Du côté de la recherche

Gérer la classe c'est plus que gérer les comportements : comment atteindre l'équilibre ?

Chantal Poulin[1] *et Anne Lessard*[2]

Depuis 2007, la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke (CSRS), préoccupée par son haut taux de décrochage scolaire, s'est associée à l'Université de Sherbrooke pour étudier ce problème et surtout, pour trouver des solutions. Les travaux du professeur Fortin ont mené à l'élaboration d'un modèle prédictif du décrochage scolaire (Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin et Royer, 2013).

Ce modèle, représenté par les rectangles orange dans la figure 1, démontre l'influence de cinq facteurs sur le risque de décrochage scolaire. Outre le faible statut socio-économique, deux facteurs sont liés au contexte familial, soit la relation parent-adolescent et la dépression/difficultés familiales, tandis que trois sont liés au milieu scolaire, soit le climat de classe, les interactions à l'école et le rendement scolaire. En ce qui concerne le climat de classe, il est évalué par les élèves et découle de leurs perceptions de l'ordre, de l'organisation et de l'environnement de la classe ainsi que de leur engagement scolaire. Le facteur des interactions négatives à l'école découle de l'évaluation que fait l'enseignant :

1) du niveau de coopération en classe ;

2) des problèmes de comportement ;

3) de l'attitude qu'il adopte face à ses élèves.

Ainsi, lorsqu'un enseignant a une attitude négative envers un élève, celle-ci contribue aux interactions négatives en classe qui se répercutent sur la diminution du rendement de l'élève et par la suite, sur l'augmentation du risque de décrochage, dans un tel cas. Le modèle a aussi démontré que le lien entre le rendement et les interactions négatives est réciproque. Cela veut dire que plus le rendement de l'élève diminue, plus les interactions en classe deviennent négatives. Dans un contexte de prévention du décrochage scolaire, ce lien semble une cible de choix d'autant plus que la faible réussite scolaire constitue le seul facteur directement lié au statut de décrocheur.

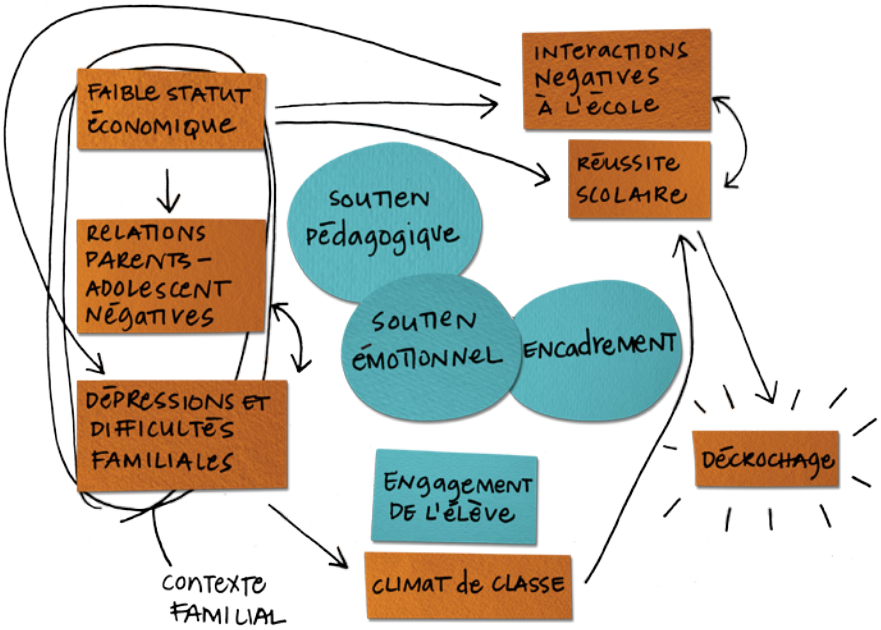

Figure 1. Modèle explicatif de Fortin et al. (2013), adapté pour inclure les travaux de Hamre et al. (2013).

C'est précisément ce lien de réciprocité qui a motivé la mise sur pied de la Chaire de recherche de la CSRS sur l'engagement, la persévérance et la réussite des élèves, dont la professeure Lessard est responsable.

L'enseignant a un rôle déterminant à jouer dans la réussite des élèves. En effet, les pratiques pédagogiques mises en place par l'enseignant en classe auraient une incidence sur l'engagement de l'élève (Philipp et Raham, 2002), sur sa persévérance scolaire (Hugon, 2010), sur son attitude et sa réussite (Fraser et Kahle, 2007). Aucune variable scolaire n'a plus d'influence sur le rendement et l'engagement des élèves que la qualité de l'enseignement dispensé en classe (Hanushek, 2011). En ce sens, les travaux de la professeure Lessard portent sur les interactions en classe, qui résultent à la fois des pratiques pédagogiques des enseignants et de l'engagement des élèves. Le cadre théorique qui guide ces travaux, le *Teaching Through Interactions* (TTI, Hamre *et al.*, 2013), est représenté en bleu dans la Figure 1. Ce modèle s'intéresse aux interactions en classe favorisant l'engagement de l'élève. Hamre et ses collègues (2013) ont démontré que l'engagement de l'élève est fonction de trois domaines d'interactions :

1) le soutien émotionnel ;

2) le soutien pédagogique ;

3) l'organisation qui prévaut dans la classe.

Ces chercheurs, psychologues du développement, s'appuient sur les théories du développement pour valider l'effet du soutien émotionnel sur l'engagement et l'apprentissage des

1. Doctorante et chargée de cours, Université de Sherbrooke.
2. Ph. D., professeure titulaire, Université de Sherbrooke.

élèves. Il a été démontré maintes fois dans les recherches que les élèves qui éprouvent des difficultés, que ce soit sur le plan du comportement ou des apprentissages, bénéficient du soutien émotionnel qu'apporte l'enseignant (Fallu et Janosz, 2003). Il s'agit pour les élèves de leur porte d'entrée dans l'apprentissage (Espinosa, 2002).

Par ailleurs, l'organisation en classe est aussi fondamentale pour structurer les règles de vie et les attentes, les routines et les transitions, qui contribuent à sécuriser les élèves et à favoriser leur engagement dans leurs apprentissages. Enfin, le soutien pédagogique donne une place importante à la participation de l'élève dans ses apprentissages et à la qualité de l'enseignement dispensé, notamment à la façon dont l'élève structure et construit ses apprentissages. Dans le TTI, l'élève est le premier agent de son développement, il doit s'investir. Toutefois, l'enseignant a un rôle déterminant dans le choix et la structuration des activités d'apprentissage.

Bien que la gestion de classe ait longtemps été synonyme de gestion des comportements, nous adhérons à la vision développementale de Hamre et ses collègues (2013), voulant que la gestion des interactions en classe soit fonction de l'équilibre atteint entre l'organisation et les soutiens pédagogique et émotionnel offerts par l'enseignant aux élèves. La question qui se pose est : quel rôle joue l'organisation dans l'atteinte de cet équilibre ?

L'étude des interactions en classe

Pour documenter les interactions au secondaire, 45 enseignants (9 disciplines) et leurs élèves ont accepté de participer à une étude où ils étaient filmés en classe sur une base volontaire. La majorité des enseignants de l'échantillon était constituée de femmes (83 %), la moyenne d'expérience comme enseignant était de 14 ans. Chaque enseignant et son groupe d'élèves se sont prêtés à cet exercice quatre fois durant l'année pour une une période de 65 à 75 minutes. Les données recueillies ont été analysées par une équipe de recherche à l'aide de l'outil Classroom Assessment Scoring System-Secondary (CLASS-S, Pianta, Hamre et Mintz, 2012). Cet outil d'observation validé par la recherche permet d'évaluer les pratiques de l'enseignant favorisant l'engagement des élèves dans les trois grands domaines d'interaction (TTI). Pour le premier domaine soit le soutien émotionnel, l'observation porte sur les dimensions du climat positif, de la sensibilité de l'enseignant aux difficultés (affectives et scolaires) éprouvées chez les élèves et du respect de leur point de vue. Pour le deuxième domaine concernant l'organisation de la classe, l'observation porte sur la gestion des comportements, la productivité en classe et l'absence de climat négatif. Enfin, pour le soutien pédagogique constituant le troisième domaine, l'observation porte sur des pratiques en lien avec les approches pédagogiques, la compréhension de la matière, la qualité des rétroactions et la place laissée aux élèves pour discuter de la matière. Des marqueurs précis de comportements permettent d'établir des scores démontrant des pratiques inefficaces (1-2), en développement (3 à 5) et efficaces (6-7). Pour les analyses de la présente étude, le score 5 a été considéré comme efficace.

L'outil CLASS-S permet aussi d'analyser l'engagement du groupe par l'observation de comportements précis des élèves, tels qu'observer l'enseignant, répondre aux questions et participer aux activités d'apprentissage. La majorité des groupes à l'étude était des groupes du secteur régulier, dans lesquels évoluaient des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou comportementales.

Bien que chaque période observée ait ses particularités, les questions plus spécifiques de recherche visant à décrire les interactions en classe permettent de situer le rôle de l'organisation :

1) Dans quelle mesure les enseignants mobilisent-ils les pratiques pédagogiques ciblées dans les trois domaines du TTI visant à promouvoir l'engagement des élèves lors de ces interactions ?

2) Comment se manifestent le soutien émotionnel et le soutien pédagogique durant les périodes où l'enseignant démontre une organisation de la classe efficace versus une organisation plus ou moins efficace ?

Résultats

Le portrait global des interactions

Pour répondre à la première question, un portrait global, issu de la moyenne des scores obtenus pendant chaque période observée, a été dressé. En fonction des scores obtenus, les pratiques peuvent donc être décrites comme inefficaces (scores 1-2), en développement (3-4) ou efficaces (5 à 7). Dans la Figure 2, on observe des moyennes des scores obtenus dans les trois domaines d'interaction. Les résultats démontrent des scores en développement pour l'ensemble des participants. Les domaines du soutien émotionnel et du soutien pédagogique montrent des scores plus faibles que le domaine de l'organisation de la classe.

Ainsi, l'observation sert à décrire les pratiques, mais aussi à établir un lien entre les pratiques mobilisées et le niveau d'engagement du groupe

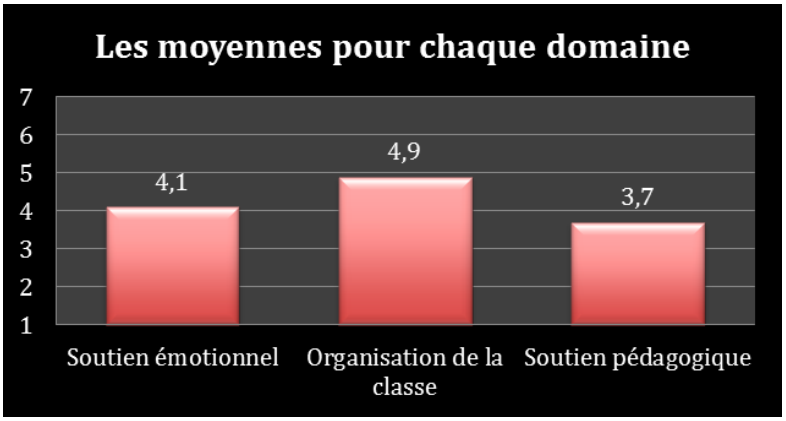

Figure 2. Moyennes des scores obtenus par les enseignants pour les domaines du soutien émotionnel, de l'organisation de la classe et du soutien pédagogique

d'élèves pendant la période. Suite à l'analyse de corrélations effectuées, nous constatons que les trois domaines sont en lien avec l'engagement des élèves. Ainsi, plus l'enseignant offre un climat positif, démontre de la sensibilité et respecte le point de vue des adolescents, meilleur est leur engagement. Plus l'enseignant permet aux élèves d'être actifs dans leurs apprentissages en proposant des activités pédagogiques variées et en sollicitant une analyse et une résolution de problème, plus les élèves sont engagés. De plus, la rétroaction et le dialogue pédagogique sont deux autres dimensions du soutien pédagogique qui permettent de favoriser l'engagement des élèves. Celui-ci est aussi fonction du domaine de l'organisation de la classe.

Les scores en lien avec une organisation de la classe forte ou faible

Au fil des observations et des analyses, une hypothèse a été émise en lien avec le rôle primordial que joue le domaine de l'organisation de la classe pour permettre que se déploient de façon optimale les pratiques liées aux domaines du soutien émotionnel et du soutien pédagogique de l'enseignant. Les enseignants ont été classés en deux groupes selon les scores obtenus pour chaque période observée dans le domaine de l'organisation de la classe (4 ou moins versus 5 ou plus) et des analyses supplémentaires ont été réalisées.

Les résultats, présentés à la figure 3, indiquent que pendant les périodes où les enseignants démontrent un score élevé en organisation de la classe (5 et plus), les scores pour les soutiens émotionnel et pédagogique ont tendance à être plus forts, tandis que l'inverse se produit pendant les périodes où les enseignants démontrent de plus faibles

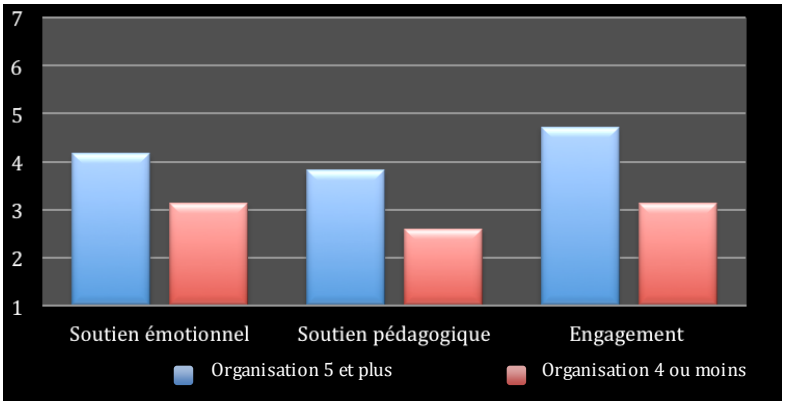

Figure 3. Variation des scores des soutiens émotionnel et pédagogique et de l'engagement en fonction des scores plus (5 et plus) ou moins efficaces (4 ou moins) obtenus dans le domaine de l'organisation

scores en organisation (4 ou moins). Ces analyses démontrent qu'une organisation de la classe structurée et flexible, où l'enseignant présente une gestion des comportements efficace et une productivité optimale, amène des interactions positives en classe, favorisant alors un meilleur soutien émotionnel et un meilleur soutien pédagogique. Ainsi, il s'agit d'établir une gestion des comportements constante, cohérente, prévisible qui donne des balises claires aux élèves quant aux attentes positives de l'enseignant face aux comportements désirés en classe. Il s'agit également de maximiser le temps centré sur la tâche, en établissant des routines et en favorisant des transitions harmonieuses. Enfin, les enseignants qui démontrent des scores élevés en organisation évitent d'avoir recours à des pratiques qui engendrent un climat négatif, telles l'humiliation, l'utilisation de sarcasme ou de menaces.

Conclusion

En réponse à la question initiale qui était de savoir quel rôle joue l'organisation de la classe dans l'atteinte d'un équilibre des pratiques pédagogiques favorisant l'engagement et la réussite des élèves, il faut conclure que ce rôle est crucial. Cependant, la gestion de classe repose sur des pratiques beaucoup plus larges que celles liées à la gestion des comportements. Les résultats montrent que pendant les périodes où les enseignants utilisent des pratiques plutôt inefficaces pour gérer les comportements, ils ont aussi de la difficulté à soutenir leurs élèves dans leurs apprentissages. Ainsi, la gestion des comportements et la productivité pourraient être envisagées comme deux piliers favorisant les interactions positives en classe. Ces piliers représentent la base sur laquelle peuvent s'appuyer les pratiques pédagogiques liées aux soutiens émotionnel et pédagogique. L'engagement des élèves sera favorisé dans un tel contexte. Comme démontré dans le modèle prédictif du décrochage scolaire (Figure 1), si les interactions sont positives et que l'élève est engagé, ces deux facteurs influenceront la réussite de l'élève et contribueront à diminuer le risque de décrochage scolaire. ■

Références

Espinosa, G. (2002). Relation maître-élève dans sa dimension affective. Dans L. Lafortune et P. Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage* (p. 159-181). Sainte-Foy, Qc : Presses de l'Université du Québec.

Fallu, J. et Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation, 32*(1), 7-29.

Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P. et Royer, É. (2013). A multidimensional model of school dropout from an 11-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education, 28*(2), 563-583.

Fraser, B. J. et Kahle, J. B. (2007). Classroom, home and peer environment influences on student outcomes in science and mathematics: An analysis of systemic reform data. *International Journal of Science Education, 15*(3), 1891-1909.

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., ... Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions. Testing a development framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal, 113*(4), 461-487.

Hanushek, E. A. (2011). The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review, 30*(3), 466-479

Hugon, M.-A. (2010). Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques. *Informations sociales, 5*(161), 36-45.

Philipps, S. M. et Raham, H. (2002). *Teaching quality in Canada. SAEE Research Series #12.* Kelowna, C.-B. : Society for Advancement of Excellence in Education (SAEE).

Pianta, R. C., Hamre, B. K. et Mintz, S. (2012). *Classroom assessment scoring system. Secondary manual.* Charlottesville, VA : Teachstone.