques pédagogiques et les dispositifs¹ didactiques mobilisés par les enseignant·e·s en classe doivent pouvoir se mettre au diapason des caractéristiques individuelles des élèves afin de soutenir le développement de leurs compétences scolaires et sociales. L'étayage, tel que traité dans le modèle mutiagenda (Bucheton et Soulé, 2009), constitue une préoccupation essentielle afin de prendre en compte l'individualité des élèves et de surcroit, l'hétérogénéité des classes. Les diverses postures adoptées par l'enseignant·e lors de sa pratique considèrent notamment les capacités de chacun des élèves, l'accompagnement nécessaire, le niveau de difficulté et l'organisation des savoirs.

Par ailleurs, la différenciation pédagogique revêt plusieurs définitions dans la documentation, dont certaines penchent vers l'individualisation, approche ayant de nombreuses limites (Connac, 2021). Notre perspective correspond à une approche de la différenciation encourageant davantage la variété des pratiques et la collaboration pour rejoindre un plus grand nombre d'élèves (Prud'Homme et al., 2016). En ce sens, plusieurs différencient leurs pratiques afin de répondre, dans la mesure du possible, aux rythmes d'apprentissages, aux besoins particuliers ou aux intérêts variés des élèves (Girouard-Gagné, 2016; Paré, 2011). Pour réaliser cette différenciation, les enseignant·e·s ont recours à divers leviers qui permettent de considérer la diversité des caractéristiques. Les écrits professionnels (Caron, 2008; Groupe de travail sur la différenciation pédagogique, 2005; Tomlinson, 2004) suggèrent de différencier l'enseignement selon quatre principaux dispositifs : les processus, les contenus, les productions et les structures. D'une part, la dimension didactique de l'enseignement doit, pour prendre en compte l'hétérogénéité, s'intéresser principalement aux dispositifs de différenciation des contenus, des processus

¹ Par dispositif, il est question de l'« articulation d'éléments hétérogènes, matériels et symboliques, comme un ensemble de moyens mis en œuvre dans un but explicite » (Weisser, 2010, p. 292).

et des productions s’ancrant principalement dans les manières de piloter des tâches, de faire l’étayage, d’assurer le tissage, et d’articuler les objets de savoir (Bucheton et Soulé, 2009). D’autre part, la différenciation des structures se rapporte plutôt à l’usage des stratégies de gestion de classe favorisant la mise en place de stratégies pédagogiques souples et diversifiées en ayant comme toile de fond une atmosphère propice aux apprentissages.

La gestion de classe : la relation avec l’élève au centre

Identifiée comme étant l’un des principaux facteurs qui influencent l’apprentissage ainsi que la motivation scolaire (Pianta, 2006), la gestion de classe est un concept central dans la recherche menée. Par définition, elle représente l’ensemble des actions effectuées par les enseignant·e·s afin de créer et de maintenir un environnement propice au développement des compétences scolaires et sociales des élèves dans le contexte complexe de la classe. La gestion de classe est un concept qui va bien au-delà de certaines représentations répandues associées à des aspects relatifs à la « discipline » en classe. De façon plus précise, Gaudreau (2017) articule la gestion de classe en cinq composantes distinctes :

1. la gestion des ressources (ex. temps, espace, matériel);
2. l’établissement d’attentes claires (ex. routines, directives, procédures);
3. le développement de relations positives (ex. relations élève-enseignant, élève-élève);
4. l’attention et l’engagement des élèves sur l’objet d’apprentissage (ex. caractère et nature des activités proposées)
5. la gestion de l’indiscipline (ex. écarts de conduite, trouble de l’ordre)

Cette chercheuse suggère que la considération de ces composantes, jumelée à une approche proactive de la gestion de classe, est susceptible de favoriser la réussite scolaire et de prévenir les écarts de comportements des élèves. En outre, l’articulation de ces cinq composantes est susceptible de créer une atmosphère propice aux apprentissages, et ce, sans égard à la matière enseignée ou à l’âge des élèves. L’atmosphère établie en classe s’appuie entre autres sur l’étayage offert, les gestes de maintien, l’écoute attentive réalisée ainsi que sur la tonalité des échanges (ex. ludique, ennuyeuse, menaçante). Par ailleurs, il est reconnu par la recherche que les relations positives, notamment celle entre l’enseignant·e et l’élève, sont à la base d’une intervention préventive en matière de comportement (Fortin et al., 2011; Rousseau et al., 2009). La motivation, la persévérance

et l'engagement seraient favorisés par une perception positive de la relation élève-enseignant·e, alors que les comportements d'opposition ou antisociaux seraient diminués (Gaudreau, 2017). De ce fait, cette composante concernant les relations sociales en classe revêt une importance significative pour établir et maintenir une gestion de classe propice aux apprentissages.

Considérant que la perception des membres enseignants face à leurs compétences influence directement les actions qu'ils entreprennent pour les développer et les mobiliser (Bandura, 2007), et que la mise en place d'une gestion de classe efficace semble représenter un défi, le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) spécifique à la gestion de classe est susceptible de constituer une piste de réflexion pertinente pour aborder cette compétence susceptible de favoriser l'usage de pratiques différencierées.

Le sentiment d'efficacité personnelle : un levier pour une gestion de classe efficace

Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) (Bandura, 2007) est un concept qui s'applique aussi à l'enseignement. Il peut être défini comme la perception que les personnes qui enseignent ont de leur capacité à influencer l'apprentissage de leurs élèves avec leurs compétences actuelles plutôt que ce qu'elles peuvent réellement réaliser selon le niveau de développement de leurs compétences (Bandura, 2007; Gaudreau et al., 2012; Leclerc et al., 2011). Plusieurs travaux qui traitent du SEP concluent qu'un niveau élevé de cet indicateur dans différentes situations est relié à des effets positifs sur l'enseignement et la classe. À titre d'exemple, les travaux de Gaudreau et de ses collègues (2013) ont mis en évidence que la fréquence des comportements négatifs des élèves est moins élevée dans la classe de celles et ceux qui possèdent un haut niveau de SEP à intervenir sur les comportements difficiles. De plus, Ramel et Lonchampt (2009) concluent que les membres enseignants se sentant compétents dans leur profession auront davantage une attitude favorable à l'intégration des élèves en situation de handicap ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Ainsi, ils se sentent plus aptes à enseigner à tous, selon leurs besoins, en adoptant des pratiques pédagogiques différencierées (Leclerc et al., 2011). Quant au SEP spécifique à la gestion de classe, il a été étudié par plusieurs auteurs, mais davantage pour en connaître les causes et les effets sur l'enseignant·e. En revanche, aucune étude recensée n'avait mis en relation le SEP spécifique à la gestion de classe et les pratiques différencierées des personnes enseignantes ce que le projet de recherche dont il est question dans cet article propose. Plus précisément, ce projet examine les relations existantes entre le SEP à gérer la classe et la fréquence d'utilisation de pratiques différencierées. Les objectifs spécifiques qui en découlent sont :

1. examiner les relations entre la perception du niveau d'efficacité personnelle à gérer la classe et la fréquence d'utilisation des pédagogies différencierées;
2. vérifier si l'une des dimensions du SEP à gérer la classe peut prédire la fréquence d'utilisation de pratiques différencierées chez les personnes interrogées;
3. préciser le point de vue d'enseignant·e·s sur la place occupée par la gestion de classe et la différenciation pédagogique dans leurs pratiques.

Méthodologie

Selon les objectifs de recherche ciblés, une méthodologie mixte séquentielle explicative a été utilisée avec une prédominance quantitative (Creswell et Plano Clark, 2018). Un premier volet descriptif corrélational est complété d'un volet qualitatif par un groupe de discussion, ce qui sous-tend l'exploration de relations entre les concepts abordés ci-haut. Notre échantillon était constitué d'enseignant·e·s du primaire qui enseignent en contexte montréalais.

Les instruments de collecte de données

Un questionnaire électronique a été utilisé comme principal instrument de collecte de données afin d'interroger les enseignant·e·s quant à leur utilisation de pratiques différencierées et à leur sentiment d'efficacité personnelle relatif à la gestion de classe. Ce questionnaire comportait trois sections : la première section était composée de questions personnelles et démographiques (ex. âge, sexe, nombre d'années d'expérience). La seconde section, qui consistait à établir la fréquence d'utilisation de pratiques différencierées, est tirée de la recherche menée par Paré (2011). Les sept items développés et validés par cette dernière sont associés à une pratique de différenciation pédagogique. Par exemple, le premier item s'articule ainsi : « Je propose une situation d'apprentissage où les élèves travaillent au même moment sur un contenu différent ». Chaque participant·e devait situer sa réponse sur une échelle de Likert à 6 niveaux allant du « jamais » à « chaque jour ». Puis, la troisième section du questionnaire repose sur L'échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe (ÉSEPGC) développée par Gaudreau et ses collègues (2015). Il s'agit d'une échelle de 28 items qui permet d'évaluer le sentiment d'efficacité personnelle des participant·e·s selon les cinq dimensions de la gestion de classe. La répartition des items est la suivante : la gestion des ressources (4 items), l'établissement d'attentes claires (5 items), le maintien de l'attention et de l'engagement (5 items), les relations sociales positives (5 items) et la gestion de l'indiscipline (9 items). Des

alphas de Cronbach semblables à ceux des chercheurs et chercheuses ayant créé et validé le questionnaire initial ont été obtenus.

Afin de préciser le point de vue des enseignant·e·s sur la place occupée par la gestion de classe et la différenciation pédagogique dans leurs pratiques, un groupe de discussion semi-dirigé a aussi été mené à l'Université de Montréal, à la suite de l'administration du questionnaire. Cette technique d'entrevue orientant la discussion vers un sujet donné (Fortin et Gagnon, 2010) a été choisie pour nuancer et approfondir les données recueillies quantitativement. Le groupe de discussion était divisé en deux parties : la première partie permettait de s'interroger sur l'influence du contexte montréalais sur les pratiques de différenciation pédagogique et le SEP en gestion de classe des participant·e·s. Par exemple, ils ont été invités à répondre à la question « selon vous, dans quelle mesure la différenciation pédagogique vous est-elle utile dans un contexte d'enseignement montréalais? Pourquoi? ». Cet aspect apparaît d'autant plus pertinent puisque la ville de Montréal accueille une forte proportion d'élèves issus de la diversité, ce qui est susceptible d'influencer les pratiques enseignantes mobilisées. La seconde partie permettait d'effectuer un retour sur les résultats obtenus à l'aide du questionnaire. Les participant·e·s ont entre autres eu la possibilité de nuancer, préciser et compléter leurs propos. Les analyses préliminaires des questionnaires leur ont été présentées afin de recueillir leurs perceptions et leurs analyses ancrées dans la pratique quotidienne.

Les participant·e·s

À la suite de l'obtention d'un certificat d'éthique, un lien pour répondre au questionnaire a été partagé sur les réseaux sociaux et professionnels afin de recruter des participant·e·s pour cette recherche. La population ciblée était des enseignant·e·s exerçant dans une classe ordinaire au primaire du centre de service scolaire de Montréal. Ils devaient être titulaires d'une classe et réaliser une tâche contractuelle ou permanente de plus de 80%. Ce critère d'inclusion a été précisé afin de cibler des enseignant·es dont la gestion de classe est susceptible d'être établie. Du 12 au 30 octobre 2015, le questionnaire a été rempli par 161 personnes. De ce nombre, 154 questionnaires ont été considérés. Les autres ont été rejetés, car les personnes ne répondaient pas aux critères établis ou encore, ils n'avaient pas consenti à l'étude. Qui plus est, six participant·e·s ont aussi manifesté le désir d'être recontacté à la suite du questionnaire et ont accepté de participer au groupe de discussion. Des 154 répondant·e·s au questionnaire, 130 sont des femmes ($n = 130$, 84,4 %) et 24 des hommes ($n = 24$, 15,6 %), une proportion similaire aux statistiques générales du corps enseignant fournies par Service Canada (2011) qui sont de 87,4 % de femme et de 12,6 %

d'hommes. En ce qui concerne leur âge, 60,4 % ont entre 24 et 44 ans ($n = 93$) et 39,6 % ont entre 45 et 65 ans ($n = 61$). Les personnes enseignantes interrogées ont en moyenne 13,9 ans d'expérience au primaire. Des participant·e·s, 31 ont moins de 5 ans d'expérience, donc sont en période d'insertion professionnelle (20,1 %), 21 ont entre 6 et 10 ans d'expérience (13,6 %), 34 ont entre 11 et 15 ans d'expérience (22,1 %), 43 ont entre 16 et 20 ans d'expérience (27,9 %) et 25 ont plus de 20 ans d'expérience (16,2 %). Finalement, nous avons une proportion presque égale pour chacun des cycles du primaire, soit, 33,1 % qui enseignent au premier cycle, 31,8 % qui enseignent au deuxième cycle et 32,5 % qui enseignent au troisième cycle.

Les six participant·e·s au groupe de discussion enseignent dans des milieux variés, dont une personne dans une école alternative et une autre dans un programme de sport-études. Tous les cycles du primaire étaient représentés malgré une surreprésentation du premier cycle. Le Tableau 1 brossé un portrait des participant·e·s au groupe de discussion.

Tableau 1. Synthèse des caractéristiques des participants au groupe de discussion

	Indice de milieu socioéconomique de l'école	Âge	Nombre d'années d'expérience	Niveau d'enseignement
Enseignant 1	7	40	15	1 ^{er} cycle
Enseignant 2	3	41	12	1 ^{re} année
Enseignant 3	10	37	14	6 ^e année
Enseignant 4	8 – Sport-études	43	17	3 ^e cycle
Enseignant 5	9 - Alternatif	37	13	1 ^{er} cycle
Enseignant 6	3	27	4	1 ^{re} année

Résultats

Cette section présente d'abord les analyses statistiques descriptives, effectuées avec la version 23.0 du logiciel SPSS, en lien avec les pratiques de différenciation pédagogique ainsi que les dimensions du SEP à gérer la classe. Suivent les statistiques corrélationnelles et inférentielles pour examiner les relations entre les concepts. Les résultats émergeant de l'analyse de contenu réalisée sur les verbatims du groupe de discussion concluent cette section.

Les pratiques de différenciation

Dans le questionnaire, les sept pratiques de différenciation issues de l'échelle de Paré (2011) étaient proposées. Les participant·e·s devaient indiquer la fréquence (1. Jamais à 6. Chaque jour) à laquelle ils et elles les utilisaient. Des analyses statistiques descriptives ont permis d'établir un score moyen pour chaque participant·e·s relatif à la fréquence à laquelle ils utilisent des pratiques différencierées. En retenant que les choix jamais, plusieurs fois par année et chaque mois représentent une différenciation peu fréquente, et que chaque semaine, plusieurs fois par semaine et chaque jour représentent une différenciation fréquente, nous interprétons que les participant·e·s ayant un score moyen supérieur à 4 différencient fréquemment. De ce fait, il est possible de constater que 53,25 % des personnes ayant rempli le questionnaire différencient fréquemment, ce qui représente une proportion plus élevée que celle obtenue par Paré (2011), permettant d'émettre l'hypothèse que les pratiques de différenciation tendent à se développer dans les milieux scolaires, et ce, malgré le manque de formation du personnel enseignant pour gérer l'hétérogénéité (Bergeron et St-Vincent, 2011), les lacunes quant au soutien offert au corps enseignant (Paré, 2011) et le manque de ressources pour l'intégration (Longpré, 2014).

Bien qu'une analyse plus pointue des différentes pratiques de différenciation ait été réalisée dans le mémoire duquel ces résultats sont issus (Girouard-Gagné, 2016), nous tenterons plutôt de dégager dans cet article les dimensions de la gestion de classe qui soutiennent les participant·e·s qui ont obtenu un score plus élevé quant à leur fréquence d'utilisation de pratiques différencierées.

Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) à gérer la classe

Le calcul des résultats moyens pour chacune des dimensions de la gestion de classe, lesquels sont présentés dans le Tableau 2, permet d'observer que, généralement, les personnes interrogées se sentent compétentes à gérer la classe puisque les moyennes sont toutes supérieures à quatre sur un maximum de six, ce qui correspond aux niveaux supérieurs de l'échelle de Likert utilisée, entre « plutôt en accord » et « tout à fait en accord ». Ce résultat reste surprenant étant donné que la formation initiale propose peu de cours relatifs à la gestion des comportements en classe (Bergeron et St-Vincent, 2011) et que plusieurs affirment que la gestion de classe est un facteur de stress important (Aloe et al., 2014; Dicke et al., 2014; Klassen et Chiu, 2010; Royer et al., 2001; Sauvé, 2012; Zacharyas, 2010).

Les participant·e·s semblent se sentir davantage compétent·e·s relativement à l'implantation et au maintien des règles de classe (dimension 2) et il semble y avoir un peu

plus d'individus incertains relativement à la gestion des comportements difficiles (dimension 5). Rares sont les individus qui ont sélectionné les choix de réponse montrant un désaccord par rapport à l'énoncé, laissant comprendre une certaine confiance dans leur capacité à maintenir une atmosphère positive et à tisser des liens signifiants pour soutenir la motivation et l'engagement des élèves (Bucheton et Soulé, 2009). Un biais de désirabilité sociale est peut-être à considérer dans les réponses obtenues.

Tableau 2. Sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe

<i>Dimensions</i>	<i>Moyenne Score</i>	<i>Écart-type</i>	<i>Differences significatives (post-hoc Bonferroni)</i>
1: Gestion des ressources	4,89	0,732	
2: Établir des attentes claires	5,15	0,553	1 0,265*
			3 0,306*
			4 0,166*
			5 0,469*
3: Maintenir l'attention et l'engagement	4,85	0,619	
4: Établir des relations positives	4,99	0,575	3 0,140*
5: Gérer l'indiscipline	4,68	0,642	1 -0,204*
			2 -0,469*
			3 -0,163*
			4 -0,303*

Une analyse de variance (ANOVA) à mesures répétées, en appliquant la correction de Huynh et Feldt (Howell et al., 2008), a aussi été effectuée pour vérifier si des différences significatives existaient entre les moyennes des différentes dimensions. Une statistique $F = 30,845$ ($p < 0,001$) est obtenue ce qui permet d'observer des différences significatives entre les moyennes. Les comparaisons post-hoc (test de Bonferroni) montrent que le résultat obtenu pour la cinquième dimension, soit celle à gérer les comportements inadéquats, est significativement plus bas que les moyennes des quatre autres dimensions. On peut aussi observer que les résultats pour la deuxième dimension, consistant à établir et faire respecter des règles claires, est significativement plus élevée que les autres dimensions. Ces résultats proposent un premier portrait des participant·e·s qui perçoivent éprouver plus de difficulté à gérer l'inconduite qu'à faire respecter des règles de classe.

Les relations entre les deux concepts

Pour commencer, nous avons effectué une table de corrélation de Pearson, reportée dans le Tableau 3, pour vérifier si certains liens semblaient unir les moyennes calculées. Le score total de l'utilisation de pratiques différencierées présente une corrélation positive avec le score total du SEP à gérer la classe ($r = 0,164$, $p < 0,05$). En outre, une corrélation positive plus importante ($r = 0,243$, $p < 0,01$) semble lier le score total des pratiques différencierées avec la dimension de la gestion de classe relative aux relations positives en classe, mettant de l'avant l'interrelation entre l'atmosphère, l'étayage et le pilotage des tâches (Bucheton et Soulé, 2009).

Tableau 3. Matrice de corrélation de la fréquence d'utilisation de pratiques différencierées et du SEP à gérer la classe

	1	2	3	4	5	6	7
1. Moyenne DP :	1	0,164*	0,110	0,118	0,104	0,243**	0,131
2. SEP score total		1	0,752**	0,836**	0,874**	0,817**	0,890**
3. SEP score			1	0,608**	0,671**	0,513**	0,504**
4. SEP score				1	0,695**	0,654**	0,643**
5. SEP score					1	0,646**	0,697**
6. SEP score						1	0,664**
7. SEP score							1

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Étant donné les corrélations présentes, une régression linéaire multiple pas à pas a été effectuée afin de voir si une des dimensions de la gestion de classe pouvait prédire l'utilisation de pratiques différencierées chez les personnes interrogées. La régression propose un modèle significatif avec, comme seule variable prédictive, la dimension de la gestion de classe concernant les relations sociales dans la classe. Le Tableau 4 permet de constater que cette dimension expliquerait 5,3 % de la variance de la fréquence d'utilisation de pratique différencierée.

Tableau 4. Résultats du modèle de régression linéaire prédisant la fréquence d'utilisation de différenciation pédagogique

	β	Erreurs standard de β	<i>t</i>
Constante	1,861	0,544	3,420*
SEP score dimension 4	0,334	0,108	3,082*

*p<0,05
Note : $R^2 = 0,053$

En définitive, les résultats statistiques suggèrent que plus de 50 % des enseignant·e·s interrogé·e·s différencient fréquemment et que leur SEP à gérer la classe est généralement élevé. Toutefois, une ANOVA nous permet de confirmer que les enseignant·e·s se sentent généralement compétent·e·s à établir des règles de classe claires, mais qu'ils perdent confiance relativement à leur compétence à gérer les problèmes de comportement. De plus, une table de corrélation de Pearson tend à confirmer le lien entre le SEP à gérer la classe et la fréquence d'utilisation de pratiques différencierées. Plus précisément, la dimension de la gestion de classe concernant les relations sociales en classe, dont celles entre les élèves et l'enseignant, est un prédicteur d'une utilisation plus fréquente de la différenciation pédagogique. Par ailleurs, la variance faiblement expliquée par les analyses effectuées nous encourage à poursuivre l'investigation auprès des enseignant·e·s ayant accepté de participer au groupe de discussion afin de mieux comprendre leur point de vue quant à l'importance relative des différentes dimensions de la gestion de classe dans l'utilisation de pratiques pédagogiques différencierées.

Le groupe de discussion : la relation avec les élèves au cœur de leurs pratiques

Le groupe de discussion visait à préciser le point de vue des enseignant·e·s sur la place occupée par la gestion de classe et la différenciation pédagogique dans leurs pratiques. Le verbatim des échanges a été retranscrit dans un document Excel qui a servi d'outil pour effectuer l'analyse de contenu en prenant comme unité d'analyse des phrases ou des interventions des individus.

Lors de la première partie du groupe de discussion s'articulant autour de l'influence du contexte d'enseignement sur les pratiques de gestion de classe et de différenciation pédagogique, les participant·e·s abordent la nécessité d'utiliser la différenciation pédagogique, particulièrement dans leur contexte montréalais. Par ailleurs, la gestion de classe comporte selon eux des défis, peu importe le contexte.

De manière unanime, les personnes ayant participé au groupe de discussion mentionnent que la relation qu’elles entretiennent avec leurs élèves représente l’aspect le plus important pour une gestion de classe optimale. Lorsque la question « Qu’est-ce qui est important pour vous dans votre gestion de classe? » a été posée, une personne a répondu de manière très spontanée que sa relation avec les élèves est centrale, ce que les autres se sont empressés de confirmer. Une autre ajoute que l’important est que les élèves « sentent que je les respecte, qu’ils sont compétents et qu’ils sont en sécurité avec moi, sécurité psychologique » (Enseignant 2). Ces affirmations mettent en évidence le rôle décisif de l’atmosphère, tel que défini par Bucheton et Soulé (2009), en contexte de classe.

L’humour, sous forme de blagues et de plaisanteries, a été identifié comme un outil pour cultiver une relation positive entre l’enseignant·e et les élèves, de même qu’une plus grande responsabilisation des élèves quant au fonctionnement de la classe et à leurs apprentissages serait aussi un facteur clé de la gestion de classe. Ce dernier point suggère que les élèves soient actifs, engagés et autonomes dans l’organisation générale de la classe. Cette responsabilisation peut par exemple prendre la forme de tâches ou d’implications dans la prise de décisions personnelles ou collectives. Les membres du groupe de discussion insistent sur les bénéfices d’une gestion participative et démocratique qui « fait aussi que c’est leur milieu, leur place » (enseignant 1). Aussi, l’entraide est mise de l’avant par l’enseignant 5 qui soulève qu’« il faut vraiment mettre en place des habiletés sociales, une façon de faire quand il y a des conflits, où ils sont autonomes entre eux pour le régler. » De ce fait, l’enseignant·e peut déléguer une partie de la gestion de classe aux élèves en favorisant leur autonomie dans la gestion de la classe et de leurs apprentissages.

À la suite de cette discussion, les résultats des analyses statistiques précédemment effectuées ont été présentés aux participant·e·s afin d’obtenir leur point de vue sur ceux-ci et qu’ils et elles puissent apporter des nuances. Entre autres, la relation statistique entre le SEP à entretenir des relations sociales positives dans la classe et l’utilisation de pratiques différencierées est appuyée par les membres du groupe de discussion. À l’unanimité, ils ont affirmé que la base de leur gestion de classe consiste à entretenir des relations positives avec leurs élèves et que cela leur permet de mettre en place des pratiques différencierées. Ainsi, parmi les relations sociales positives qui se révèlent prédictives de la fréquence d’utilisation de pratiques différencierées, la relation entre l’enseignant·e et l’élève revêt une importance particulière.

En somme, la relation avec les élèves est fondamentale à la gestion de classe pour l’ensemble des personnes ayant participé au groupe de discussion. Elles n’excluent

toutefois pas l'importance des routines, de la cohérence et de la clarté des règles ainsi que de l'organisation de la classe, mais il semblerait que les relations qu'elles entretiennent avec leurs élèves surpassent les autres éléments en importance.

Limites de l'étude

Les résultats obtenus doivent être interprétés avec prudence considérant certaines limites inhérentes à l'étude menée. D'abord, le contexte spécifiquement montréalais de ce projet ainsi que la constitution volontaire des échantillons constituent des limites relatives à la provenance des données récoltées. De plus, les biais courants relatifs à la désirabilité sociale et à l'influence de la chercheuse sont susceptibles d'avoir influencé les participant·e·s dans leurs réponses, notamment lors du groupe de discussion. Aussi, les outils de questionnaire employé ont été validés initialement avec le coefficient Alpha de Cronbach, méthode acceptée et répandue lors de l'étude, alors que le coefficient oméga de McDonald semble être dorénavant à privilégier selon des chercheurs et chercheuses (Béland, Cousineau et Loyer, 2017). Néanmoins, cette étude cherchant à explorer la relation entre les pratiques différencierées et les dimensions de la gestion de classe, à la fois de manière qualitative et quantitative, permet de mettre en lumière des éléments permettant de mieux comprendre l'articulation entre ces deux concepts dans l'enseignement.

Discussion

Nos résultats semblent établir une relation indéniable entre la gestion de classe, notamment le maintien de relations harmonieuses, et la fréquence d'utilisation de pratiques différencierées. La prochaine section présente l'articulation de nos résultats avec la littérature scientifique sur le sujet.

Une gestion de classe harmonieuse : un préalable à l'adoption de pratiques différencierées

D'abord, considérant les données présentes dans la documentation, nous nous attendions à trouver une corrélation positive significative entre le SEP à gérer la classe et la fréquence d'utilisation de pratiques différencierées, ce qui s'est avéré avec une corrélation de Pearson de petite envergure, mais statistiquement significative ($0,164 ; p < 0,05$). De plus, les membres du groupe de discussion ont aussi souligné que la gestion de classe était pour eux un préalable à l'utilisation de la différenciation, ce que cet extrait exprime clairement : « Sans la gestion de classe, je ne pense pas que tu puisses réussir à différencier »

(Enseignant 5). En effet, plusieurs rapportent que l'usage de la différenciation dépend de la gestion de classe établie qui permet une organisation de la classe favorable à l'utilisation de telles pratiques (Caron, 2008; Perrenoud, 2012). De plus, deux recherches ont aussi permis d'établir des liens entre des pratiques différencierées et des stratégies efficaces de gestion de classe (Miller, 2007; Tricarico et Yendol-Hoppey, 2012). Nonobstant le fait que les répondant·e·s au questionnaire aient indiqué avoir généralement un haut SEP à gérer la classe, la documentation met de l'avant le défi que la gestion de classe représente dans les classes (Aloe et al., 2014; Dicke et al., 2014; Klassen et Chiu, 2010; Royer et al., 2001; Sauvé, 2012; Zacharyas, 2010). De ce fait, il apparaît plausible que le fait que près de la moitié des enseignant·e·s différencient peu puisse s'expliquer en partie par une gestion de classe plus difficile s'arrimant difficilement avec des pratiques différencierées (Caron, 2008; Pidoux, 2012). En outre, Bergeron et ses collègues (2021) ont récemment mis au jour les représentations d'enseignant·e·s qui établissent la gestion de classe comme un préalable à la mise en œuvre des pratiques de différenciation pédagogique. Ainsi, les participant·e·s au groupe de discussion, la documentation recensée et nos résultats appuient la présence d'une relation entre l'utilisation des pratiques différencierées et la gestion de classe.

Qui plus est, les échanges dans le groupe de discussion se révèlent signifiants afin de rendre compte de la posture adoptée par l'enseignant·e. La gestion de classe semble être un déterminant clé associé à un changement de posture, c'est-à-dire afin que l'enseignant·e passe d'une posture de contrôle, dans laquelle le contexte d'enseignement-apprentissage est groupé et l'atmosphère tendue, à une posture d'accompagnement où l'aide est davantage individualisée et l'atmosphère axée sur la confiance et l'autonomie de l'élève (Bucheton et Soulé, 2009; Curonici et al., 2020). Un enseignant du groupe de discussion soulève que l'abandon du contrôle absolu qui est requis pour différencier, notamment lors du travail d'équipe ou en ateliers. Ceci appuie les propos de certains écrits qui affirment que des enseignant·e·s peuvent craindre de perdre le contrôle en différenciant, car ils et elles doivent faire davantage confiance aux élèves et à leur autonomie (Caron, 2008; Pidoux, 2012). Par exemple, la différenciation effectuée en offrant différentes activités à des sous-groupes d'élèves, comme lors d'ateliers en classe, semble être une pratique qui requiert effectivement que la personne enseignante soit convaincue d'avoir une bonne gestion de classe. Travailler avec un petit nombre d'élèves en classe pendant que les autres sont autonomes demande que les règles dans ces situations aient été préalablement établies et qu'elles soient respectées.

En définitive, la gestion de classe semble représenter un préalable pour les participant·e·s au groupe de discussion pour pouvoir mettre en œuvre des pratiques différencierées dans une

classe. De plus, nos analyses statistiques tendent à appuyer leurs dires par la corrélation présente entre le SEP à gérer la classe et la fréquence d'utilisation de pratiques différencierées ainsi que la variance expliquée dans les pratiques par le SEP à établir et maintenir des relations sociales positives en classe. Par ailleurs, la gestion de classe est une compétence complexe contenant plusieurs dimensions dont certaines seraient davantage reliées à la différenciation pédagogique. Miller (2007) ainsi que Tricarico et Yendol-Hoppey (2012) rapportent l'importance de la relation maître-élève, de l'établissement d'attentes claires, de la gestion des écarts de conduite et du maintien de l'attention et de l'engagement des élèves. Przesmycki (2008), quant à elle, semble plutôt insister sur l'importance de la relation maître-élève pour différencier, alors que Gaudreau et ses collègues (2015) soulignent que c'est la dimension relative au maintien de l'attention et de l'engagement des élèves qui permet de tenir compte des caractéristiques des élèves. Ainsi, les avis dans la documentation sont variés quant à l'importance relative de chacune des dimensions de la gestion de classe pour pratiquer la différenciation pédagogique.

La relation avec les élèves, un levier pédagogique

Même si un consensus ne semble pas se faire dans la documentation citée précédemment, nos résultats corroborent les dires de Przesmycki (2008) relativement à l'importance des relations sociales, dont celle entre l'enseignant·e et les élèves, pour prédire la fréquence d'utilisation de pratiques différencierées. Ces dernières prennent notamment racine dans une atmosphère de classe positive dont « les maîtres mots sont : relations, émotion, engagements, écoute, empathie, respect, langages, espaces singuliers et collaboratifs pour penser » (Bucheton et Soulé, 2021, p. 86). Nos résultats sont aussi appuyés par la documentation concernant l'effet positif d'une bonne relation sur l'apprentissage des élèves (Fortin et al., 2011; Gaudreau, 2012). En effet, comme nous l'avons mentionné plus tôt, la relation entre l'élève et l'enseignant·e représente, pour les personnes ayant participé au groupe de discussion, la base de leur gestion de classe. En outre, cela est corroboré par le modèle de régression proposé qui établit que le sentiment d'efficacité personnelle à établir et maintenir des relations sociales positives en classe comme la seule variable relative à la gestion de classe qui est prédictive de la fréquence d'utilisation de pratiques différencierées.

Toutefois, peu de documentation s'intéresse précisément à l'importance des relations sociales dans l'utilisation de pratiques différencierées. Prud'homme et ses collègues (2016) présentent la différenciation pédagogique dans une perspective inclusive. Sous cet angle, l'enseignant·e différencie à partir de ses valeurs d'ouverture à la diversité l'amenant à la

considérer comme une ressource à l'apprentissage. De ce fait, la classe devient une communauté d'apprentissage qui vise à ce que chaque élève « s'inquiète de et s'intéresse à la réussite ou aux difficultés de ses camarades » (Galichet, 2001, p. 38, cité dans Prud'homme et al., 2016). Ainsi, les relations sociales entre les élèves représentent un élément qui caractérise la différenciation pédagogique dans une perspective inclusive.

Par ailleurs, Meirieu avait entrevu l'aspect incontournable de la relation entre l'élève et l'enseignant·e en mentionnant que « la différenciation pédagogique repose en quelque sorte sur une relation de coopération entre l'enseignant et ses élèves » (Meirieu, 1985, p. 4). En racontant quelques pratiques de différenciation, Bolduc et Van Neste (2002, p. 24) soulèvent que « la priorité de ces enseignants n'est pas d'abord d'ouvrir la première page du manuel, mais plutôt d'apprendre à connaître les élèves qui leur sont confiés ». Prud'homme avait aussi ressorti l'importance de la relation maître-élève dans ses résultats de recherche en affirmant que « la différenciation relève d'une vision de l'enseignement plus centrée sur l'élève » (Prud'Homme, 2007, p. 258).

En somme, il apparaît qu'un·e enseignant·e qui connaît mieux ses élèves et privilégie une relation positive avec eux serait plus susceptible de saisir les occasions de différencier son enseignement afin de répondre à leurs besoins et à leurs intérêts. De ce fait, les élèves seraient plus motivé·e·s et engagé·e·s dans leurs apprentissages favorisant ainsi la réussite d'un plus grand nombre. Une attitude positive envers les membres de la classe, la reconnaissance de leurs caractéristiques, la valorisation de leurs forces semblent être autant d'éléments permettant d'une part, de bonifier la relation enseignant·e-élève et d'autre part, de prendre en compte la diversité dans l'enseignement.

Néanmoins, la variance dans la fréquence d'utilisation de pratique différenciée n'est que faiblement expliquée par notre modèle (5,3 %). La documentation pointe vers des facteurs relatifs à la formation continue, à la formation des groupes-classes, à l'exposition à des pratiques différencierées, à l'accompagnement qui influencerait la mise en œuvre d'une pédagogie différencierée (Goddard et al., 2015; Paré, 2011; Quintana, 2015). Il apparaît donc essentiel de poursuivre l'investigation des déterminants de l'utilisation de pratiques différencierées à plus grande échelle pour pouvoir mieux comprendre comment favoriser leur démocratisation dans les établissements scolaires.

Conclusion

La recherche présentée met en lumière l'importance relative de la gestion de classe pour prendre en compte les caractéristiques diverses des élèves dans l'enseignement. Pour y parvenir, elle expose de façon tangible le lien qui unit le domaine de la gestion de classe et la didactique, alors qu'une attention soutenue est accordée aux pratiques pédagogiques et aux dispositifs didactiques permettant de tenir compte de l'hétérogénéité présente chez les élèves. L'établissement et le maintien de relations sociales harmonieuses dans la classe semblent notamment être une avenue à approfondir, en particulier en ce qui a trait à son importance dans l'utilisation de pédagogies différencierées. Bien que différents acteurs de l'éducation, tels que les chercheurs et chercheuses, les auteurs et autrices et les enseignants et enseignantes, jugent la relation entre l'élève et l'enseignant comme capitale, il semble que ses effets et les moyens de la développer peuvent être étudiés davantage.

D'un côté, plusieurs recherches ont suggéré qu'un SEP à gérer la classe est augmenté par des formations spécifiques sur la gestion de classe (Benhar, 2009; Dufour, 2010; Gaudreau et al., 2013; Pace et al., 2014). Certaines recherches ont aussi conclu que la mise en place de communautés d'apprentissage professionnelles permet d'atteindre le même genre de résultats (Leclerc et al., 2011; Leclerc et Moreau, 2011; Moreau et al., 2013). Le développement de ce type de compétence professionnelle semble essentiel pour améliorer la réussite de tous les élèves fréquentant ces classes hétérogènes. D'un autre côté, les participants du groupe de discussion ont relevé l'importance que l'appui aux pratiques différencierées fasse « partie de la structure, comme dans l'alternatif » et que « ce soit un désir collectif et commun ». En effet, le soutien des pairs, de la direction et de l'administration facilite aussi l'adoption de pratiques de différenciation pédagogique (Goddard et al., 2015; Paré, 2011; Quintana, 2015).

En conclusion, cette étude permet de mieux comprendre les déterminants de l'adoption de pratiques différencierées relatifs de manière spécifique aux dimensions de la gestion de classe afin d'assurer des situations d'apprentissages optimales du point de vue didactique tout en considérant les caractéristiques variées des élèves. Des études sont toutefois nécessaires pour préciser les relations entre les dimensions pratiques de la gestion de classe et de la différenciation pédagogique mise en oeuvre dans des situations didactiques.

Références

- Aloe, A. M., Amo, L. C. et Shanahan, M. E. (2014). Classroom Management Self-Efficacy and Burnout: A Multivariate Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26(1), 101-126.
- Bagilishya, O. (2007). *Détresse psychologique dans l'enseignement primaire, secondaire et collégial au Québec*. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/19256/1/24739.pdf>
- Bandura, A. (2007). *L'auto-efficacité: Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck Supérieur.
- Béland, S., Cousineau, D. & Loyer, N. (2017). Utiliser le coefficient oméga de McDonald à la place de l'alpha de Cronbach. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(3), 791-804. <https://doi.org/10.7202/1050915ar>
- Benhar, M. D. (2009). *Does a course in classroom management affect teachers' self-perceived efficacy in classroom management?* City University of New York.
- Bergeron, G., Houde, G. B., Prud'homme, L. et Abat-Roy, V. (2021). Le sens accordé à la différenciation pédagogique par des enseignants du secondaire : quels constats pour le projet inclusif ? *Éducation et socialisation*, 59, 1-17. <https://doi.org/10.4000/edso.13814>
- Bergeron, G. et St-Vincent, L.-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Education et francophonie*, 39(2), 272-295. <https://doi.org/10.7202/1007738ar>
- Bolduc, G. et Van Neste, M. (2002). La différenciation pédagogique: travailler avec des jeunes à la fois semblables et uniques. *Vie pédagogique*, 123, 24-27.
- Bucheton, D. (2021). *Les gestes professionnels dans la classe: Éthique et pratiques pour les temps qui viennent* (2e éd.). ESF Sciences humaines.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Canton de Vaud, Suisse. (2013). *Loi sur l'enseignement ordinaire (LEO)*. https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/sante_scolaire/fichiers_pdf/Loi_sur_1_enseignement_obligatoire_LEO_.pdf
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien: cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support*. Chenelière Éducation.

- Curonici, C., Joliat, F. et McCulloch, P. (2020). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école: Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants* (3^e éd.). De Boeck Supérieur.
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A. et Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of educational psychology*, 106(2), 569-583. <https://doi.org/10.1037/a0035504>
- Dube, F., Bessette, L. et Dorval, C. (2011). Differentiation and explicit teaching: Integration of students with learning difficulties. *Online Submission*. <https://eric.ed.gov/?id=ED528358>
- Dufour, F. (2010). *L'incidence d'un dispositif de soutien en gestion de classe sur les pratiques disciplinaires et le sentiment d'efficacité d'enseignants débutants* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3939>
- Fortin, L., Plante, A., Bradley, M.-F. (2011). *Recension des écrits sur la relation enseignant-élève*. Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région de Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire. http://www.csrs.qc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pe_dagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.
- Gaudreau, N. (2012, 21 mars). *Soigner la relation maître-élève: un moyen efficace pour soutenir la réussite de tous les élèves*. 11^e colloque sur l'approche orientante, Québec, Québec. <https://www.aqisep.qc.ca/colloque/an2012/MA14/ma14.pdf>
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe: Les cinq ingrédients essentiels*. PUQ.
- Gaudreau, N., Frenette, É. et Thibodeau, S. (2015). Élaboration de l'Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe (ÉSEPGC). *Mesure et évaluation en éducation*, 38(2), 31-60.
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Gestion positive des situations de classe: un modèle de formation en cours d'emploi pour aider les enseignants du primaire à prévenir les comportements difficiles des élèves. *Enfance; psychologie, pédagogie, neuropsychiatrie, sociologie*, 1, 85-115.
- Gaudreau, N., Royer, É., Frenette, É., Beaumont, C. et Flanagan, T. (2013). Classroom Behaviour Management: The effects of in-service training on elementary teachers' self-efficacy beliefs. *McGill Journal of Education*, 48(2), 359-382. <https://doi.org/10.7202/1020976ar>

- Girouard-Gagné, M. (2016). *Interactions entre le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe et les pratiques de différenciation pédagogique d'enseignants au primaire à Montréal* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal].
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18356>
- Goddard, Y., Goddard, R. et Kim, M. (2015). School Instructional Climate and Student Achievement: An Examination of Group Norms for Differentiated Instruction. *American journal of education*, 122(1), 111-131.
- Groupe de travail sur la différenciation pédagogique. (2005). *La différenciation pédagogique: théories et applications*.
<https://eweb.uqac.ca/bibliotheque/archives/24147028.pdf>
- Howell, D., Bestgen, Y., Yzerbyt, V. et Rogier, M. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. De Boeck Université.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. De Boeck Fondamental.
- Klassen, R. M. et Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational psychology*, 102(3), 741-756.
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Études vivantes.
- Leclerc, M. et Moreau, A. (2011). Communautés d'apprentissage professionnelles dans huit écoles inclusives de l'Ontario. *Education et francophonie*, 39(2), 189-206.
<https://doi.org/10.7202/1007734ar>
- Leclerc, M., Moreau, A. et Clément, N. (2011). Communauté d'apprentissage professionnelle: implantation de nouvelles pratiques, amélioration du sentiment d'efficacité et impacts sur les élèves. *Revue pour la recherche en éducation*, 1(1), 1-27.
- Longpré, T. (2014). *Enseigner dans le beurre*. Journal de Montréal.
<https://www.journaldemontreal.com/2014/12/16/enseigner-dans-le-beurre>
- Meirieu, P. (1985). *L'école, mode d'emploi*. ESF éditeur.
- Miller, M. A. (2007). *Differentiated reading instruction and classroom management structures that promote reading development*. University of Florida.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013). *Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12 année*. Gouvernement de l'Ontario.
<http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/LearningforAll2013Fr.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Différenciation pédagogique, soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/p_feq/differenciation-pedago.pdf

- Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse: côté jeans & côté tenue de soirée.* Presses de l'Université du Québec.
- Montesinos-Gelet, I., Saulnier-Beaupré, K. et Morin, M.-F. (2011). La relation entre l'importance de la différenciation en lecture et en écriture dans les pratiques effectives de huit enseignantes et la progression de leurs élèves au début du primaire en contexte montréalais. *Lettrure*, 1, 43-59.
http://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/_Lettrure43.pdf
- Moreau, A., Leclerc, M. et Stanké, B. (2013). L'apport du fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle de huit écoles inclusives sur l'autoappréciation en enseignement en littératie et sur le sentiment d'autoefficacité. *Éducation et francophonie*, 41(2), 35-61. <https://doi.org/10.7202/1021026ar>
- Pace, R. T., Boykins, A. D. et Davis, S. P. (2014). A proactive classroom management model to enhance self-efficacy levels in teachers of adolescents who display disruptive behaviors. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 52(2), 30-37. <https://doi.org/10.3928/02793695-20130930-01>
- Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale* [thèse de doctorat, Université de Montréal].
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6293>
- Perrenoud, P. (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. ESF.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom Management and Relationships Between Children and Teachers: Implications for Research and Practice. Dans Evertson Carolyn M Weinstein Carol (dir.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (p. 685-709). Routledge.
- Pidoux, M. (2012). Gestion de classe et pédagogie différenciée. *Prismes*, 17, 24-25.
<https://www.hepl.ch/files/live/sites/files-site/files/unite-communication/prismes/numeros-complets/prismes-numero-17-2012-hep-vaud.pdf>
- Prud'Homme, L. (2007). La différenciation pédagogique: analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation. Université du Québec à Montréal. <https://www.bac-lac.gc.ca/eng/services/theses/Pages/item.aspx?idNumber=1032971125>
- Prud'homme, L. et Bergeron, G. (2012). Au-delà de la communication des contenus: une vision plus flexible de l'enseignement. *Prismes*, 17, 12-13.
<https://www.hepl.ch/files/live/sites/files-site/files/unite-communication/prismes/numeros-complets/prismes-numero-17-2012-hep-vaud.pdf>
- Prud'Homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P. et Vienneau, R. (2016). *L'inclusion scolaire: ses fondements ses acteurs et ses pratiques*. De Boeck Supérieur.

- Przesmycki, H. (2008). *La pédagogie différenciée*. Hachette Éducation.
- Quintana, E. R. (2015). *Relationship between instructional strategies and students' performance in the New York State Regents Examination in Integrated Algebra in high performing suburban districts*. St. John's University (New York), School of Education and Human Services.
- Ramel, S. et Lonchampt, S. (2009). L'intégration au quotidien : les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 47-75. https://orfee.hepl.ch/bitstream/handle/20.500.12162/1275/Ramel%20et%20Loncha_mpt%20-%202009%20-%20L%20-%20%99int%C3%A9gration%20au%20quotidien%20%20les%20repr%C3%A9sentations%20d.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rousseau, N., Deslandes, R. et Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève: perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 44(2), 193-211. <https://doi.org/10.7202/039032ar>
- Royer, N., Loiselle, J., Dussault, M., Cossette, F. et Deaudelin, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique*, 119(5), 5-8.
- Sauvé, F. (2012). *Analyse de l'attrition des enseignants au Québec* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/8532>
- Services Canada. (2011). Enseignants aux niveaux primaire et préscolaire. http://www.servicecanada.gc.ca/fra/qc/emploi_avenir/statistiques/4142.shtml
- Suchaut, B. (2007). L'hétérogénéité des élèves : un éclairage par la recherche en éducation. *Les cahiers pédagogiques*, 454, 18-19.
- Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Chenelière/McGraw-Hill.
- Tricarico, K. et Yendol-Hoppey, D. (2012). Teacher Learning through Self-Regulation: An Exploratory Study of Alternatively Prepared Teachers' Ability to Plan Differentiated Instruction in an Urban Elementary School. *Teacher Education Quarterly*, 39(1), 139-158. <https://eric.ed.gov/?id=EJ977360>
- Wanlin, P., Dessart, P. et Crahay, M. (2019). Hétérogénéité des niveaux et rythmes des élèves : dilemmes d'enseignants du primaire en formation et titulaires dans deux contextes. *Éducation et socialisation*, 54. <https://doi.org/10.4000/edso.7518>
- Zacharyas, C. (2010). *La résilience sous l'angle de l'autodétermination pour une meilleure santé psychologique des enseignants : déterminer des types de résilience* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4304>

Mise en cohérence entre l'enseignement-apprentissage de l'oral et la gestion de la classe pour un élève réflexif et responsable

Mélanie Dumouchel, Kathleen Sénéchal et Geneviève Messier
Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Pour citer cet article :

Dumouchel, M., Sénéchal, K. et Messier, G. (2022). Mise en cohérence entre l'enseignement-apprentissage de l'oral et la gestion de la classe pour un élève réflexif et responsable. *Didactique*, 3(3), pp. 190-212. <https://doi.org/10.37571/2022.0309>

Résumé : Bien que la gestion de la classe et la didactique fassent partie intégrante de l'acte d'enseigner, elles ne sont pas toujours mises en cohérence, alors que la recherche indique qu'il s'agit d'une façon d'optimiser l'enseignement (Butlen *et al.*, 2011; Freiberg et Lamb, 2009). C'est donc dans cette perspective qu'est menée notre recherche collaborative ayant pour but de coconstruire, avec des personnes enseignantes du primaire, des pratiques d'enseignement soutenant le développement des compétences en littératie des élèves par la mise en œuvre de contextes d'oral réflexif et de pratiques de gestion de la classe responsabilisante. Cette contribution présente les résultats de la première étape de notre recherche, qui visait à amener les enseignantes québécoises avec qui nous avons collaboré à réfléchir à leurs pratiques actuelles impliquant l'oral réflexif et la gestion de la classe pour identifier les obstacles qu'elles rencontrent et leurs besoins de formation. Ces résultats sont présentés non seulement au regard de chacune des dimensions de l'acte d'enseigner, mais aussi au regard de la cohérence ou l'incohérence entre les deux.

Mots-clés : gestion de la classe, didactique de l'oral, responsabilisation, oral réflexif

Introduction

La gestion de la classe et la didactique font partie intégrante des actions quotidiennes des personnes enseignantes. Pourtant, quand vient le temps de planifier ou d'enseigner, l'une et l'autre ne sont pas considérées de façon simultanée et complémentaire (Butlen *et al.*, 2011). En effet, certaines personnes enseignantes font des choix moins judicieux et cohérents avec les intentions qu'elles poursuivent sur le plan didactique de peur de perdre le contrôle en gestion de la classe (Dumouchel, 2017; Sénéchal, 2018a). Le présent article s'inscrit donc, comme ce numéro spécial, dans un effort unificateur, voire intégrateur, de ces deux champs disciplinaires qui s'intéressent à l'acte d'enseigner, les considérant comme indissociables, mais surtout, comme l'un bonifiant l'autre et vice-versa lorsqu'ils sont mis en cohérence. Pour ce faire, nous présentons certaines données issues de la recherche collaborative que nous menons¹, qui a pour but de coconstruire, avec des personnes enseignantes au primaire, des pratiques d'enseignement soutenant le développement des compétences en littératie des élèves par la mise en œuvre de situations d'oral réflexif et de pratiques de gestion de la classe responsabilisante cohérentes entre elles. Plus précisément, cet article porte sur la première étape de notre recherche, qui visait à amener les membres du personnel enseignant avec qui nous collaborons à réfléchir à leurs pratiques actuelles impliquant l'oral réflexif et la gestion de la classe afin d'identifier les obstacles rencontrés et leurs besoins de formation au regard de ces deux dimensions.

Après avoir présenté certains aspects de la problématique et du cadre conceptuel de la recherche, nous décrirons la démarche méthodologique ayant permis d'atteindre nos objectifs en soulignant l'apport de la collaboration des praticiennes². Par la suite, les résultats de cette première étape seront présentés, non seulement au regard des deux dimensions identifiées plus haut, mais aussi au regard de la cohérence ou de l'incohérence entre les deux. Finalement, la discussion permettra de souligner les effets de la présence ou de l'absence d'une forme de cohérence dans la pratique.

¹ La recherche est financée dans le cadre du programme FRQSC- Action concertée - Programme de recherche en littératie. Elle a fait l'objet d'une première publication (Sénéchal, Messier et Dumouchel, 2021).

² Étant donné que la majorité des personnes œuvrant en enseignement sont des femmes, le genre féminin sera utilisé et n'a aucune intention discriminatoire.

Problématique

Contribuant à la construction des connaissances dans toutes les disciplines scolaires, l'oral réflexif peut être considéré comme une compétence transversale (Dumais *et al.*, 2017; Plessis-Bélair, 2008). Il s'agit d'un contexte dans lequel les élèves ont l'occasion de mettre en mot leur pensée pour apprendre (Plessis-Bélair, 2008). Cependant, malgré son importance reconnue (Plessis-Bélair, 2008), il appert que les enseignantes ne mettent généralement pas en place des pratiques d'enseignement de l'oral qui stimuleraient la prise de parole de leurs élèves dans des échanges à visée réflexive (Allen *et al.*, 2017), et ce, pour différentes raisons. L'une d'entre elles concerne, selon nous, le nécessaire changement de posture de l'enseignante dans les contextes où l'élève peut être amené à faire preuve de réflexivité, et ce, dans les deux dimensions de l'acte d'enseigner (Freiberg et Lamb, 2009). Sur le plan didactique, elle doit passer de la posture de transmettrice des savoirs à celle d'« organisat[rice] et [...] médiat[rice] entre les savoirs et la construction des savoirs par les élèves » (Moisan, 2000, p. 34). Cela suppose de nombreux changements dans la dynamique des échanges en classe qui sont souvent dominés par l'enseignante (Lepoire-Duc et Sautot, 2009; Raucy, 2014). Les contextes d'oral réflexif nécessitent, en effet, que l'enseignante accorde une plus grande place à l'élève et qu'elle s'engage dans une dévolution (Brousseau, 1998), qui implique de reconnaître le pouvoir de l'élève et de l'amener à accepter une plus grande part de responsabilités dans la situation d'apprentissage. En gestion de la classe, l'enseignante doit inscrire ses pratiques dans une perspective de responsabilisation des élèves qui favorise leur autorégulation (Brophy, 2006; Freiberg et Lamb, 2009). Il appert cependant que la grande majorité du personnel enseignant québécois aurait recours à un système d'émulation pour tous les élèves de la classe, sans égard aux difficultés de comportement et pour toutes les dimensions de la gestion de la classe (Fortin *et al.*, 2016). Or, une telle utilisation des systèmes d'émulation place davantage l'élève dans un rôle d'obéissance et l'enseignante dans un rôle de contrôle (Brophy, 2006; Freiberg et Lamb, 2009; Oga-Baldwin *et al.*, 2017). Aussi nous est-il apparu pertinent de nous intéresser à la mise en place d'activités d'oral réflexif dans lesquelles les élèves seraient amenés à prendre davantage la parole et aux pratiques de gestion de la classe qui favorisent cette prise de parole.

Selon les constats formulés par Butlen *et al.* (2011) à la suite de leurs recherches, concevoir en complémentarité et simultanément la didactique et la gestion de la classe serait une façon d'optimiser l'enseignement. Cependant, considérant que la gestion de la classe constitue l'une des principales sources des difficultés liées à l'acte d'enseigner (McCormick *et al.*, 2011; Mukamurera *et al.*, 2019) et que les enseignantes ne se sentent pas suffisamment confiantes relativement à l'enseignement de l'oral (Lafontaine Dumouchel *et coll.*, 2022

et Messier, 2009; Nolin, 2015), la nécessité d'outiller et d'accompagner les praticiennes, tant en ce qui concerne la gestion de la classe que les pratiques soutenant la mise en œuvre de l'oral réflexif chez les élèves, est donc bien réelle. C'est ce que nous cherchons à faire à travers la poursuite des premiers objectifs spécifiques de notre étude soit d'identifier 1) les obstacles³ et les besoins relatifs à la mise en place de contextes d'oral réflexif favorisant la prise de parole des élèves et 2) les obstacles et les besoins relatifs à la mise en place de pratiques de gestion de la classe favorisant cette même prise de parole.

Cadre conceptuel

Les deux principaux concepts de notre recherche, soit l'oral réflexif et la gestion de la classe, mais aussi leur mise en relation, seront présentés dans la section qui suit.

L'oral réflexif

L'oral réflexif correspond à « une situation où l'élève mobilise spontanément des objets ou des habiletés de l'oral et dans le cadre de laquelle il a l'occasion de se questionner, de donner un point de vue qu'il pourra, par la suite, expliciter, approfondir et nuancer, et ce, dans le but de mettre en mots sa pensée (ses apprentissages, sa compréhension, etc.) » (Sénéchal *et al.*, 2021, p. 182). Des didacticiens du français ont commencé à s'y intéresser au tournant des années 2000 (Chabanne et Bucheton, 2002), alors que la focale était plutôt centrée sur la reconnaissance de l'oral comme objet à part entière à enseigner en classe de français (Dumais, 2014; Lafontaine, 2001). Cet intérêt pour un oral plus spontané et, surtout, plus interactif a trouvé des échos dans la francophonie, bien que cela ait été peu documenté par des recherches proprement dites. Des quelques études réalisées sur le sujet (p. ex. Allen *et al.*, 2017; Dupont et Grandaty, 2012; Plessis-Bélair, 2008) se dégage néanmoins un constat : les élèves sont capables de prendre la parole avec une visée réflexive, mais ils ont besoin d'être plus fréquemment placés dans ces contextes de prise de parole, lesquels nécessitent un étayage de la part des enseignantes (Plessis-Bélair, 2008). Il convient de préciser que l'oral réflexif ne s'enseigne pas formellement; l'enseignante accompagne plutôt les élèves dans ces contextes au gré des interactions

³ Nous considérons l'obstacle « comme une ou des difficulté(s) entravant un sujet dans son cheminement. Un obstacle apparaît dès lors que quelque chose freine la réalisation d'une tâche, du point de vue de l'enseignant [...] ou de l'élève [...], nuit à l'apprentissage ou empêche le développement des capacités de l'élève. » (Sénéchal, 2017, p.138)

vécues en classe (Dumais et al., 2018). Ainsi, pour que l'élève interagisse, la présence d'un coéquipier, de l'enseignante ou toutes autres personnes est essentielle. Aussi est-il nécessaire, pour l'enseignante, de se placer dans une posture d'accompagnement (Bucheton et Soulé, 2009) et d'arrimer ses pratiques de gestion de la classe afin qu'elles soient cohérentes avec les situations où l'oral réflexif est possible.

La gestion de la classe responsabilisante

En ce qui concerne le deuxième concept de notre recherche, soit la gestion de la classe, nous choisissons de positionner cette dernière dans l'axe de la responsabilisation (Alderman et MacDonald, 2015; Dumouchel, 2017; Escartí *et al.* 2018; Freiberg et Lamb, 2009). De ce point de vue, la gestion de la classe peut être définie comme les pratiques éducatives que les enseignantes conçoivent, organisent et réalisent pour et avec les élèves, afin d'établir, de maintenir et de restaurer les conditions qui nécessitent leur engagement dans leurs apprentissages et le développement de leurs compétences (Dumouchel et Lanaris, 2020). Ainsi, de concert avec ses élèves, l'enseignante établit un cadre général de fonctionnement convivial et ouvert (Gouvernement du Québec, 2020). Une telle gestion de la classe, évoluant dans un climat collaboratif (Artaud, 1989; Freiberg et Lamb, 2009; Kuppens et Ceulemans, 2019), demande d'engager les élèves comme des collaborateurs dans sa mise en place et, surtout, permet d'exercer une influence sur le développement de leurs compétences, tant scolaires que sociales. En tant que collaboratrice, l'enseignante reconnaîtra le pouvoir des élèves et ils pourront ainsi réellement agir dans la gestion de sa classe. Le pouvoir étant un élément indissociable du processus de responsabilisation (Glasser, 1999; Jonas et Vaillancourt, 2007), il permet à l'apprenant de faire des choix manifestant sa volonté, de s'engager pour les concrétiser et de les modifier pour s'adapter aux différentes situations ou simplement parce qu'il évolue au fil de ses prises de pouvoirs (Glasser, 1999; Lanaris et Dumouchel, 2020). Ainsi l'enseignante reconnaît à l'élève le pouvoir de s'autodéterminer (Ryan *et al.*, 1995; Deci et Ryan, 2012), de se donner des buts pour ensuite tout mettre en œuvre pour les atteindre. Une telle façon de faire place l'enseignante dans une posture d'accompagnement (Bucheton et Soulé, 2009) de l'élève en le reconnaissant comme un collaborateur valable et compétent (Lévine, 2008). Ce changement de posture nécessite d'engager l'élève pour que celui-ci fasse entendre sa volonté, sa voix à l'enseignante, mais aussi aux autres élèves, entre autres lors de discussions, de partages d'idées, de débats, ou encore de prises de position, autant de contextes où l'oral réflexif est sollicité. De telles pratiques impliquent donc une collaboration entre tous les acteurs de la classe et nécessitent que tous coopèrent dans une gestion de la classe responsabilisante.

Relation entre l'oral réflexif et la gestion de la classe responsabilisante

La mise en relation entre l'oral réflexif et une gestion de la classe responsabilisante est également au cœur de notre recherche. Plusieurs auteurs ont déjà mis en évidence le lien qui unit ces deux dimensions de l'acte d'enseigner (Dumouchel, 2017; Butlen *et al.*, 2011; Freiberg et Lamb, 2009; Garcion-Vautour, 2002; Marquet, 2005; Vanhulle, 1999; Zeichner, 2005) en soulignant qu'elles doivent être considérées comme inséparables et être placées sous une même façon de concevoir le savoir (Vanhulle, 1999). Certains ont abordé le conflit (Marquet, 2005) et le paradoxe entre les deux dimensions dans le travail quotidien de l'enseignante (Dumouchel, 2017 ou encore l'incohérence et la contradiction entre elles (Butlen *et al.*, 2011; Durand, 1996), en expliquant qu'une des dimensions évolue souvent au détriment de l'autre. Par exemple, lorsqu'un enseignant remplacera à l'improviste un débat, trop difficile à gérer, par une dictée. D'autres, encore, ont démontré la complémentarité entre les deux (Dumouchel, 2017; Butlen *et al.*, 2011; Freiberg et Lamb, 2009) et mis en évidence la nécessité de cohérence entre les choix de l'enseignante en didactique et ceux en gestion de la classe afin d'optimiser l'enseignement. C'est en nous appuyant sur ces travaux que nous nous intéressons à la mise en relation des pratiques accompagnant les contextes d'oral réflexif et celles de gestion de la classe dans le quotidien des enseignantes participant à notre recherche.

Méthodologie

L'identification des obstacles et des besoins de formation liés à la mise en place de contextes favorisant l'oral réflexif et de pratiques de gestion de la classe en cohérence avec ceux-ci s'inscrit dans une approche méthodologique de nature collaborative que nous expliciterons dans la section suivante, avant de présenter notre échantillon.

Nature et déroulement de la recherche

Pour atteindre les objectifs spécifiques mentionnés précédemment, nous avons choisi de réaliser une recherche collaborative (Desgagné, 1998; Desgagné *et al.*, 2001; Bednarz, 2013). Comme nous nous intéressons aux pratiques d'enseignement, et que celles-ci relèvent d'une « configuration d'actions didactiques et pédagogiques organisées par des choix logiques d'actions conscientisées et non conscientisées par l'enseignant[e] » (Lefevre, 2005), nous devions envisager une façon d'y avoir facilement accès. Nous nous sommes alors adjoint la collaboration de 12 praticiennes, puisque l'accès aux pratiques ne

peut être possible qu'à travers un système d'interprétations qui passe, entre autres, par la verbalisation, puis l'explicitation par les praticiennes elles-mêmes, et que la collaboration avec les enseignantes est bénéfique à cette explicitation par le biais de la pratique réflexive collective (Sénéchal, 2018b)

La recherche collaborative se réalise en trois étapes qui ne sont pas complètement hermétiques les unes par rapport aux autres (Desgagné, 1998; Bednarz, 2013) : 1) la cosituation, dans le cadre de laquelle on cherchera à faire en sorte que la pratique explorée ait une pertinence autant pour les praticiens que pour les chercheurs; 2) la coopération, pendant laquelle on entreprendra conjointement une démarche de réflexion, qui doit à la fois servir d'espace de développement professionnel pour les praticiennes et d'occasion de collecte de données pour les chercheuses; 3) et enfin, la coproduction, qui permettra de s'assurer que les produits de la démarche et leur diffusion aient des retombées pour la communauté de pratique et pour la communauté de recherche. Dans la présente contribution, nous nous concentrerons sur la première étape de la démarche.

Après le recrutement de nos collaboratrices, nous nous sommes assurés de leur adhésion au projet dans le cadre d'une première rencontre où les détails de celui-ci ont été présentés et négociés. Par la suite, nous avons réalisé, avec les quatre collaboratrices de chacune des trois écoles participantes, deux entretiens de groupe. Il s'agit d'une forme d'entretien se réalisant au sein d'un groupe assez restreint et permettant de constituer un corpus de données issues d'interactions sociales portant sur un sujet donné (Baribeau, 2009). Dans le cas de notre recherche, les deux entretiens portaient respectivement sur l'oral réflexif et sur la gestion de la classe, et comportaient deux grandes catégories de questions : les pratiques déclarées ainsi que les besoins de formation. Nous avons choisi de nous intéresser d'abord aux pratiques déclarées, afin d'offrir à nos collaboratrices une première occasion de verbalisation avant de les observer dans l'action. La réalisation des entretiens de groupes nous offrait, en effet, l'opportunité de faire connaissance avec les enseignantes et d'établir un lien de confiance avant de passer à l'observation en situation. Par la même occasion, nous avons pu atteindre nos deux premiers objectifs spécifiques, soit de décrire 1) les obstacles et les besoins relatifs à la mise en place de l'oral réflexif pour soutenir la prise de parole des élèves en classe ainsi que 2) les obstacles et les besoins relatifs à la mise en place de pratiques de gestion de la classe favorisant la prise de parole des élèves en classe.

Les entretiens se sont tous déroulés à distance (à l'aide de l'application Zoom) et ils ont été intégralement enregistrés. Les données audiovisuelles ainsi collectées ont ensuite fait l'objet d'une transcription littérale et nous avons procédé à une analyse de contenu (Bardin,

2003) à l'aide du logiciel NVivo. Après la transcription, les propos des enseignantes ont donc été réorganisés autour de chacune des questions posées qui ont ainsi servi au codage (traitement déductif, grille fermée, catégories prédéterminées [Paillé et Mucchielli, 2008]). Soulignons qu'aucune catégorie autre que celles établies à partir des questions n'est apparue lors de l'analyse effectuée.

Échantillon

Douze enseignantes québécoises collaborent à la recherche (un homme et onze femmes). Elles interviennent aux trois cycles d'enseignement du primaire et dans trois écoles différentes dont l'indice de milieu socioéconomique, en 2020-2021, se situe à 5, à 8 et à 10 et l'indice du seuil de faible revenu se situe à 9 pour deux écoles et à 5 pour l'autre. Neuf enseignantes détiennent un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, deux un baccalauréat en adaptation scolaire et une a complété un baccalauréat en enseignement du français langue seconde. Quatre ont terminé ou presque terminé des études de deuxième cycle. En ce qui concerne leurs années d'expérience en enseignement, l'étendue se situe entre 7 et 26 ans, avec une médiane à 15 ans et une moyenne à 16,33 ans.

Résultats

Les résultats issus de l'analyse des entretiens de groupe seront présentés dans cette section. Il sera d'abord question de ceux relatifs aux pratiques déclarées et aux besoins de formation en lien avec l'oral réflexif, puis à ceux relevant de la gestion de la classe.

Portrait des pratiques déclarées actuelles en oral réflexif

Avant de commencer la collaboration avec les enseignantes, il importait de connaître les contextes où l'oral réflexif est mis à profit dans leur classe. Voici ce qui a émergé des entretiens réalisés à propos de la nature et de la fréquence des activités d'oral réflexif mises en place ainsi que des intentions poursuivies par les enseignantes lors des interactions entre pairs.

Nature des activités

Les enseignantes déclarent que des situations d'oral réflexif se présentent dans plusieurs disciplines scolaires : français (lecture, écriture [révision entre pairs], grammaire), mathématique (résolution de problème, causerie mathématique), univers social, arts plastiques, sciences (démarche scientifique). Les interactions au quotidien sont aussi

mentionnées comme des moments propices pour amener les élèves à justifier une opinion ou exprimer un désaccord, par exemple. Pour les enseignantes du premier cycle, il s'agit également d'occasions de rendre leurs élèves, qu'elles identifient comme étant en « début d'apprentissage » (EC2) en ce qui a trait aux prises de parole, à l'aise de s'exprimer et ouverts à l'avis des autres. Dans ces contextes, certaines enseignantes disent agir comme modèle en guidant les réflexions des élèves par des questions ou par une manifestation verbale d'intérêt envers les propos énoncés.

Fréquence des activités

L'oral réflexif se vit au quotidien selon l'ensemble des répondantes. L'une d'entre elles précise que la réalisation fréquente d'activités d'oral réflexif augmenterait la confiance des élèves en leurs prises de parole. Certaines, notamment celles du troisième cycle, se disent toutefois à la recherche d'un équilibre entre le travail en équipe (qu'elles associent à l'oral réflexif) et le travail individuel, notamment pour que les élèves apprennent « à réfléchir par eux-mêmes et à se faire confiance par eux-mêmes » (EC6b). Elles se questionnent en effet sur la nécessité de développer l'autonomie des élèves, de les habituer à travailler seuls, notamment dans la perspective de les préparer au secondaire.

Interactions entre pairs en contexte d'oral réflexif

Comme notre recherche vise à favoriser la prise de parole des élèves, nous avons demandé aux enseignantes si elles plaçaient souvent les leurs en équipe et, si oui, quelle était leur intention lorsqu'elles le faisaient. Il s'avère que leurs réponses à la première question coïncident avec ce qui a été mentionné précédemment concernant la nature des activités d'oral réflexif mises en place dans leurs classes. En ce qui a trait à l'intention poursuivie par les enseignantes en lien avec le travail en équipe, plusieurs d'entre elles font référence à la socialisation : « Et ils sont en apprentissage [...] ils développent disons, la façon de collaborer avec tel ou tel autre type de personnalité et les stratégies à adopter pour une cohésion, une harmonie communicationnelle. » (EC4) À nouveau, la recherche d'autonomie est mentionnée; une enseignante dit qu'elle laisse ses élèves former leur équipe, notamment pour qu'ils réalisent par eux-mêmes quelle est la personne la plus adéquate avec qui se placer pour réaliser la tâche. Selon les réponses des enseignantes, la composition des équipes varie également en fonction de la visée de l'activité (tutorat ou stimulation des échanges, par exemple). Plusieurs d'entre elles mentionnent que ce qu'elles cherchent, en plaçant leurs élèves en équipe, c'est qu'ils s'apportent mutuellement quelque chose : des idées, un point de vue différent, de l'aide. Enfin, bien qu'il ne s'agisse pas d'une intention, le souci d'efficacité a aussi été mentionné comme raison pour jumeler des élèves,

voire comme facteur de motivation : « “On va être plus efficaces à deux” fait qu’ils décident de travailler quand même ensemble. » (EA5b)

Obstacles à la prise de parole des élèves en classe au regard de l’oral réflexif

Les enseignantes ont aussi eu l’occasion de s’exprimer sur ce qu’elles considèrent être des obstacles à la prise de parole des élèves en contexte d’oral réflexif. Les éléments mentionnés concernent le travail en équipe ainsi que la répartition du temps de parole entre l’enseignante et les élèves.

Travail d’équipe et obstacles relevés

Lorsque nous avons questionné les enseignantes à propos du travail en équipe, nous leur avons, entre autres, demandé ce qui pouvait les empêcher d’adopter cette modalité de travail aussi souvent qu’elles le souhaiteraient. Deux catégories d’obstacles ressortent des éléments mis de l’avant : ceux qui sont davantage en lien avec l’organisation du groupe et la gestion de la classe, et ceux qui relèvent plutôt de la personnalité des élèves. En ce qui concerne cette deuxième catégorie, les enseignantes ont mentionné éprouver parfois des difficultés à placer les élèves en équipe en raison du refus de certains de travailler avec leurs camarades, et ce, pour différentes raisons : ils n’aiment pas ça, ils souhaitent être placés uniquement avec leurs amis, ils souhaitent se faire oublier, ils ne veulent pas travailler ou ils ont « besoin d’une aide constante de l’adulte » (EA3). Pour la première catégorie d’obstacles, plusieurs enseignantes mentionnent avoir du mal à trouver un équilibre entre leurs élèves qui parlent beaucoup et ceux qui sont plus timides. Certaines ajoutent que le travail d’équipe entrave leur gestion de la classe. L’une d’entre elles juge qu’il y a souvent des « débordements » (EA3) lorsque ses élèves travaillent en équipe : selon elle, ils s’écartent facilement du sujet, perdant ainsi de vue l’essence de la tâche, sur laquelle elle a alors du mal à les recentrer. Une autre mentionne que ce sont plutôt les conflits entre les élèves de son groupe qui l’empêchent de changer ceux-ci de place pour le travail en équipe. Finalement, une répondante indique qu’elle trouve difficile d’intervenir correctement lorsque ses élèves travaillent en équipe ; elle ne sait pas toujours comment « poser la bonne question qui ne leur donnera pas la réponse, qui va juste les amener plus loin dans leur discussion » (EB5).

La parole : pas que le monopole de l’enseignante, mais...

Selon ce qu’elles ont répondu au moment où nous leur avons demandé de quantifier leur temps de parole par rapport à celui de leurs élèves, plusieurs de nos répondantes estiment laisser plus de place à la parole de ces derniers, soit entre 60 % et 70 % du temps. Pour ce

faire, elles disent réduire au strict minimum les moments où elles enseignent de façon magistrale, notamment afin de ne « pas perdre l'attention des élèves » (EA3). Si, pour quelques enseignantes, leur temps de prise de parole varie beaucoup en fonction des activités réalisées en classe, une minorité d'entre elles jugent plutôt parler plus que leurs élèves, même si elles soulignent l'importance de les écouter et de leur donner le droit de s'exprimer, « mais ça veut pas dire qu'ils ont toute la place et que c'est eux qui gèrent le groupe » (EC6b). Presque toutes s'entendent toutefois sur la nécessité d'établir des rôles clairs pour chacun dans la gestion de la parole et certaines n'hésitent pas à affirmer que ce sont elles qui doivent avoir le dernier mot, car il faut « qu'il y [ait] un capitaine dans le bateau » (EC6a) : « Il faut que ce soit clair dans la tête de l'enfant que c'est moi l'adulte dans la classe et que le dernier mot me revient pour trancher. » (EC4)

Besoins de formation en oral réflexif

Les enseignantes nous ont dit avoir besoin de pistes d'intervention tangibles, adaptables aux situations, notamment pour avoir moins l'impression d'y aller à l'intuition dans l'accompagnement de leurs élèves en contexte d'oral réflexif. Elles ont verbalisé leur souhait de disposer d'outils pour ce faire, eux aussi adaptables aux besoins des apprenants, ce qui leur permettrait, selon elles, de se sentir plus à l'aise dans ces situations.

Portrait des pratiques déclarées actuelles en gestion de la classe

En complément de ce qu'elles ont déclaré sur les contextes où l'oral réflexif se manifeste, les enseignantes de notre recherche ont aussi eu l'occasion de verbaliser ce qu'elles entendent par « gestion de la classe » et de s'exprimer sur le lien avec l'élève qui en découle. Elles se sont également exprimées sur la place de l'élève dans la gestion de la classe, sur leurs pratiques quotidiennes relatives à cette gestion et sur celles qui encouragent, selon elles, la prise de parole des élèves.

Définition de la gestion de la classe : définition des bons comportements

Lorsque nous leur avons demandé d'identifier ce qu'elles mettent en place en gestion de la classe en début d'année, toutes les enseignantes ont proposé des réponses visant à définir ce qui est attendu dans la classe. Elles ont nommé de bons et de mauvais comportements, des valeurs à prioriser dans la classe et des comportements y étant liés. Pour poser les bases de leur gestion de la classe, elles disent employer de la littérature jeunesse pour illustrer les bons comportements, faire du modelage des comportements ou encore organiser des discussions autour des valeurs, du code de vie de l'école ou de la classe. Certaines affirment

placer les élèves en équipe pour qu'ils donnent des exemples concrets des bons comportements. Pour toutes les enseignantes, ces bons comportements vont se traduire en règles de la classe. Une seule enseignante mentionne qu'elle pourrait éventuellement réajuster une règle si cela s'avérait nécessaire. Selon les réponses des autres participantes, il n'y a pas de moment prévu dans l'année pour revisiter les règles mises en place en début d'année. Les locutions utilisées par les participantes pour parler des outils mis en place sont variables : système de gradation, système de récompense, tableau d'émulation, système de valeurs, etc. Ainsi, bien qu'il ne soit pas ouvertement nommé, c'est le système d'émulation individuel ou collectif qui est mis en place dès le début de l'année pour assurer une gestion de la classe, même si certaines enseignantes disent le laisser tomber par la suite. Cependant, quelques-unes disent ne pas avoir de tels systèmes et mettre plutôt l'accent sur la relation avec l'élève : « Les premières journées sont cruciales, puis après ça on a pas besoin de récompenses, de systèmes de punition X, là, donc, vraiment, les premières journées sont cruciales. » (EB5) Enfin, lorsque nous leur avons demandé quelles ressources elles utilisaient en gestion de la classe, la plupart des enseignantes ont nommé leur système de gestion des comportements. Une seule a identifié la discussion comme étant son outil de gestion de la classe.

Créer une relation avec l'élève

La majorité des enseignantes accordent une grande place à la création de la relation de confiance avec l'élève dès le début de l'année. Pour apprendre à connaître leurs élèves, certaines disent procéder à l'aide de jeux du style « Qui suis-je? ». D'autres parlent de l'importance de mettre l'accent sur l'accueil des élèves le premier jour de classe, de leur façon de faire pour que ceux-ci se sentent en confiance dans la classe : « [...] qu'ils se sentent bien tout de suite quand ils sont avec moi, que je devienne rapidement leur référence, leur première référence. Donc, je trouve que miser sur l'accueil, je trouve ça gagnant. » (EB2) En plus d'un accueil chaleureux, l'établissement des routines a aussi été nommé comme étant un élément permettant aux élèves de se sentir en sécurité, surtout les plus jeunes d'entre eux.

Accorder (ou non) une place à l'élève

Les enseignantes ont aussi été questionnées sur le rôle qu'elles donnent aux élèves dans leur gestion de la classe. Comme elles ne se sont pas beaucoup exprimées sur le sujet, les seules réponses que nous avons eues se résument à être des modèles positifs pour les autres élèves et faire ce qui est attendu d'eux en ce qui a trait aux bons comportements : « [...] c'est important qu'ils comprennent qu'ils sont essentiels [...] au bon déroulement de la

journée. » (EB5) La même enseignante ajoute que « chacun a son rôle à jouer que ce soit d'amener un peu de rigolade ou d'ardeur ou de persévérance, donc chacun a sa place » (EB5). Ses collègues et elles reconnaissent l'importance d'inclure les élèves dans la mise en place des règlements. Pour ce faire, la plupart disent les impliquer surtout au moment de définir les récompenses individuelles ou collectives qu'ils aimeraient recevoir à la suite de la manifestation d'un bon comportement et les conséquences à la suite d'un mauvais comportement.

Pratiquer la gestion de la classe au quotidien

Nous avons questionné les enseignantes sur leurs pratiques quotidiennes de la gestion de la classe. Nous leur avons demandé ce qu'elles faisaient à cet égard avant et pendant une activité. Les participantes nous ont répondu qu'avant, il s'agit essentiellement de clarifier les attentes en vue de l'activité (rappel des consignes, rappel des attentes comportementales et académiques, rappel du fonctionnement et des règles), de capter leur attention (une cloche pour demander le silence, un cri de ralliement), de gérer le temps (menu de la journée au tableau, présenter l'utilisation de la minuterie) et de gérer le matériel (« [...] je m'assure qu'ils ont le bon matériel. Puis on s'assure qu'il y a le silence, pour partir comme il faut » [EB5]). Pendant l'activité, la gestion de la classe se résume à la gestion des comportements, à intervenir avant que « ça dégringole trop bas » (EC6b). Les enseignantes disent ne pas hésiter à faire un temps d'arrêt, à faire un rappel des consignes ou un rappel à l'ordre : « faire des petits arrêts, c'est un peu la façon de les ramener à l'ordre sans que ça paraisse trop » (EC6b); « si on voit quelque chose qui va pas. Donc c'est sûr qu'on arrête, on réajuste » (EC2). Selon elles, cela leur permet de changer d'activité ou de réajuster leur planification en fonction du comportement des élèves, de leurs réactions à l'activité. Elles disent aussi circuler entre les élèves, les questionner pour leur manifester leur présence, et ce, toujours pendant l'activité : « Il faut vraiment qu'ils savent que je suis là, je les questionne en équipe aussi [...] Quand je circule et que je les questionne, on dirait que là ça va mieux. » (EA6)

Encourager la prise de parole

Interrogées plus précisément sur les pratiques de gestion de la classe qu'elles mettent en place pour encourager la prise de paroles des élèves, les enseignantes ont indiqué questionner leurs élèves et choisir ceux qu'elles veulent voir parler : « Je m'adresse à toi, tu sais, aujourd'hui c'est toi qui réponds. » (EC6b) Elles mentionnent aussi les encourager et faire du renforcement positif pour les prises de parole, par exemple : « On dit bravo pour les élèves qui participent [...] » (EC2); « Je vais lui chuchoter dans l'oreille : je vais poser

une question tantôt, mais je sais que toi tu connais la réponse alors lève ta main » (EC4); « Des fois c'est des petits aide-mémoires que je vais coller sur le bureau de l'élève pour : Hé, oublie pas, toi aussi tu fais partie de la classe [...]. » (EA3)

Obstacles à la prise de parole des élèves en classe au regard de la gestion de la classe

Les enseignantes rapportent être parfois elles-mêmes un obstacle à la prise de parole lorsque les élèves ne choisissent pas le bon moment, selon elles, pour aborder certains sujets. Par exemple, lorsqu'un élève tente de régler une chicane avec un autre alors que ce n'est pas le sujet abordé en discussion de groupe. Selon les enseignantes, dans ces cas, ce sont elles qui découragent la prise de parole de l'élève en lui demandant de reporter le sujet à un moment plus opportun. Les participantes ont aussi nommé les élèves qui ne s'engagent pas dans les conversations comme des freins aux échanges : « C'est sûr que les élèves qui s'engagent pas c'est plus drainant, mais dans une équipe, ils finissent par se faire pointer du doigt, [alors] il faut le gérer. » (EB6) Il en va de même pour les élèves dont l'anxiété les empêche de prendre la parole devant la classe : « Un élève qui est convaincu qu'il fait de l'anxiété puis que ça, ça l'empêche de parler devant toute la classe, on peut pas régler ça en trente secondes. » (EB5) Les élèves verbomoteurs, soit ceux dont la prise de parole est souvent jugée « trop importante » et qui demandent alors une gestion de la part de l'enseignante, ont également été identifiés comme un obstacle en lien avec les moments de prise de parole en classe.

Besoins de formation identifiés par les enseignantes en gestion de la classe

Les enseignantes affirment avoir davantage besoin de soutien que de formation. Majoritairement, elles estiment que leur gestion de la classe est excellente. Une seule enseignante mentionne avoir besoin de formation pour gérer la classe parce qu'elle aimeraït « avoir une classe qui est beaucoup plus active, plus en mouvement, plus que les élèves [soient] vraiment en... [...] toujours en manipulation, toujours... plus impliqués [...] on dirait que je trouve ça difficile de gérer plus ces périodes-là » (EA3).

Discussion

D'entrée de jeu, nous avons mis en avant la nécessité, pour l'enseignante, d'adopter une posture d'accompagnement (Bucheton et Soulé, 2009) dans les contextes d'oral réflexif et dans ses pratiques de gestion de la classe. En effet, il a été montré que l'adoption de postures d'accompagnement cohérentes entre elles dans ces deux dimensions de l'acte d'enseigner

permet d'établir un lien logique entre les actions qui en découlent et facilite leur prise en considération de façon intégrée, simultanée et complémentaire (Butlen *et al.*, 2011; Dumouchel, 2017; Freiberg et Lamb, 2009). Dans le cadre de notre recherche, l'adoption d'une telle posture permettrait à l'enseignante de mettre en place une gestion de la classe responsabilisante favorisant la prise de parole des élèves en contexte d'oral réflexif et, parallèlement, de fournir l'accompagnement adéquat aux apprenants.

La réalisation des premières étapes de notre étude nous a permis d'obtenir des résultats en lien avec nos deux premiers objectifs spécifiques, à savoir identifier les obstacles et les besoins relatifs à la mise en place 1) de l'oral réflexif et 2) de pratique de gestion de la classe soutenant la prise de parole des élèves en classe. Nous avons choisi de mettre ces résultats en relation selon trois thèmes : la perception de leur place et de celle de l'élève par les enseignantes, le travail en équipe ainsi que les besoins de formation.

La perception de leur place et de celle de l'élève par les enseignantes

La perception qu'ont les enseignantes de leur rôle et de la place de l'élève en classe se pose d'emblée comme un obstacle à la mise en œuvre d'activités d'oral réflexif et de gestion de la classe favorisant la prise de parole des élèves. Selon les résultats obtenus, les enseignantes estiment parler moins que leurs élèves, ce qui ne correspond toutefois pas à ce qui est mis de l'avant par la recherche en didactique du français (Lepoire-Duc et Sautot, 2009; Raucy, 2014). La mise en relation de ces résultats avec le besoin de contrôle qui émerge des réponses des enseignantes à la question portant sur la place qu'elles souhaitent donner à l'élève nous amène à formuler l'hypothèse selon laquelle les praticiennes parlent, en réalité, sans doute plus qu'elles ne le pensent et n'accordent peut-être pas autant de place qu'elles le voudraient à l'apprenant. En effet, le désir de contrôler les échanges conduit généralement à la non-reconnaissance de l'élève comme interlocuteur valable (Lévine, 2008), ce qui entraîne nécessairement un déséquilibre dans le partage de la parole en classe.

Ce besoin de contrôle est apparu plus présent dans les propos des enseignants en ce qui a trait à la gestion de la classe rejoignant ainsi les résultats issus des travaux d'Alderman et MacDonald (2015). En effet, les enseignantes interrogées semblent, peut-être inconsciemment, vouloir diriger le comportement de l'élève, sans parvenir à l'aider à prendre véritablement sa place. L'utilisation d'un système d'émulation et le fait d'impliquer les élèves dans l'établissement des récompenses et des conséquences, mais pas dans la mise en place des règles qui conduisent à de telles récompenses, traduisent effectivement un besoin de garder une certaine mainmise sur la gestion de la classe.

(Brophy, 2006; Freiberg et Lamb, 2009; Oga-Baldwin *et al.*, 2017). Ceci est à l'opposé de pratiques de gestion de la classe responsabilisante comme discuter avec les élèves des règles à mettre en place et de la raison de le faire qui engagerait davantage les enseignantes dans la reconnaissance de l'élève comme un collaborateur valable et compétent (Freiberg et Lamb, 2009; Lévine, 2008).

Le besoin de contrôle de l'enseignante qui ressort implicitement des résultats est à l'opposé d'une posture d'accompagnement favorisant une prise de parole plus fréquente des élèves (Bucheton et Soulé, 2009). Lorsque nous avons questionné les répondantes sur ce qu'elles faisaient en gestion de la classe pour favoriser cette prise de parole de leurs élèves, rappelons qu'elles ont mentionné utiliser le questionnement. Or, ce dernier semble être perçu comme un outil pour gérer l'attention des élèves, mais pas nécessairement pour stimuler leur prise de parole et les aider à développer celle-ci. On pose une question pour ramener l'attention de l'élève sur la tâche ou encore pour lui faire remarquer qu'il est en train de passer à côté de quelque chose, rappelant ainsi que les deux dimensions évoluent souvent en conflit (Marquet, 2005), en incohérence et de façon contradictoire (Butlen *et al.*, 2011; Freiberg et Lamb, 2009). La prise de parole de l'élève devient alors, en quelque sorte, une réponse aux attentes de l'enseignante : si l'élève répond à la question de l'enseignante, elle sera satisfaite. Selon nous, inscrire la prise de parole dans une telle logique ne permet pas de stimuler, chez les élèves, une prise de parole plus spontanée nécessaire à un contexte d'oral réflexif.

Le travail en équipe

Les enseignantes que nous avons interrogées semblent percevoir le travail en équipe comme un obstacle à la mise en place d'activités d'oral réflexif et à l'adoption de pratiques de gestion de la classe favorisant la prise de parole des élèves. À nouveau, les deux dimensions que sont la didactique (de l'oral) et la gestion de la classe évoluent en opposition (Butlen *et al.*, 2011; Freiberg et Lamb, 2009). Si les enseignantes sont conscientes des effets positifs engendrés par les situations d'oral réflexif réalisées en équipe, certains problèmes rencontrés à ces occasions paraissent les freiner dans leur propension à jumeler les élèves en vue de l'accomplissement d'une tâche. En effet, certaines réponses de nos répondantes vont dans le même sens que les constats découlant des travaux de Freiberg et Lamb (2009), selon lesquels le travail d'équipe permet de favoriser la socialisation entre les élèves, d'augmenter la cohésion du groupe, la motivation et l'harmonie communicationnelle, et de stimuler les échanges (d'idées, de points de vue, d'aide). Toutefois, les enseignantes interrogées ont rapidement insisté sur les difficultés

rencontrées dans ces contextes, notamment sur le fait que certains élèves sont en conflits dans les équipes, ce qu’elles trouvent difficile à « gérer », rejoignant ainsi les résultats issus des travaux d’Alderman et MacDonald, (2015).

Lorsque les enseignantes reconnaissent plus de pouvoir aux élèves, en les laissant travailler en équipe, par exemple, elles mentionnent observer un manque d’engagement dans la tâche de la part de certains d’entre eux, ce qui se traduit souvent par des comportements inappropriés. Pour que les élèves deviennent responsables, l’enseignante doit reconnaître leur pouvoir (Jonas et Vaillancourt, 2007), mais elle doit aussi se positionner comme experte du processus de responsabilisation et les accompagner à travers celui-ci. À l’instar des travaux de Freiberg et Lamb (2009), laisser aux élèves le plein contrôle de la situation alors qu’ils sont habitués de s’inscrire dans un rôle d’obéissance envers les consignes et s’attendre à ce que tout se déroule à merveille revient à espérer qu’un élève mène son bateau à voile à bon port sans connaître les effets du vent. Ces manifestations du désengagement des élèves envers la tâche sont, selon nous, autant de comportements qui n’encouragent pas les enseignantes à poursuivre le travail d’équipe avec eux, à leur laisser encore plus de place, de contrôle, de pouvoir. Dans les contextes d’oral réflexif rencontrés à travers la réalisation d’activités en équipe, il s’avère nécessaire de s’éloigner de ce désir de gestion émergeant des réponses des enseignantes et de laisser aux élèves l’espace nécessaire à la discussion, ce qui induit de leur laisser plus de contrôle sur la situation. Ils doivent en effet sentir qu’ils ont la responsabilité de coconstruire des connaissances en se questionnant et en partageant des points de vue qu’ils peuvent expliciter, approfondir et nuancer à travers leurs échanges (Alderman et MacDonald, 2015; Dumouchel, 2017; Freiberg et Lamb, 2009), et non qu’ils ont simplement été regroupés pour répondre, par exemple, à des questions de repérage côté à côté.

Selon les réponses que nous avons obtenues, nous pouvons supposer que l’obstacle perçu relativement au travail en équipe découle d’une forme d’incohérence entre les deux dimensions de l’acte d’enseigner (Butlen *et al*, 2011). Les enseignantes sont prêtes à laisser de la place aux élèves, du pouvoir en ce qui a trait aux savoirs, car elles reconnaissent les bienfaits des prises de parole en contexte d’oral réflexif, mais comme elles ne leur en laissent pas concernant la gestion de la classe, ils se retrouvent démunis pour gérer leurs conflits au sein de leur équipe ou encore par rapport à leur rôle dans celle-ci. C’est peut-être ce qui a conduit une enseignante à dire que les élèves ont « besoin d’une aide constante de l’adulte » (EA3) durant le travail d’équipe. Dans une pratique de gestion de la classe responsabilisante, l’enseignante accompagne les élèves dans la gestion de leurs conflits

(Sénéchal *et al.*, 2022; Zeichner, 2005) et ils deviennent ainsi de plus en plus habiles à le faire, puisqu'elle ne le fait pas pour eux.

Besoins de formation

Les besoins de formation exprimés par les enseignantes peuvent aussi être liés à leur besoin de contrôle. En effet, en ce qui concerne l'oral réflexif, les enseignantes affirment avoir besoin de pistes tangibles, d'outils qu'elles pourraient adapter aux différentes situations, ce qui peut se traduire en différents moyens leur permettant de reprendre le « contrôle » de leur enseignement, car elles mentionnent se fier davantage à leurs intuitions pour le moment dans les contextes d'oral réflexif. En gestion de la classe, elles affirment plutôt ne pas avoir besoin de formation, puisqu'elles se perçoivent comme habiles à contrôler le comportement de leurs élèves. La seule enseignante qui mentionne avoir besoin de formation en gestion de la classe est celle qui aimeraït « avoir une classe qui est beaucoup plus active, plus en mouvement [...] plus impliquée [...] » (EA3). Aussi, le besoin qu'exprime cette enseignante est à l'opposé de celui de ses collègues. Ces dernières estiment ne pas avoir besoin de formation, car elles jugent qu'elles ont le contrôle sur leur classe. À contrario, l'enseignante EA3 verbalise clairement son besoin de formation, car elle souhaite que ses élèves soient plus actifs dans sa gestion de la classe. Cela implique qu'elle modifie sa posture afin de leur reconnaître du pouvoir, raison pour laquelle elle estime avoir besoin d'accompagnement.

Conclusion

Cette prépondérance du besoin de contrôle en filigrane dans les résultats que nous avons obtenus nous conduit à orienter l'accompagnement des enseignantes dans notre recherche collaborative vers l'appropriation d'une nouvelle posture de l'enseignante non seulement en relation avec les élèves, soit une posture d'accompagnement (Bucheton et Soulé, 2009), mais également envers elle-même. En effet, ce besoin de contrôle peut traduire une mauvaise perception de leur compétence par nos collaboratrices, et ce, tant en oral réflexif qu'en gestion de la classe. Une enseignante qui reconnaît son expertise en oral n'aura pas besoin de contrôler tous les aspects du contexte, puisqu'elle se sentira à l'aise de naviguer à travers les situations qui se présentent à elle. Au contraire, une enseignante qui ne sent pas experte des savoirs aura davantage besoin de contrôler le contexte ou, du moins, d'en avoir le sentiment. Il en va de même pour la gestion de la classe.

À titre d'exemple, l'adoption de cette nouvelle posture pourrait se manifester à travers l'utilisation de la question. En effet, pour l'instant cette dernière semble être utilisée comme

outil de gestion de la classe pour contrôler l'attention des élèves alors que sa première utilisation devrait être de nourrir leurs propos. Une enseignante qui *accompagne* ses élèves dans le développement de leurs compétences à travers une gestion de la classe responsabilisante n'a pas besoin de diriger constamment leur attention, de contrôler celle-ci. Elle pourra ainsi utiliser la question pour pousser les élèves plus loin dans leur réflexion sans avoir peur de les voir aller à la dérive, puisqu'elle se sentira suffisamment experte pour aider les élèves à être à flot. Les prochaines étapes de notre recherche, qui impliquent une observation des pratiques effectives cette fois, nous amèneront à collaborer avec les enseignantes afin de développer de pratiques renouvelées qui les engageront justement dans une posture d'accompagnement, et ce, tant en oral réflexif qu'en gestion de la classe.

Références

- Alderman, M. K., et MacDonald, S. (2015). A self-regulatory approach to classroom management: Empowering students and teachers. *Kappa Delta Pi Record*, 51(2), 52-56. <https://doi.org/10.1080/00228958.2015.1023145>
- Allen, N., Plessis-Bélair, G. et Lafontaine, L. (2017). Analyse des verbalisations de stratégies métacognitives de compréhension orale d'élèves du 3^e cycle du primaire québécois en français langue d'enseignement lors de situations d'écoute. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie (dir.), *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (p. 43-60). Éditions Peisaj.
- Artaud, G. (1989). *L'Intervention éducative*. Au-delà de l'autoritarisme et du laisser-faire. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148. <https://doi.org/10.7202/1085324ar>
- Bednarz, N. (éd.) (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement*. L'Harmattan.
- Brophy, J. (2006). History of research on classroom management. Dans C. M. Evertson et C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 17–43). Lawrence Erlbaum Associates.
- Brousseau, G. (1998). *Théories des situations didactiques*. La pensée sauvage.
- Bucheton, D. et Y. Soulé (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique*, 3(3), p. 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>

- Butlen, D., Charles-Pezard, M. et Masselot, P. (2011). *Deux dimensions de l'activité du professeur des écoles exerçant dans des milieux défavorisés : Installer la paix scolaire, exercer une vigilance didactique*. Actes du colloque « Le travail enseignant au XXI^e siècle. Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle ». Institut National de Recherche Pédagogique. <http://www.inrp.fr/archives/colloques/travailenseignant/contrib/70.pdf>
- Chabanne, J.-C. et D. Bucheton (2002). Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs. Presses universitaires de France.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. Dans P.A.M. Van Lange, A.W. Kruglanski et E. Tory Higgins (dir.), *Handbook of theories of social psychology* (p.416-437). SAGE.
- Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18, 77-105. <https://doi.org/10.7202/000305ar>
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64. <https://doi.org/10.7202/000305ar>
- Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6815/>
- Dumais, C., Soucy, E. et Lafontaine, L. (2018). Comment développer l'oral spontané des élèves? *Vivre le primaire*, 31(3), 49-51. <https://aqep.org/wp-content/uploads/2018/09/3-commentdevelopperloral.pdf>
- Dumais, C., Soucy, E. et Plessis-Bélair, G. (2017). La didactique de l'oral au préscolaire et au primaire au Québec : portrait d'un domaine de recherche en émergence. Dans S. El Euch, A. Groleau et G. Samson (dir.), *Les didactiques : bilans et perspectives* (p. 101-124). Presses de l'Université du Québec.
- Dumouchel, M. (2017). *L'articulation des liens entre la gestion de la classe et la didactique des mathématiques dans un paradigme constructiviste* [thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais, Gatineau, Canada]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/12224/1/D3297.pdf>
- Dumouchel, M. et Lanaris, C. (2020). Processus de changement vers une nécessaire cohérence entre la gestion de la classe et la didactique des mathématiques dans un paradigme constructiviste. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 43(1), 1-20. <https://doi.org/10.37571/2020.0309>

- l'éducation*, 43(1), 288–312. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/4065>
- Dupont, P. et Grandaty, M. (2012). Littératie à l'école maternelle. Les écrits et oraux réflexifs. *Lettrure*, 2, 50-65.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Presses universitaires de France.
- Escartí, A., Llopis-Goig, R. et Wright, P. M. (2018). Assessing the implementation fidelity of a school-based teaching personal and social responsibility program in physical education and other subject areas. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(1), 12-23. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0200>
- Fortin, A., Prud'homme, L. et Gaudreau, N. (2016). Le recours au système d'émulation pour les enseignants du primaire. *La Foucade*, 16(2), 7-9.
- Freiberg, H. J. et Lamb, S. M. (2009). Dimensions of person-centered classroom management. *Theory into practice*, 48(2), 99-105. <https://doi.org/10.1080/00405840902776228>
- Garcion-Vautour, L. (2002). L'entrée dans le contrat didactique à l'école maternelle : Le rôle des rituels dans la classe dans la construction d'un milieu pour apprendre. *Recherches en didactique des mathématiques*, 22(2-3), 285-307. <https://www.jstor.org/stable/40990536>
- Glasser, W. (1999). *Choisir d'apprendre. La pédagogie du choix en classe. Logiques*
- Gouvernement du Québec. (2020). *Référentiel des compétences professionnelles, Profession enseignante*. Ministère de l'éducation
- Jonas, H. et Vaillancourt, Y (2007). *Le principe responsabilité*. CEC inc.
- Kuppens, S. et Ceulemans, E. (2019). Parenting styles: A closer look at a well-known concept. *Journal of child and family studies*, 28(1), 168-181. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1242-x>
- Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire* (thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Canada.
- Lafontaine, L. et Messier, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation orale chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du Nouvel-Ontario*, 34, 119-144.
- Lanaris, C. et Dumouchel, M. (2020). Le climat relationnel en classe : relation éducative et encadrement pédagogique. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.). *Les troubles du comportement à l'école* (3e éd., p. 101–122). Chenelière éducation.
- Lefevre, G. (2005). L'accès aux pratiques d'enseignement à partir d'une double lecture de l'action. *Journal International sur les Représentations Sociales*, 2(1), 78-88.

- Lepoire-Duc, S. et Sautot, J.-P. (2009). La grammaire : un problème pour les élèves, un problème pour le maître aussi. *Repères*, 39, 125-143. <https://doi.org/10.4000/reperes.831>
- Lévine, J. (2008). *L'enfant philosophe : avenir de l'humanité ? Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine (ARCH)*. ESF Éditeur.
- Marquet, P. (2005). Intérêt du concept de conflit instrumental pour la compréhension des usages des EIAH. Dans P. Tchounikine, M. Joab et L. Trouche (dir.), *EIAH 2005 (Environnements informatiques pour l'apprentissage humain). Actes de la Conférence EIAH 2005, Montpellier 25, 26 et 27 mai* (pp. 383-388). ENS Éditions. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00340395/document>
- McCormick, J. et Barnett, K. (2011). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *The International Journal of Educational Management*, 25(3), 278-293. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1108/0951354111120114>
- Moisan, M. (2000). Valoriser la discussion pour raviver la communication orale. *Québec français*, 118, 34-38. <https://id.erudit.org/iderudit/56056ac>
- Mukamurera, J., Sawsen L. et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/activites.3801>
- Nolin, R. (2015). Portrait des pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral en classe du primaire au Québec. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey et R. Nolin (dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (69-84). Éditions Peisaj.
- Oga-Baldwin, W. L. Q., Nakata, et Ryan, R. M. (2017). Motivating young learners: A longitudinal model of self-determined motivation in elementary school foreign language classes. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 140-150. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.01.010>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Plessis-Bélair, G. (2008). Grille d'autoanalyse pour s'aider à mener un oral réflexif dans sa classe. Dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *L'articulation oral-écrit en classe. Une diversité de pratiques* (p. 163-180). Presses de l'Université du Québec.
- Raucy, P. (2014). La parole à l'école. *Revue de la BNF*, 47(2), 45-51. <https://doi.org/10.3917/rbnf.047.0045>
- Ryan, R. M., Deci, E. L. et Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. Dans D. Cicchetti et D. J. Cohen

- (Dir.), *Developmental psychopathology: Theoo' and methods* (pp. 618-655). New York: Wiley.
- Sénéchal, K. (2017). Quels obstacles à la mise en œuvre de séquences didactiques destinées à l'enseignement de l'oral? Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 131-149). Presses universitaires de Namur.
- Sénéchal, K. (2018a). *Vers une ingénierie didactique collaborative : identification des pratiques déclarées, des représentations et des besoins de formation d'enseignants en région éloignée en ce qui concerne l'enseignement de l'oral au primaire* (recherche exploratoire non publiée). Université du Québec à Montréal.
- Sénéchal, K. (2018b). Impacts d'une collaboration avec des enseignants sur l'élaboration et la validation du produit d'une ingénierie didactique. *Recherches qualitatives*, 37(2), 128-149.
- Sénéchal, K., Dumouchel, M. et Messier, G. (2022). L'enseignement du français planifié autrement : un habile alliage entre didactique et gestion de la classe. Dans M. Dumouchel et C. Lanaris (dir.). *La gestion de la classe intégrée aux didactiques : vers un enseignement cohérent* (p. 23–66). Presses de l'Université du Québec.
- Sénéchal, K., Messier, G. et Dumouchel, M. (2021). L'oral réflexif repensé au regard d'une gestion de la classe responsabilisante : impacts d'une recherche sur la formation initiale en didactique de l'oral. *Revue internationale de communication et socialisation*, 8(2), 179–194. <http://dx.doi.org/10.6084/m9.figshare.16599428.v1>
- Vanhulle, S. (1999). Concevoir des communautés de lecteurs : la gestion de la classe dans une didactique interactionniste. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 651-674. <https://doi.org/10.7202/032017ar>
- Zeichner, K. M. (2005). A research agenda for teacher education. Dans M. Cochran-Smith et K. M. Zeichner (Dir.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (pp. 737–761). Lawrence Erlbaum Associates