



HAL
open science

Gestion de la discipline en classe au collège : étude des pratiques et des représentations des enseignants à l'île de La Réunion

Éric Lauret

► **To cite this version:**

Éric Lauret. Gestion de la discipline en classe au collège : étude des pratiques et des représentations des enseignants à l'île de La Réunion. Education. Université de la Réunion, 2017. Français. NNT : 2017LARE0024 . tel-02168671

HAL Id: tel-02168671

<https://theses.hal.science/tel-02168671>

Submitted on 29 Jun 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ DE LA RÉUNION (FRANCE)
FACULTÉ DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES

CENTRE INTERDISCIPLINAIRE DE RECHERCHE
SUR LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE (CIRCI)

**GESTION DE LA DISCIPLINE EN CLASSE AU COLLÈGE :
ÉTUDE DES PRATIQUES ET DES REPRÉSENTATIONS
DES ENSEIGNANTS À L'ÎLE DE LA RÉUNION**

THÈSE DE DOCTORAT EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

PRÉSENTÉE ET SOUTENUE PUBLIQUEMENT PAR

ERIC BERENGER BERTY LAURET

SOUS LA DIRECTION DU PROFESSEUR MICHEL LATCHOUMANIN

POUR L'OBTENTION DU TITRE DE DOCTEUR EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

JURY

MME CATHERINE LANARIS, PH.D., PROFESSEURE TITULAIRE, DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS (CANADA), RAPPORTEUR.

M. ANDRÉ C. MOREAU, PH.D., PROFESSEUR, DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS (CANADA), RAPPORTEUR.

M. ALAIN GEOFFROY, PROFESSEUR, DÉPARTEMENT D'ÉTUDES ANGLOPHONES, UNIVERSITÉ DE LA RÉUNION (FRANCE), PSYCHANALISTE PRATICIEN, PRÉSIDENT DU JURY.

M. MICHEL LATCHOUMANIN, PROFESSEUR EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION, UNIVERSITÉ DE LA RÉUNION (FRANCE), DIRECTEUR DE THÈSE.

JUIN 2017

À ma mère, dont l'amour, les principes éducatifs, les valeurs et le soutien inconditionnel ont rendu cette aventure de vie possible... Merci infiniment pour tout.

« Enseigner à des enfants qui veulent bien apprendre, à ceux qui ont trouvé leur panoplie d'élèves au pied de leur berceau, n'a rien de très glorieux. Des fonctionnaires appointés, des exécutants dociles y suffisent largement. Enseigner, en revanche, à ceux qui sont réfractaires à tout enseignement, qui détestent ce que vous représentez, est une tout autre affaire : une affaire d'éducation prioritaire effectivement. Prioritaire pour ceux qui font le pari de l'éducabilité de tous » (Meirieu, 2015, p. 41-42).

Sommaire

Dédicace	ii
Citation.....	iii
Sommaire.....	iv
Résumé	v
Abstract.....	vi
Remerciements	vii
AVANT-PROPOS	viii
INTRODUCTION.....	1
CONTEXTE DE L'ÉTUDE	15
1.1 Généralités sur l'île de La Réunion	16
1.2 Système éducatif à La Réunion	19
1.3 État des lieux des comportements inappropriés des élèves en France	22
1.4 Concept d'indiscipline en classe.....	27
1.5 Historique des systèmes disciplinaires scolaires.....	59
1.6 Synthèse du contexte de l'étude.....	87
CADRE THÉORIQUE	91
2.1 Le concept de discipline scolaire	92
2.2 Concept de gestion de classe	104
2.3 Recherches préliminaires en gestion de classe.....	118
2.4 Principaux modèles de gestion de la discipline en classe.....	119
2.5 Recension des pratiques efficaces de gestion de la discipline en classe	136
2.6 Modèle de Gestion de la Discipline En Classe (MGDEC).....	142
2.7 Description détaillée des composantes du MGDEC	149
2.8 Synthèse du cadre théorique	194
PROBLÉMATIQUE	197
MÉTHODOLOGIE	225
4.1 Posture épistémologique du chercheur	227
4.2 Milieu et échantillon d'enquête.....	228
4.3 Démarche de la recherche, méthodes de collecte et d'analyse des données	234
PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	252
5.1 Rappel de l'importance de documenter les représentations des enseignants	255
5.2 Comportement des élèves en classe (Questions 03, 04, 05, 13 et 15)	258
5.3 Enseigner au collège en REP+ (Questions 01, 02, 12 et 15)	302
5.4 Gestion de classe.....	311
5.5 Formation des enseignants (Questions 09, 10 et 14)	383
CONCLUSION	408
6.1 Intérêt pour le phénomène d'indiscipline	409
6.2 Questions de départ.....	411
6.3 Cheminement vers la problématique de recherche.....	412
6.4 Limites de la recherche et perspectives de futures recherches.....	426
6.5 Retombées potentielles de la recherche	428
6.6 Perspective d'évolution de la situation actuelle.....	444
BIBLIOGRAPHIE	451
ANNEXES.....	474
LISTE DES SIGLES	489
TABLES DES MATIÈRES	491
LISTES DES TABLEAUX	502

Résumé

Depuis plusieurs années le système éducatif français peine à remplir sa mission auprès de tous les élèves. En outre, les comportements indisciplinés de ces derniers en classe viennent contrarier la tâche des enseignants et par conséquent la réussite scolaire des élèves. En l'absence de données sur la gestion par les enseignants de l'indiscipline des élèves en classe à l'île de La Réunion, cette recherche qualitative descriptive interroge, après les vagues successives de plans de lutte ministériels contre les comportements déviants à l'école initiée il y a plus de 20 ans, la place accordée au domaine de la gestion de classe dans le système éducatif français. Cette recherche vise à documenter : 1- le comportement des collégiens en classe ; 2- les connaissances et les pratiques de gestion de classe des enseignants ; et 3- leurs représentations quant à leur formation dans ce domaine. L'échantillon est composé de 47 enseignants de collège de Réseau d'Éducation Prioritaire renforcée (REP+) de La Réunion. Les résultats de cette recherche montrent l'ampleur du phénomène d'indiscipline dans certaines classes et semblent indiquer chez les enseignants, indépendamment de leur âge, de leur sexe et de leur ancienneté, un manque de connaissances au regard du phénomène d'indiscipline scolaire et des pratiques efficaces de gestion de classe. L'analyse des données suggère que ces lacunes s'expliquent entre autres par une formation insuffisante dans le domaine de la gestion de classe. Si cette recherche souligne l'importance majeure de la gestion de classe dans l'exercice du métier d'enseignant, elle invite également la communauté scientifique française à investir ce thème de recherche peu étudié en France et pourtant constitutif des sciences de l'éducation.

Mots clés : Gestion de classe, modèle de gestion de classe, indiscipline, comportement déviant, pratiques de gestion de classe, formation en gestion de classe.

Abstract

For several years, the French school system has shown some dysfunctions and has struggled to follow its school mission in instructing and educating all its students. Moreover, middle school students' behavioural problems in class tend to interfere with teachers' teaching task and as a consequence they tend to obstruct students' success at school. This research takes place after the last 20 years of successive waves of plans undertaken from the French Ministry of education to address inappropriate behaviours at school. Since there is a lack of data in Reunion Island about teachers' skills in dealing with students' inappropriate behaviour in class, this descriptive and qualitative doctoral thesis questions the place given to classroom management in the French school system. This research aims at documenting: 1- middle school students' behaviour in class; 2- teachers' theoretical knowledge and practices in classroom management; 3- teachers' representations pertaining to their training in classroom management. The sample of respondents includes 47 teachers in French public middle schools part of the Priority Education Network in Reunion Island. Results show the extent of the phenomenon of behavioural problems in some classes and seem to indicate a lack of teachers' skills and teachers' knowledge in classroom management regardless of their age, their gender and their length of service. The data analysis also indicates that one of the possible reasons for these results could be a lack of preservice and in-service teachers' training in classroom management. This research points to the fact that classroom management is a crucial part of the teaching profession. It also invites the French scientific community to invest the theme of classroom management since this theme is currently barely studied in France.

Keywords: classroom management, inappropriate behaviour, classroom management practices, classroom management training, classroom management model.

Remerciements

Nombreuses sont les personnes qui ont, chacune à leur manière, contribué à cette recherche. Je tiens ici à les remercier.

Je voudrais avant tout remercier mon directeur de thèse, le Professeur Michel Latchoumanin du département des sciences de l'éducation de l'Université de La Réunion pour son soutien lors de la direction de cette thèse. Je le remercie également pour la confiance et l'estime qu'il m'a accordées durant l'ensemble de mon cursus universitaire, ainsi que pour m'avoir encouragé à m'engager dans des études doctorales.

Je tiens ensuite à exprimer solennellement ma gratitude envers le Professeur-chercheur André C. Moreau du département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais pour son aide précieuse, ses conseils, la formation scientifique dont il m'a fait bénéficier au Canada ainsi que pour sa disponibilité sans borne même en dehors des heures de cours. Je le remercie également de m'avoir facilité l'accès à de nombreuses bases de données internationales, notamment nord-américaines, qui furent de précieuses sources d'inspiration pour mon travail de recherche. Merci également de m'avoir fait accéder à de nombreux modules de formation en recherche qui se sont avérés être des plus utiles et dont je prends aujourd'hui la pleine mesure.

Je remercie chaleureusement l'ensemble des Professeurs-chercheurs du département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais pour leur accueil chaleureux, leurs précieux conseils et le perfectionnement dont j'ai bénéficié à leurs côtés. À ce titre, je remercie particulièrement les Professeures Johanne April, Lysanne Lafontaine et Catherine Lanaris pour leur générosité, le partage de leur expertise et leurs cours si enrichissants.

Je remercie également monsieur Jean-Pierre Vial, Directeur académique de Canopé de l'académie de La Réunion pour les démarches officielles qu'il a entreprises m'autorisant à procéder à la collecte des données nécessaires à cette étude et me facilitant l'accès au terrain d'enquête.

Je tiens aussi à remercier, sans les citer ici afin de préserver leur anonymat, les chefs d'établissements ainsi que leurs adjoints pour leur collaboration active lors de l'étape de la collecte des données. Je tiens également à exprimer ma sincère gratitude aux enseignantes et aux enseignants qui ont accepté de participer pleinement à cette étude, d'avoir si généreusement et sincèrement partagé avec moi leurs ressentis et leur vécu sur les thèmes évoqués dans cette thèse. De la même manière, je remercie tous les membres des équipes éducatives pour l'accueil et le soutien qu'ils m'ont apportés lors de ma présence dans leur établissement.

Je remercie ma *sœur cadette*, Marie-Philippe, pour son aide si précieuse lors de la relecture de cette thèse et Léo, mon neveu de sept ans pour ses dessins, ses encouragements, sa bonne humeur et son dynamisme.

Enfin, je remercie ma mère pour tout.

AVANT-PROPOS

Le champ de recherche consacré à la gestion de classe a davantage été investi en Amérique du Nord qu'il ne l'a été en France. D'ailleurs, en France « *les ouvrages concernant la gestion des comportements en classe sont rares, voire absents des rayonnages des librairies spécialisées* » (Filisetti, 2009, p. 8). Nous avons donc fait le choix de puiser dans la documentation scientifique nord-américaine de précieuses données utiles à nos travaux pour trois raisons principales. Premièrement « *pour éviter les erreurs et de s'engager sur des voies dont d'aucuns ont largement montré les impasses* » (Éric Debarbieux, 2008, s.p.). Deuxièmement, parce que « *la tradition anglo-saxonne [...], a sur ce point le mérite de ne pas éluder les difficultés et de faire aux praticiens nombre de recommandations concrètes* » (Prairat, 2013, p. 73). Enfin, troisièmement, parce que même si « *ces histoires, ces analyses, ces propositions ne sont pas franco-françaises [...], est-il d'autre manière que de fédérer nos connaissances ?* » (Debarbieux, 2008, s.p.). En outre, ce point de vue international vient enrichir les nombreuses recherches, réflexions et autres ouvrages qui traitent sous différents angles en France, depuis 1960 avec Testanière, des difficultés de l'école à mener à bien les fonctions fondamentales qui lui incombent, à savoir la transmission des connaissances scolaires et la transmission des règles sociales et civiques. En effet, même si les thèmes évoqués dans la littérature scientifique française pour à la fois expliquer les difficultés qui ébranlent le système éducatif français et pour y remédier sont multiples et variés, le domaine de la gestion de classe n'en fait généralement pas partie. Le plus souvent, les réflexions en France s'articulent autour de la didactique, de la pédagogie, de la sanction négative, de la laïcité, des valeurs de la République, de la loi, du droit, de la violence, des problèmes socioculturels ou encore autour de l'autorité, notamment celle des parents, des enseignants, de l'école ou des institutions en général.

Toutefois, bien que ces thèmes soient effectivement essentiels à la réflexion et à la compréhension de certains phénomènes en action dans les difficultés que rencontrent à la fois l'école en France et la société française dans son ensemble, c'est sous l'angle particulier des pratiques de gestion de classe des enseignants que nous avons choisi d'aborder le thème de l'engagement des collégiens d'aujourd'hui dans les apprentissages scolaires, ainsi que le thème des comportements déviants de ces derniers dans un système éducatif français souvent critiqué et au sein duquel les enseignants souffrent, parfois en silence.

En outre, indépendamment de la volonté de son auteur, il est possible que cette thèse puisse contrarier certaines personnes, notamment lorsque sont évoqués certains dysfonctionnements du système éducatif français, certaines incohérences entre les volontés et les actes du ministère de l'Éducation nationale, ou encore lorsque sont mises en exergue certaines lacunes chez certains enseignants au regard de pratiques professionnelles particulières, peu considérées en France, voire même parfois contestées. Si d'aventure cela était le cas, il semble important de garder à l'esprit que « *les laboratoires de sciences de l'éducation doivent constituer les bureaux d'études de l'entreprise éducative tout en constituant l'élément contestataire permanent ; leur rôle est d'aider à la prise des décisions, mais aussi de montrer les dangers d'une situation qui ne reçoit pas le traitement qu'elle mérite ou que les circonstances exigent de lui appliquer* » (Mialaret, 2011, p. 119-120).

Ainsi, loin de vouloir généraliser les résultats obtenus, ni proposer une *recette miracle* pouvant venir à bout de tous les maux de l'École française et encore moins blesser quiconque, cet ouvrage tente simplement d'exposer une problématique contemporaine qui semble perdurer et propose modestement certains *points d'accès au changement* dans un système éducatif en pleine mutation. De plus, comme le « *changement de cap est indispensable et [qu'] il faut le négocier à la fois sur des principes qui doivent servir de boussole aux politiques et sur les savoirs accumulés par la recherche* » (Dubet et Duru-Bellat, 2015, p. 7),

cette thèse met en regard à la fois les difficultés du système éducatif français à transmettre aux élèves les compétences scolaires, sociales et civiques de base, les moyens mis en œuvre par le ministère de l'Éducation nationale pour atteindre les objectifs qu'il se fixe à cet égard, les pratiques effectives de gestion de classe que les enseignants du système éducatif français privilégient pour mener à bien leur mission et les données scientifiques disponibles sur les moyens efficaces susceptibles d'améliorer le comportement ainsi que l'apprentissage et la réussite scolaire des élèves.

Enfin, pour conclure ces quelques lignes préambulaires, nous tenons à préciser que cette thèse a été rédigée selon les normes rédactionnelles en vigueur à l'université de La Réunion. Cette précision nous semble nécessaire, car il existe un écart important entre ces dernières et les normes de rédaction et d'édition en vigueur dans certaines universités d'autres pays, notamment dans les universités nord-américaines.

INTRODUCTION

Historiquement, l'éducation des jeunes générations a toujours entretenu un rapport étroit avec la société et le pouvoir, qu'il soit religieux ou étatique. L'École, institution hautement symbolique chargée de valeurs politiques et morales, a fait et continue de faire couler beaucoup d'encre, à la fois dans les publications scientifiques relatives aux domaines historiques, philosophiques, sociologiques, politiques, économiques, psychologiques et éducatifs, mais également dans les médias de masse. Selon certains, l'école est un sanctuaire garantissant à chacun l'égalité des chances, une institution qui à la fois protège hermétiquement les jeunes générations de la violence des jeux de pouvoir qui s'exercent en dehors de son enceinte, un espace qui prépare les individus à intégrer pleinement la vie démocratique en tant que citoyen à part entière en les instruisant et en les éduquant.

D'autres, sont d'avis que l'institution scolaire n'est que l'appareil idéologique d'une socialisation méthodique des jeunes générations au service du pouvoir visant à garantir la survie et la reproduction de la classe dominante et que ce qui se passe à l'intérieur de l'école n'est que le reflet de ce qui se produit dans la cité, que l'école n'est ni perméable à tout ce qui se produit en dehors de ses murs ni épargnée par les luttes acharnées et incessantes pour les meilleures places, dans une société hyper concurrentielle dite *en crise*.

Quoi qu'il en soit, « *progressivement, puis de manière accélérée depuis une cinquantaine d'années, l'école est [...] devenue un énorme système essentiel à l'équilibre social* » (Troget et al., 2015, p. 123).

Par conséquent, au regard du contexte socioéconomique qui semble perpétuer les inégalités, il n'est pas surprenant de lire, surtout dans la littérature spécialisée, que l'École française va mal. D'ailleurs, il y a bien longtemps déjà, dans un ouvrage de référence, Boumard et Marchat (1993) déclarent : « *crise des*

enseignants, crise des élèves, crise du savoir, crise de la fonction de l'école elle-même : plus rien ne marche aujourd'hui dans le monde de l'école. Et l'institution fonctionne tout de même, comme si de rien n'était, toujours de la même façon. Les filières sélectionnent, l'orientation va bon train, les conseils de classe terrorisent parents et élèves, les réformes se succèdent, et tout est toujours pareil. Le désordre est partout, et partout l'ordre règne » (Boumard et Marchat, 1993, p. 102).

Aujourd'hui, près de vingt-cinq années après ces propos, qu'est-il advenu en France de cette *crise* des enseignants, des élèves, du savoir et de l'école elle-même ?

Selon Merle (2012), faisant référence à l'enquête PISA de l'OCDE (2009), « *entre onze ans et treize ans, soit de la fin de l'école élémentaire à la classe de 5^e, la proportion d'élèves français [déclarant] aimer l'école baisse sensiblement passant de 29 % à 13 %, soit 9 points de moins que la moyenne des élèves des pays de l'OCDE. [De même,] 55 % des collégiens français déclarent un mal-être significatif alors qu'il n'est que de 19 % en moyenne pour les élèves scolarisés dans les 41 pays de l'OCDE enquêtés »* (p. 141-142).

Selon d'autres, « *du point de vue de ses valeurs, de son organisation et de ses directives, l'école française devrait être parmi les plus égalitaires et les plus équitables. [Or,] il n'en est rien et la déception est profonde. L'école française engendre de fortes inégalités de performances entre les élèves. Elles ne cessent de se creuser au fil de la scolarité, à tel point qu'à 15 ans l'écart entre les meilleurs et les plus faibles y est plus large que dans la plupart des pays comparables et, pour autant, les très bons élèves n'y sont pas particulièrement nombreux. Plus encore, en France, la position sociale des parents détermine plus fortement qu'ailleurs la carrière scolaire de leurs enfants »* (Dubet et Duru-Bellat, 2015, p. 101).

Ainsi, depuis de nombreuses années maintenant et avec encore plus de force depuis les attentats du 13 novembre 2015 à Paris, nombre de spécialistes s'accordent pour dire qu'en France l'école va mal, qu'elle « *n'est pas sereine, ni pour les professeurs, ni pour les élèves* » (Merle, 2012, p. V). En outre, « *dans l'émotion qui a suivi les assassinats de janvier 2015, comme au lendemain des émeutes de 2005, l'école a parfois été désignée comme une des causes de la tragédie et des violences [car] en France, l'école est bien plus que l'organisation tenue d'instruire les enfants et les jeunes ; elle a été promue comme l'institution chargée d'instaurer la République, la démocratie et la nation. Ainsi, quand la République, la démocratie et la nation paraissent menacées, c'est l'école que l'on accuse et c'est d'elle que l'on attend le salut en formant les sujets d'une société tolérante, libre et laïque* » (Dubet et Duru-Bellat, 2015, p. 75).

En somme, si en 1993 déjà, Boumard et Marchat affirmaient : que l'école « *ne remplit plus sa double fonction de production d'excellence et d'inculcation des valeurs de la République* » (p. 102), aujourd'hui, face à la « *persistance d'un noyau dur d'élèves en échec* » et à la « *métamorphose de la jeunesse* » (Dubet et Duru-Bellat, 2015, p. 7), « *le sentiment que l'école française ne parvient plus à jouer son rôle s'est imposé à tous et appelle des interrogations fondamentales plus que des ajustements à la marge* » (Dubet et Duru-Bellat, 2015, p. 7).

En effet, en France, plusieurs phénomènes alarmants viennent accentuer cette impression de dysfonctionnement et de malaise qui traverse le système éducatif dans son ensemble. L'illettrisme en est une parfaite illustration. La situation à ce sujet est telle que la lutte contre ce phénomène est devenue une priorité nationale : pas moins de 2 500 000 Françaises et Français âgés de 18 à 65 ans sont en situation d'illettrisme¹.

¹ <http://www.education.gouv.fr/cid74737/la-prevention-et-la-lutte-contre-l-illettrisme-a-l-ecole.html>

À La Réunion, en dépit des plans de lutte contre le phénomène d'illettrisme dont le coût s'élève à hauteur de 30 millions d'euros par an depuis 2007, 116 000 personnes sont encore aujourd'hui concernées par ce phénomène (INSEE 2013). Ce chiffre correspond à un taux stable depuis dix ans, soit environ 22 % de la population des personnes âgées de 16 à 65 ans qui sont considérées comme étant illettrées.

Ce phénomène est d'autant plus inquiétant que la personne *illettrée* est une personne qui a été scolarisée, mais qui « *ne possède pas les compétences de base pour être autonome dans les situations simples de la vie courante et se trouve particulièrement exposée au risque d'exclusion sociale* »². L'illettrisme constitue donc « *un obstacle dans toutes les sphères de la vie familiale, citoyenne et professionnelle* »,³ car la personne en situation d'illettrisme se retrouve privée des « *compétences fondamentales nécessaires pour accéder au savoir, à la culture, à l'emploi, à la formation professionnelle, et pour participer pleinement à la vie démocratique* »⁴. Le taux important d'illettrisme en France et *a fortiori* à la Réunion, reflète par conséquent un certain dysfonctionnement du système éducatif français, car la transmission des acquis de base en lecture, en écriture et en calcul, relève justement « *du cœur des missions de l'Éducation nationale* »⁵. Pour ce qui concerne les jeunes encore scolarisés, les « *enquêtes internationales PISA qui comme le socle commun, se calent sur les compétences considérées comme nécessaires dans la vie de tous les jours [...] montrent que 19 % de nos élèves [...] peinent à utiliser l'écrit ou à mobiliser leurs connaissances scientifiques dans des situations familières* » (Dubet et Duru-Bellat, 2015, p. 25).

Si le chantier de la lutte contre l'illettrisme semble déjà en soi un défi colossal, celui-ci est loin d'être le seul auquel l'école française doit aujourd'hui faire face : si « *l'évaluation de l'équipe de Debarbieux (2003) souligne la forte*

² <http://eduscol.education.fr/cid52346/agir-contre-illettrisme.html>

³ http://www.cariforef-reunion.net/index.php?option=com_tags&view=tag&id=89-illettrisme

⁴ http://www.cariforef-reunion.net/index.php?option=com_tags&view=tag&id=89-illettrisme

⁵ <http://eduscol.education.fr/cid52346/agir-contre-illettrisme.html>

dégradation du climat, du sentiment de sécurité et de la victimation dans les collèges des quartiers populaires, avec une croissance de la violence anti-scolaire et de l'agressivité perçue entre élèves et enseignants » (Blaya, 2006, p. 92-93), aujourd'hui, les problèmes liés aux comportements inappropriés des élèves à l'école représentent même l'un des défis éducatifs les plus exigeants pour les acteurs du système scolaire français et un enjeu capital pour notre société dans son ensemble.

En effet, en complexifiant ou en contrariant la tâche des équipes pédagogiques, ces comportements déviants compromettent dangereusement non seulement les missions que le ministère de l'Éducation nationale (MEN) fixe à l'école⁶, mais aussi la destinée des élèves, celle des enseignants et celle du système éducatif français lui-même.

Par conséquent, en France, le ministère de l'Éducation nationale déploie depuis de nombreuses années maintenant, de multiples moyens pour lutter contre la violence scolaire, notamment dans le but de « *restaurer le respect dû aux personnes, en particulier aux professeurs et aux victimes de violence, et d'aider les personnels en poste dans des établissements ou environnements difficiles* »⁷.

Toutefois, déjà en 2008, Debarbieux souligne que « *passé les effets d'annonce, aucune véritable politique d'envergure de longue durée n'a été mise en place [et que] "les plans antiviolence" qui se sont succédés n'ont eu qu'une efficacité très réduite, et [que] le problème a continué à s'aggraver dans les établissements populaires* » (Debarbieux, 2008, p. 13). Aujourd'hui, ces propos qui datent déjà de quelques années semblent toutefois rester d'actualité.

⁶ « La mission première de l'école est d'instruire et d'éduquer afin de conduire l'ensemble des élèves à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle et sociale et de leur faire partager les valeurs de la République [En outre] les principaux objectifs d'une politique éducative d'établissement doivent permettre aux élèves : 1- de s'approprier les règles de vie collective ; 2- de se préparer à exercer leur citoyenneté ; 3- de se comporter de manière plus autonome et de prendre des initiatives ; 4- de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle » (http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.htm?cid_bo=91890)

⁷ <http://eduscol.education.fr/cid46847/prevenir-la-violence.html>

En effet, en attestent les notes d'information de l'Éducation nationale, les enquêtes de victimation, les enquêtes Cadre de Vie et Sécurité (CVS) de l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE)⁸ et de l'Observatoire National de la Délinquance et des Réponses Pénales (ONDRP), ainsi que les enquêtes du Programme International pour le suivi des acquis des élèves (PISA, Program for International Student Assessment)⁹ menées par l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE). Najat Vallaud-Belkacem, la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France, reconnaît d'ailleurs l'existence de comportements inappropriés des élèves à tous les niveaux du système éducatif français, de l'école primaire au lycée. La ministre souligne toutefois que c'est le collège qui cristallise les défauts du système scolaire français¹⁰ et que c'est à ce niveau que la violence s'exprime le plus¹¹ et où, dans trois cas sur quatre, les incidents qui s'y produisent sont du fait des élèves¹².

Toutefois, si les actes de violence « *graves* » s'avèrent relativement rares dans les écoles françaises, force est de rappeler qu'une multitude de comportements déviants, qualifiés dans la littérature scientifique de comportements d'« *indiscipline* », submergent les établissements scolaires, à l'extérieur comme à l'intérieur des salles de classe. Moins spectaculaires et médiatiques que certains actes violents dramatiques relatés par les médias, ces comportements ne retiennent que très rarement l'attention des hommes politiques chargés des dossiers scolaires, même si « *l'apprentissage de la civilité et l'adoption de comportements civiques et responsables constituent des enjeux majeurs pour le système éducatif [français]* » (Gasparini, 2013, p. 4)¹³. Ainsi, jamais placés au centre des préoccupations politiques prioritaires pour la société

⁸ <http://www.insee.fr/fr/ffc/ipweb/ip1506/ip1506.pdf>

⁹ <http://www.oecd.org/pisa/46624382.pdf>

¹⁰ <http://www.education.gouv.fr/cid86831/college-mieux-apprendre-pour-mieux-reussir.html>

¹¹ http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/30/7/DEPP_NI_2013_32_actes_violence_fortement_concentres_minorite_etablissements_289307.pdf

¹² http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/24/8/DEPP_NI_2014_25_Personnels_education_nationale_metiers_exposes_menaces_insultes_336248.pdf

¹³ Circulaire « Vie scolaire » n° 2006-105 du 23.06.06, BO n° 26 du 29 juin 2006, cité par Gasparini, 2013, p. 4.

française, ces comportements semblent passer totalement inaperçus aux yeux extérieurs à l'enceinte scolaire et parfois même à ceux extérieurs aux salles de classe.

Pourtant, la documentation scientifique consultée à ce sujet révèle que *« l'indiscipline est un phénomène plus large [que la violence], plus diffus et qui touche, selon des formes variées et des intensités différenciées, la quasi-totalité des établissements »* (Prairat, 2011, p. 112). Selon Charles (1997), dans les sondages régulièrement effectués sur les *« principaux problèmes auxquels les écoles publiques ont à faire face »*, les résultats indiquent que *« c'est la discipline qui arrive en tête des préoccupations exprimées par les personnes interrogées, suivie de la violence et des gangs, puis du manque de crédits et l'usage de drogues »* (Charles, 1997, p. 3). D'ailleurs, l'*« indiscipline constitue aujourd'hui, conjointement à l'échec scolaire, le problème le plus grave que l'école rencontre dans tous les pays industrialisés »* (Estrella, 1996, p. 89). En effet, le phénomène touche le Portugal, l'Angleterre et le Pays de Galles de manière inquiétante (Estrella, 1996) et *« aux États-Unis [l'indiscipline] accède même au statut de problème national, et dans cette mesure, elle constitue une priorité éducative »* (Estrella, 1996, p. 89).

Bien que très peu documenté en France, ce phénomène y semble particulièrement étendu. En effet, si dans la plupart des pays, la tendance évolue vers des classes plus disciplinées, les résultats de l'enquête PISA de 2009 montrent que cela n'est pas le cas de la France dont les résultats dans ce domaine la placent en fin de classement¹⁴. Toujours selon cette enquête, comparativement à d'autres pays où le climat de discipline au sein des classes s'est dégradé, en France, entre 2000 et 2009, cette dégradation se révèle nettement plus accentuée qu'ailleurs. En effet, il est montré que le pourcentage

¹⁴ <http://educationdechiffree.blog.lemonde.fr/2013/09/30/en-france-le-climat-de-discipline-dans-les-ecoles-sest-degrade-ces-10-dernieres-annees/>

d'élèves qui n'écoutent pas l'enseignant atteint même 36 % en 2009. Ces résultats convergent avec certains travaux montrant que dans les classes françaises, au primaire comme au secondaire, « *les comportements déviants et violents des élèves sont en augmentation* » (Filisetti, 2009, p. 7).

Même si « *l'indiscipline et la violence dans les écoles ne sont pas des phénomènes nouveaux [...] il faut bien reconnaître qu'ils ont acquis une nouvelle visibilité et une plus lourde présence dans l'école de masse d'une société en crise de valeurs et pleine de déséquilibres de tous ordres, porteurs de violence potentielle* » (Estrela et Marmoz, 2006, p. 5).

Aujourd'hui, certains enseignants se retrouvent face à des élèves qui manifestent de manière très fréquente une multitude de comportements inappropriés tels que « *les bruits de fond, les bavardages incessants, les interpellations à haute voix, les jets de projectiles, les plaisanteries déplacées, les refus de se mettre au travail, les retards, les absences, les chahuts...* » (Prairat, 2013, p. 18) qui freinent le processus d'apprentissage et d'enseignement, contrarient le rapport au savoir des élèves et interfèrent négativement dans la mission des enseignants. En effet, « *il est des situations si détériorées qu'il n'est même plus possible d'entreprendre une quelconque activité susceptible d'introduire à un savoir* » (Rey, 2013, p. 144-145), car « *une grande partie du temps est consacrée à la discipline, à la répétition des consignes et que le métier dont on pourrait rêver doit être conquis et dégagé d'une gangue d'activités annexes, pesantes et considérées comme du sale boulot* » (Dubet, 2002, p. 148, cité par Filisetti, 2009, p. 7).

Les enseignants sont d'ailleurs nombreux à déplorer la mauvaise conduite des élèves en classe (Dubet *et al.*, 1999) et à se déclarer victimes de menaces ou d'insultes dans l'exercice de leur métier, dans une proportion près de deux fois

plus élevée que dans l'ensemble des autres professions¹⁵. Or, cela n'est pas sans conséquence car l'exposition continue des enseignants à ces « *microviolences* » (Debarbieux¹⁶) ou tout simplement à l'idée d'y être exposés (Kovess-Masféty, *et al.*, 2007), induit chez eux une souffrance psychologique majeure pouvant les mener à l'épuisement professionnel¹⁷. En effet, « *le temps dépensé par l'enseignant à maintenir la discipline, la fatigue engendrée par le travail effectué dans un climat de désordre, la tension provoquée par une attitude défensive, la perte de la notion d'efficacité et la diminution de l'estime personnelle sont autant de facteurs qui conduisent à des sentiments de frustration, de désarroi et au désir d'abandonner la profession* » (Estrela, 1996, p. 89). De plus, « *pour la majorité des enseignants, il est difficile de conserver une attitude compréhensive et bienveillante, surtout lorsqu'un élève leur manifeste du mépris ou emploie un langage odieux* » (Charles, 1997, p. 231).

Si les comportements inappropriés des élèves en classe impactent lourdement les enseignants, ils ne sont pas sans conséquence pour les élèves qui en subissent tout autant les effets néfastes. En effet, l'indiscipline scolaire peut influencer négativement la construction identitaire de l'élève, elle peut constituer un facteur de risque important dans un processus de déscolarisation avant l'obtention d'un diplôme d'études secondaires et elle peut constituer, par effet *boule de neige*, le premier pas du jeune vers une trajectoire d'exclusion sociale et de délinquance.

En somme, l'indiscipline en classe met à rude épreuve les enseignants au quotidien, impacte dangereusement leur santé mentale, fait obstacle à leur mission d'enseignement, compromet le rapport au savoir des élèves et projette ces derniers dans une trajectoire de désengagement scolaire et parfois dans « *une carrière de délinquance* » (Estrela, 1996, p. 79). De plus, en France, en

¹⁵ <http://www.insee.fr/fr/ffc/ipweb/ip1506/ip1506.pdf>

¹⁶ <http://www.education.gouv.fr/cid68983/prevention-et-lutte-contre-les-violences-en-milieu-scolaire%C2%A0-%C2%A0point-d-etape.html>

¹⁷ <http://www.education.gouv.fr/cid68983/prevention-et-lutte-contre-les-violences-en-milieu-scolaire%20-%20point-d-etape.html>

dépit des nombreux effets négatifs de l'indiscipline, les enseignants se sentent « *démunis* » face à ces comportements déviants et déclarent ne pas savoir « *comment s'y prendre pour travailler à la socialisation des élèves* » (Filisetti, 2009, p. 7).

Par conséquent, au regard à la fois des éléments qui précèdent, des conséquences liées à l'indiscipline des élèves en classe et du fait que c'est au collège que les comportements inappropriés des élèves se produisent le plus, il semble en effet urgent de poser une réflexion à la fois sur ce phénomène en France et sur les moyens efficaces disponibles pour le gérer de manière adéquate. L'étude de la gestion des comportements inappropriés des élèves dans les classes du système éducatif français est d'autant plus importante que premièrement, « *l'indiscipline n'est pas un phénomène conjoncturel appelé à se dissiper sous peu, elle est hélas devenue un élément de définition du quotidien enseignant* » (Prairat, 2013, p. 10) et que deuxièmement, « *ce serait une illusion de penser qu'on peut résoudre les problèmes de discipline indépendamment de l'acte d'enseigner. [En effet,] renvoyer le traitement de l'indiscipline à des professionnels de la "vie scolaire"¹⁸ peut être utile à ramener la paix dans l'établissement. Cela ne résoudra pas les problèmes de la classe ; il se dit même que l'incivilité dès lors qu'elle est traquée dans les couloirs, se renforce dans les classes* » (Rey, 2013, p. 144).

Les constats évoqués ci-dessus, au même titre que la persistance et l'amplification des comportements inappropriés des élèves en classe, génèrent de nombreuses interrogations qui peuvent être distinguées en deux catégories.

La première catégorie est relative au concept d'indiscipline scolaire : qu'entend-on par *indiscipline des élèves en classe* ? Comment expliquer l'envolée

¹⁸ Le terme « Vie scolaire » fait référence au service qui comprend les Conseillers Principaux d'Éducation (CPE) et les personnels de Vie scolaire (PVS) qui sont chargés des tâches de surveillance. Ce service œuvre à assurer l'encadrement des élèves pendant le temps hors classe et participe au suivi éducatif individuel et collectif des élèves en étroite collaboration avec les enseignants et autres membres de l'équipe éducative (Assistante sociale, infirmière et Direction)- Source site web du collège Marcel Pagnol-Valence.

des comportements inappropriés dans les classes françaises malgré les multiples mesures affichées par le ministère de l'Éducation nationale ? Quelles sont les causes, les fonctions et les conséquences réelles de ces comportements déviants ? Ce phénomène est-il une fatalité à laquelle tous devraient s'attendre à l'école et se résoudre ? Comment les systèmes scolaires ont-ils procédé jusqu'à présent pour gérer les manifestations de comportements d'indiscipline des élèves en classe ? Quels moyens l'école met-elle en œuvre pour gérer l'indiscipline des élèves ?

La deuxième catégorie est relative quant à elle au concept de gestion de classe : existe-t-il un lien entre les notions d'*éducation*, de *discipline* et d'*apprentissage scolaire* qui justifie que l'on impute à l'école la responsabilité de gérer les problèmes de discipline des jeunes et de transmettre à ces derniers les règles sociales et civiques ? Comment l'école peut-elle s'y prendre pour réduire ce phénomène et pour mener à bien la mission fondamentale qui lui incombe ? Comment expliquer le fait que le phénomène d'indiscipline se manifeste dans certaines classes et pas dans d'autres ? Existe-t-il des pratiques éducatives plus efficaces que d'autres ?

Ces questions de départ se situent au cœur de la présente recherche qui s'organise de la manière suivante :

Le premier chapitre de cette thèse intitulé *contexte de l'étude*, vise à dresser le contexte géographique et social dans lequel se situe cette recherche, à présenter le système éducatif en vigueur à l'île de La Réunion, à présenter l'état de la situation actuelle au regard des comportements inappropriés des élèves à l'école en France, à définir le concept d'indiscipline scolaire, ainsi qu'à faire succinctement l'historique des systèmes disciplinaires scolaires de l'Antiquité à nos jours. Nous tenterons ainsi d'apporter des éléments de réponse aux questions énoncées ci-dessus relatives au concept d'*indiscipline scolaire*.

Le deuxième chapitre de cette thèse vise quant à lui à présenter le cadre théorique sur lequel s'appuie cette recherche, à définir les concepts de *discipline scolaire* et de *gestion de classe* ainsi qu'à évoquer la nécessité et les fondements théoriques de la gestion de classe utiles à la compréhension de l'objet de cette recherche. Il vise également à présenter les principaux modèles pratiques et théoriques auxquels se réfère cette recherche, ainsi qu'à recenser les pratiques de gestion de classe scientifiquement reconnues comme efficaces au regard de leurs effets positifs à la fois sur l'apprentissage et sur la réussite scolaire des élèves ainsi que sur le comportement de ces derniers en classe. Ainsi, nous tenterons d'apporter des éléments de réponse aux questions énoncées ci-dessus gravitant autour du concept de gestion de classe.

Ensuite, le troisième chapitre de cette thèse intitulé *problématique*, vise à présenter les nouvelles interrogations qui émergent de l'analyse des éléments issus des deux premiers chapitres de cette thèse et à énoncer les objectifs spécifiques que se fixe cette recherche.

Puis, le quatrième chapitre de cette thèse intitulé *méthodologie*, vise à présenter la posture épistémologique du chercheur, le milieu et l'échantillon d'enquête, la démarche de la recherche ainsi que les méthodes de collecte et d'analyse des données.

Le cinquième chapitre quant à lui, intitulé *présentation, analyse et interprétation des résultats*, vise à présenter, à analyser et à interpréter les résultats de cette recherche relatifs aux objectifs spécifiques liés aux trois principaux axes de la problématique de cette recherche, à savoir : le comportement des élèves en classe à l'île de La Réunion, les pratiques de gestion de classe des enseignants du système éducatif français et la formation de ces derniers en gestion de classe.

Enfin, le sixième chapitre de cette thèse intitulé *conclusion*, retrace les grandes lignes de cette recherche, rappelle ce qui a suscité notre intérêt pour le

phénomène d'indiscipline scolaire et la gestion de classe, pointe le cheminement de notre réflexion, récapitule les principaux résultats obtenus, souligne les limites qui se dégagent de la présente recherche, ouvre sur de nouvelles perspectives de recherches, met en exergue les retombées potentielles liées à ce travail de recherche et rappelle le caractère essentiel du champ de recherche investi dans le cadre de cette thèse de doctorat. Finalement, nous concluons en évoquant quelques pistes visant à faire évoluer la situation actuelle en France.

CONTEXTE DE L'ETUDE

Le présent chapitre vise à dresser le contexte géographique et social dans lequel se situe cette recherche, à présenter le système éducatif en vigueur à l'île de La Réunion, à présenter l'état de la situation actuelle au regard des comportements inappropriés des élèves à l'école en France, à définir le concept d'indiscipline scolaire, ainsi qu'à retracer succinctement l'historique des systèmes disciplinaires scolaires de l'Antiquité à nos jours. Nous tenterons ainsi d'apporter des éléments de réponse aux questions énoncées ci-dessus relatives au concept d'*indiscipline scolaire*.

1.1 Généralités sur l'île de La Réunion

Cette section vise à présenter l'île de La Réunion, à travers un bref rappel de sa situation géographique, de son histoire et de son évolution sociale afin de mieux appréhender le contexte général dans lequel se déroule cette recherche.

1.1.1 Présentation de l'île de La Réunion¹⁹

D'origine volcanique, l'île de La Réunion qui a émergé de l'océan Indien il y a environ trois millions d'années, est aujourd'hui l'un des deux seuls départements français de l'hémisphère sud. Elle se situe à environ 9 180 km de Paris, à 800 km à l'est de Madagascar et à environ 200 km de l'île Maurice. D'une superficie totale de 2512 km², elle offre 210 km de côtes. L'île de La Réunion doit son relief très accidenté à une activité volcanique intense ainsi qu'à l'érosion. Son

¹⁹ <http://www.outre-mer.gouv.fr/?presentation-la-reunion.html&artpage=2-2>

plus haut sommet qui culmine à 3069 mètres (le Piton des Neiges), domine trois grands cirques (Cilaos, Salazie, Mafate). Dans la partie Sud-est de l'île, se dresse le Piton de la Fournaise (2 631 m), un volcan très actif, de type hawaïen, qui connaît de régulières et d'intenses périodes d'éruption.

L'année 1642 marque la prise de possession française de l'île, nommée alors île Bourbon. Ce n'est qu'à partir de 1663 que La Réunion sera définitivement habitée. L'histoire de l'île ainsi que son développement sont marqués par la pratique de l'esclavage et de l'asservissement de personnes en provenance d'Afrique, de Madagascar, des Comores, d'Inde, de Chine, d'Australie, d'Europe. En dépit de l'édit royal de 1664 interdisant l'esclavage et l'abolition officielle de cette pratique en 1848, cet asservissement va perdurer sous la pression des colons et la bienveillance des autorités françaises jusqu'en 1946, date à laquelle la colonie devient un département français connaissant alors un développement économique et social rapide.

En effet, en l'espace d'un demi-siècle, la population a quadruplé passant de 227 000 habitants en 1946 à 845 000 habitants au premier janvier 2014²⁰ (source INSEE). À la fois région et département français d'outre-mer, l'île de la Réunion bénéficie d'un statut de Région ultra-périphérique de l'Europe et est dotée de toutes les infrastructures portuaires, aéroportuaires, universitaires, touristiques, routières, hospitalières et de télécommunications de niveau européen, ainsi qu'un tissu économique dynamique et varié. Toutefois, en dépit de cette modernité apparente, de nombreux écarts existent par rapport à la France métropolitaine, notamment dans les domaines sociaux et éducatifs²¹.

1.1.2 Évolution sociale de l'île de La Réunion

La population réunionnaise actuelle, dont 34 % des personnes ont moins

²⁰ http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=24&ref_id=23109

²¹ <http://www.outre-mer.gouv.fr/?presentation-la-reunion.html&artpage=2-2>

de vingt ans, est estimée à 845 000 habitants au premier janvier 2014²². Elle se caractérise aujourd'hui par une mosaïque ethnique résultant d'un brassage de cultures d'origine africaine, européenne, indienne, chinoise, mahoraise et comorienne, due au colonialisme, à l'esclavage, à l'engagisme et à l'immigration. Par ailleurs, l'île de La Réunion est marquée par le chômage qui atteint presque 22,4 % de la population active et atteint 44 % chez les jeunes de 15 à 24 ans selon les chiffres INSEE 2016²³. Ces chiffres qui augmentent chaque année reflètent et accentuent la souffrance des Réunionnais.

En effet, sur le plan social, l'île de La Réunion est un département hors norme, avec 343 000 personnes qui vivent en dessous du seuil de pauvreté nationale (42 % de la population en 2013)²⁴, il semble qu'un Réunionnais sur deux (49 % de Réunionnais contre 13 % de métropolitains) vit avec moins de 790 euros par mois, alors que le seuil de pauvreté nationale est fixé à 817 euros par mois. Le niveau de vie médian du Réunionnais est de 39 % inférieur à celui de la France métropolitaine²⁵. Selon une enquête réalisée en collaboration avec la Caisse des Allocations Familiales de La Réunion (CAF), le fossé se creuse entre les plus pauvres et les plus riches et cette grande précarité n'est pas sans conséquence pour ceux qui la subissent. En effet, *« lorsque la situation se pérennise, elle entraîne résignation et ressentiments. Le désespoir l'empare, et le sentiment de dévalorisation sociale détériore ses conditions de vie [...]. L'homme perd sa dignité, car il devient un assisté pris dans le cercle de l'exclusion. Il entre dans un processus de frustration [...]. Les nuisances dues au fait de ne pas pouvoir vivre des fruits de son travail dépassent les compensations financières des aides sociales. Elles affectent l'équilibre psychologique et détériorent les relations sociales »* (Solow dans Magamootoo, 2009, p. 95).

²² http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=24&ref_id=23109

²³ Source INSEE 2016

²⁴ <http://www.insee.fr/fr/regions/reunion/default.asp?page=faitsetchiffres/presentation/presentation.htm> ; http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=24&ref_id=20867 ; http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=24&ref_id=20164 ; http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=24&ref_id=23918

²⁵ <http://www.reunionnaisdumonde.com/spip.php?article3792>

Si sur le plan socioéconomique des écarts significatifs sont perceptibles entre le département de l'île de La Réunion et la France métropolitaine, ce n'est toutefois pas l'unique domaine dans lequel La Réunion se distingue tristement de la métropole.

1.2 Système éducatif à La Réunion

Au même titre que dans tous les autres départements français, l'organisation et le fonctionnement du système éducatif à l'île de La Réunion, que ce soit au regard de la formation des enseignants, des programmes d'enseignement, des inspections académiques, des examens et des diplômes, relèvent du ministère de l'Éducation nationale français. En outre, à l'île de La Réunion l'école publique est laïque, gratuite et obligatoire. Cette obligation s'applique de six ans jusqu'à seize ans²⁶.

1.2.1 Organisation et fonctionnement du système éducatif à La Réunion

Comme en France métropolitaine, le système éducatif comporte trois grandes étapes : le premier degré, le second degré et le supérieur. Le premier degré comporte deux étapes étalées sur huit ans : l'école maternelle qui accueille les enfants de trois à six ans et l'école élémentaire qui accueille les élèves de six à onze ans. Le second degré comporte également deux étapes étalées sur sept ans : le collège, qui accueille les élèves de onze à quinze ans et le lycée qui accueille les jeunes de quinze à dix-huit ans. À noter que ces degrés étalés selon des groupes d'âge sont théoriques, car certains élèves ont un parcours scolaire dont la durée est supérieure aux quinze années de la trajectoire type et d'autres interrompent leur parcours avant la durée de référence. Quant au degré supérieur, y sont accueillies, tout au long de leur vie, les personnes de tout âge qui répondent aux conditions prérequis pour y accéder. Notons que l'essentiel des

²⁶ <http://www.education.gouv.fr/cid162/les-grands-principes.html>

établissements du système éducatif à l'île de La Réunion relève de l'enseignement public français. En effet, l'enseignement privé est peu répandu à La Réunion : seulement 7,6 % des élèves du primaire et du secondaire contre 16,9 % au niveau national²⁷.

1.2.2 Quelques chiffres-clés de l'académie de La Réunion²⁸

L'académie de La Réunion compte 654 établissements scolaires à la rentrée 2014-2015 (524 écoles [dont 26 privées sous contrats] ; 83 collèges [dont 6 privés sous contrat] ; 32 lycées d'enseignement général et technologique et polyvalent [dont 3 privés sous contrat] ; 15 lycées professionnels [dont 2 privés sous contrat]). Ces établissements accueillent approximativement 239 674 élèves de la maternelle à l'université. Le premier degré en accueille 119 140 élèves (43 415 en maternelle et 75 725 en élémentaire). Le second degré en accueille 101 322 (58 931 en collège et 2 325 en SEGPA²⁹ ; 24 206 en lycée d'enseignement général et technologique et 15 860 en lycée professionnel). Le troisième degré quant à lui accueille 19 212 étudiants (4 237 en post-baccalauréat de lycée ; 13 109 à l'université, en Institut universitaire de technologie [IUT] et à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) ; et 1 866 autres étudiants [paramédical et social, gestion et commerce, architecture, beaux arts, STS agricole]). Quant aux personnels, l'académie de La Réunion en accueille approximativement 21 785 (689 personnels de direction, inspection, éducation, orientation ; 7 514 personnels du premier degré ; 11 368 personnels du second degré ; 837 personnels du supérieur, et 1 377 IATOSS).

²⁷ <http://www.insee.fr/fr/regions/reunion/reg-dep.asp?theme=7&suite=1>

²⁸ <https://www.ac-reunion.fr/academie/chiffres-cles-et-statistiques.html> ;
http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=24&ref_id=20899 ;
http://www.insee.fr/fr/insee_regions/reunion/themes/dossiers/ter/archives/archives-2014/ter812.pdf ;
http://www.insee.fr/fr/insee_regions/reunion/themes/dossiers/ter/archives/archives-2014/ter811.pdf ;

²⁹ Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

1.2.3 Performance du système éducatif à La Réunion

Malgré une organisation et un fonctionnement qui relève, au même titre que les autres régions de France, du ministère de l'Éducation nationale français, un peu plus de 20 % des élèves de l'île de La Réunion entrent au collège avec de sérieux handicaps, notamment en lecture³⁰. Par ailleurs, le taux de sortie sans diplôme du système scolaire apparaît deux fois plus élevé à l'île de La Réunion que la moyenne des académies de l'hexagone³¹. Chiffré à environ 14 %, ce taux de sortie du système scolaire sans diplôme stagne depuis quelques années, en dépit des efforts politiques consentis pour améliorer l'orientation et l'accompagnement des élèves les plus fragiles. En 2007, une enquête³² visant à évaluer l'évolution de l'illettrisme au sein de la population réunionnaise montre qu'environ 111 000 Réunionnais âgés de 16 à 65 ans qui ont été scolarisés dans le cadre de l'école française, en sont sortis sans avoir pu maîtriser les compétences de base comme la lecture, l'écriture et le calcul de manière suffisante à les rendre autonomes dans des situations simples de la vie quotidienne.

Par ailleurs, la comparaison avec la France métropolitaine est inquiétante. En effet, même si les difficultés sont identiques (compréhension d'un texte simple et production de mots), le taux d'illettrés à l'île de La Réunion est deux fois supérieur qu'en métropole. De plus, selon les chiffres de 2013, il semble que la situation se soit encore aggravée. En effet, selon l'enquête INSEE/IVQ menée à La Réunion³³ 116 000 personnes sont en situation d'illettrisme. Ainsi, 22,6 % des adultes ayant été scolarisés en France, dont 7,4 % en métropole, ne possèdent pas les « *compétences fondamentales nécessaires pour accéder au savoir, à la culture, à l'emploi, à la formation professionnelle, et pour participer pleinement à la*

³⁰ Source INSEE

³¹ source INSEE

³² Enquête parue dans le n° 2 de la revue INSEE Partenaires, octobre 2008

³³ http://www.cariforef-reunion.net/index.php?option=com_content&view=article&id=408&Itemid=1166

vie démocratique »³⁴. Si les jeunes sont moins souvent en difficulté que leurs aînés, 14 % d'entre eux sont cependant en difficulté face à l'écrit³⁵. Ces chiffres sont d'autant plus inquiétants qu'ils révèlent qu'en dépit de tous les efforts qu'elle consent, l'école peine à faire réussir tout le monde alors que la transmission des acquis de base relève précisément « *du cœur des missions de l'Éducation nationale* »³⁶.

À ces constats peu glorieux sur la situation des acquis de base de certains jeunes de l'île de La Réunion, s'ajoute un phénomène qui vient complexifier davantage la tâche des professionnels de l'éducation à tous les niveaux du système éducatif, du primaire au secondaire, au point de compromettre encore plus l'apprentissage et la réussite scolaire, sociale et économique des jeunes Réunionnais. Il s'agit de l'indiscipline des élèves en classe. Ce phénomène, qui s'observe d'ailleurs dans la majorité des pays industrialisés, semble, selon certains enseignants, ne pas épargner l'île de La Réunion.

1.3 État des lieux des comportements inappropriés des élèves en France

Cette section vise à compléter la présentation du contexte général dans lequel se déroule cette recherche, à travers quelques chiffres qui dressent un état des lieux non exhaustif des comportements inappropriés des élèves en France.

L'analyse des notes d'information³⁷ sur les résultats des différentes enquêtes (l'enquête Cadre de Vie et Sécurité [CVS] de l'INSEE ; l'enquête nationale de victimation et climat scolaire en collège mise en place conjointement par la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance [DEPP], l'Observatoire National de la Délinquance et des Réponses Pénales [ONDRP] et

³⁴ http://www.cariforef-reunion.net/index.php?option=com_tags&view=tag&id=89-illettrisme

³⁵ <http://www.insee.fr/fr/regions/reunion/default.asp?page=faitsetchiffres/presentation/presentation.htm>

³⁶ <http://eduscol.education.fr/cid52346/agir-contre-illettrisme.html>

³⁷ <http://www.education.gouv.fr/cid80976/personnels-de-l-education-nationale-des-metiers-exposes-aux-menaces-et-aux-insultes.html> ; http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/24/8/DEPP_NI_2014_25_Personnels_education_nationale_metiers_exposes_menaces_insultes_336248.pdf ; http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/30/7/DEPP_NI_2013_32_actes_violence_fortement_concentres_minorite_etablissements_289307.pdf

l'Observatoire International de la Violence à l'École au printemps 2011 ; les résultats du Système d'Information et de Vigilance sur la Sécurité Scolaire [SIVIS] fournissent des renseignements riches pour la période 2008-2014. Les principaux constats issus de l'analyse de ces informations révèlent :

1- une évolution, depuis l'année scolaire 2008-2009, du nombre d'incidents graves pour 1000 élèves pour les collèges français (France+DOM) : 2008-2009 : 12,0 ; 2009-2010 : 12,2 ; 2010-2011 : 14,1 ; 2011-2012 : 15,0 ; 2012-2013 : 15,3 ; 2013-2014 : 13,6.

2- que l'immense majorité des faits (96 % des cas de violence verbale et 98 % des cas de violence physique) est constituée d'actes commis dans les établissements, par des élèves de l'établissement.

3- que les violences paroxystiques sont extrêmement rares : 0,9 % des élèves ont été blessés par un objet coupant, 0,5 % par un objet pour frapper, 0,1 % par arme à feu et 0,6 % par un autre type d'arme. Les violences concernant le racket et l'extorsion concernent entre 5,5 et 6,1 % des élèves.

4- que la violence à l'école relève moins d'agressions « spectaculaires » que d'actes de violence verbale. Les atteintes les plus souvent répertoriées sont : l'insulte envers la personne (52 % des élèves), le vol de fourniture scolaire (46 %), l'attribution d'un surnom méchant (39 %) et la bousculade intentionnelle (36 %). Les blessures avec arme et le happy slapping (pratique qui consiste à filmer l'agression physique d'une personne à l'aide d'un téléphone portable) sont peu répandus (moins de 3 %). Les violences à caractère sexuel (5 % à 7 %). Les brimades (moquerie due à la bonne conduite de l'élève, humiliations, mises à l'écart) et les bagarres touchent entre 10 et 30 % des élèves.

5- que si les violences physiques contre les professeurs, les personnels de direction et les personnels d'éducation y sont relativement rares, les menaces et les insultes envers les enseignants dans l'exercice du métier font quant à elles deux fois plus de victimes parmi les personnels de l'éducation nationale que parmi

l'ensemble des personnes qui occupent un emploi³⁸. Selon CVS, c'est bel et bien leur profession d'enseignant qui les expose à ces violences. Si selon certaines sources 12 % des personnels de l'éducation nationale déclarent avoir fait l'objet de menaces ou d'insultes au collège de la part des élèves dans trois cas sur quatre³⁹, selon d'autres, 42.5 % des personnels déclarent avoir été insultés dont 13 % plusieurs fois⁴⁰.

6- qu'un tiers des collégiens (32 %) jugent le système punitif injuste. Le bien-être au collège diminue avec l'ancienneté de l'élève : 13 % des élèves de troisième trouvent qu'il y a beaucoup ou plutôt beaucoup d'agressivité entre eux et les enseignants, soit près de deux fois plus que les élèves de sixième.

Les six constats précédents issus de l'analyse des données disponibles en France sur le sujet confirment le fait que l'école française va mal, qu'elle « *n'est pas sereine, ni pour les professeurs ni pour les élèves* » (Merle, 2012, p. V). D'ailleurs, lors d'un point d'étape sur les travaux de la délégation ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire, Éric Debarbieux constate effectivement un climat de tension dans les établissements⁴¹ et les données chiffrées disponibles sur les nombreux comportements inappropriés qui s'expriment dans l'enceinte des établissements scolaires français en attestent.

Toutefois, un autre phénomène qui se manifeste par des actes plus *discrets* que les gestes de violence *grave*, mais tout de même perceptible en filigrane à travers certains des constats évoqués ci-dessus, montre encore plus fortement que les violences paroxystiques ou physiques, le climat de tension qui règne dans les établissements scolaires. Il s'agit de l'indiscipline des élèves en classe. En effet, « *c'est évidemment la discipline ou plutôt l'indiscipline qui*

³⁸ <http://www.education.gouv.fr/cid80976/personnels-de-l-education-nationale-des-metiers-exposes-aux-menaces-et-aux-insultes.html>

³⁹ http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/24/8/DEPP_NI_2014_25_Personnels_education_nationale_metiers_exposes_menaces_insultes_336248.pdf

⁴⁰ <http://www.education.gouv.fr/cid68983/prevention-et-lutte-contre-les-violences-en-milieu-scolaire%C2%A0-%C2%A0point-d-etape.html>

⁴¹ <http://www.education.gouv.fr/cid68983/prevention-et-lutte-contre-les-violences-en-milieu-scolaire%C2%A0-%C2%A0point-d-etape.html>

révèlent le plus clairement les conflits potentiels sous-jacents à l'univers scolaire » (De Queiroz et Ziotkowski 1997, p. 115). Ce phénomène est d'ailleurs très tôt placé par certains au rang des problèmes prioritaires, que ce soit par les directeurs, les enseignants ou les élèves, aux côtés des troubles du comportement et de l'absentéisme (Duke, 1978 ; Goodlad, 1984). D'ailleurs, selon des sondages régulièrement effectués sur les « *principaux problèmes auxquels les écoles publiques ont à faire face [...] c'est la discipline qui arrive en tête des préoccupations exprimées par les personnes interrogées, suivie de la violence et des gangs, puis du manque de crédits et l'usage de drogues* » (Charles, 1997, p. 3). L'indiscipline scolaire est même considérée comme le problème le plus grave auquel l'école se trouve confrontée dans tous les pays industrialisés (Estrella, 1996) et touche la quasi-totalité des établissements scolaires, y compris les écoles élémentaires. De plus, la proportion de comportements d'indiscipline à l'école ne cesse d'augmenter, au point de devenir une priorité éducative nationale aux États-Unis, au Canada et en Grande-Bretagne (Estrela, 1992 ; 1996). Ainsi, l'indiscipline scolaire, qui constitue pour certains la première étape de l'escalade vers des actes de délinquance et de violence graves⁴², est incontestablement « *devenue un élément de définition du quotidien enseignant* » (Prairat, 2013, p. 10). D'ailleurs, de nombreux enseignants se plaignent des comportements inappropriés de leurs élèves en classe (Dubet et al., 1999).

En effet, « *d'une manière générale, dans tous les collèges, les professeurs disent assister à des changements par rapport à ce qu'ils ont connu eux comme élèves en termes de rapport plus distendu des élèves aux normes scolaires. Même les professeurs d'établissements favorisés se plaignent de manifestations plus importantes et bruyantes de bavardage, d'agitation, d'insolence et d'absentéisme* » (Gasparini, 2013, p. 20). Les résultats de l'enquête de 2009 du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA,

⁴² La spirale du conflit ouvert décrite par Colvin dans Prairat, 2013 p. 80 et Estrela, 1996, p.79

2009) mené par l'OCDE, confirment même que le climat de discipline au sein des classes s'est dégradé en France entre 2000 et 2009, nettement plus que dans les autres pays de l'OCDE⁴³. Le phénomène a d'ailleurs pris tant d'ampleur qu'il a largement été question de discipline et de climat scolaire dans la concertation nationale sur l'école « *refondons l'école de la République* » le 5 juillet 2012 (Prairat, 2013, p. 9).

Pourtant, en France, l'indiscipline des élèves en classe est rarement au centre de l'attention médiatique, politique ou scientifique, et ce en dépit des nombreux constats déjà évoqués, notamment sur l'ampleur et la gravité de ce phénomène et de la concertation nationale sur l'école du 5 juillet 2012. En effet, l'indiscipline des élèves en classe reste, à notre connaissance, un phénomène qui n'est pas spécifiquement mesuré par le ministère de l'Éducation nationale, malgré son caractère hautement problématique. D'ailleurs, le manque de données officielles disponibles sur le sujet dans les résultats des différentes enquêtes d'envergure précédemment évoquées semble en attester. De plus, le manque de données officielles sur l'indiscipline des élèves en classe n'aide pas à comprendre ce phénomène.

Jusqu'à présent, en France, à notre connaissance, aucune disposition spécifique adaptée au problème et basée sur des données scientifiques probantes n'a été mise en place collégialement pour lutter efficacement contre l'envolée de ce phénomène. Selon Prairat (2013), même si plusieurs enquêtes françaises montrent que la discipline est un problème majeur pour les enseignants, « *on a le sentiment qu'il y a quelque chose d'incongru et d'inactuel à parler de discipline comme si ce terme n'appartenait pas à la modernité pédagogique. Toute méditation sur la discipline serait, à en croire certains, une méditation anachronique* » (Prairat, 2013, p.21). Cela explique peut-être en partie la raison

⁴³ <http://educationdechiffree.blog.lemonde.fr/2013/09/30/en-france-le-climat-de-discipline-dans-les-ecoles-sest-degrade-ces-10-dernieres-annees/>

pour laquelle l'indiscipline scolaire n'accède pas au rang de priorité nationale en France.

Par ailleurs, si certains auteurs sont d'avis que les dispositions mises en œuvre par le ministère de l'Éducation nationale pour lutter contre les violences scolaires, notamment le renforcement des procédures disciplinaires, peuvent aussi avoir une influence positive sur les comportements d'indiscipline se manifestant en classe, d'autres soutiennent que la résolution des problèmes de discipline est indissociable de l'acte d'enseigner et que transférer cette responsabilité au personnel de la « *vie scolaire* » ne changera rien à l'indiscipline qui se manifeste dans la classe mais risque au contraire d'aggraver le phénomène en classe (Rey, 2013).

En somme, l'indiscipline scolaire est manifestement observée dans les institutions scolaires de nombreux pays, dont la France. Le phénomène est tantôt hissé au rang de priorité nationale par certains pays, tantôt ignoré par d'autres. Que se cache-t-il précisément derrière ce phénomène si peu médiatique, d'apparence anodine et pourtant à la fois persistant et lourd de conséquences ? Au regard des éléments précédemment évoqués, la section suivante présente plus en détail le concept traditionnel d'indiscipline scolaire dont il est question tout au long de la présente recherche.

1.4 Concept d'indiscipline en classe

L'indiscipline en classe est un phénomène qui représente aujourd'hui un réel problème pour les institutions scolaires pourtant, ce n'est pas un phénomène nouveau. En effet, « *l'indiscipline à l'école, contre face de la discipline, parfois manifestée sous la forme d'agressivité et de violence, perturbant l'ordre scolaire et provoquant le malaise des enseignants, est un phénomène [aussi] ancien que l'école elle-même. Les regrets de Saint Augustin à propos de l'indiscipline de ses élèves, de "ces insensés qui perturbent l'ordre institué pour leur bien même",*

semblent actuels » (Estrela et Marmoz, 2006, p. 5). Toutefois, cerner la nature des problèmes de comportement des élèves en classe n'est pas simple (Legault, 2001).

1.4.1 Distinction entre difficulté comportementale et trouble du comportement

Dans la littérature scientifique, pour désigner les comportements non souhaités des élèves à l'école auxquels les enseignants sont confrontés en classe, certains parlent tantôt de *troubles du comportement*, tantôt de *difficultés de comportement*, ou encore de *problèmes de comportement*. Ces expressions, parfois confondues, réfèrent pourtant à des réalités distinctes. En effet, même si les comportements observés semblent parfois très proches dans leurs manifestations, certains critères spécifiques permettent de les classer dans l'*appellation* appropriée, ce qui autorise alors une intervention à la fois adéquate et pertinente. Afin d'être qualifiés de *troubles de comportement*, les comportements observés doivent répondre à des critères diagnostiques précis présentés dans l'American Psychiatric Association⁴⁴. Les catégories de *Déficit d'attention et Désordres de comportements Perturbateurs* les plus souvent diagnostiqués pendant l'enfance et l'adolescence sont présentées dans le manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-IV-TR), notamment les troubles des conduites, le trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité et le trouble oppositionnel avec provocation (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006).

Les comportements dont il est question dans le cadre de cette recherche, sont parfois perturbateurs, parfois discrets et peuvent effectivement dans certains cas, présenter des similitudes dans leurs manifestations en classe avec des désordres correspondants aux définitions issues du DSM-IV-TR. Toutefois, les

⁴⁴ Ces critères sont présentés par l'American Psychiatric Association (2004, p. 65 à 71) ou, en Europe, par la Classification internationale des maladies (CIM-10) réalisée par l'Organisation mondiale de la santé (OMS).

élèves auteurs des comportements perturbateurs dont il est question dans cette recherche n'ont, à notre connaissance, ni fait l'objet d'évaluations fonctionnelles de leurs comportements ni d'évaluations normatives, nécessaires à l'établissement du diagnostic de *troubles de comportement* et à la qualification des comportements observés comme tels. En effet, « *l'évaluation fonctionnelle permet [...] : 1) de décrire les problèmes de comportement de l'élève et d'objectiver le jugement des personnes par rapport à ces problèmes ; 2) de distinguer les événements, les moments et les situations qui permettent de prédire l'apparition des comportements et d'établir les conséquences qui les font se maintenir ; 3) de formuler des hypothèses sur les fonctions du comportement ; 4) de déterminer quelles sont les variables qui peuvent être modifiées pour améliorer la situation ; et 5) d'évaluer ultérieurement l'efficacité de l'intervention. Cette évaluation s'appuie principalement sur l'observation du comportement de l'élève dans son milieu et nécessite une observation systématique* » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 105-107).

Quant à l'évaluation normative, elle « *consiste à administrer des épreuves standardisées à l'élève, afin de le comparer à un groupe de référence du même âge, du même sexe et de la même communauté culturelle. Elle sert surtout à déterminer rapidement la nature et l'importance des problèmes éprouvés par l'élève ainsi que leur caractère chronique ou transitoire. Elle peut aussi être utilisée pour évaluer l'efficacité d'un traitement* » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 114).

Par conséquent, les comportements dont il est question dans cette recherche n'ayant fait l'objet d'aucune démarche diagnostique selon les critères précis du DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2004), ils ne rentrent pas *a priori* dans la rubrique *Déficit d'attention et Désordres de Comportements Perturbateurs*. En revanche, si leur nature ne relève pas de *troubles du comportement*, conformément à la définition suivante, elle relève de *difficultés de comportement*.

En effet, « *les difficultés comportementales sont des manifestations réactionnelles (désobéissance répétée, mensonge, crise, etc.) liées à un contexte donné (période développementale plus exigeante, présence de facteurs de stress dans l'environnement familial, scolaire, social ou culturel). Ces manifestations n'impliquent pas nécessairement que le jeune soit vulnérable, mais plutôt que son environnement présente des conditions adverses ou qu'il vive des conflits avec des personnes qui soient significatives pour lui. Habituellement, des interventions axées sur l'environnement suffisent à régler la situation problématique. Quant aux troubles du comportement, ils désignent des problèmes d'adaptation plus importants. Le jeune qui en est atteint présente des dysfonctions dans plusieurs secteurs de sa vie* » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 2).

Après ces précisions terminologiques qui délimitent la nature des comportements inappropriés évoqués tout au long de cette recherche notamment sous les vocables d'*indiscipline*, de *comportement d'indiscipline*, d'*indiscipline des élèves en classe*, nous allons à présent, dans le but de parvenir à une meilleure compréhension du phénomène dont il est question ici, définir et décrire plus précisément les comportements d'*indiscipline scolaire*, identifier leurs auteurs, et évoquer les facteurs qui en sont à l'origine, leurs fonctions ainsi que leurs conséquences.

1.4.2 Distinction entre indiscipline scolaire, violence et microviolence

Selon Gasparini (2013), « *la médiatisation excessive de la violence dans les pays occidentaux qui se focalise sur les problèmes les plus sensationnels (harcèlement, happy slapping, rapports de force liés au genre, racket, injures, attaques physiques d'enseignants...)* ne doit pas faire oublier qu'au fond [le] problème vient plus généralement de la déstabilisation d'un ordre scolaire quotidien » (Gasparini, 2013, p. 16). Pourtant, dans le domaine scientifique également, selon Sieber (2000), se référant à Charlot et Emin (1997), à Floro (1996) et à Hébert (1991), « *la majorité des ouvrages francophones abordent les*

problèmes de comportement des élèves en classe sous le thème de la violence à l'école intégrant dans leurs analyses les problèmes de conduite survenant en dehors de la salle de classe » (Sieber, 2000, p. 16).

En effet, les « études sur l'indiscipline centrées sur la classe, englobant les comportements d'agressivité et de violence, commencent petit à petit à s'intéresser à la violence en tant que telle, au risque pour ces études de sous-estimer la signification des comportements d'indiscipline non violents et de se centrer uniquement sur des espaces extérieurs à la salle de classe » (Estrela et Marmoz, 2006, p. 6). D'ailleurs, « en quelques années, les interrogations sur la violence et les incivilités ont mis dans l'ombre les questions psychologiques et didactiques qui avaient jusque-là suscité l'essentiel des discours et des recherches en éducation. On peut cependant s'inquiéter de voir le concept de violence coloniser le discours éducatif au point d'éclipser le concept classique d'indiscipline. Nous inclinons à penser contre cette mode que le concept d'indiscipline doit être maintenu et qu'il faut récuser pour des raisons épistémologique, politique et éducative les définitions trop extensives de la violence » (Prairat, 2013, p. 15). De plus, « si nous pouvons considérer que tous les phénomènes d'agressivité et de violence manifestés à l'école sont, ipso facto, des phénomènes d'indiscipline, l'affirmation symétrique n'est plus vraie » (Estrela et Marmoz, 2006, p. 6).

Pourtant, l'indiscipline scolaire est conçue par certains auteurs comme une des expressions de la violence (Rocher, 1993 ; Debarbieux, 1996-2006 ; Dupaquier, 1999 ; Lorrain, 2003 ; Blaya, 2006). Ainsi, selon Blaya (2006), la notion de *microviolences* se substituant à celle d'incivilité, fait à la fois référence « aux *péri-délits* et aux *micro-victimations*, aux *délits sans victimes directes*, à la *répétitivité* et à la *fréquence de désordres et infractions parfois ténus et inaperçus* qui, lorsqu'ils ne sont pas pris en compte, perturbent l'ordre scolaire et rendent la vie en collectivité difficile, voire impossible. Les *microviolences* font aussi référence à l'indiscipline, au refus de travailler ou d'écouter, qui sont au cœur des

préoccupations des enseignants comme le [montrent] les conclusions du rapport Elton (1989) selon lequel le souci principal des enseignants est l'effet cumulatif d'incidents mineurs et d'indiscipline au quotidien » (Blaya, 2006, p. 21).

Cette posture qui consiste à intégrer le concept d'indiscipline au concept de violence explique peut-être en partie l'apparente inertie du ministère de l'Éducation nationale au regard de ses priorités d'action en matière d'éducation ainsi que le traitement non différencié de la « violence » et de l'« indiscipline scolaire » dans ses actions mises en œuvre, deux concepts indéniablement liés l'un à l'autre, mais pourtant bien distincts.

D'autres au contraire invitent à distinguer clairement les deux phénomènes, car ils estiment qu'« *il y a un vrai risque à faire glisser de manière systématique les actes d'indiscipline sous la rubrique violence* » (Prairat, 2013, p. 17). En effet, pour cet auteur, « *le risque politique lié à une définition trop ample de la violence est de criminaliser un peu rapidement les personnes et les situations* » (Prairat, 2013, p. 16-17). Prairat s'inquiétant notamment « *de voir le concept de violence coloniser le discours éducatif au point d'éclipser le concept classique d'indiscipline* » (Prairat, op.cit, p. 15), propose alors de s'en tenir à une définition « *limitée* » de la violence qui serait « *proche de son acception juridique* » (Prairat, 2011, p. 112 ; Prairat, 2013, p. 17-18), comme celle que propose Pain qui conçoit la violence « *comme un processus construit, délictuel, voire criminel assez bien repéré par les qualifications du Code pénal* » (Pain, dans Prairat 2013, p. 18). Cette définition qui pour Prairat « *a le mérite de la clarté et de l'objectivité* » (Prairat, 2013, p. 18), a également pour effet d'extraire d'emblée un certain nombre d'actes de la catégorie *violence*.

Par conséquent, compte tenu de son imbrication avec le concept de violence à l'école (les actes de violence étant au même titre que les comportements indisciplinés des comportements déviants au regard d'une norme établie), la notion d'indiscipline scolaire mérite d'être précisément définie.

1.4.3 Définition de l'indiscipline

Définir ce qu'est un *comportement indiscipliné* est une tâche complexe. Pour y parvenir, nous allons tout d'abord définir ce qui constitue un comportement *discipliné*, car le premier terme fait directement référence au second.

En tentant de déterminer les comportements qui semblent les plus importants à adopter à l'école par l'élève, Filisetti (2009) fait référence à la littérature psychosociale qui évoque « *des comportements liés à la responsabilité sociale* » (p. 12). Selon cette auteure, « *il s'agit de la capacité d'une personne à adhérer à des règles sociales et à agir conformément à un rôle attendu* » (Filisetti, 2009, p. 12). Selon la même auteure, dans le domaine de l'école « *cette notion renvoie à un système de règles et de normes qui définissent le rôle de l'élève dans sa conduite avec les autres (l'enseignant et les pairs) et dans son travail scolaire. Plus concrètement, il est attendu d'un élève qu'il coopère avec ses camarades [...], qu'il fasse des efforts dans son travail, qu'il soit attentif, qu'il fasse ce qu'on lui demande de faire, qu'il apprenne ses leçons ou encore qu'il respecte les règles de la classe* » (Filisetti, 2009, p. 12). Par conséquent, si le comportement manifesté par l'élève est en accord avec les règles sociales établies dans le milieu et s'il est conforme au regard d'une situation particulière, tout porte à croire que ce comportement est *approprié*.

Au regard de la clarté de ces données, nous pourrions être tentés de définir un comportement *indiscipliné* comme étant simplement le contraire d'un comportement *discipliné*, à savoir un comportement qui déroge aux conditions évoquées précédemment. Toutefois, bien que cela soit effectivement le cas, il nous semble important de garder à l'esprit l'aspect hautement *relatif* qui caractérise un comportement qualifié de *discipliné* ou d'*indiscipliné* et qui peut rendre la définition d'un comportement *indiscipliné* plus complexe.

En effet, tous s'accordent pour dire qu'un comportement est catégorisé comme *indiscipliné* au regard de l'écart entre ce comportement et la norme établie

dans le milieu par la « *classe dominante* » décisionnaire. L'indiscipline est alors « *un rapport relâché, distendu, flottant, aux normes et aux rituels constitutifs de l'ordre scolaire* » (Prairat, 2003, p. 7), susceptible d'être sanctionné négativement. Les comportements d'indiscipline en classe peuvent donc, à juste titre, être considérés comme des comportements qui entrent dans la catégorie des actes déviants, car la déviance réfère à tout « *comportement qui se heurte à une norme sociale* »⁴⁵.

En effet, « *la déviance désigne les états et conduites qui violent les normes auxquelles les membres d'un groupe tiennent au point de punir ceux qui les violent* » (Cusson, 2005, p. 8), ce qui est précisément ce qui peut se produire lorsqu'un élève transgresse une règle à l'école. Cependant, comme « *les groupes sociaux créent la déviance en édictant des règles dont l'infraction constitue la déviance, en appliquant ces normes à certains individus et en les étiquetant comme des déviants* » (Becker, 1985 [1963], p. 32-33 dans Ayrat, 2009), le concept d'indiscipline devient plus difficile à cerner et à définir avec précision car le concept d'indiscipline dépend pour beaucoup des normes établies en classe, de l'interprétation et de la perception de l'enseignant, des valeurs éducatives et des exigences et du niveau de tolérance propres à chaque milieu et à chaque enseignant.

Tous ces facteurs conditionnent la perception et la définition même de problèmes de comportement (Archambault et Chouinard, 2003 ; Chouinard, 1999 ; Goupil, 1990 ; Knoff, 1987 ; Legault, 2001). Ainsi, le même comportement d'un élève peut être perçu par un professeur comme de l'indiscipline et ne pas être considéré comme tel par un autre (Lorrain, 2003). Le caractère plus que *relatif* du terme *indiscipline en classe*, fait que n'importe quel comportement peut constituer un acte d'*indiscipline en classe*, ce qui complique l'obtention d'un consensus sur ce qu'est un problème de discipline (Legault, 2001).

⁴⁵ Dictionnaire des sciences humaines, 2004, p. 153

À ce titre, Goupil (1997) fait remarquer que *« l'acceptation ou la non-tolérance de ces comportements fluctue en fonction de l'enseignant, de l'activité (un cours magistral ou un travail en équipe, par exemple), du groupe et du contexte. Ainsi, dans certaines classes, les élèves sont relativement libres de se lever quand bon leur semble. Dans d'autres, l'enseignant exige qu'ils demeurent à leur place. Un comportement n'est pas déviant ou approprié en soi, il l'est par rapport aux normes établies par le milieu »* (Goupil, 1997, p. 127). En effet, généralement *« on sanctionne l'élève qui s'exprime bruyamment en classe et manifeste son existence par des activités de toutes sortes, dans une institution où le silence et la conformité sont requis par le modèle implicite de l'apprentissage qui est mis en œuvre ; dans un autre cadre, où l'on valoriserait l'expression de l'originalité de chacun, où l'on considèrerait l'apathie comme un manque d'énergie, de curiosité et d'initiative, c'est l'élève trop "sage" qui serait sanctionné. La sanction sanctionne toujours l'écart à la norme admise, l'infraction à la règle du jeu imposée »* (Meirieu, 2012, p.65). En effet, *« on menace de la sanction pour solliciter la soumission ; on exécute la sanction en espérant, par là, faire entrer le récalcitrant dans le rang »* (Meirieu, 2012, p. 65).

Ainsi, *« les phénomènes d'indiscipline se présentent donc comme la face extérieure et visible d'une réalité conflictuelle de nature complexe, qui se masque derrière le non-dit institutionnel et ses interdictions »* (Estrela, 1996, p. 72). Toutefois, malgré son caractère relatif, quelques auteurs ont proposé certaines définitions opérationnelles du concept, en se basant sur des théories spécifiques au milieu scolaire et à la « classe » (Legault, 2001).

Pour Levin et Nolan (1991), un problème de discipline est un comportement qui, potentiellement ou réellement, soit interfère avec l'acte d'enseigner, soit dérange l'apprentissage des élèves, soit met en péril la sécurité physique et psychologique des personnes, soit détruit la propriété (Legault, 2001).

Par ailleurs, « *un fait d'indiscipline scolaire peut se définir comme une conduite d'élève(s) empêchant d'apprendre et de s'éduquer, sereinement, efficacement, dans une salle de classe. Les conditions de travail ne sont pas requises, à cause de comportements inappropriés ou de règles non respectées. L'indiscipline perturbe volontairement : elle dérange le groupe-classe. Pour autant, elle ne sort pas du champ pédagogique [car] un élève indiscipliné reste un élève, un comportement inadapté relève toujours de l'éducation* » (Riffard, 2010).

Selon Doyle (1986), « *le comportement indiscipliné est tout comportement émis par un ou plusieurs élèves qui est perçu par l'enseignant comme une menace de l'instruction à un moment particulier de l'activité de la classe. Les comportements perçus comme de l'indiscipline sont ou peuvent devenir publics, c'est-à-dire visibles d'une partie de la classe et contagieux, à savoir susceptibles de se répandre rapidement ou de pousser les autres membres de la classe à les reproduire. En d'autres termes, le comportement indiscipliné crée des fractures ou des fissures dans le programme d'action de la classe* » (Doyle, 1986, p. 419).

Au-delà de clarifier ce que nous entendons dans le cadre de cette recherche par *comportement d'indiscipline*, chacune des définitions ci-dessus souligne certaines des caractéristiques essentielles de l'indiscipline en classe, utiles à une bonne compréhension des mesures nécessaires à mettre en œuvre dans une gestion de la discipline en classe efficace.

Ainsi, un problème de discipline en classe : 1- peut être généré par n'importe quelle personne dans la classe, y compris l'enseignant ; 2- est un comportement *intrusif* ou non qui entrave directement ou indirectement le processus enseignement apprentissage jusqu'à l'empêcher ; 3- n'exonère aucunement l'enseignant du principe d'éducabilité pour tous et relève même de sa fonction ; 4- est observable et contagieux ; et 5- est relatif, car il n'est pas déviant en soi, mais est considéré comme tel quand il s'écarte des normes établies par le milieu.

En somme, si conformément aux définitions retenues dans le cadre de cette thèse l'indiscipline scolaire réfère à tous les comportements déviants ayant potentiellement ou réellement un impact négatif sur le bon déroulement du processus enseignement-apprentissage, sur l'élève, sur l'enseignant et sur le reste du groupe classe, il n'est pas abusif d'avancer que la liste des comportements potentiellement inappropriés en classe est infinie. Toutefois, en dépit de ce constat, ces comportements peuvent se distinguer et se catégoriser de plusieurs manières.

1.4.4 Typologie des comportements indisciplinés

Les classifications des comportements d'indiscipline en classe sont multiples (Sieber, 2000). En effet, pour certains, les problèmes de discipline se distinguent en deux catégories : les comportements perturbateurs (agitation, contestation, bavardage, provocation, violence physique ou verbale), et les comportements de retrait scolaire (manifestation active ou passive de refus de travailler et de coopérer)⁴⁶. D'autres auteurs ont catégorisé les comportements inappropriés des élèves en classe en fonction de leur gravité légale (Cameron, 1998 ; Charles, 1997 ; Walker, Colvin et Ramsey, 1995), ou en fonction de leur caractère *intrusif* ou *non intrusif*⁴⁷ (Doyle, 1986 ; Kounin et Gump, 1974).

Ces différentes catégories incluent généralement les mêmes comportements, à savoir à la fois des infractions mineures et des infractions graves qui pourraient être sanctionnées par la loi. Généralement, « *les mauvais comportements auxquels les enseignants ont à faire face sont classés en cinq grandes catégories par les spécialistes des sciences humaines, en ordre*

⁴⁶ Les mêmes comportements peuvent se produire collectivement et caractériser ainsi la classe : « *la classe agitée* » et « *la classe passive* » (Auger et Bourcharlat, 1995, p. 16).

⁴⁷ Cette notion implique que certains comportements inappropriés en classe comme des comportements oppositionnels, provocateurs ou agressifs, provoquent directement en raison de leur intensité des fractures de l'enseignement, ce sont des comportements intrusifs. D'autres comportements comme (rêver, lire une bande dessinée, etc.) sont qualifiés de comportements non intrusifs, car ils ne perturbent pas en eux-mêmes la leçon, n'attirent pas l'attention des autres élèves, mais provoquent une réaction plus ou moins intense et appropriée de l'enseignant générant la rupture de l'enseignement. Dans le premier cas, l'enseignant ne sera que responsable de la durée de la rupture de l'enseignement. Dans le second cas, c'est l'enseignant lui-même qui est responsable de la rupture de l'enseignement. Dans les deux situations, en fonction de ses habiletés à intervenir efficacement pour gérer la situation, l'enseignant sera responsable à la fois de l'intensité de la fracture de l'enseignement et de la durée plus ou moins longue de celle-ci (Sieber, 2000).

décroissant quant au degré de gravité : 1- l'agression physique ou verbale commise par un élève à l'endroit de l'enseignant ou d'un autre élève ; 2- les actes immoraux comme la tricherie, le mensonge et le vol ; 3- le défi à l'autorité, c'est-à-dire le refus, parfois accompagné d'hostilité, de faire ce que demande l'enseignant ; 4- la perturbation des activités de la classe : parler à tue-tête, interpeler un autre élève, déambuler dans la classe, faire le clown, lancer des objets, etc. ; et 5- le refus de travailler : faire le pitre, ne pas effectuer le travail assigné, lambiner ou rêvasser » (Charles, 1997, p. 2).

Les classifications ci-dessus mettent en lumière une multitude de comportements d'indiscipline pouvant survenir en classe. Toutefois, certains de ces actes se manifestent plus souvent que d'autres.

1.4.5 Principaux actes d'indiscipline recensés dans la littérature

En dépit de leur caractère relatif, les comportements d'indiscipline sont facilement observables en classe : « *les bruits de fond, les bavardages incessants, les interpellations à haute voix, les jets de projectiles, les plaisanteries déplacées, les refus de se mettre au travail, les retards, les absences, les chahuts...* » en sont des manifestations concrètes (Prairat, 2013, p. 18) au même titre que « *les incivilités les plus anodines [...] transgressant les codes élémentaires de bonne manière* » et pouvant « *être de l'ordre du bruit, de la saleté, de l'impolitesse, de tout ce qui cause désordre* » (Debarbieux, 1996, p. 42 cité par Prairat, 2013, p. 17).

Selon Bear (1998), les comportements d'indiscipline auxquels les enseignants sont le plus souvent confrontés sont les déplacements intempestifs, les provocations entre élèves, le bavardage, le manque de respect envers les enseignants, les menaces. Pour Doyle (1986), il s'agit du manque d'attention, de l'absentéisme, des retards, du bavardage, du bruit, de l'oubli des effets scolaires, des sorties de classe intempestives de l'élève et des agressions physiques ou

verbales. Greenlee et Ogletree (1993) citent le manque de respect entre les élèves, le manque d'intérêt envers l'école, l'inattention et le bavardage. Enfin, Hogelucht et Geist (1997) évoquent les interventions orales impulsives et le manque d'attention des élèves.

Bien que l'indiscipline scolaire constitue l'un des défis éducatifs les plus exigeants pour les enseignants, les comportements indisciplinés qui se manifestent en classe ne sont pas le fait de tous les élèves, mais de certains, que l'on qualifie communément d'*élèves indisciplinés*.

1.4.6 Qu'est-ce qu'un élève indiscipliné ?

Conformément aux définitions et aux typologies de l'indiscipline retenues dans cette recherche, un élève indiscipliné est un élève qui manifeste, de manière intermittente ou continue, un ou plusieurs des comportements perturbateurs ou de retrait scolaire suivants : agitation, contestation, bavardage, provocation, violence physique ou verbale, manifestation active ou passive de refus de travailler et de coopérer. Selon Charles (1997), un élève indiscipliné ne respecte ni les règles établies, ni l'autorité de l'enseignant, ni les directives de celui-ci. Il ne s'inquiète pas des conséquences liées à ses actes, ne s'engage pas dans les activités scolaires et ne s'investit pas dans son apprentissage. Il adopte des comportements qui perturbent le bon déroulement de l'enseignement et de l'apprentissage dans la classe ou bien se replie sur lui-même. Enfin, il manifeste parfois de la colère ou de l'hostilité envers les autres et semble échapper à tout contrôle. De plus, l'élève indiscipliné est en général un élève qui *accumule les échecs*, à qui l'on a « *infligé, sans résultat, la plupart des punitions et (ou) des conséquences en vigueur à l'école* » (Curwin et Mendler, 1992 cités dans Charles, 1997, p. 229). Par ailleurs, il a une mauvaise opinion de lui-même par rapport à l'école et n'a « *aucun espoir, ou très peu, de réussir à l'école* » (Curwin et Mendler, 1992 cités dans Charles, 1997, p. 229). Enfin, il a « *tendance à fréquenter des élèves ayant un comportement similaire* » qui renforcent ses

comportements inappropriés (Curwin et Mendler, 1992 cités dans Charles, 1997, p. 229).

Toujours selon ces auteurs, « *les élèves très indisciplinés se considèrent comme des perdants* ». Ils « *ont renoncé à se faire accepter en employant les moyens habituels, car à leurs yeux, il est préférable de ne pas essayer plutôt que de subir un nouvel échec ; de même, il vaut mieux être perçu comme un fauteur de troubles que d'être taxé d'imbécile* » (Curwin et Mendler, 1988a dans Charles, 1997, p. 230). En outre, « *ceux qui ont l'habitude de mal se conduire essaient à tout prix de préserver leur dignité parfois même au risque de leur vie* » (Curwin et Mendler, 1988a dans Charles, 1997, p. 230). Enfin, ces élèves ont perdu tout espoir de réussir, « *ils n'accordent aucune importance à leur comportement en classe. Il leur est parfaitement indifférent d'échouer, de déranger l'enseignant ou de perturber la classe* » et ils ne réagissent plus aux méthodes habituelles de gestion de la discipline qui ont trop souvent été employées, en vain, à leur égard (Charles, 1997, p. 229-233).

Pourtant, même si ce sont des « *élèves auprès desquels les enseignants craignent d'intervenir* » (Charles, 1997, p. 146), ces élèves sont précisément ceux « *qui ont le plus besoin d'attention et de soutien* » (Charles, 1997, p. 146). Par ailleurs, comme « *un élève indiscipliné reste un élève, un comportement inadapté relève toujours de l'éducation* » (Riffard, 2010, p. 146), il est donc primordial pour les acteurs de la communauté éducative de comprendre les facteurs ayant une influence sur les comportements inappropriés de ces élèves en classe.

1.4.7 Genèse de l'indiscipline scolaire

Les facteurs expliquant les problèmes de discipline à l'école sont multiples et varient selon les auteurs. En effet, pour certains auteurs comme Lazar (2004) et Naouri (2008), les problèmes de discipline des jeunes à l'école sont imputables à l'éducation laxiste prodiguée par les parents de ces derniers (Ayrat, 2009). Selon

Legault (2001), c'est parce que le profil des élèves a changé au fil des années et que ces derniers sont aujourd'hui moins dociles et soumis qu'auparavant, plus précoces, mieux informés (de leurs droits), moins impressionnables par le statut de l'enseignant, et sont presque toujours soutenus par leurs parents.

Pour d'autres auteurs comme Levin et Nolan (1991) ainsi que Charles (1997), les problèmes auxquels la société fait face, comme les changements sociaux, la violence, l'explosion du savoir, l'échec des adultes à reconnaître et à combler les besoins fondamentaux des jeunes, la pauvreté, la supervision inadéquate par les adultes, les familles éclatées, etc., sont des facteurs qui peuvent avoir une incidence sur les problèmes de discipline à l'école.

Certains hommes politiques, quant à eux, incriminent indirectement les élèves eux-mêmes. En effet, « *affirmer que les élèves sont libres et responsables de leurs actes, que l'école fait tout pour leur réussite, c'est rendre les individus coupables de leurs échecs puisque justement, ils sont libres et égaux* » (Dubet, 2005, p. 42).

À cet égard, les recherches sur les représentations des enseignants suggèrent que ces derniers incriminent également les élèves, mais aussi les parents, ou des problèmes plus larges de la société, mais rarement l'école elle-même (Jones et Jones, 1995).

En somme, nombreux sont ceux qui tiennent pour responsables tous les acteurs de la société et épargnent l'École, empêchant ainsi une remise en question du système éducatif (Debarbieux, 2008). Quels sont donc selon la littérature scientifique spécialisée, les principaux facteurs de risque reconnus liés à l'indiscipline scolaire ?

1.4.7.1 Facteurs en rapport avec les problèmes de discipline à l'école

Selon les conclusions de diverses recherches qui se sont intéressées à ce qui influence sur les comportements des élèves en classe, les facteurs qui

augmentent ou diminuent les risques de manifester des difficultés comportementales sont effectivement multiples (Farrington et Welsh, 2007 ; Massé, Desbiens et Lanaris, 2006 ; Shader, 2003). Ces facteurs, appelés facteurs de risque, bien que n'étant pas la cause de ces comportements perturbateurs, augmentent toutefois les risques de développer des problèmes de comportement (Gaudreau *et al.*, 2011). Ces facteurs peuvent être d'ordre personnel, environnemental, familial, social ou scolaire (Dishion et Patterson, 2006 ; Massé, Desbiens et Lanaris, 2006) :

1- Les facteurs personnels : ils peuvent notamment être de l'ordre de dérèglements neurologiques (Berkowitz, 1993 ; Vitaro et Gagnon, 1999 ; Zoccolillo et Huard, 1999, dans Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p.59), d'une mauvaise performance de l'élève ou d'une faible estime de soi (Lépine, 1995).

2- Les facteurs environnementaux : pouvant être liés à une mauvaise qualité de l'environnement physiologique, physique et psychosocial de l'élève (Burden, 1995).

3- Les facteurs familiaux : pouvant être de l'ordre de la relation d'attachement aux parents (Parent et Saucier, 1999), de la discipline exercée par eux comme une trop grande permissivité (Olweus, 1994), de comportements trop coercitifs ou abusifs des parents : Berkowitz, 1993 ; Coie et Dodge, 1998, dans Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 59).

4- Les facteurs sociétaux : pouvant être de l'ordre de l'immigration, du développement des technologies, de la redéfinition des rôles sociaux, de l'inégalité des revenus, des croyances, des valeurs et des idéologies dominantes de la société (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 62-63).

5- Les facteurs scolaires : pouvant être de l'ordre du climat scolaire, des pratiques éducatives, etc. (Chouinard, 1999 ; Léveillé et Dufour, 1999 ; Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 60-62 ; Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999).

Les facteurs ayant une influence sur le comportement des élèves en classe sont donc nombreux. Toutefois, « *si l'imputation de l'indiscipline à des facteurs [...] inhérents à l'élève et à la société est généralement acceptée par les professeurs qui, de la sorte, se déresponsabilisent, l'imputation des écarts disciplinaires à l'école, institution concrète, et aux professeurs constitue une perspective nouvelle qu'ils devraient assumer et qui a des implications considérables dans le domaine de leur formation* » (Estrela, 1996, p. 87).

En effet, si certains personnels des métiers du professorat et de l'éducation semblent parfois rejeter leur part de responsabilité dans le développement ou le maintien des comportements d'indiscipline de leurs élèves, c'est peut-être sans savoir que « *ce sont pourtant les courants pédagogiques – pédagogiques non pas par la filiation disciplinaire de leurs auteurs, mais parce que fondés sur l'analyse du processus pédagogique spécifique de la salle de classe – qui mettent le plus en relief la fonction du professeur en tant qu'agent de l'indiscipline. Les concepts de discipline et d'indiscipline [...] étant reportés indirectement à la règle et directement au fonctionnement normal du cours ou à son dysfonctionnement* » (Estrela, 1996, p. 80).

Ainsi, la « *tendance déculpabilisante de l'élève et culpabilisante de la société et de l'école est renforcée par les résultats des recherches micro-sociologiques réalisées dans la salle de classe. En effet, elles mettent l'accent sur le rôle du professeur comme étant celui qui promeut l'indiscipline de l'élève, indiscipline conçue dans ce contexte comme un écart à la règle établie* » (Estrela, 1996, p. 78).

Par conséquent, comme les facteurs d'ordre scolaire ont autant, sinon davantage, de répercussions sur la conduite de l'élève que les autres facteurs évoqués *supra* (Brophy et McCaslin, 1992 ; Burke, 1992 ; Jones et Jones, 1995 ; Kohn, 1996 ; Legault, 2001) et que cette recherche porte sur la gestion des

comportements d'indiscipline en classe, ce sont précisément les facteurs liés à l'institution scolaire qui retiennent notre attention tout au long de cette thèse.

1.4.7.2 Facteurs scolaires influençant les comportements des élèves

Selon Dubet et Duru-Bellat (2015) « *[en France] nos élèves de 15 ans estiment moins souvent que ceux de la plupart des autres pays que leurs enseignants sont là pour les aider à progresser, ou se soucient de leur bien-être : seul un élève sur deux est affirmatif sur ce point. [...] Certaines études suggèrent même qu'une part de notre médiocrité (relative) dans les classements PISA s'expliquerait par ce climat global moins propice aux apprentissages* » (Dubet et Duru-Bellat, 2015, p. 28).

En effet, un des facteurs scolaires ayant une influence considérable sur les comportements d'indiscipline des élèves relève du climat scolaire (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006). Or, le climat scolaire dépend précisément des pratiques éducatives mises en œuvre à l'école et de la qualité des interactions entre le personnel et les élèves (Janosz, Georges et Parent, 1998 ; Massé, Desbiens et Lanaris, 2006). Ces dernières sont pour leur part tributaires des représentations⁴⁸ et des connaissances des enseignants quant à leurs élèves, leur rôle, l'enseignement et les interventions pertinentes à mener en classe (Johnson, 1993, 1994 ; Legendre, 1993 ; Neal et Johnson, 1994 ; Reynolds, 1995 dans Chouinard, 1999).

Si ces représentations et ces connaissances s'avèrent erronées, celles-ci « *peuvent avoir un impact négatif important sur le choix et l'application des actions à mener en classe* » (Chouinard, 1999, p. 498) et influencer négativement à la fois sur

⁴⁸ Le vocable *représentations* réfère dans cette recherche à ce que disent les participants à savoir « un ensemble organisé d'informations, d'opinions, d'attitudes et de croyances à propos d'un objet donné. » (Abric, 2005, p. 59, récupéré de <http://www.cairn.info/methodes-d-etude-des-representations-sociales--9782749201238-page-59.html>). L'usage du terme *représentations* reprend l'idée première de Mannoni (1950, récupéré de http://197.14.51.10:81/pmb/Que_sais_je/Sociologie/les_representations_sociales_-_Mannoni_Pierre.pdf) et désigne la *pensée* de la personne élaborée par ses images, ses formules sémantiques, ses souvenirs personnels ou des idées articulant des éléments cognitifs, sociaux, affectifs qui originent de son expérience ou de ses apprentissages et elle reflète le contexte actuel. En outre, il s'agit de documenter ce que disent les participants et ce qu'ils pensent de l'objet d'étude (pensée).

leurs pratiques d'encadrement pédagogique et sur la qualité de leurs relations avec les élèves, et par conséquent sur le climat scolaire. Or, « *le climat de l'établissement exerce une influence sur les pratiques ainsi que sur le vécu des gens qui y vivent, « dans une sorte de spirale ascendante ou de cercle vicieux (par exemple : problème de comportement [entraîne des] pratiques coercitives inadéquates [qui entraînent une] réaction d'opposition [qui entraîne de] nouvelles pratiques encore plus coercitives, et ainsi de suite). Ces "spirales" influencent à leur tour le climat de l'école »* (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 61-62).

En outre, « *le climat de classe et les interactions élèves-enseignants ont un effet sur l'engagement du jeune dans ses activités scolaires et sociales (Bennacer, 2000). De plus, le manque d'organisation dans la classe et une perception négative de l'enseignant augmentent le risque de décrochage scolaire. [...] Ainsi, plus les difficultés d'apprentissage et les problèmes relationnels avec les enseignants sont importants, plus les élèves auront tendance à se désengager et à rejeter l'école »*⁴⁹.

Par conséquent, l'école, notamment à travers certaines pratiques éducatives des enseignants, contribue au décrochage scolaire de certains élèves car « *le décrochage peut découler d'une mauvaise relation à l'école, de difficultés relationnelles, d'un climat scolaire négatif et peu propice à l'apprentissage (Hrimech, 1993; Rothman, 2001) »*⁵⁰, mais également au développement des problèmes de comportement dans son enceinte (Chouinard, 1999 ; Dishion et Patterson, 2006 ; Hastings, 2005 ; Léveillé et Dufour, 1999 ; Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999 ; Massé, Desbiens et Lanaris, 2006 ; Royer, 2006).

En effet, « *l'école est l'un des milieux de vie où le jeune passe le plus de temps. Il y apprend à socialiser avec plusieurs personnes de statuts différents*

⁴⁹ Dans <https://osp.revues.org/2988>) Catherine Blaya and Laurier Fortin, « Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires », *L'orientation scolaire et professionnelle* [Online], 40/1 | 2011, Online since 07 March 2014, connection on 18 September 2016. URL : <http://osp.revues.org/2988> ; DOI : 10.4000/osp.2988

⁵⁰ Dans <https://osp.revues.org/2988>) Catherine Blaya and Laurier Fortin, « Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires », *L'orientation scolaire et professionnelle* [Online], 40/1 | 2011, Online since 07 March 2014, connection on 18 September 2016. URL : <http://osp.revues.org/2988> ; DOI : 10.4000/osp.2988

(pairs, enseignants, direction) tout en se préparant à son insertion sociale. L'école est en soi un microsystème complexe, une microsociété où le jeune peut subir l'influence de multiples sources, soit directement par sa relation avec les enseignants et les autres membres du personnel, les pairs, les modalités administratives, les services, soit indirectement par les effets des politiques (gouvernementales ou locales), des procédures et de la gestion relative à l'environnement. L'interaction entre chacune de ces sources d'influence fait de chaque école un milieu unique, dont les forces et les faiblesses lui sont spécifiques, et qui peut contribuer au développement du jeune ou, au contraire, exacerber les problèmes qu'il y vit déjà ou qu'il vit à l'extérieur de l'école. Les pratiques visant ce jeune et le soutien qu'il reçoit en fonction de ses difficultés sont aussi, bien sûr, des facteurs déterminants de la qualité de son adaptation sociale » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p.60).

Par conséquent, *« l'action des agents du milieu scolaire (enseignants, professionnels, direction, etc.) peut exercer une influence déterminante sur la prévalence de la violence dans l'école. La capacité d'un jeune à s'intégrer socialement et à développer des conduites adéquates est également fonction de la capacité de ces agents à créer un environnement stimulant, sécuritaire, chaleureux et qui apporte du soutien aux élèves comme à eux-mêmes »* (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 62).

Autrement dit, *« l'action des agents du milieu scolaire »* tel que l'usage des punitions, les pratiques inefficaces de gestion de l'indiscipline, des règles de conduite floues et incohérentes, sont entre autres, des facteurs de risque pouvant contribuer au développement de comportements d'indiscipline à l'école (Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999 ; Mayer, 1995), au même titre que : 1- la qualité de l'enseignement et des relations interpersonnelles, qu'un contrôle excessif (Edwards, 1993) ; 2- le caractère punitif des interventions visant à faire cesser les comportements indésirables des élèves (Brophy et McCaslin, 1992 ; Charles, 1997 ; Chouinard, 1999 ; Goupil, 1990 ; Jones et Jones, 1995 ;

Kameenui et Darch, 1995 ; Kohn, 1996 ; Shapiro et Cole, 1994) ; 3- le sentiment d'injustice ressenti par certains élèves au travers des notes et de l'attitude distante de l'enseignant à leur égard (Peralva, 1997 ; 2001) ; et 4- le manque d'autorité des enseignants, leur incompétence pédagogique, *leurs exigences*, ainsi que *l'absence de concertation avec les élèves au moment de l'établissement des règles* (Estrela, 1986 ; 1992 ; 1994).

En effet, « *l'imposition de toute règle est saisie [par ces derniers] comme un acte de pouvoir, appuyé sur un rapport de force* » (Rey, 2013, p. 144). Les élèves « *ont tendance à la ressentir comme une brimade, une oppression, une provocation effectuée spécialement par un adulte à leur endroit* » (Rey, 2013, p. 136). Comme « *les élèves réagissent habituellement à l'exercice du pouvoir coercitif par l'affrontement (ils combattent la personne avec laquelle ils sont en conflit), la fuite (ils cherchent à éviter la situation conflictuelle) ou la soumission (ils obéissent à la personne en position d'autorité)* » (Charles, 1997, p. 203), ils adoptent donc dans les deux premiers cas de figure des comportements indisciplinés. De même, lorsque « *les enseignants usent de mesures punitives et arbitraires, gardent leurs distances vis-à-vis de leurs élèves, jugent le travail des élèves sur les critères arbitraires, les élèves en arrivent à ne plus respecter les règles* » (Levinson, 1998, p. 665).

Ainsi, l'influence de l'école et des enseignants sur le comportement et l'apprentissage des élèves est majeure (Burke, 1992 ; Charles, 1997 ; Chouinard, 1999 ; Collis et Dalton, 1990 ; Evertson et autres, 1994 ; Evertson et Weinstein, 2006 ; Glasser, 1986 ; Good et Brophy, 1995 ; Goupil, 1990 ; Jones et Jones, 1995 ; Kameenui et Darch, 1995 ; Léveillé et Dufour, 1999 ; Massé, Desbiens et Lanaris, 2006 ; Slavin, 1988 ; Stronge, 2002). Comme de nombreuses recherches imputent aux enseignants et à l'institution scolaire, comme entité sociale, la responsabilité des comportements indisciplinés des élèves et soulignent que ces derniers adoptent ce type de comportement en réaction, entre autres, à l'exercice du pouvoir, il semble pertinent de s'intéresser maintenant aux fonctions

particulières que revêtent réellement les comportements inappropriés des élèves en classe.

En effet, d'une part, tout comportement humain vise un but précis, que celui-ci soit conscient ou non (Charles, 1997) et d'autre part, « *la prise de conscience par les professeurs des fonctions que les comportements d'indiscipline jouent dans leurs classes est un aspect qui mérite une attention particulière dans la formation des professeurs et dans l'analyse de leurs pratiques disciplinaires* » (Estrela et Marmoz, 2006, p. 165).

1.4.8 Fonctions des comportements d'indiscipline

De nombreux auteurs se sont intéressés aux différentes fonctions des comportements indisciplinés des élèves. Pour certains, « *la violence ou l'indiscipline scolaire constituent souvent une réponse aux conditions scolaires [notamment] à des styles d'enseignement arbitraire et autoritaire* » (Levinson, 1998, p. 664). Les comportements d'indiscipline sont donc considérés comme des mécanismes de défense de l'élève.

En effet, « *les élèves réagissent habituellement à l'exercice du pouvoir coercitif par l'affrontement (ils combattent la personne avec laquelle ils sont en conflit), la fuite (ils cherchent à éviter la situation conflictuelle) ou la soumission (ils obéissent à la personne en position d'autorité)* » (Charles, 1997, p. 203).

Ces trois types de réponses qu'un élève en difficulté peut adopter ont également été décrits par Dubet (2005, p. 42), ainsi que par Prairat (2013) : « *Henri Laborit explique qu'en situation d'agression, un être vivant (homme ou animal) a le choix entre trois types de réponses : la soumission, la fuite et la lutte* » (Prairat, 2013, p. 36-37). L'indiscipline peut donc être une réponse de l'élève face au jugement scolaire et à la violence symbolique qu'il ressent de la part de l'institution envers lui, un moyen de « *sauver la face* » (Dubet, 2005).

Ainsi, « *l'indiscipline est alors une manière de survivre psychologiquement à la brutalité symbolique de la sentence scolaire* » (Prairat, 2013, p. 37), c'est « *une attitude de résistance contre une institution qui dévalorise, une manière de refuser l'incorporation d'une identité négative* » (Prairat, 2013, p. 36). En effet, « *en France, c'est en s'opposant au système qu'un élève faible construira sa dignité* » (Dubet, op. cit., p. 43).

Pour Debarbieux (2001), certains comportements inappropriés « *même sous leur forme la plus anodine, [...] semblent [être] des menaces contre l'ordre établi, transgressant les codes élémentaires de la vie en société, le code des bonnes manières* » (Debarbieux, Dupuch et Montoya, 2001, p. 19).

En effet, « *toutes les formes de chahut ou de contestation plus feutrée (utiliser chaque fois que possible le registre de la plaisanterie ou de la dérision sont des manières de rappeler qu'on n'adhère pas à la définition pédagogique et officielle de la situation et qu'on lui en confère une autre), la cristallisation d'attitudes hostiles et persécutrices à l'égard de certains enseignants, sont autant de manifestations de cette guerre latente ou patente* » (De Queiroz et Ziotkowski, 1997, p. 115).

Le non-respect des règles est donc un moyen pour les élèves de « *résister à un régime de travail et de communication rigide et abrutissant* » (Everhart, 1983, p. 237), de « *se dégager de l'emprise scolaire [...] se retirer, échapper au travail scolaire parce qu'il est jugé pénible, fastidieux, insignifiant, inintéressant ou tout simplement trop difficile* » (Prairat, 2013, p. 27), de remettre en question la légitimité de l'autorité des enseignants et de créer « *un contexte de débat qui force les relations unilatérales impliquées à fonctionner sur un registre plus mutuel, à partir duquel les adolescents vont pouvoir exprimer leurs désirs d'autonomie tout en développant leurs compétences à prendre la perspective d'autrui* » (Casalfiore, 2003, p. 4).

En effet, « *il ne s'agit non pas de contester pour contester, mais de dénoncer un contrat implicite qui s'est instauré dans la classe sans le consentement des principaux intéressés. [L'indiscipline] vise à renégocier de nouvelles règles du jeu* » (Prairat, 2013, p. 28). Selon Estrela (1996), « *si dans la perspective de Bourdieu et Passeron, la résistance des élèves à l'autorité signifie la résistance à l'imposition d'un arbitraire culturel au service de la fonction reproductrice de l'école, Baudelot et Establet vont plus loin et voient dans l'indiscipline qui a lieu actuellement une expression de la lutte des classes* » (Estrela, 1996, p. 78).

Enfin, les faits d'indiscipline scolaire peuvent également avoir pour fonction « *d'empêcher de manière quasi permanente la communication dans la classe, [d'attaquer et ronger] en permanence les dispositifs institutionnels ainsi que les capacités de résistance et de travail des enseignants* » (Lapassade, 1993, p. 23 cité dans Prairat, 2013, p. 26), d'« *empêcher partiellement ou totalement le déroulement normal du cours [de] troubler le cours pour ensuite atteindre le professeur dans sa fonction, dans son rôle, dans son statut et parfois dans sa personne* » (Prairat, 2013, p. 27-28).

Les interprétations des fonctions de l'indiscipline scolaire sont donc multiples. Toutefois, « *l'interprétation que nous faisons de leur comportement social doit tenir compte du fait que leurs comportements négatifs sont des tentatives de protection ou de fuite. Ils font de leur mieux, étant donné les habiletés qu'ils ont acquises, face à des conditions défavorables* » (Curwin, 1992, p. 27, cité dans Charles, 1997, p. 231). Quoi qu'il en soit, indépendamment de leurs causes et de leurs fonctions, les comportements d'indiscipline des élèves en classe sont lourds de conséquences à de multiples niveaux.

1.4.9 Conséquences et effets de l'indiscipline en classe

Aussi anodins qu'ils puissent parfois sembler, les actes d'indiscipline des élèves à l'école peuvent produire de nombreux effets négatifs tragiques, à la fois pour les élèves auteurs de ces comportements, pour les autres des élèves de la classe, pour les enseignants et plus largement pour la société dans son ensemble (Desbiens⁵¹ ; Estrela, 1996).

1.4.9.1 Conséquences identitaires pour l'élève

Meirieu (2015) expose clairement comment un élève indiscipliné, au-delà de contrarier le processus enseignement-apprentissage pour l'ensemble des membres du groupe classe, peut malgré lui, en arriver à mettre en péril sa trajectoire scolaire et sociale. En effet, *« parce qu'il transgresse les règles de fonctionnement de la classe, soit par la violence, soit par l'indifférence affichée à celles-ci, l'élève met en péril l'activité du groupe ou absorbe tellement l'énergie du maître que ce dernier n'a plus les moyens de faire son travail. En rejetant les règles qui régissent l'activité collective, d'une certaine façon, l'élève s'exclut lui-même. On peut alors, "jouer son jeu" et entériner cette exclusion. Rien de plus facile : il suffit de l'habiller du costume du fou et d'exhiber sa marginalité en le mettant définitivement "hors-jeu". Il comprendra vite et trouvera même, peut-être, une certaine satisfaction à occuper la place du persécuté, à jouer le rôle du contestataire, voire du dément. Il le fera d'autant plus volontiers que, dans certains cas, la transgression des règles scolaires constitue une épreuve initiatique qui permet d'intégrer des bandes ou des tribus capables de le protéger, de lui apporter une identité à bon compte, de lui donner une aura dans son entourage que l'École aurait eu bien du mal à lui fournir »* (Meirieu, 2015, p. 188).

⁵¹ Nadia Desbiens, Bulletin du CRIFPE, vol.18, n°3, déc. 2011. Dossier: L'éducation des élèves présentant des difficultés de comportement, p. 4 : www.crifpe.ca/download/verify/1259

Ainsi, il est fort probable que l'élève qui se montre régulièrement indiscipliné en classe, non seulement attire l'attention de ses camarades en cours ainsi que celle de ses enseignants, mais risque également fortement de se faire étiqueter par le personnel scolaire comme élève *perturbateur* ou autre. Or, au-delà de procurer à cet élève « *un passeport pour se faire des amis* » (Filisetti, 2009, p. 11), « *une certaine satisfaction* », « *une identité à bon compte* » ou encore « *une aura dans son entourage* » (Meirieu, 2015, p. 188), le fait d'être l'objet d'un tel étiquetage (*labelling*), le projette d'emblée dans le processus même de la déviance (Goffman, 1975).

En effet, commentant l'expérience de Jakobson et Rosenthal (1971) et l'effet Pygmalion, Prairat (2013) souligne le fait que « *l'enfant tend [...] à se conformer à l'image que le maître lui renvoie. Si le maître juge l'élève positivement et de manière ostentatoire, l'élève tend à s'améliorer ; si, au contraire, il émet à l'endroit de l'élève des signes négatifs ou de doute, celui-ci ne tarde pas à décevoir comme pour lui donner raison* » (Prairat, 2013, p. 124).

Par conséquent, « *traiter une personne qui est déviante comme si elle l'était sous tous les rapports c'est énoncer une prophétie qui contribue à sa propre réalisation. Ainsi se mettent en branle divers mécanismes qui concourent à modeler la personne sur l'image qu'en ont les autres* » (Becker, 1985 [1963], p. 57 citée dans Ayrat, 2009). Fatalement, « *attente en miroir, attente en spirale, boule de neige... où l'échec de l'enfant accentue l'attente négative du maître qui lui renvoie alors une image dévalorisée, accélérant ainsi le processus d'échec [...]. La dévalorisation entraîne l'image dévalorisée qui confirme à son tour le sentiment de dévalorisation* » (Croisier, 1993, p. 25 dans Prairat, 2013, p. 125).

Effectivement, cette stigmatisation a pour conséquence « *le discrédit moral et les perceptions sociales négatives [...] bien au-delà du champ ordinaire réservé à la déviance elle-même* » (De Queiroz et Ziotkowski, 1997, p. 107). Étiqueter négativement un élève c'est donc « *l'habiller du costume du fou et [...]*

exhiber sa marginalité en le mettant définitivement "hors-jeu" » (Meirieu, 2015, p. 188). À ce titre, Meirieu (2015) met en garde les adultes quant aux jugements qu'ils portent sur les individus dans les termes suivants : « Qui es-tu, toi, qui prétends connaître à l'avance l'avenir des personnes ? Toi, qui les condamnes à l'échec définitif en les enfermant dans leurs difficultés du moment ? Toi, qui ignores que la réussite peut advenir contre toute attente, et que, jamais, rien ne prouve que l'intelligence de quiconque soit définitivement éteinte ou qu'il a atteint ses limites ? Ne sais-tu pas que certains peuvent se réveiller plus tard, au détour d'un chemin, et alors que personne ne s'y attend ? Comment peux-tu prétendre lire à livre ouvert dans le cerveau de l'autre pour y constater son absence de dons ? Ne mesures-tu pas le risque que tu prends ? Si, par hasard, celui ou celle dont tu désespères était, en réalité, capable du meilleur, crains que ton attitude ne les condamne au pire. Il pourrait se résigner à l'ignorance, simplement pour être fidèle à l'image que tu as de lui ! » (Meirieu, 2015, p. 73).

En effet, « *le regard-miroir* de l'autre participe à nous définir, mais aussi à vérifier si notre image est intacte. À travers la réaction de notre interlocuteur, nous pouvons déterminer si nous restons conformes à ce qu'il attend de nous » (Filisetti, 2009, p. 24).

En somme, comme le soulignent de nombreux auteurs, la conduite inappropriée d'un élève influence négativement la représentation et le regard que l'enseignant a à l'endroit de ce dernier. Or, comme le souligne Filisetti (2009), en faisant référence notamment au courant de l'interactionnisme symbolique, « *c'est par le regard que les autres portent sur nous que nous nous construisons* » (Filisetti, 2009, p. 24). En effet, non seulement l'enseignant risque de cataloguer l'élève indiscipliné de mauvais élève, mais il risque d'émettre davantage de critiques négatives à son endroit, de modifier ses attentes et ses attitudes envers lui, de se montrer moins disponible pour lui, de lui apporter moins de soutien et d'encouragements et de récompenses et de se montrer plus sévère avec lui qu'avec les élèves qui se comportent de manière plus appropriée. Ces

comportements de rejet ne manqueront pas d'être perçus par l'élève incriminé, ce qui aura pour effet d'affecter son estime de lui-même, son bien-être, son intérêt pour l'école, sa motivation, ses performances scolaires et son apprentissage (Filisetti, 2009, p. 9-10).

1.4.9.2 Conséquences sur les apprentissages et la destinée de l'élève

Ainsi, en plus d'entraîner leurs auteurs dans un processus identitaire destructeur, les comportements inappropriés des élèves en classe peuvent avoir de nombreuses autres conséquences négatives, notamment sur les apprentissages et la performance scolaires. Cependant, l'indiscipline peut aussi constituer un important facteur de risque dans un processus de déscolarisation prématurée (Esterle-Hedibel, 2004c, 247-264). L'enquête internationale PISA 2009 de l'OCDE est d'ailleurs à ce sujet des plus éloquentes. En effet, « *les classes et les établissements d'enseignement qui déplorent davantage de problèmes de discipline sont moins propices aux apprentissages, puisque les enseignants doivent passer plus de temps à faire régner le calme avant de pouvoir commencer la classe. Les interruptions de cours perturbent la concentration des élèves et leur engagement en classe. Les résultats du PISA 2009 montrent que le climat de discipline est fortement corrélé à la performance des élèves* »⁵².

Par conséquent, en raison de leur manque d'engagement en classe et de leurs faibles performances scolaires dus à leur comportement, les élèves qui manifestent « *des difficultés de comportement sont [en effet] beaucoup plus à risque de mettre fin à leurs études avant l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, lorsqu'ils ne sont pas carrément amenés vers cette voie à force d'être expulsés de la classe et suspendus de l'école* » (Desbiens, 2011)⁵³. Or, l'échec scolaire est lui-même considéré comme « *un des facteurs de risque les*

⁵² <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/47954912.pdf>

⁵³ Nadia Desbiens, dossier L'éducation des enfants présentant des difficultés de comportement : www.crifpe.ca/download/verify/1259

plus importants dans le développement d'une culture anti-scolaire, d'attitudes négatives envers les enseignants et il est corrélé à des niveaux de violence majeurs » (Hawkins, 2000 dans Blaya, 2001, p. 74).

D'ailleurs, « *parmi les facteurs les plus fréquemment rapportés dans les études, les jeunes à risque de décrochage vivent des difficultés personnelles telles que des difficultés d'apprentissage (Battin-Pearson et al., 2000), des lacunes d'habiletés sociales, des difficultés du comportement (Jimerson, Egeland, Sroufe et Carlson, 2000)* »⁵⁴. En effet, d'une part les comportements violents et antisociaux sont corrélés à l'abandon scolaire (Picard, Fortin et Bigras, 1995 dans Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 69) et d'autre part les conduites antisociales ainsi que le manque de respect pour les règles établies et l'opposition à l'autorité font partie des principaux facteurs prédictifs du décrochage scolaire (Fortin et al., 2001 ; Marcotte, Fortin, Royer, Potvin et Leclerc, 2001 dans Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 71-72).

Or, si l'indiscipline scolaire a « *des effets sur les apprentissages scolaires et sur le développement social et moral [des élèves, elle constitue aussi un] début de parcours de déviance* » (Estrela et Marmoz, 2006, p. 5). En effet, « *en France, selon les données sociales de l'Insee (2002-2003), les jeunes qui avaient été préalablement déscolarisés sont surreprésentés dans la population carcérale masculine. Le risque d'être incarcéré est significativement supérieur (3,4 fois) lorsque l'on quitte l'école avant 16 ans* »⁵⁵.

1.4.9.3 Conséquences pour les enseignants

Le départ de Saint Augustin « *de Carthagène vers Rome à la recherche de meilleures conditions de travail et, finalement, l'abandon de son métier*

⁵⁴ (dans <https://osp.revues.org/2988>) Catherine Blaya and Laurier Fortin, « Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires », *L'orientation scolaire et professionnelle* [Online], 40/1 | 2011, Online since 07 March 2014, connection on 18 September 2016. URL : <http://osp.revues.org/2988> ; DOI : 10.4000/osp.2988

⁵⁵ (dans <https://osp.revues.org/2988>) Catherine Blaya and Laurier Fortin, « Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires », *L'orientation scolaire et professionnelle* [Online], 40/1 | 2011, Online since 07 March 2014, connection on 18 September 2016. URL : <http://osp.revues.org/2988> ; DOI : 10.4000/osp.2988

d'enseignant sont des étapes d'une vie marquée par la souffrance, où beaucoup d'enseignants d'aujourd'hui pourraient se reconnaître, tant le malaise, l'impuissance, l'angoisse, la migration d'école en école, le désir d'abandonner et la démission finale font partie du chemin de beaucoup d'entre eux » (Estrela et Marmoz, 2006, p. 5). L'indiscipline scolaire n'est donc pas sans conséquence pour les enseignants qui sont nombreux à en souffrir (Dubet et al., 1999).

En effet, « *les problèmes de comportement à l'école représentent l'un des défis éducatifs les plus exigeants pour les enseignants qui sont près de 25 % à quitter la profession durant les cinq premières années de leur pratique* » (Desbiens, 2011, p. 4)⁵⁶. Ainsi, les comportements indisciplinés, à savoir « *les bruits de fond, les bavardages incessants, les interpellations à haute voix, les jets de projectiles, les plaisanteries déplacées, les refus de se mettre au travail, les retards, les absences, les chahuts...* » (Prairat, 2013, p. 18), les « *incivilités à répétition* », les insultes et les menaces, provoquent chez l'enseignant une souffrance psychologique majeure⁵⁷, qui se manifestent par du stress et de l'angoisse (Alvarez, 2007 ; Estrela, 1996 ; Evertson et Weinstein, 2006 ; Hastings et Brown, 2002 ; Hastings et Bham, 2003 ; Jeffrey et Sun, 2006 ; Kovess-Masféty et al., 2007 ; Legault, 1993 ; Lewis, 1999 ; Melby, 1995), un épuisement professionnel⁵⁸ et l'abandon de la profession (Brouwers et Tomic, 2000 ; Gaudreau et al., 2011 ; Hastings et Bham, 2003 ; Léveillé et Dufour, 1999).

De plus, les problèmes de comportement des élèves laissent des séquelles psychologiques telles que des troubles du sommeil ou une perte de

⁵⁶ Nadia Desbiens, Bulletin du CRIFPE, vol.18, n°3, déc. 2011. Dossier: L'éducation des élèves présentant des difficultés de comportement, p. 4 : www.crifpe.ca/download/verify/1259

⁵⁷ <http://www.education.gouv.fr/cid68983/prevention-et-lutte-contre-les-violences-en-milieu-scolaire%C2%A0-%C2%A0point-d-etape.html> ; L'enquête Cadre de vie et sécurité (CVS) de l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE) et de l'Observatoire national de la délinquance et des réponses pénales (ONDRP), (note d'information n° 25 — Juillet 2014) http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/24/8/DEPP_NI_2014_25_Personnels_education_nationale_metiers_exposes_menaces_insultes_336248.pdf ; Rapport 2011 du Carrefour Santé Social et les enquêtes de victimation : <http://www.education.gouv.fr/cid68983/prevention-et-lutte-contre-les-violences-en-milieu-scolaire-point-d-etape.html>

⁵⁸ <http://www.education.gouv.fr/cid68983/prevention-et-lutte-contre-les-violences-en-milieu-scolaire%20-%20point-d-etape.html>

confiance en soi, perturbant leur vie quotidienne personnelle et professionnelle⁵⁹. Par ailleurs, le stress vécu par les enseignants se manifeste notamment par des « *émotions désagréables telles que les tensions, la frustration, l'anxiété, l'irritation et la dépression résultant de l'exercice de la profession d'enseignant* » (Charlier, 1995). Certaines études ont même montré la similitude entre les symptômes des enseignants liés à l'indiscipline des élèves et les symptômes « *des soldats sur le champ de bataille : léthargie, épuisement, tension nerveuse, dépression et hypertension* » (Charles, 1997, p. 4).

Les comportements d'indiscipline dont les enseignants sont victimes produisent non seulement sur eux les nombreux effets négatifs évoqués précédemment, mais ils finissent également par les culpabiliser. En effet, « *l'indiscipline est [...] perçue comme une atteinte à l'autorité professorale. Elle est douloureuse parce que vécue comme un danger identitaire. Victimes, donc, mais aussi coupables, car les chahuts sont éprouvés de manière plus ou moins confuse comme la conséquence d'une faute personnelle, comme le signe d'une professionnalité hésitante et incapable de nouer un dialogue constructif avec des élèves. L'indiscipline culpabilise* » (Prairat, 2013, p. 29).

De plus, les comportements indisciplinés des élèves en classe enferment l'enseignant dans un cercle vicieux, mis notamment en exergue par les travaux de Brouwers et Tomic (2001) sur les croyances d'efficacité personnelle de l'enseignant (Gaudreau *et al.*, 2011). En effet, les comportements inappropriés des élèves sapent la représentation ou la croyance que l'enseignant a en ses capacités à gérer sa classe, ce qui a pour effet d'augmenter le nombre de comportements perturbateurs en classe. Cette recrudescence de comportements d'indiscipline détériore alors encore plus ses représentations en ses capacités personnelles de gestion de sa classe ce qui augmente alors encore le niveau de

⁵⁹ http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/24/8/DEPP_NI_2014_25_Personnels_education_nationale_metiers_exposes_menaces_insultes_336248.pdf

comportements perturbateurs et ainsi de suite. Cette spirale descendante expose alors l'enseignant de plein fouet aux lourdes conséquences évoquées *supra*.

1.4.9.4 Synthèse des conséquences de l'indiscipline scolaire

Ainsi, en détériorant le climat de classe et en interférant lourdement dans le processus pédagogique, les comportements d'indiscipline des élèves impactent négativement non seulement l'apprentissage et la trajectoire scolaire de l'élève perturbateur, mais également sa construction identitaire. L'indiscipline de certains élèves pénalise également les autres élèves de la classe qui pâtissent des interruptions de cours et de la diminution du temps réel consacré à un enseignement de qualité. Enfin, les comportements indisciplinés poussent dangereusement les enseignants dans un processus infernal susceptible de ruiner leur santé psychologique et leur projet de carrière.

Au-delà du coût financier que peuvent représenter les absences à répétition et les arrêts maladie des enseignants, il va sans dire que les conséquences des comportements indisciplinés des élèves en classe sont lourdement préjudiciables à la société dans son ensemble, car cette dernière doit déjà faire face, notamment financièrement, à la prise en charge d'un taux inquiétant de personnes en situation d'illettrisme et d'un nombre conséquent de jeunes sortant du secondaire sans qualification ni diplôme et qui viennent s'ajouter bien entendu au taux déjà record de chômeurs en France, notamment à l'île de La Réunion.

Ainsi, au regard des nombreuses conséquences dramatiques liées aux comportements inappropriés des élèves en classe, « *savoir vivre ensemble n'est donc pas une capacité accessoire à posséder. Elle s'avère au contraire fondamentale* » (Filisetti, 2009, p. 12). Par conséquent, les comportements indisciplinés des élèves en classe ne sont ni à ignorer ni à prendre à la légère,

mais bien au contraire, ils doivent, au même titre que les moyens mis en œuvre pour les réduire, être considérés avec le plus grand sérieux.

C'est la raison pour laquelle, après avoir défini le concept d'indiscipline en classe à travers la définition de la nature des comportements d'indiscipline, la présentation des principaux comportements indisciplinés ainsi que la présentation de leurs auteurs, de leur genèse, de leurs fonctions et de leurs conséquences, nous allons à présent nous intéresser, à travers un bref survol historique, aux *systèmes disciplinaires scolaires* mis en œuvre de l'Antiquité à nos jours, pour permettre à l'École d'atteindre les objectifs visés par l'*éducation* des jeunes générations tout en s'assurant de la *discipline* des élèves en classe.

1.5 Historique des systèmes disciplinaires scolaires

Afin d'atteindre l'objectif idéal visé par l'*éducation*, l'école use au fil de l'histoire de multiples moyens *disciplinaires*⁶⁰. Les systèmes disciplinaires scolaires privilégiés par l'école se sont modifiés au fur et à mesure de l'évolution des représentations sociales et morales de l'enfant en tant que sujet. Cette section vise à décrire succinctement l'évolution des pratiques disciplinaires mises en œuvre à l'école, de l'Antiquité à nos jours, pour *éduquer* les jeunes générations.

1.5.1 Éducation et châtiments corporels : de l'Antiquité au XVIIIe siècle

Dans la société romaine, « *les châtiments corporels font alors partie des moyens habituels, "naturels", pour assagir et maintenir les enfants dans la plus stricte obéissance* » (Prairat, 2011, p. 18). Cette violence envers les enfants se manifeste également dans les pratiques pédagogiques des éducateurs. Dans la société médiévale, les enfants devaient dès leur jeune âge, faire face au même univers brutal que celui des adultes, sans être épargnés (Ariès, 1973, p. 190).

⁶⁰ L'adjectif « *disciplinaire* », quant à lui, qualifie une mesure ou une structure, véhiculant la notion de châtimement. Par exemple, un bataillon est dit disciplinaire lorsqu'il est formé de militaires punis (Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation, Bordas, 3^e édition, 2007, p. 92-95).

À partir du XVe et tout au long du XVIe siècle, deux conceptions distinctes d'origine religieuse existent : la première voit l'enfant comme un être impur dont l'âme ne pourra être sauvée que grâce aux corrections et aux punitions. La deuxième conception représente l'enfant comme un être innocent et faible qu'il faut à la fois protéger de l'univers des adultes et à qui il faut imposer des règles strictes.

Cependant, même si à l'époque se répand « *une idée nouvelle de l'enfance et de son éducation* » (Ariès, op.cit, 1973 p. 200), les maîtres peuvent « *user sans indulgence coupable de leurs pouvoirs de correction et de redressement* » (ibid, p. 200). Montaigne et Érasme évoquent effectivement « *l'excès, l'abus [et] l'usage incontrôlé* » (Prairat, 2011, p. 21) et systématique de pratiques avilissantes à cette époque. En effet, selon Prairat « *le Moyen-Âge [était] moins brutal et barbare qu'on n'a pu le dire* » (2011, p. 21), selon Durkheim, « *lorsque la vie scolaire du Moyen-Âge arrive elle-même à son plus haut point de développement et d'organisation, les peines atteignent leur maximum d'intensité* » (1992, p. 157), notamment dans les établissements jésuites où le fouet reste « *[l'] instrument de correction préféré* » jusqu'au XVIIIe siècle (op. cit. p. 156).

L'univers scolaire est donc longtemps un milieu austère, rempli d'interdits, de sanctions sévères et de châtiments corporels.

1.5.2 Remise en question des châtiments corporels au XVIIIe et XIXe siècle

Selon Prairat (2011), les premières remises en question des châtiments corporels émergent à la fin du XVIIIe siècle. L'enfant, alors investi de qualités humaines devant être développées afin de « *faciliter l'actualisation de ses potentialités* », est « *perçu comme une promesse, riche d'une humanité à venir* » (Prairat, 2011, p. 22). Cela va « *modifier la donne sur cette question des châtiments corporels, et plus largement sur le sens et la manière d'éduquer [...] il*

ne s'agit plus de dresser, mais d'aider, d'accompagner » (Prairat, 2011, p. 22), de l'« *amener au niveau de l'adulte étape par étape en protégeant et en construisant sa dignité d'homme* » (Douet, 1987, p. 23). Les méthodes pédagogiques alors préconisées par Jacques de Batencour, Jean-Baptiste de La Salle ou Charles Démia codifient, règlent et délimitent le recours aux châtimens et aux brutalités enseignantes envers les élèves tout en appelant à une *relative modération* (Chartier *et al.*, L'Éducation en France, p. 122 ; Prairat, 2011, p. 35-36). Toutefois, l'utilisation du fouet reste de rigueur et « *témoigner trop de bonté extérieure aux enfants, les caresser, les embrasser, etc., c'est s'avilir. Toute démonstration trop tendre peut-être pernicieuse aux enfants et dangereuse aux maîtres* » (J-B. de la Salle, 1811, p. 138)⁶¹.

Pour contribuer à maintenir la discipline, l'accent sera mis sur l'organisation du temps et l'utilisation de *stimuli* auxquels les élèves doivent réagir conformément à ce qui est attendu d'eux.

Ainsi, « *au dernier coup de l'heure, un écolier sonnera la cloche et au premier coup tous les écoliers se mettront à genoux, les bras croisés et les yeux baissés. La prière étant finie, le maître frappera un coup de signal pour faire lever les élèves, un second pour leur faire signe de saluer le Christ, et le troisième pour les faire asseoir* » (J-B de La Salle, dans Foucault, 1975, p. 152)⁶². Les élèves conditionnés répondent ainsi au doigt et à l'œil : « *le maître frappera un coup de signal, et regardant l'enfant qu'il veut faire lire, il lui fera signe de commencer. Pour faire arrêter celui qui lit, il frappera un coup de signal... Pour faire signe à celui qui lit de se reprendre, quand il a mal prononcé une lettre, une syllabe ou un mot, il frappera deux coups successivement et coup sur coup. Si après avoir été repris, il ne recommence pas le mot qu'il a mal prononcé, parce qu'il en a lu plusieurs après celui-là, le maître frappera trois coups successivement l'un sur*

⁶¹ J-B. de la Salle, Conduite des écoles chrétiennes, 1811, p.138, cité par J. C. Caron, Dossier, La sanction Approches plurielles, Cahiers Alfred BINET, n° 3/2001, 668, Ramonville, Saint Agne, érès, 2001, p. 18-19)

⁶² J-B de La Salle, Conduite des écoles chrétiennes, B.N. Ms 11759, p. 27-28, dans Foucault, 1975, p. 152

l'autre pour lui faire signe de rétrograder de quelques mots et continuera de faire ce signe, jusqu'à ce que l'écolier arrive à la syllabe ou au mot qu'il a mal dit » (J.-B de La Salle, dans Foucault, 1975, p. 168-169)⁶³.

De plus, au-delà du recours à des systèmes de récompense et de punition, le comportement des élèves est également conditionné par l'utilisation de signaux auditifs : *« entrez dans vos bancs. Au mot "Entrez", les enfants posent avec bruit la main droite sur la table et en même temps passent la jambe dans le banc ; aux mots "dans vos bancs", ils passent l'autre jambe et s'asseyent face à leurs ardoises... "Prenez ardoises" ; au mot "prenez", les enfants portent la main droite à la ficelle qui sert à suspendre l'ardoise au clou qui est devant eux, et par la gauche, ils saisissent l'ardoise par le milieu ; au mot ardoises, ils la détachent et la posent sur la table » (Journal pour l'instruction élémentaire, avril 1816, dans Foucault, 1975, p. 169). L'utilisation dans les systèmes disciplinaires de signaux pour conditionner les comportements disciplinés des élèves ira dans certaines écoles du XIXe siècle, jusqu'à l'adoption d'« un style de caserne » caractérisé par l'uniforme, le sifflet et le cachot (Douet, 1987, p. 24).*

Le principe d'interdiction des châtiments corporels à l'école qui apparaît en 1803 (Prairat, 2011, p. 29) évoluera jusqu'à aboutir à l'interdiction officielle de ces derniers vers la fin du XIXe, mais *« les mauvais points, les réprimandes, la privation partielle de récréation, la retenue après la classe sous la surveillance de l'instituteur et l'exclusion temporelle »* sont, au début du XXe, autorisés (Douet, 1987, p. 30)⁶⁴.

Finalement, *« la France a ratifié la Convention internationale des droits de l'enfant de l'Organisation des Nations unies en 1990. L'article 19 de cette convention stipule que l'enfant doit être "protégé contre toute forme de violence, d'atteinte ou de brutalité physique" »* (Prairat, 2011, p. 25). Toutefois, selon ce

⁶³ J.-B de La Salle, *Conduite des écoles chrétiennes*, 1828, p. 137-138., dans Foucault, 1975, p. 168-169

⁶⁴ Selon l'arrêté du 12 juillet 1918, cité par Douet, 1987, p. 30

même auteur, en dépit de cette convention, les questions relatives aux sanctions en éducation ainsi qu'à la protection des enfants de toute forme de violence, continuent, notamment aujourd'hui à faire débat.

1.5.3 Libéralisation des méthodes pédagogiques au début du XXe siècle

« *Dès la fin du XVIIIe siècle, s'élaborent et s'expérimentent des contre-modèles pédagogiques qui s'opposent aux pratiques coercitives dominantes et préparent une mutation radicale des modèles éducatifs* » (Troger et al., 2015, p. 50). Selon les mêmes auteurs, si « *au XVIIIe siècle, l'œuvre du théologien morave Jan Amos Komensky, plus connu sous le nom de Comenius, avait annoncé l'émergence d'une réflexion sur les spécificités psychocognitives de l'enfance [...] c'est la publication en 1762 de l'Émile de Jean-Jacques Rousseau qui constitue, au moins pour les pays de culture francophone, le point de départ de ce processus. [...] Cette profession de foi, qui fait de l'enfant un individu à part entière et non plus seulement un adulte inachevé, va être reprise par la quasi-totalité des pédagogues novateurs pendant les deux siècles suivants* » (Troger et al., 2015, p. 50).

Pendant la première moitié du XXe siècle, les recherches en pédagogie, en psychologie et en médecine présentent une image positive de l'enfant. Ces nouvelles représentations de l'enfant modifient alors significativement les pratiques disciplinaires à l'école, qui se voudront alors moins répressives. Ainsi, une nouvelle forme de pédagogie, plus bienveillante, s'attachant notamment à préserver la dignité de l'enfant, à comprendre son comportement et à favoriser son épanouissement voit le jour. Le « *Suisse Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) et [...] l'Allemand Friedrich Fröbel (1782-1852) [...] peuvent être considérés comme les pionniers des pédagogies nouvelles* » (Troger et al., 2015, p. 51). Par la suite, plusieurs chercheurs, comme Montessori, Neill, Dewey, Makarenko, Ferrière ou Freinet, proposent alors des moyens différents de ceux

adoptés par les tenants de la pédagogie traditionnelle pour établir la discipline des élèves en classe.

1.5.3.1 Discipline par l'organisation du travail⁶⁵

Au début du XXe siècle, en Italie, Maria Montessori, pionnière de l'École active, s'inspirant des expériences réalisées par les médecins Itard et Séguin et de théories psychologiques et biologiques, inspire une pédagogie, dont le principe majeur est le respect absolu de l'enfant. Cette pédagogie dans laquelle l'enseignant est responsable de l'organisation du travail et de l'environnement éducatif vise le développement psychique naturel de l'enfant. Le rôle de l'enseignant est, à travers l'entraînement de tous les sens de l'enfant, d'aider celui-ci à développer toutes ses capacités perceptives, à trouver *son chemin naturel*, à étudier en autonomie, à apprendre à se maîtriser, à se concentrer et à canaliser son énergie. Dans le cadre du travail qu'il doit effectuer, l'enfant a le droit de se déplacer librement dans la classe et les exercices de rangement, de classement et d'entretien du matériel le responsabilisent et lui permettent d'être ordonné et discipliné. Le respect, l'ordre et le calme caractérisent l'enseignement dispensé. En effet, *« c'est la parfaite organisation du travail qui, laissant à l'individu la possibilité de se développer et de dépenser son trop-plein d'énergie, procure à chaque enfant une satisfaction apaisante et salutaire. Et c'est dans de telles conditions de travail que la liberté conduit à perfectionner ses activités, à atteindre une forme accomplie de discipline, elle-même résultat de cette nouvelle qualité de calme qui a été développée chez l'enfant »* (Montessori M., citée par Gasparini, 2000, p. 54)⁶⁶.

⁶⁵ Sources : Montessori M., *Pédagogie scientifique*, Desclée de Brouwer, 1992 ;
Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation, 3e édition, Bordas, 2007 ;
Pédagogie, dictionnaire des concepts clés, 9e édition, ESF, 2012

⁶⁶ Montessori M., *Le manuel Montessori*, cité par Gasparini, *Ordres et désordres scolaires*, Paris, Grasset, 2000, p. 54

1.5.3.2 Discipline par la liberté et la responsabilité⁶⁷

Aux États-Unis, Dewey, initiateur des méthodes actives en pédagogie, met en avant un système où la discipline est fondée sur la liberté et la responsabilité. Il rejette l'éducation traditionnelle qui favorise un contexte de soumission et d'obéissance. Pour lui, l'école doit absolument favoriser la socialisation de l'individu. Il insiste sur une éducation démocratique, qui va former des citoyens libres et responsables, autodisciplinés, respectant le règlement de l'école et acceptant la sanction. Pour ce faire, les enfants sont notamment amenés à participer à l'élaboration du règlement.

1.5.3.3 Discipline par le bien-être de l'enfant⁶⁸

En Angleterre, Neill, qui prône l'épanouissement personnel à l'école, le développement de sa créativité et de son autonomie, estime que chacun est libre de faire ce qu'il veut à condition qu'il n'empiète pas sur la liberté des autres. L'important est alors de fournir toutes les possibilités pour un développement heureux et joyeux de l'enfant et de lui assurer une liberté totale dans tous les domaines (scolarité, nourriture, habillement, jeu, sexualité, etc.). Le but est de développer le sens de la responsabilité des enfants et de former des adultes heureux, libres de toutes sortes de complexes et de phobies. Neill déconseille le recours aux récompenses, qui selon lui éveillent la jalousie chez l'enfant ainsi que le recours aux sanctions négatives, qui pour lui, cachent de la haine chez l'adulte qui l'inflige et en provoque chez l'enfant qui la subit. Toutefois, l'élève n'a pas le droit de perturber la classe, car il n'est pas contraint d'y aller.

⁶⁷ Sources : *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*, 3e édition, Bordas, 2007 ; *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*, 9e édition, ESF, 2012

⁶⁸ Sources : *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*, 3e édition, Bordas, 2007 ; *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*, 9e édition, ESF, 2012 ; Neill A. S., *Libres enfants de Summerhill, La Découverte*, 1970

1.5.3.4 Discipline par le sentiment d'appartenance au groupe⁶⁹

En Russie, Anton Semionovitch Makarenko, estimant que le travail est pourvoyeur de valeurs, s'occupe de jeunes présentant des comportements asociaux. Pour lui, l'éducation vise à préparer l'homme à la vie et à intégrer ce dernier dans la collectivité. Il associe dans sa pédagogie le travail scolaire classique et le travail manuel. L'intérêt général prime, et la discipline, stricte, acquiert une dimension sociale, car celle-ci est nécessaire à l'harmonie de la collectivité. Selon Estrela (1994), s'éduquer comme communiste exige de « *placer son travail et son intelligence au service d'une cause commune* » (Lénine, 1977, p. 35 dans Estrela, 1994, p. 24). Le sentiment d'appartenance à la collectivité est renforcé chez les élèves et le travail scolaire favorise l'intérêt général. Le groupe est coresponsable et solidaire des actes de chacun des membres de la collectivité. L'indiscipline, considérée comme une rébellion contre cette collectivité est ainsi fortement contenue, mais l'est également par un système de sanctions négatives visant à maintenir et renforcer l'indispensable discipline.

1.5.3.5 Discipline par des activités passionnantes⁷⁰

En France, Freinet base sa pédagogie sur l'activité de l'élève à travers le tâtonnement expérimental. Pour lui « *il n'y a désordre que lorsqu'il y a des failles dans l'organisation du travail ou lorsque l'enfant n'est occupé à aucune activité qui réponde à ses désirs et à ses possibilités* » (Freinet, 1970, p. 39). Autrement dit, une activité passionnante pour l'enfant le conduit naturellement à s'autodiscipliner. L'enseignant se doit donc d'organiser le travail dans ce but. La « *pédagogie du travail* » (par le travail), illustre en France l'esprit de l'éducation socialiste.

⁶⁹ Sources : *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*, 3e édition, Bordas, 2007 ; *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*, 9e édition, ESF, 2012

⁷⁰ Sources : *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*, 3e édition, Bordas, 2007 ; *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*, 9e édition, ESF, 2012.

L'indiscipline est également vue comme un acte de rébellion et comme les règles sont élaborées par les élèves, c'est la « coopérative » qui est autorisée à élaborer des solutions et les sanctions, l'intervention de l'enseignant dans ce domaine restant discrète. *« L'efficacité intellectuelle, morale, sociale, de notre éducation n'est pas conditionnée exclusivement, comme on a voulu trop longtemps nous le faire croire, par la personnalité de l'éducateur ou la valeur magique d'une méthode. Elle est fonction du matériel employé, de la perfection de ce matériel et de l'organisation technique du travail »* (Freinet, 1994, 1, p. 74 dans Nault et Fijalkow, 1999, p. 453)⁷¹.

En effet, *« c'est d'ailleurs par ce biais de l'organisation matérielle et technique de la classe que nous résolvons, nous, le problème de la discipline »* (Freinet, 1994, 1, p. 75 dans Nault et Fijalkow, 1999, p. 453)⁷². Ainsi, *« pour [Freinet], la discipline est intimement reliée à l'organisation spatiotemporelle et technique d'une situation d'apprentissage. [...] Freinet comprend très tôt que la question de la discipline ne doit pas être traitée séparément de la question du travail scolaire »* (Nault et Fijalkow, 1999, p. 452).

Toutefois, *« l'autonomie et la confiance que Freinet accorde aux enfants, sa volonté de favoriser entre eux des relations coopératives et communautaires, heurtent de front les deux traditions successives que l'école française a cumulées : la conception répressive dominante dans l'Église catholique, qui a repris à son compte les pratiques autoritaires de l'Antiquité, puis la conception républicaine, qui a fait de l'école laïque l'instrument d'une inculcation volontariste des valeurs de la république. Dans les deux cas, le maître est dépositaire d'une autorité, celle de l'Église ou celle de l'État républicain, qui transcende toute autre forme de relation aux élèves. Ce n'est pas un hasard si les grandes figures des mouvements pédagogiques viennent plus souvent de pays où la culture*

⁷¹ Freinet, 1964, rééd. 1994, 1, p. 74 dans Nault et Fijalkow, 1999, p. 453

⁷² Freinet, 1964, rééd. 1994, 1, p. 75 dans Nault et Fijalkow, 1999, p. 453

protestante est influente et a favorisé une conception participative et communautaire de la démocratie. Il n'est pas surprenant non plus qu'elles soient mal reçues dans un pays où l'autorité de l'Église ou de l'État a toujours prévalu sur la liberté du chrétien ou du citoyen » (Troger et al., 2015, p. 53).

Ainsi, en France, en dépit d'un succès significatif de son mouvement, « en 1933, Freinet est muté d'office, ainsi que certains des collègues qui l'avaient soutenu [...]. L'hostilité des notables Provençaux et de certains inspecteurs de l'Éducation nationale qui a abouti à son éviction est exemplaire de la forte réticence qu'une majorité de la société française manifeste alors à l'égard des pédagogies nouvelles » (Troger et al., 2015, p. 52-53). Si « les mouvements pédagogiques ont profité des événements de Mai 68 pour exercer une influence sur les politiques éducatives [...]. Dès 1975, de nouvelles instructions reviennent cependant sur ces évolutions, et en 1985 le ministre socialiste de l'Éducation nationale Jean-Pierre Chevènement supprime les dernières références aux instructions de 1969 » qui étaient « directement inspirées des théories dites de l'école nouvelle » (Troger et al., 2015, p. 54-55).

En somme, « les mouvements pédagogiques n'ont pas réussi à diffuser massivement les innovations qu'ils proposent depuis maintenant deux siècles [et] l'inertie du système et les oppositions résolues d'une partie des enseignants ont jusqu'à maintenant freiné l'élaboration d'un nouveau modèle pédagogique consensuel » (Troger et al., 2015, p. 55-56).

1.5.4 Système disciplinaire contemporain en France⁷³

En France, en dépit des nouvelles conceptions pédagogiques précédemment évoquées et par conséquent des nouvelles méthodes dont l'enseignant dispose alors pour favoriser les comportements appropriés des

⁷³ <http://www.education.gouv.fr/cid2765/climat-scolaire-et-prevention-des-violences.html>

élèves en classe, les comportements déviants des élèves à l'école persistent au point où « *la violence à l'école est devenue incontournable dans le discours politique français, depuis le début des années 1990* » (Debarbieux, 2008, p. 145).

La médiatisation des comportements inappropriés des élèves à l'école va alors amener le ministère de l'Éducation nationale à remplacer un vieil arrêté datant du 5 juillet 1890 par une nouvelle réglementation. Depuis Lionel Jospin en 1997 jusqu'à Najat Vallaud-Belkacem en 2017, se succéderont de nombreuses annonces de « *plans nationaux de lutte contre la violence à l'école* » visant à favoriser la bonne conduite des élèves à l'école et à améliorer le climat scolaire. Ces mesures mises en œuvre au sein du système scolaire français⁷⁴ incluent la responsabilisation de l'élève, le rappel à la loi, la réaffirmation des valeurs de la république, le renforcement des moyens humains (agents, appelés du contingent, surveillants, conseillers principaux d'éducation, emplois jeunes, police, gendarmerie, instances judiciaires) et la formation des personnels.

Toutefois, certaines de ces mesures contrastent à la fois avec les méthodes éducatives issues des pédagogies nouvelles évoquées précédemment et avec les préconisations de la communauté scientifique publiées dans ce domaine depuis 1950 qui seront présentées dans le chapitre suivant.

1.5.4.1 Discipline par la coercition pour former les futurs citoyens⁷⁵

Pour le ministère de l'Éducation nationale, la lutte contre les comportements inappropriés des élèves à l'école « *implique la connaissance et la compréhension des règlements intérieurs par les élèves et les parents ainsi que des sanctions encourues en cas de manquement au respect des règles*

⁷⁴ <http://eduscol.education.fr/cid49285/equipes-mobiles-de-securite-academiques.html> ;
<http://www.nonaharcelement.education.gouv.fr/ressources/outils/decouvrez-la-campagne-de-prevention> ;
<http://eduscol.education.fr/cid46846/agir-contre-la-violence.html> ; <http://www.education.gouv.fr/cid92069/annee-scolaire-2015-2016.html> ;
<http://www.education.gouv.fr/cid86831/college-mieux-apprendre-pour-mieux-reussir.html>

⁷⁵ <http://www.education.gouv.fr/cid2765/climat-scolaire-et-prevention-des-violences.html>

établies »⁷⁶. Le système disciplinaire établi vise alors « à réaffirmer le respect des règles » et « l'accent est mis sur la responsabilisation des élèves »⁷⁷ notamment par un système de sanction⁷⁸ visant à former les futurs citoyens.

Le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (BOEN) du 13 Juillet 2000⁷⁹, fait état de la nouvelle réglementation concernant les procédures disciplinaires et les règlements intérieurs des établissements du second degré. Cette nouvelle procédure disciplinaire est dès lors garante des principes généraux du droit pénal tel que le principe du contradictoire ainsi que la règle du « *non bis in idem* », le principe de proportionnalité, le principe d'individualisation des sanctions et l'obligation de motivation. Ces principes donnent à la sanction disciplinaire « *une constance juridique tout en préservant la possibilité d'un travail éducatif* » (Prairat, 2011, p. 110).

Les nouveaux règlements intérieurs intègrent ces principes juridiques qui permettent ainsi de gérer les faits d'indiscipline et distinguent les *punitions scolaires des sanctions scolaires*. Ainsi, les *punitions scolaires* « *sanctionnent les manquements mineurs et les perturbations au sein de la classe et de l'établissement* » et les *sanctions disciplinaires* répondent, quant à elles, aux manquements graves et aux atteintes aux personnes et aux biens (Prairat, 2011, p. 109).

En somme, la nouvelle réglementation « *affirme "la valeur formatrice et pédagogique" de la sanction*⁸⁰ en l'inscrivant "dans les missions éducatives de

⁷⁶ <http://eduscol.education.fr/cid46847/prevenir-la-violence.html>

⁷⁷ <http://eduscol.education.fr/cid48593/reforme-des-procedures-disciplinaires.html>

⁷⁸ Dans cette recherche le vocable *sanction* est utilisé tel que l'entend le MEN dans ses textes officiels (cf. DeFrance, 2009; Prairat, 2011) afin de définir ce qui constitue une sanction et afin de différencier le terme *sanction* du terme *punitions*. Ainsi, contrairement à l'acception contemporaine à laquelle nous adhérons, selon laquelle une sanction peut être soit positive (récompense ou avantage consécutif à un acte approprié) soit négative (punition ou peine consécutive à un acte déviant), le MEN limite non seulement la sanction à son versant négatif, c'est à dire à la répression des comportements perturbateurs qui portent atteinte aux normes, aux valeurs et aux personnes liées à l'institution scolaire, mais le MEN considère également la *sanction* comme une conséquence négative plus grave que ne l'est la *punition*. En effet, pour le MEN si les *punitions scolaires* « *sanctionnent les manquements mineurs et les perturbations au sein de la classe et de l'établissement* », les *sanctions disciplinaires* répondent aux manquements graves et aux atteintes aux personnes et aux biens (Prairat, 2011, p. 109). Autrement dit, le versant positif de la *sanction* sous la forme de récompense, de valorisation ou de gratification n'est pas mis en exergue dans les textes officiels du MEN, que ces derniers soient relatifs aux sanctions disciplinaires ou au règlement intérieur.

⁷⁹ Décret n° 2000-620 du 5 juillet 2000, décret n° 2000-633 du 6 juillet 2000, circulaire n° 2000-105 du 11 juillet 2000. Voir Bulletin officiel de l'Éducation nationale spécial n° 8 du 13 juillet 2000, p. 1-18), préparé sous l'autorité de C. Allègre

⁸⁰ Dans cette recherche le vocable *sanction* est utilisé tel que l'entend le MEN dans ses textes officiels (cf. DeFrance, 2009; Prairat, 2011) afin de définir ce qui constitue une sanction et afin de différencier le terme *sanction* du terme *punitions*. Ainsi, contrairement à l'acception contemporaine à laquelle nous adhérons, selon laquelle une sanction peut être soit positive (récompense ou avantage consécutif à un acte

l'école". La sanction devra poursuivre une double finalité : responsabiliser et rappeler le sens et l'utilité de la loi. Elle n'est plus considérée comme un mal nécessaire ou une activité périphérique, mais comme un moment important qui peut et doit devenir un moment éducatif » (Prairat, 2011, p. 107).

Ainsi, en dépit des avancées en matière d'éducation issues des pédagogies nouvelles et des mises en garde de la communauté scientifique internationale concernant les effets néfastes, à moyen et à long terme, des sanctions négatives et des punitions, en France, les sanctions négatives sont présentées comme un moyen permettant à l'élève d'apprendre sur lui-même et de susciter sa compréhension des règles ainsi que son adhésion à celles-ci. De plus, malgré les dispositions d'ordre coercitif qu'il privilégie, le ministère de l'Éducation nationale déclare que l'École aspire à être juste, garante du respect des droits de chacun, bien traitante, bienveillante et propice au développement de l'enfant et au bien-être de tous les membres de la communauté éducative et scolaire⁸¹.

Or, les « *textes de juillet 2000 [...] à se limiter à la répression des comportements déviants [...] risquent d'aboutir à aggraver les sentiments d'injustice éprouvés par les élèves et cela avec d'autant plus de force que, pour une part, incivilités, insolences et violences peuvent avoir précisément pour [origine] un sentiment d'injustice (justifié ou non) à l'égard des procédures par lesquelles l'échec scolaire (et donc social) est entériné » (Defrance, 2009, p. 166). À son tour, en 2003, Luc Ferry, ministre de l'Éducation nationale, déclare qu'« *il importe d'abord [...] de restaurer l'autorité, ce qui passe évidemment par des sanctions efficaces » (Ferry, 2003, p. 90 dans Ayral, 2009). Quant à Xavier Darcos, ministre de l'Éducation nationale, il annonce en 2008, le « code des**

approprié) soit négative (punition ou peine consécutive à un acte déviant), le MEN limite non seulement la sanction à son versant négatif, c'est à dire à la répression des comportements perturbateurs qui portent atteinte aux normes, aux valeurs et aux personnes liées à l'institution scolaire, mais le MEN considère également la *sanction* comme une conséquence négative plus grave que ne l'est la *punition*. En effet, pour le MEN si les *punitions scolaires* « *sanctionnent les manquements mineurs et les perturbations au sein de la classe et de l'établissement* », les *sanctions disciplinaires* répondent aux manquements graves et aux atteintes aux personnes et aux biens (Prairat, 2011, p. 109). Autrement dit, le versant positif de la *sanction* sous la forme de récompense, de valorisation ou de gratification n'est pas mis en exergue dans les textes officiels du MEN, que ces derniers soient relatifs aux sanctions disciplinaires ou au règlement intérieur.

⁸¹ <http://www.education.gouv.fr/cid2765/climat-scolaire-et-prevention-des-violences.html>

règles de vie scolaire ». Celui-ci obéira à trois grands principes : premièrement, la recherche systématique de la responsabilité civile lorsque des dégradations sont commises, deuxièmement, l'abandon du recours à l'exclusion des élèves et troisièmement, la création d'une commission disciplinaire qui permet de réagir plus vite qu'un conseil de discipline formel. Il s'agit en effet pour *Darcos d'enseigner dans un cadre serein*.

Toutefois, en pratique, au-delà des discours officiels sur la bienveillance, le bien-être des membres de la communauté éducative et scolaire, la justice et le respect des droits de chacun, dans le cadre de la réécriture des nouveaux règlements intérieurs, les chefs d'établissements transmettent aux inspections académiques deux types de modèles de règlements intérieurs : premièrement, un modèle de droits et devoirs effectifs qui « *respecte la lettre et l'esprit des textes réglementaires* » où les obligations générales ne se limitent pas aux seuls élèves, mais s'adressent également à tous les adultes. Deuxièmement, un modèle répressif, dont les destinataires sont presque exclusivement les élèves (Merle, 2003, p. 4).

Selon Prairat (2011), dix ans après les réformes de juillet 2000, les « *glissements* » vers le domaine punitif sont fréquents, notamment au collège. L'auteur établit trois grands constats : « *1 - le recours persistant aux sanctions illégales dans un contexte institutionnel pourtant fortement réglementé principalement dans les collèges difficiles, là où les situations de classe sont devenues relativement instables. 2 - Les pratiques punitives restent extrêmement variables d'un établissement à l'autre. Elles peuvent même varier fortement au sein d'un même établissement pour des faits comparables. Cette disparité ne contribue pas à instiller un sentiment de justice et à assoir l'impression d'un ordre scolaire stable. 3 - Continuité de l'augmentation régulière des conseils de discipline dans les collèges et explosion dans certaines académies, des procédures d'exclusion au détriment de solutions alternatives. Ces constats, partiellement repris dans le rapport Bauer de mars 2010, ont incité le ministère*

Chatel à ouvrir une fois de plus le chantier des procédures disciplinaires » (Prairat, 2011, p. 122).

Ainsi, les décrets n° 2011-728 et 2011-729 du 24 juin 2011, publiés au Journal Officiel n° 147 du 26 juin 2011, bien que reprenant largement les textes de juillet 2000, introduisent comme principale nouveauté, une automaticité des procédures disciplinaires prévues, en réponse à des actes jugés intolérables (Prairat, 2011, p. 122), à savoir : « 1- lorsque l'élève est l'auteur de violence verbale à l'égard d'un membre du personnel de l'établissement ; 2- lorsque l'élève commet un acte grave à l'égard d'un membre du personnel ou d'un élève ; 3- lorsqu'un membre du personnel de l'établissement a été victime de violence physique. Dans ce cas, le chef d'établissement sera tenu de saisir le conseil de discipline »⁸².

En somme, si « les nouvelles mesures de 2011 comportent [...] un volet éducatif, [elles] viennent également renforcer le volet répressif du cadre disciplinaire » (Gasparini, 2013, p. 23).

1.5.4.2 Discipline par la « note de vie scolaire »

En 2006, dans le but de promouvoir les comportements positifs des élèves, une « note de vie scolaire » est mise en place dans le cadre d'un « plan de prévention de la violence » faisant suite à la loi d'orientation. Cette disposition qui figure alors sous le titre : « la sécurité dans les établissements », ne concernait au départ que les élèves de troisième, mais elle s'est vue étendre par Gilles de Robien, ancien ministre de l'Éducation nationale, à tous les niveaux du collège, c'est-à-dire de la sixième à la troisième, à la suite des événements violents de novembre 2005.

⁸² <http://eduscol.education.fr/cid48593/reforme-des-procedures-disciplinaires.html>

Selon Gasparini (2013), « *l'instauration de ce dispositif est révélatrice de l'inquiétude des pouvoirs publics à l'égard des faits d'indiscipline et de violence qui sont l'un des soucis majeurs des professionnels des établissements secondaires* » (Gasparini, 2013, p. 1). Comptant pour l'obtention du diplôme national du brevet, la note évaluait un *savoir-être* des collégiens au sein de l'établissement au regard de quatre critères : l'assiduité et la ponctualité de l'élève, le respect du règlement intérieur, la participation à la vie de l'établissement, l'obtention de l'attestation scolaire de sécurité routière (ASSR) de premier niveau et du certificat de prévention et de secours civiques.

Dans les faits, « *si l'idée d'évaluer les comportements au sein de l'école n'est pas nouvelle [...] c'est la première fois qu'une évaluation des comportements est placée sur le même plan que l'évaluation des matières et qu'elle implique aussi étroitement des enseignants qui doivent collaborer avec les conseillers principaux d'éducation (CPE) (sous la responsabilité du chef d'établissement)* » (Gasparini, 2013, p. 5).

Selon la même auteure, « *la note de vie scolaire est une évaluation nouvelle, dans le sens où elle ne regroupe pas directement les matières traditionnellement identifiées comme telles et qu'elle concerne les comportements, à travers des capacités (par exemple ne pas enfreindre le règlement intérieur, évaluer les conséquences de ses actes, savoir porter secours à autrui), des attitudes (par exemple respecter les autres) et beaucoup moins de connaissances, contrairement aux évaluations menées dans les enseignements. Cette particularité explique en partie les difficultés de sa mise en application au niveau des professionnels de l'enseignement secondaire* » (Gasparini, 2013, p. 5).

Toutefois, en dépit du caractère renforçateur des comportements appropriés des élèves qu'elle revêt, qui n'est d'ailleurs pas sans rappeler certaines mesures préconisées par les tenants des théories behavioristes qui seront évoquées dans le chapitre suivant, cette « *note de vie scolaire* » est supprimée

par le décret n° 2014-29 du 14 janvier publié au journal Officiel du 15 janvier 2014⁸³. Selon un article paru dans Le Monde.fr le 15 janvier 2014, le Conseil Supérieur des Programmes (CSP) déclare d'une part que cette note ne permettait pas « *d'établir une évaluation reconnue par tous comme claire et équitable* » et d'autre part qu'elle n'a pas amélioré « *la situation de la "vie scolaire", notamment dans les établissements les plus difficiles* ».

1.5.4.3 Discipline par la transmission des valeurs de la République

Dans les années 2000, la violence à l'école est une réalité qui devient préoccupante en France au point que le MEN rappelle à tous l'importance de la formation civique de l'élève (Circulaire du MEN n° 2006-105 du 23.06.2006.). En effet, selon le ministère de l'Éducation nationale, « *outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre [...] d'exercer sa citoyenneté* » (loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 - art.2)⁸⁴.

En 2010, des États généraux se sont tenus sur la sécurité à l'école et ont permis l'émergence de pistes d'actions pour faire reculer la violence en milieu scolaire. Deux ans plus tard, il a également été question de discipline et de climat scolaire dans la concertation nationale sur l'école « *Refondons l'école de la République* » le 5 juillet 2012 (Prairat, 2013, p. 9), laquelle donne alors lieu à une succession de nouvelles actions visant encore à prévenir les violences et à améliorer le climat scolaire⁸⁵.

⁸³ <http://www.education.gouv.fr/cid76453/college-suppression-de-la-note-de-vie-scolaire.html&xtmc=notedeviescolaire&xtnp=1&xtr=2>

⁸⁴ <http://eduscol.education.fr/cid46702/les-valeurs-de-la-republique.html>

⁸⁵ Consulter la fiche : Des actions pour prévenir les violences et améliorer le climat scolaire : http://cache.media.education.gouv.fr/file/08_Aout/89/4/Rentree2013-ClimatScolaire_266894.pdf

Dans le cadre de cette *refondation de l'école*, l'accent est mis notamment sur le positionnement des « *valeurs de la République au cœur de celle-ci* »⁸⁶. Par conséquent, suite à la loi pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013, chaque école et chaque établissement secondaire doivent apposer la devise de la République ainsi que les drapeaux français et européen sur sa façade, et afficher de façon visible dans leur enceinte une charte de la laïcité à l'École, au même titre que la Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen⁸⁷. Toutefois, si ces mesures se veulent conformes aux textes, le mode de transmission des valeurs privilégiées de la république mérite une attention particulière, car ne s'appuyer principalement que sur l'enseignement magistral ou l'affichage de devises, de droits, de devoirs et de valeurs n'est pas sans risque. En effet, selon la documentation scientifique consultée dans ce domaine, l'imposition verticale de normes et de règles, que ce soit par écrit à travers des affiches et des chartes, ou verbalement à travers cours magistral traditionnel, est à la fois bien moins efficace et susceptible de rejet de la part de ses destinataires, que l'établissement conjoint des normes et des règles avec les principaux intéressés, à savoir les élèves (Estrela, 1996). De plus, la littérature sur le sujet montre que le simple affichage est insuffisant et qu'il doit être complété par une pédagogie adaptée, des explications ainsi qu'un enseignement structuré et des révisions, au même titre que les contenus des matières d'enseignement traditionnelles comme le français, les mathématiques ou l'éducation physique (Canter, 1992 ; Colvin, Sugai, Good, et Lee, 1997 ; Curwin et Mendler, 1992 ; Doyle, 1986, 1990 ; Evertson, 1989 ; Good, 1983b ; Glasser, 1985, 1992, 1996 ; Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999 ; Redl et Wattenberg, 1951 ; Shavelson et Stern, 1981 ; Simonsen et al, 2008).

⁸⁶ Consulter la fiche : Une École qui porte haut les valeurs de la République : http://cache.media.education.gouv.fr/file/08_Aout/93/6/Rentree2013-ValeursRepublique_266936.pdf
⁸⁷ <http://www.education.gouv.fr/cid73417/annee-scolaire-2013-2014-la-refondation-de-l-ecole-fait-sa-rentree.html> ;
<http://www.education.gouv.fr/cid2765/climat-scolaire-et-prevention-des-violences.html>

Il est d'autant plus légitime de s'interroger sur le mode de transmission des valeurs de la République privilégié dans le système éducatif français, que le ministère de l'Éducation nationale lui-même stipule clairement que « *l'École doit transmettre aux élèves l'ensemble des valeurs républicaines (liberté, égalité, fraternité ; laïcité ; refus de toutes les discriminations) à travers ses enseignements, la vie scolaire et l'ensemble des actions éducatives qu'elle porte* »⁸⁸ et qu'« *il appartient à l'ensemble des adultes qui interviennent auprès des élèves dans l'exercice de leurs fonctions de faire partager ces valeurs* »⁸⁹.

En janvier 2015, dans un cadre qui n'est plus spécifique à la lutte contre les violences scolaires, Najat Vallaud-Belkacem annonce à la suite des attentats un « *nouvel enseignement moral et civique qui sera délivré dès la rentrée prochaine, c'est un véritable parcours éducatif citoyen que suivront désormais tous les élèves, de la primaire jusqu'au lycée dans toutes les filières* »⁹⁰. À travers cette annonce, la ministre déclare même avoir demandé « *au conseil supérieur des programmes qu'il améliore le projet d'enseignement moral et civique actuel sur la base de la consultation, de manière à intégrer de manière transversale les problématiques de lutte contre le racisme, l'antisémitisme et toutes les formes de discriminations, les notions de droits et de devoirs, le principe de laïcité* ». De plus, toujours selon cette déclaration de la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, l'effort budgétaire relatif à la mobilisation de l'école pour les valeurs de la République est estimé à 250 millions d'euros pour les trois prochaines années.

⁸⁸ <http://eduscol.education.fr/cid46702/les-valeurs-de-la-republique.html>

⁸⁹ <http://eduscol.education.fr/cid46702/les-valeurs-de-la-republique.html>

⁹⁰ <http://www.education.gouv.fr/cid85665/presentation-de-la-grande-mobilisation-pour-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html&xtrmc=valeursdelareacutepublique&xtnp=1&xtrc=1>

1.5.4.4 Outils de mesure pour l'amélioration du climat scolaire⁹¹

L'objectif du ministère de l'Éducation nationale est de favoriser la réussite scolaire par la paix scolaire, en évitant les crises et en agissant très en amont pour accompagner l'ensemble de l'école ou de l'établissement public local d'enseignement (EPLE) dans ses évolutions, sans laisser les sources de conflits s'installer. La France se dote alors de nouveaux outils nationaux et locaux de mesure du climat scolaire. À la rentrée 2007, Signa est remplacé par un autre système et le recueil de données dans les écoles et établissements scolaires est réalisé par l'intermédiaire du Système d'Information et de Vigilance sur la Sécurité Scolaire (SIVIS).

Mis en place par le ministère de l'Éducation nationale, conçu par la direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP), en concertation avec les chefs d'établissement, le SIVIS repose sur un échantillon, scientifiquement élaboré, d'établissements publics du second degré, représentatif au niveau national (France métropolitaine et Département d'Outre-Mer). Il est centré sur les actes de violence représentant une atteinte sérieuse à l'égard de l'institution scolaire, notamment les actes impliquant un personnel de l'établissement.

Toutefois, concernant les faits n'impliquant que les élèves, seuls les actes présentant un caractère de gravité « *suffisant* » au regard de ses circonstances et de ses conséquences ne seront enregistrés, à savoir les faits les plus graves portés à la connaissance de la police, de la gendarmerie ou de la justice, l'utilisation d'une arme, les faits susceptibles de donner lieu à dépôt de plainte ou à conseil de discipline et les faits ayant entraîné des soins ou un préjudice financier important.

⁹¹ <http://eduscol.education.fr/cid46842/mesure-de-la-violence-en-milieu-scolaire.html> ;
<https://www.snes.edu/SIVIS-un-nouveau-logiciel-pour.html> ;
https://www.snes.edu/IMG/pdf/Violence_SIVIS_NI0834_40730.pdf ;
<http://www.education.gouv.fr/cid2765/climat-scolaire-et-prevention-des-violences.html>

Il permet également de recenser les atteintes à la vie privée (droit à l'image et représentation des personnes). Il comporte un questionnaire visant à mieux appréhender le climat dans l'établissement et son évolution, à travers six questions portant, par exemple, sur les relations entre élèves, entre élèves et adultes, ainsi que sur l'ambiance générale ou encore sur la sécurité aux abords de l'établissement. La DEPP publie de façon régulière des notes d'information qui analysent les données collectées. Elles sont disponibles sur le site du MEN dans la partie *Outils de documentation et d'information*.

L'enquête SIVIS permet ainsi, depuis la rentrée 2010, de mieux cerner les contours et les évolutions de la violence en milieu scolaire, grâce à de nouveaux indicateurs et à l'extension de l'échantillon des établissements auxquels l'enquête est proposée⁹². Toutefois, si Blaya (2006) et Debarbieux (2006) estiment que les données du logiciel Signa sont imparfaites et incomplètes, car elles ne se limitent qu'aux incidents graves dénoncés par les enseignants, laissant sous silence de nombreux actes de violence non signalés par ces derniers, sous-estimant donc selon Blaya (2006) la réalité, de nombreux actes déviants échappent également au SIVIS. En effet, Éric Debarbieux, lors de sa présidence à l'Observatoire International de la Violence à l'École, souligne les limites de SIVIS en affirmant que ce logiciel « *est incapable de relever les faits plus ténus et encore moins leur fréquence* ».

Parallèlement à SIVIS, à l'échelle nationale, les enquêtes sur le climat scolaire auprès des élèves et des personnels visent à donner une image de la situation dans le premier et le second degré. L'enquête de victimation⁹³ conduite au printemps 2011 dans 300 collèges publics de France métropolitaine, en partenariat avec l'Observatoire national de la délinquance et des réponses pénales, avait pour objectif de compléter l'analyse de la violence réalisée par

⁹² <http://www.education.gouv.fr/cid2765/climat-scolaire-et-prevention-des-violences.html>

⁹³ http://cache.media.education.gouv.fr/file/2011/49/0/DEPP-NI-2011-14-enquete-nationale-victimation-colleges-publics_197490.pdf

SIVIS en quantifiant et caractérisant la violence et les atteintes vécues en milieu scolaire. Une seconde enquête de victimisation est conduite en 2013.

Pour ce qui concerne le lycée, la première grande enquête exploratoire de victimisation et de climat scolaire est lancée en avril 2014 par la délégation ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire, l'Université Paris-Est Créteil Val de Marne – OUIEP et l'Observatoire européen de la violence à l'école. Cette enquête d'envergure (13 813 questionnaires dépouillés) a été réalisée avec l'aide des équipes mobiles de sécurité (EMS) et en concertation avec la DEPP. Localement, des outils d'autodiagnostic de climat scolaire à destination des écoles et des établissements du second degré sont diffusés depuis la rentrée 2013 pour favoriser l'appropriation collective de cette thématique par les acteurs.

1.5.4.5 Renforts humains pour améliorer le climat scolaire⁹⁴

Dès 1992, le plan Lang permet à 80 établissements déclarés *sensibles* de recevoir « *le renfort de 300 agents et 2 000 appelés du contingent* » (Blaya, 2006, p. 81 ; Debarbieux, 2008, p. 146). Parmi d'autres mesures, le plan Bayrou (1995-1996) prévoit l'affectation de 2 200 à 2 500 appelés du contingent, de 150 surveillants et de 50 Conseillers Principaux d'Éducation supplémentaires. À ce titre, les CPE « *contribuent à expliciter, faire comprendre et accepter les règles de vie et de droit en vigueur au sein de l'établissement* » (Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, circulaire n° 2015-139 du 10-08-2015)⁹⁵.

En 1997 et en 1999-2000 (phases I et II), les plans Allègre renforcent notamment les moyens humains de certains établissements avec 7 000 adultes

⁹⁴ <http://www.education.gouv.fr/cid2765/climat-scolaire-et-prevention-des-violences.html>

⁹⁵ « En leur qualité de personnels du service public d'éducation, les CPE concourent à la mission première de l'École qui est d'instruire et d'éduquer afin de conduire l'ensemble des élèves à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle et sociale et de leur faire partager les valeurs de la République. L'ensemble des responsabilités exercées par le CPE se situe dans le cadre général de la « vie scolaire » qui peut se définir ainsi : placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective, de réussite scolaire et d'épanouissement personnel » (http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=91890).

supplémentaires dont 3 000 emplois jeunes, surveillants, 400 infirmières et assistantes sociales, 100 postes d'encadrement et de direction (Blaya, 2006, p. 84 ; Debarbieux, 2008, p. 147).

En 2006, Gilles de Robien renforce la volonté de partenariat de l'école avec la police, la gendarmerie et les instances judiciaires, annoncée en 2004 par Xavier Darcos et Nicolas Sarkozy. En 2012, toujours dans le but de renforcer la présence des adultes dans les établissements et de créer les conditions d'un climat favorable aux apprentissages et au bien-être des élèves et des personnels, des moyens humains supplémentaires ont été accordés aux académies scolaires, parmi lesquels les Assistants chargés de Prévention et de Sécurité (APS)⁹⁶.

Il s'agit d'un nouveau métier dont l'ambitieuse mission est de mettre en place une politique de prévention des violences scolaires et de concourir à la gestion des cas de crise grave compromettant la sécurité des personnes et des biens, afin de rétablir les conditions nécessaires au bon fonctionnement de l'établissement. Les APS sont affectés dans les établissements les plus exposés et sont en contact privilégié avec les membres des Équipes Mobiles de Sécurité (EMS). Ils participent à l'organisation d'une fonction de veille et d'anticipation des situations de violence et développent des actions qui contribuent au sentiment de sécurité dans les établissements scolaires. Ils font partie d'une équipe pluridisciplinaire de prévention rassemblant les compétences de différents personnels dans l'établissement : Conseillers Principaux d'Éducation, personnels sociaux et de santé, conseillers d'orientation psychologues, etc.

Quant aux Équipes Mobiles de Sécurité, composées de membres aux profils et aux compétences complémentaires, elles peuvent, selon les textes, intervenir rapidement dans les établissements scolaires selon les besoins de ces derniers, dans les domaines de la prévention et de la sécurisation. Leur mission

⁹⁶ Source: MEN et <http://www.education.gouv.fr/cid2765/climat-scolaire-et-prevention-des-violences.html>

est triple : prévenir les tensions, intervenir immédiatement en cas d'incident grave et protéger les personnes et les biens⁹⁷.

Tous les établissements disposent également d'un correspondant police ou gendarmerie nommé pour organiser les modalités du partage d'informations, contribuer au diagnostic de sécurité, assurer des séances de prévention auprès des élèves, effectuer des rappels à la législation auprès des élèves et fluidifier les relations institutionnelles entre l'École et les forces de sécurité.

Enfin, d'autres dispositifs spécifiques sont mis en place par le MEN pour participer également à la prévention de la violence et de l'échec scolaire. Ainsi, *« les Comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC), généralisés en 2005, participent à l'élaboration du plan de prévention de la violence dans chaque établissement. Les dispositifs relais (classes et ateliers relais), permettent un accueil temporaire adapté de collégiens en risque de marginalisation. L'aide aux victimes est renforcée par l'instauration de numéros verts "SOS violence" décentralisés et, dans la plupart des académies, d'une adresse électronique : prevention-violence@ac. (nom de l'académie). fr. Une assistance en justice est aussi proposée »*⁹⁸.

1.5.4.6 Moyens matériels pour améliorer le climat scolaire⁹⁹

Suite à des diagnostics de sécurité, les établissements scolaires sont sécurisés par différentes actions dont l'aménagement de locaux, l'installation de clôtures, l'équipement en vidéo protection, etc.¹⁰⁰. De plus, depuis la rentrée 2010, des Établissements de Réinsertion Scolaire (ERS)¹⁰¹ accueillent les élèves les plus perturbateurs dont le comportement nuit au bon fonctionnement de la classe et de l'établissement. Les ERS proposent, pour une période d'au moins un an, une

⁹⁷ <http://www.education.gouv.fr/cid2765/climat-scolaire-et-prevention-des-violences.html>

⁹⁸ <http://eduscol.education.fr/cid46847/prevenir-la-violence.html>

⁹⁹ Source: site du MEN

¹⁰⁰ <http://www.education.gouv.fr/cid2765/climat-scolaire-et-prevention-des-violences.html>

¹⁰¹ <http://www.education.gouv.fr/cid52718/les-etablissements-de-reinsertion-scolaire-ers.html>

scolarité aménagée avec le plus souvent un hébergement en internat dans des locaux annexes permettant une prise en charge suivie de l'élève. Ces élèves ne relèvent ni de l'enseignement spécialisé et adapté ni d'un placement dans le cadre pénal. L'objectif est d'acquérir le socle commun de connaissance et de compétences ; de prendre conscience de l'importance du respect des règles de la vie sociale et scolaire et de construire un projet de formation et d'orientation. Les ERS privilégient une organisation du temps innovante : enseignement le matin, activités culturelles, sportives, artistiques ou citoyennes l'après-midi. Une attention particulière est portée à l'élaboration d'un programme pédagogique sportif spécifique permettant aux élèves de réapprendre les règles de vie en société et de développer leur esprit d'initiative et de responsabilité.

1.5.4.7 Formation des personnels pour améliorer le climat scolaire¹⁰²

Les moyens mis en œuvre par le ministère de l'Éducation nationale pour la prévention des violences et l'amélioration du climat scolaire incluent les réformes de 2010 de la formation et l'accompagnement des enseignants et des personnels de l'éducation nationale¹⁰³. La réforme de la formation des enseignants et les nouvelles modalités d'accompagnement des professeurs stagiaires à la rentrée 2010 mettent ainsi l'accent sur la nécessité de garantir la dimension professionnalisante de la formation afin de permettre à tout nouvel enseignant d'exercer sereinement son métier, en offrant aux élèves les meilleures conditions d'apprentissage.

L'arrêté du 12 mai 2010 définit 10 compétences professionnelles à acquérir par les enseignants, documentalistes et conseillers principaux d'éducation. Ce référentiel, qui fixe des repères professionnels pour toute la carrière, identifie notamment les compétences à acquérir pour organiser le travail

¹⁰² <http://www.education.gouv.fr/cid2765/climat-scolaire-et-prevention-des-violences.html>

¹⁰³ <http://eduscol.education.fr/cid52741/accompagnement-formation-des-enseignants-stagiaires.html> ;

À consulter : *Accueil, accompagnement et formation des enseignants stagiaires à la rentrée 2010 ; Le site "Tenue de classe"*

de la classe, prendre en compte la diversité des élèves, travailler en équipe, coopérer avec les parents et les partenaires de l'école, se former et innover¹⁰⁴.

Parmi ces compétences, la formation à la *tenue de classe*, notamment pour les enseignants stagiaires, apparaît comme une priorité des programmes de formation mis en place par les académies. Une période de formation spécifique à la conduite de classe, à la gestion des situations conflictuelles et à la prévention de la violence est préconisée par le bulletin officiel n° 2 du 13 janvier 2011. Cette formation dont la durée est de *trois jours*, a pour ambition de dispenser à l'enseignant les savoirs et gestes professionnels lui permettant de conduire son enseignement dans un climat propice aux apprentissages, de diminuer les risques de comportements violents (prévention et repérage), d'intervenir efficacement lorsqu'il fait face à des débordements d'agressivité ou à des menaces (intervention d'urgence) et d'effectuer un retour réflexif individuel et collectif sur ses interventions en vue de les ajuster le cas échéant et d'en faire profiter d'autres collègues (évaluation et mutualisation)¹⁰⁵. Ainsi, selon le site web du MEN, « *du 11 au 15 octobre 2010, le ministère de l'Éducation nationale organise une session de formation sur la gestion de classe. Elle s'adresse aux référents désignés par les académies et chargés de proposer ensuite des modules de formation continue pour les nouveaux enseignants. Cette session interactive s'appuie sur les travaux d'une équipe internationale de chercheurs. Elle s'inscrit dans le suivi de la réforme de la formation des enseignants* »¹⁰⁶.

À partir de 2010, la formation en gestion de classe devient donc, selon les textes officiels du ministère de l'Éducation nationale, un moyen de prévention des tensions dans la classe et dans l'établissement, notamment par le biais des règles de conduite, de la direction de classe, et d'interactions dans la classe. Les académies proposent également une offre de formation complémentaire : « *Des*

¹⁰⁴ Source : site du MEN

¹⁰⁵ Source : site du MEN

¹⁰⁶ <http://eduscol.education.fr/cid53460/formation-de-formateurs-sur-la-gestion-de-classe.html>

formations ciblées sur la conduite de classe sont prévues et un réseau national de formateurs interviendra dans l'année »¹⁰⁷. Par ailleurs, « un DVD, “La classe côté professeur” est distribué à chaque enseignant stagiaire à la rentrée 2010. Il est réalisé en 2 versions : une pour le premier degré et une pour le second degré. Les vidéos qu'il contient sont aussi en ligne sur l'espace “Tenue de classe” »¹⁰⁸.

De même, selon le site web du MEN, le 25 août 2010, un espace en ligne de formation et de ressources « *Tenue de classe, la classe côté professeur* », est mis à disposition des professeurs stagiaires et propose « *des ressources qui donnent des réponses concrètes aux questions des enseignants stagiaires du premier et du second degré. Des outils de formation en ligne les accompagnent dans leurs premiers pas en classe* »¹⁰⁹. Parallèlement, un site en ligne permet une ouverture sur des ressources européennes et internationales et vise à favoriser le développement de l'enseignement à distance, notamment avec une plateforme ressource, Néopass@ction, proposée par l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP). Accessible depuis l'espace « *Tenue de classe, la classe côté professeur* », cette dernière présente des « *extraits vidéos, témoignages, points de vue, point sur les apports de la recherche* »¹¹⁰.

À partir de la rentrée 2013, un master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF) est créé. Ce nouveau master est dispensé au sein d'une nouvelle institution, les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE). Ainsi, tous les futurs enseignants, de maternelle, primaire, collège, lycée ou université, ainsi que tous les futurs Conseillers Principaux d'Éducation sont accueillis au sein de ces écoles dans le cadre d'un cursus de deux années d'études post-licence et reçoivent selon les textes officiels une formation qui les prépare à l'entrée dans la profession.

¹⁰⁷ <http://eduscol.education.fr/cid52741/accompagnement-formation-des-enseignants-stagiaires.html>

¹⁰⁸ <http://eduscol.education.fr/cid52741/accompagnement-formation-des-enseignants-stagiaires.html>

¹⁰⁹ <http://eduscol.education.fr/cid52741/accompagnement-formation-des-enseignants-stagiaires.html>

¹¹⁰ <http://eduscol.education.fr/cid52741/accompagnement-formation-des-enseignants-stagiaires.html>

Le référentiel de compétences, sur lequel s'appuie cette formation, est alors rénové à la suite de la loi de refondation du 8 juillet 2013 créant les ESPE. La liste de ces compétences professionnelles nécessaires selon l'institution pour maîtriser les métiers du professorat et de l'éducation est publiée au Bulletin officiel du 25 juillet 2013¹¹¹. La formation repose sur un équilibre entre enseignements et stages en école ou en établissement afin de favoriser une entrée progressive et effective dans le métier.

Enfin, des modules de formation spécifiques et pluriprofessionnels, élaborés par la délégation ministérielle en charge de la prévention des violences en milieu scolaire font intégralement partie, depuis la rentrée 2013, de la formation initiale et continue dispensée au sein des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) et des Écoles Supérieures de l'Éducation Nationale (ESEN). Les personnels d'encadrement bénéficient quant à eux d'un plan de formation aux problématiques de prévention, de sécurité et de gestion de crise, élaboré par l'Institut National des Hautes Études de Sécurité et de Justice (INHESJ) et la Mission Ministérielle chargée de la Prévention des Violences en milieu Scolaire (MMPVS)¹¹².

Toujours selon les textes officiels du MEN, les concours de recrutement des enseignants sont également rénovés et ont pour objectif d'évaluer à la fois les savoirs théoriques des candidats et leur degré de préparation à l'exercice concret du métier¹¹³.

En somme, selon le MEN, les enseignants disposent, depuis 2010, d'une préparation professionnelle et d'un arsenal d'outils de formation conséquent, leur permettant de faire face aux comportements inappropriés des élèves et d'enseigner de manière sereine dans un climat de classe favorable à l'apprentissage.

¹¹¹ <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>

¹¹² <http://www.education.gouv.fr/cid2765/climat-scolaire-et-prevention-des-violences.html>

¹¹³ Source : site du MEN

1.6 Synthèse du contexte de l'étude

À travers la présentation du contexte géographique, social et économique français métropolitain et réunionnais, le premier chapitre de cette thèse a permis, d'une part, de percevoir la fragilité de l'environnement familial, social et économique de certains élèves scolarisés dans le département français de l'île de La Réunion et d'autre part, de souligner certaines lacunes du système éducatif français dans son ensemble, notamment en matière de climat scolaire et de performances quant à la transmission aux élèves des compétences scolaires et sociales de base.

Ce premier chapitre a également permis de faire un état des lieux de la situation actuelle au regard des comportements inappropriés des élèves à l'école en France, de définir le concept d'indiscipline scolaire et de faire succinctement l'historique des systèmes disciplinaires scolaires de l'Antiquité à nos jours. Ce survol historique des systèmes disciplinaires scolaires a notamment permis de souligner l'écart entre certaines avancées disciplinaires liées aux pédagogies nouvelles et l'ensemble des mesures mises en œuvre par le ministère de l'Éducation nationale depuis plusieurs décennies pour favoriser l'apprentissage scolaire des élèves et les comportements appropriés de ces derniers à l'école.

Ce premier chapitre montre par ailleurs que pour le ministère de l'Éducation nationale, l'objectif de tout établissement scolaire est la réussite scolaire et éducative de tous les élèves¹¹⁴ et la formation des citoyens de demain. Ce chapitre a également permis de mettre en exergue les mesures privilégiées en France par le MEN pour gérer les comportements déviants des élèves qui se manifestent à l'école. Or, ces mesures semblent en grande majorité reporter la responsabilité de la gestion des comportements inappropriés des élèves en classe non seulement à des personnels extérieurs à la classe, mais à des personnels

¹¹⁴ <http://www.education.gouv.fr/cid2765/climat-scolaire-et-prevention-des-violences.html>

extérieurs à l'établissement scolaire. Or, il semble important de rappeler que la résolution des problèmes de discipline est indissociable de l'acte d'enseigner et que transférer cette responsabilité au personnel de la « vie scolaire » ne changera rien à l'indiscipline qui se manifeste dans la classe mais que cela risque au contraire d'aggraver le phénomène en classe (Rey, 2013).

De plus, le renforcement des procédures disciplinaires, le recours persistant aux sanctions¹¹⁵ et aux punitions dans certains établissements ainsi que l'imposition par les établissements scolaires d'un règlement intérieur préétabli sans concertation avec les élèves peuvent d'emblée compromettre les objectifs visés par les mesures ministérielles. En effet, au-delà des effets négatifs connus des sanctions négatives sur le comportement des élèves, sur leur estime de soi et sur leur apprentissage scolaire, « *l'imposition de toute règle est saisie [par ces derniers] comme un acte de pouvoir, appuyé sur un rapport de force* » (Rey, 2013, p. 144). Par conséquent, les élèves « *ont tendance à la ressentir comme une brimade, une oppression, une provocation effectuée spécialement par un adulte à leur endroit* » (Rey, 2013, p. 136). En somme, « *ce serait [...] une illusion de penser qu'on peut, dans la classe, établir l'ordre avant de faire accéder au savoir. Car on aurait alors une pratique de la discipline pour la discipline et elle serait perçue par les élèves comme tentative d'exercice d'une domination* » (Rey, 2013, p. 144).

Par conséquent, certains éléments de ce premier chapitre semblent suggérer que certaines mesures de la politique de l'éducation en France sont contreproductives et qu'elles sont susceptibles de compromettre toute amélioration du climat scolaire et des conditions de travail des enseignants en

¹¹⁵ Dans cette recherche le vocable *sanction* est utilisé tel que l'entend le MEN dans ses textes officiels (cf. Defrance, 2009; Prairat, 2011) afin de définir ce qui constitue une sanction et afin de différencier le terme *sanction* du terme *punitions*. Ainsi, contrairement à l'acception contemporaine à laquelle nous adhérons, selon laquelle une sanction peut être soit positive (récompense ou avantage consécutif à un acte approprié) soit négative (punition ou peine consécutive à un acte déviant), le MEN limite non seulement la sanction à son versant négatif, c'est à dire à la répression des comportements perturbateurs qui portent atteinte aux normes, aux valeurs et aux personnes liées à l'institution scolaire, mais le MEN considère également la *sanction* comme une conséquence négative plus grave que ne l'est la *punition*. En effet, pour le MEN si les *punitions scolaires* « *sanctionnent les manquements mineurs et les perturbations au sein de la classe et de l'établissement* », les *sanctions disciplinaires* répondent aux manquements graves et aux atteintes aux personnes et aux biens (Prairat, 2011, p. 109). Autrement dit, le versant positif de la *sanction* sous la forme de récompense, de valorisation ou de gratification n'est pas mis en exergue dans les textes officiels du MEN, que ces derniers soient relatifs aux sanctions disciplinaires ou au règlement intérieur.

classe, ainsi que toute amélioration de l'apprentissage scolaire des élèves et du comportement de ces derniers.

En somme, si les éléments rassemblés dans ce premier chapitre permettent de mieux appréhender le concept d'*indiscipline scolaire* et par conséquent de répondre aux questions de départ qui y sont relatives, ils conduisent également à chercher à apporter des éléments de réponse aux questions de départ gravitant autour de la gestion de l'indiscipline, qui restent quant à elles, encore pour le moment, en suspens.

Même si le phénomène d'indiscipline s'exprime au quotidien et de manière généralisée dans toutes les classes de tous les établissements scolaires (Rancifer, 1993), il n'en est pas pour autant une fatalité. D'ailleurs, si l'apparition et le maintien de la plupart des comportements perturbateurs des élèves sont habituellement liés aux conditions qui prévalent en classe ou à l'école (Brophy et McCaslin, 1992 ; Good et Brophy, 1995 ; Jones et Jones, 1995 ; Kameenui et Darch, 1995 ; Legault, 2001 ; Poliquin-Verville et Royer, 1992 ; etc.) et qu'il est possible aux enseignants d'entretenir les comportements perturbateurs (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006 ; Poliquin-Verville et Royer, 1992) par une gestion de classe incohérente, il leur est également possible d'influer positivement à la fois sur le climat de l'établissement scolaire et sur les comportements perturbateurs des élèves à l'école en intervenant de manière efficace en classe (Janosz, Georges et Parent, 1998 ; Massé, Desbiens et Lanaris, 2006 ; Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999 ; Mayer, 2001).

Le chapitre suivant a pour objet de documenter les moyens permettant aux enseignants d'influer de manière positive sur le comportement de leurs élèves en classe, tout en tentant d'apporter des éléments de réponse aux questions de départ gravitant autour de la gestion de la discipline en classe.

À cet effet, certains concepts indiscociables du concept d'*indiscipline scolaire*, notamment les concepts de *discipline*, *discipline scolaire* et de *gestion de classe* y seront définis et décrits.

CADRE THEORIQUE

Le présent chapitre permet de définir le concept de discipline scolaire. Il vise également à présenter le concept de gestion de classe, à faire un rappel des recherches préliminaires dans ce domaine, à présenter les principaux modèles théoriques et pratiques de gestion de la discipline en classe et à recenser les pratiques efficaces de gestion de classe.

2.1 Le concept de discipline scolaire

Cette section vise à présenter le concept de *discipline scolaire* à travers quelques définitions préliminaires qui permettent de mieux cerner la nature et les fonctions de ce concept ainsi que les liens étroits qui le rattachent aux concepts d'*Éducation*, d'*indiscipline* et de *gestion de classe*.

2.1.1 Discipline : définition générale, nature et fonction

Signifiant à la fois l'observance des règles de vie régissant une communauté (scolaire, militaire, religieuse) et le fouet de pénitence au sens religieux, le terme *discipline* désigne également, vers la fin du XIXe siècle, début du XXe, une « *matière d'enseignement susceptible de servir d'exercice intellectuel* » ou « *contenus de l'enseignement* » servant à la « *formation de l'esprit* », et après la Première Guerre mondiale le terme *discipline* « *devient une pure et simple rubrique qui classe les matières de l'enseignement, en dehors de toute référence aux exigences de la formation de l'esprit* » (Chervel, 1998, p. 10-12).

L'adjectif *disciplinaire*, quant à lui, qualifie une mesure ou une structure, véhiculant la notion de châtiment : un bataillon est dit disciplinaire lorsqu'il est formé de militaires punis¹¹⁶.

Pour Aristote, la discipline, dans la société, à l'armée ou à la maison, est une des valeurs les plus importantes, car le bon citoyen a le devoir d'apprendre à régir et à être régi. Dans sa théorie sur la naissance de la cité, Platon insiste sur les vertus à l'origine de la discipline, nécessaire à l'établissement de relations humaines paisibles (Praison, 2013, p.132). Ainsi, « *la discipline [...] a pour objet de régulariser la conduite* » (Durkheim, EM, 20-27, cité dans Filloux, 1994, p. 97) et elle est nécessaire à la coexistence paisible des individus dans un groupe (Côté, 1989 ; Durkheim, 1992). En effet, elle permet de prévenir tout dépassement de limite pouvant être à l'origine de conflits dans les relations humaines, car « *sans discipline les relations souhaitables entre humains sont réduites et la socialisation est rendue plus difficile* » (Côté, 1989).

Si la discipline permet une cohésion sociale, elle permet également la modération salutaire du désir et de l'ambition de l'enfant sans laquelle l'homme ne saurait être heureux, en exerçant « *une action régulatrice dont l'homme ne peut se passer* » (Durkheim, EM, 39-43, dans Filloux, 1994, p. 101). En effet, selon Durkheim, l'obéissance à ces commandements ne vise pas la soumission de la personne, mais au contraire l'affranchissement de l'homme en lui offrant sa liberté. Le respect de la règle, donc la discipline, permet à l'individu d'être heureux (en se limitant en se fixant des objectifs à sa mesure) et de répondre aux nécessités de sa nature en prescrivant à ce dernier de s'attacher et de se subordonner à un groupe, en vivant en collectivité, dans la société, tout en maîtrisant ses désirs et sa conduite, en se rendant maître de lui-même (Durkheim, EM, 39-43, dans Filloux, 1994, p. 100-102).

¹¹⁶ Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation, Bordas, 3^e édition, 2007, p. 92-95.

Cependant, la discipline n'est pas innée chez l'homme. En effet, plusieurs auteurs s'accordent à penser que la discipline s'acquiert par un apprentissage progressif d'attitudes et de comportements¹¹⁷. Ainsi, au même titre que l'apprentissage de l'hygiène et de la marche, l'enfant apprend d'abord par l'éducation puis par la *réflexion personnelle* ou l'*expérience*, la nécessité de respecter et d'accepter « *les règles qui commandent la vie des autres et s'y conforme, sans élaborer lui-même par la pensée la norme* » (Freund, 1992, p. 83).

Pour Foucault (1975), « *les disciplines sont devenues au cours du XVIIe et du XVIIIe siècle des formules générales de domination [...], différentes de l'esclavage [...], de la domesticité [...], de la vassalité [...], de l'ascétisme et des "disciplines" de type monastique* » (Foucault, 1975, p. 139).

Il s'agit d'« *un art du corps humain* » (Foucault, 1975, p. 139) dont le but est à la fois d'augmenter les habiletés de l'individu et d'approfondir son assujettissement, mais surtout de développer un mécanisme complexe rendant l'individu « *d'autant plus obéissant qu'il est plus utile, et inversement* » (Foucault, 1975, p. 139). Ainsi, se développe « *une politique des coercitions qui sont un travail sur les corps, une manipulation calculée de ses éléments, de ses gestes, de ses comportements. Le corps humain entre dans une machinerie de pouvoir qui le fouille, le désarticule et le recompose* » (Foucault, 1975, p. 139).

Ces processus sont « *à l'œuvre dans les collèges, très tôt ; plus tard dans les écoles élémentaires ; ils ont investi lentement l'espace hospitalier ; et en quelques dizaines d'années, ils ont restructuré l'organisation militaire* » (Foucault, 1975, p. 140) et ont discrètement servi à la militarisation des grands ateliers industriels (Foucault, 1975).

Après cette approche généraliste du concept de *discipline*, nous allons, à présent nous centrer sur la *discipline en milieu scolaire*, en décrivant ses

¹¹⁷ <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k943071>

différentes acceptions, ses différentes fonctions ainsi que les différents acteurs qui sont habituellement chargés de la transmission des règles sociales et civiques.

2.1.2 Définition du terme *discipline à l'école*

Selon Chervel (1998), jusqu'à la fin du XIXe siècle, le terme *discipline* dans l'usage scolaire ainsi que l'expression *discipline scolaire* réfèrent principalement à « *la police des établissements, la répression des conduites préjudiciables à leur bon ordre et cette partie de l'éducation des élèves qui y contribue* » (Chervel, 1998, p. 10).

Aujourd'hui, bien que proches les unes des autres, les différentes définitions de la *discipline scolaire* varient parfois subtilement selon les auteurs.

Ainsi, la *discipline à l'école* réfère aux règles imposées aux élèves soit par l'institution scolaire, soit par les enseignants afin de favoriser des conditions d'apprentissage sereines et un déroulement paisible de la vie de l'établissement¹¹⁸. La *discipline à l'école* désigne également « *les sanctions éventuelles auxquelles s'expose celui qui ne respecte pas les règles admises par tous afin de faire régner un ordre dont chacun, maître et élève, doit bénéficier pour que l'école puisse remplir son rôle* »¹¹⁹.

Le terme *discipline scolaire* désigne également le cadre de conduite commune pour « *faire comprendre et respecter les consignes de travail et les règles de vie collective dans la classe* »¹²⁰, mais aussi « *l'ensemble des dispositifs et des régulations qui sont communément établies en vue de garantir le déroulement normal des activités dans une classe et plus largement dans un établissement d'enseignement* » (Prairat, 2013, p. 21) et qui tendent « *à faire entrer chaque élève dans une culture de la responsabilité, c'est-à-dire à lui faire*

¹¹⁸ Pédagogie, dictionnaire des concepts clés, ESF éditeur, 9^e édition, 2012

¹¹⁹ Pédagogie, dictionnaire des concepts clés, ESF éditeur, 9^e édition, 2012, p. 176

¹²⁰ B.O. n 43 du M.E.N. du 24.11.1994 « Référentiel des compétences du professeur des écoles » : <http://crpe.free.fr/divers2.pdf>

sentir puis comprendre que ses actes enferment des conséquences dont il se doit de répondre » (Prairat, 2013, p. 22).

Le terme *discipline scolaire* désigne encore l'ensemble des mesures mises en œuvre pour garantir le succès de l'éducation, ainsi que l'ensemble de règles imposées aux élèves pour que règne un bon ordre dans la classe, mais aussi tout ce que fait l'enseignant pour aider les élèves à se comporter de manière acceptable à l'école (Charles, 1997), par le contrôle du temps, de l'espace, des activités scolaires (Bélanger, Gauthier et Tardif, 1995). Enfin, le terme *discipline scolaire* réfère à la procédure d'imposition d'un règlement de classe visant à faciliter le processus d'enseignement et à minimiser le désordre (Jones, 1979).

Ainsi, la notion de *discipline scolaire* est pleinement empreinte des notions de *discipline* et d'*éducation*. Si les définitions de la *discipline en classe* varient sensiblement selon les auteurs, que ce soit dans ses *fonctions* (amener un comportement approprié au regard du règlement établi ou assurer l'engagement des élèves dans les activités scolaires) ou encore dans la manière dont celle-ci est appliquée (établie de manière démocratique en concertation avec les élèves ou imposée de manière autoritaire), elles véhiculent toutes majoritairement la même idée générale : la *discipline en classe* serait un dispositif menant les élèves à adopter des comportements conformes aux règles scolaires établies et garantissant un apprentissage serein de la matière ainsi qu'une éducation réussie. Quoi qu'il en soit, la majorité des auteurs consultés s'accordent pour dire qu'« *il faut affirmer contre les doutes et les dénis modernes qu'il n'y a pas d'école sans discipline* » (Prairat, 2013, p. 21).

2.1.3 Fonctions de la discipline scolaire

Au-delà de celles évoquées à travers les définitions précédentes, la littérature consultée met également l'accent sur d'autres fonctions intrinsèques de

la *discipline scolaire*, à savoir l'assujettissement de l'individu et la socialisation méthodique de celui-ci.

2.1.3.1 Discipline scolaire : une socialisation méthodique des jeunes au service du pouvoir

Certains sont d'avis que les notions de *discipline*, de *discipline scolaire* et d'*indiscipline* sont intimement liées au concept d'*éducation*, mais également au *pouvoir politique institué par l'École*. En effet, selon Durkheim, la conduite de l'élève à l'école est prédéterminée par un ensemble de règles. L'élève doit faire preuve d'assiduité, de ponctualité, de conformité vestimentaire et d'un comportement approprié et il doit se montrer studieux et appliqué. L'ensemble de ces obligations auxquelles « *l'enfant est tenu de se soumettre [...] constitue ce qu'on appelle la discipline scolaire. C'est par la pratique de la discipline scolaire qu'il est possible d'inculquer à l'enfant l'esprit de discipline* » (Durkheim, EM, 125-131, cité dans Filloux, 1994, p. 115-116).

Pour cet auteur, la discipline scolaire est conçue comme « *la socialisation méthodique des jeunes générations* » qui vise à former « *un certain idéal de l'homme* » par l'éducation (Durkheim, ES, 45-51, cité dans Filloux, 1994, p. 68). Cette éducation a pour objet « *de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné* », car celui-ci n'est « *pas encore [mûr] pour la vie sociale* » (Durkheim, ES, 45-51, cité dans Filloux, 1994, p. 70)¹²¹. En effet, « *la société ne peut vivre que s'il existe entre ses membres une suffisante homogénéité [et l'] éducation perpétue et renforce cette homogénéité en fixant*

¹²¹ Durkheim E., *Éducation et sociologie*, 45-51, dans Filloux, 1994, p. 70

d'avance dans l'âme de l'enfant les similitudes essentielles que réclame la vie collective » (Durkheim, ES, 45-51, cité dans Filloux, 1994, p. 69)¹²².

La discipline scolaire est par conséquent souvent perçue comme *un appareil idéologique* visant la reproduction de l'idéologie de la société dominante afin de garantir la survie et la reproduction de cette dernière (Testanière, 1967 ; Woods, 1990). Elle est « *une technologie politique du corps et de la durée* » (Foucault, 1975, p. 164), un ensemble de « *formules générales de domination* » visant notamment à conditionner méthodiquement les comportements des plus jeunes pour les dominer (Foucault, 1975, p. 139). En effet, à l'école, l'élève est tenu d'observer, à chaque instant, un code de conduite préétabli, une norme qui régit ni plus ni moins chacun de ses gestes, de ses interventions et de ses comportements, à la fois en classe et dans l'enceinte de l'établissement, et ce, quel que soit le type d'activité ou la situation (Delalande, 2001).

Selon Foucault, « *la discipline fabrique ainsi des corps soumis et exercés, des corps "dociles"* » (Foucault, 1975, p. 140) et le non-respect par l'élève de la norme et du cadre fixés par le pouvoir, implique pour celui-ci des *sanctions négatives*. La discipline consiste en certaines méthodes qui exercent donc un contrôle sur l'individu au niveau de « *ses mouvements, ses gestes et sa rapidité* » (Foucault, 1975, p. 138-139) et au niveau de « *l'efficacité des mouvements [et de] leur organisation interne* » (Foucault, 1975, p. 138-139). Ce contrôle s'exerce notamment au travers d'une « *coercition ininterrompue, constante, qui veille sur les processus de l'activité plutôt que sur son résultat et [...] s'exerce selon une codification qui quadrille au plus près le temps, l'espace, les mouvements* » (Foucault, 1975, p. 138-139). Ces méthodes « *permettent le contrôle minutieux des opérations du corps [et] assurent l'assujettissement constant de ses forces et leur imposent un rapport de docilité-utilité* » (Foucault, 1975, p. 138-139). En somme la discipline est une technique d'exercice du pouvoir visant à imposer au

¹²² Durkheim E., Éducation et Sociologie, 45-51, cité par J.-C. Filloux, Durkheim et l'éducation, Paris, PUF, 1994, p. 69.

corps « *des contraintes, des interdits ou des obligations* » (Foucault, 1975, p. 138-139).

Ainsi, selon Foucault, en raison des techniques qu'elle utilise, l'école, semble être un système disciplinaire en soi, d'autant plus que les méthodes d'un système disciplinaire permettent d'« *avoir prise sur le corps des autres, non pas simplement pour qu'ils fassent ce qu'on désire, mais pour qu'ils opèrent comme on veut, avec les techniques, selon la rapidité et l'efficacité qu'on détermine* » (Foucault, 1975, p. 162). De plus, dans un système disciplinaire, l'individu est en permanence observé ou en situation de l'être (Foucault, 2003). Ceci est précisément le cas des élèves à l'école.

Finalement, le concept de *discipline scolaire* rejoint alors celui d'*éducation* dont il est indissociable, faisant de la *discipline* une partie intégrante des missions fondamentales de l'École, car « *l'éducation [...] se réfère à une action exercée sur quelqu'un* » (Mialaret, 2011, p. 3). En effet, au même titre que la *discipline scolaire*, l'*éducation* est un concept large, chargé de symbolisme et saturé de valeur, qui vise à développer « *le respect de l'autre, la tolérance, le dialogue, le respect des droits des minorités...* » ainsi que *l'épanouissement de l'individu*¹²³. Le concept d'*éducation* désigne « *l'ensemble des influences de l'environnement, celles des hommes ou celles des choses, aboutissant à transformer le comportement de celui qui les subit* »¹²⁴ ainsi que « *l'influence d'une génération sur des enfants, des jeunes ou des adultes pour en faire des êtres insérés dans une société donnée* »¹²⁵.

Mialaret (2011) rapporte une définition de l'éducation émanant de la Ligue internationale d'éducation nouvelle selon laquelle l'*éducation* vise à développer au maximum les « *aptitudes de chaque personne, à la fois comme individu et comme membre d'une société régie par la solidarité. L'éducation est inséparable de*

¹²³ Pédagogie, dictionnaire des concepts clés, 9e édition, esf, 2012

¹²⁴ Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation, 3e édition, Bordas, 2007

¹²⁵ Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation, 3e édition, Bordas, 2007

l'évolution sociale ; elle constitue une des forces qui la détermine » (Ligue internationale d'éducation nouvelle, dans Mialaret, 2011, p. 5).

En somme, *« l'éducation est de tous les temps ; sous des formes diverses, elle a toujours fait partie de la vie sociale, de l'initiation des jeunes générations, du passage d'un état à un autre »* (Mialaret, 2011, p. 120).

2.1.3.2 Discipline : une mission fondamentale de l'école

Selon certains, la définition des finalités de l'école constitue un problème *« des plus complexes et des plus subtils auxquels se voit confrontée l'histoire de l'enseignement* (Chervel, 1998, p. 20). Ainsi, au fil des époques, *« on voit [...] apparaître des finalités de tous ordres, qui, bien que n'occupant pas le même rang dans les urgences de la société sont toutes aussi impératives »* (Chervel, 1998, p. 20).

Selon le même auteur, si ces finalités peuvent être d'ordre religieux, sociopolitique, psychologique, culturel, et utilitaire (fonction de gardiennage), il en est des *« plus subtiles, de socialisation au sens large de l'individu, d'apprentissage de la discipline sociale, de l'ordre, du silence, de l'hygiène, de la politesse, des comportements décents, etc. »* (Chervel, 1998, p. 21). Si *« l'ensemble de ces finalités assigne à l'école sa fonction éducative [une] partie seulement d'entre elles l'oblige à donner une instruction [...] . On conçoit donc pourquoi le rôle de l'école ne se limite pas à l'exercice des disciplines scolaires »* (Chervel, 1998, p. 21).

D'ailleurs, *« la nouvelle "forme scolaire" du XVIIIe siècle ambitionne de mieux instruire le peuple en lui inculquant [...] les normes sociales en vigueur dans les couches supérieures de la société* (Chervel, 1998, p. 32). Plus tard, l'école républicaine *« reprend à son compte et conforte le projet d'inculcation des normes et des valeurs dominantes »* (Chervel, 1998, p. 32). Les enseignants *« ne sont [donc] pas là pour enseigner uniquement leur discipline, mais pour participer,*

aux côtés de leurs collègues, à l'éducation des adolescents » (Mialaret, 2011, p. 20).

Toutefois, en dépit de cette mission affichée qui semble pourtant depuis toujours revêtir une importance capitale, de nos jours, des doutes quant aux finalités de l'école semblent persister chez certains, y compris chez des professionnels de l'enseignement et du professorat, qui n'attribuent généralement aux enseignants *que* la responsabilité de *l'instruction* des élèves (transmission des matières scolaires), laissant aux parents des élèves la responsabilité de leur *éducation* (transmission des règles sociales et civiques).

Pourtant, le ministère de l'Éducation nationale revendique clairement, à travers les textes officiels, à la fois le rôle d'*éducation* et celui d'*instruction*. En effet, selon le ministère de l'Éducation nationale, « *outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre [...] d'exercer sa citoyenneté* »¹²⁶. La responsabilité des établissements scolaires dans leurs devoirs d'instruction et d'éducation de l'enfant est d'autant plus explicite dans les textes relatifs aux *droits de l'enfant à l'instruction*¹²⁷. En effet, selon l'Article L131-1-1, le droit de l'enfant à l'instruction vise à garantir à celui-ci « *l'acquisition des instruments fondamentaux du savoir, des connaissances de base, des éléments de la culture générale et, selon les choix, de la formation professionnelle et technique* »¹²⁸. Le droit de l'enfant à l'instruction vise également à lui garantir « *l'éducation lui permettant de développer sa personnalité, son sens moral et son esprit critique d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et*

¹²⁶ <http://eduscol.education.fr/cid46702/les-valeurs-de-la-republique.html> (loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 - art. 2)

¹²⁷ Article L131-1-1. Modifié par la *LOI n°2013-595 du 8 juillet 2013 - art. 15* ; <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000006524423&dateTexte=&categorieLien=cid>

¹²⁸ Article L131-1-1. Modifié par la *LOI n°2013-595 du 8 juillet 2013 - art. 15* ; <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000006524423&dateTexte=&categorieLien=cid>

professionnelle, de partager les valeurs de la République et d'exercer sa citoyenneté »¹²⁹. Enfin, selon l'Article L131-1-1, « *cette instruction obligatoire est assurée prioritairement dans les établissements d'enseignement* »¹³⁰.

D'ailleurs, pour Meirieu, il ne fait aucun doute que « *l'École doit former des citoyens ; elle ne peut supposer cette formation déjà effectuée, au risque de ne jamais l'accomplir* » (2015, p. 95). D'ailleurs, « *la classe, dans l'ensemble de ses activités, est apprentissage de la démocratie. Elle doit permettre aux élèves d'apprendre à se construire comme un collectif, [...] de définir les règles incarnant le "bien commun", de les appliquer dans la durée* » (Meirieu, op.cit. p. 185). En effet, « *on ne s'improvise pas citoyen et l'on ne peut passer, sans un vrai travail éducatif de longue haleine, de l'enfance à la citoyenneté. Le pédagogue, [...] est chargé de [conduire] l'enfant de la sphère familiale privée, où il est, bien souvent "le centre du monde", à la sphère publique, où il devra occuper une place parmi ses pairs et au même titre qu'eux* » (Meirieu, op.cit. p. 98).

Le ministère de l'Éducation nationale précise d'ailleurs que « *les enseignants sont partie prenante de la dimension éducative de l'enseignement : elle est constitutive de leur métier au quotidien dans leur classe* »¹³¹. Le ministère de l'Éducation nationale insiste également sur le fait que « *le socle commun de connaissances et de compétences prend largement en compte la nécessité, pour l'élève, d'acquérir des compétences sociales et civiques, d'apprendre à vivre ensemble à travers des actions concrètes* »¹³² et de développer ses « *acquis personnels* »¹³³.

Si le ministère de l'Éducation nationale conçoit donc la *transmission des règles sociales et civiques* comme une « *responsabilité des établissements*

¹²⁹ Article L131-1-1. Modifié par la *LOI n°2013-595 du 8 juillet 2013 - art. 15* ; <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000006524423&dateTexte=&categorieLien=cid>

¹³⁰ Article L131-1-1. Modifié par la *LOI n°2013-595 du 8 juillet 2013 - art. 15* ; <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000006524423&dateTexte=&categorieLien=cid>

¹³¹ <http://eduscol.education.fr/cid48563/acteurs-et-partenaires.html>

¹³² <http://eduscol.education.fr/cid46847/prevenir-la-violence.html>

¹³³ <http://eduscol.education.fr/cid48563/acteurs-et-partenaires.html>

scolaires » et comme une mission majeure « *constitutive* » du métier de l'enseignant, il en est de même dans la littérature scientifique selon laquelle l'enseignement se constitue de deux dimensions fondamentales indissociables, qui relèvent des fonctions majeures propres à l'enseignant et qui caractérisent la finalité même de l'école (Doyle, 1986 ; Shulman, 1986 dans Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999). L'une de ces fonctions fondamentales de l'enseignant étant la transmission des matières et l'autre la transmission de règles sociales. D'ailleurs cette dernière, qui relève principalement de la *gestion de classe*, doit être considérée comme une fonction centrale de l'enseignement et non périphérique (Doyle, 1986. p. 394 dans Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999).

En effet, dans un article analysant les résultats d'une quarantaine de synthèses de recherches conduites principalement dans les écoles primaires et secondaires, Martineau, Gauthier et Desbiens (1999) citent Shulman (1986) à propos des fonctions majeures qui définissent les finalités de l'école : « *Deux types d'agenda sont suivis [...]. Un premier agenda relève des caractéristiques organisationnelles, interactives et sociales et porte sur la gestion de la vie en classe ; il est quelquefois doublé d'un curriculum caché [...]. Le second agenda relève de la transmission de la matière, de l'organisation des activités d'apprentissage et renvoie plutôt au curriculum manifeste. Les contenus de ces deux types d'agenda, la forme pédagogique qu'ils adoptent dans leur transmission, sont au cœur de l'activité éducative parce qu'ils définissent les finalités même de l'école* » (Shulman, 1986, p. 8 dans Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999, p. 468-469).

En somme, selon la grande majorité des auteurs consultés (Charles, 1997 ; Curwin, 1992 ; Doyle, 1986 ; Estrela, 1996 ; Freinet, 1964 ; Jackson, 1990 ; Kounin, 1971 ; Léveillé et Dufour, 1999 ; Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999 ; Massé, Lanaris, Desbiens, 2006 ; Meirieu, 2015 ; Nault et Fijalkow, 1999 ; Perrenoud, 1994 ; Prairat, 2013 ; Shulman, 1986 ; etc.), la *discipline en classe* fait partie intégrante de l'enseignement. De plus, la transmission des connaissances

et la transmission des règles sociales sont interdépendantes, indissociables et constituent l'essence même de l'enseignement, sans prééminence de l'un sur l'autre, car l'apprentissage de la matière n'est possible que si les règles sociales de base sont relativement bien respectées (Doyle, 1986).

En effet, si « *on ne peut éduquer sans instruire, le contraire est vrai et les enseignants savent bien que, pour instruire, ils doivent avoir affaire à des élèves suffisamment éduqués par leur famille et par leur scolarité antérieure* (Dubet et Duru-Bellat, 2015, p. 14-15). Ainsi, « *loin de n'être qu'un supplément d'âme venant s'ajouter à la seule visée noble que serait l'instruction, l'éducation constitue pour l'école un projet en soi* » (Dubet et Duru-Bellat, 2015, p. 14-15).

Par conséquent, « *le clivage radical entre la fonction d'instruction, parfois réduite à l'heure de classe, et la fonction d'éducation, tout ce qui serait périscolaire et à côté, n'est pas acceptable. L'éducation n'est pas du "sale boulot" que l'on devrait toujours déléguer à d'autres* » (Dubet et Duru-Bellat, 2015, p. 85). D'ailleurs, même si pour certains le « *terme [la discipline] n'appartient pas à la modernité pédagogique [...] il faut affirmer contre les doutes et les dénis modernes qu'il n'y a pas d'école sans discipline* » (Prairat, 2013, p. 21).

2.2 Concept de gestion de classe

Cette section a notamment pour objet de tenter d'apporter des éléments de réponse à la question de départ suivante : Comment l'école peut-elle s'y prendre pour réduire le phénomène d'indiscipline des élèves en classe et pour mener à bien la mission fondamentale qui lui incombe ? À cet effet, nous tenterons de définir et de décrire en détail le concept de gestion de classe.

2.2.1 Nécessité de la gestion de classe

Au regard des éléments évoqués *supra*, les concepts de *discipline scolaire*, d'*indiscipline scolaire* et d'*éducation* s'avèrent étroitement liés entre eux.

En effet, « *la classe est [...] précisément ce lieu où l'on s'instruit en se socialisant et où l'on se socialise en s'instruisant* » (Prairat, 2013, p. 83). Toutefois, enseigner relève parfois d'un réel défi pour les enseignants, notamment à cause des comportements indisciplinés des élèves et de leur non-engagement dans les activités scolaires (Desbiens¹³⁴; Dubet *et al.*, 1999 ; Estrella, 1992 ; 1996 ; Legault, 2001 ; Prairat, 2013).

En effet, « *les classes deviennent [...] parfois des "cocottes-minutes" où la pression affective monte très vite, où la surenchère dans les propos compromet toute possibilité de travail, où rien ne vient lester les relations et leur permettent de se structurer autour d'un travail commun* » (Meirieu, 2015, p. 165).

Souvent, « *l'enseignant, ébranlé par les diverses remises en cause de son rôle et de ses modes d'action pédagogique, n'a plus de modèle stable* » (Postic, 2014, p. 295). Même si il « *opte, par conviction, pour des principes généreux, tels que le respect de la liberté de l'enfant, le développement de son autonomie, il ne sait plus quelles structures mettre en place, parce qu'il se rend compte que la solution pédagogique est insuffisante à elle seule, et qu'elle doit se relier à une transformation de l'ensemble du système éducatif* » (Postic, 2014, p. 295).

En effet, selon certains, « *la vie de classe peut être appréhendée comme un jeu d'interactions complexes de sorte que la discipline se joue aussi dans la qualité des interventions et la justesse des échanges, dans ce qu'il est aujourd'hui convenu d'appeler la conduite de classe* » (Prairat, 2013, p. 72-73). Cette *conduite de classe* ou *tenue de classe* selon le MEN, communément appelée *gestion de classe* ou *classroom management* dans la littérature scientifique internationale anglo-saxonne, notamment nord-américaine, réfère globalement aux actions mises en place par l'enseignant pour créer ou pour maintenir un environnement propice aux apprentissages (Brophy, 2006). Ce « *registre* », décrit par Prairat

¹³⁴ Nadia Desbiens, Bulletin du CRIFPE, vol.18, n°3, déc. 2011. Dossier: L'éducation des élèves présentant des difficultés de comportement, p. 4 : www.crifpe.ca/download/verify/1259

(2013) en termes d' « *habileté interactive, mélange d'à-propos et de technique* », ne doit selon l'auteur « *ni être oublié ni minoré* » (Prairat, 2013, p. 73). En effet, dans un milieu aussi complexe qu'une classe (Doyle, 2006), le recours à une gestion éducative des comportements d'indiscipline des élèves en classe, nécessite pour l'enseignant de posséder non seulement des connaissances, mais aussi des compétences solides en matière de gestion de classe efficace (Chouinard, 1999, 2001 ; Doyle, 2006 ; Evertson et Weinstein, 2006 ; Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999 ; Weber, 1986), notamment parce que le simple maintien de l'ordre n'est ni suffisant ni pertinent dans une perspective éducative scolaire. En effet, même si « *l'ordre est nécessaire à l'apprentissage et à la réussite scolaire [...] il n'en constitue pas pour autant la garantie absolue* » (Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999, p. 475). En effet, bien qu'une classe soit en apparence ordonnée, il est possible que certains élèves qui s'y trouvent ne soient pas entièrement engagés dans la tâche scolaire du moment sans pour autant qu'ils ne perturbent le bon déroulement du cours (Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999). Ce type de « *non-engagement passif ne pose aucun problème au maintien de l'ordre, mais il faut s'interroger quant à ses répercussions sur l'apprentissage des élèves* » (Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999, p. 475).

Par conséquent, si l'enseignant souhaite mener à bien la mission qui lui incombe dans les meilleures conditions possibles, il est crucial qu'il développe des compétences spécifiques en gestion de classe efficace (Léveillé et Dufour, 1999 ; Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999 ; Nault et Fijalkow, 1999 ; Prairat, 2013 ; Stoughton, 2007). Toutefois, qu'entend-on concrètement par gestion de classe ?

2.2.2 Définition préliminaire de l'expression *gestion de classe*

Selon la littérature, l'expression *gestion de classe* « *renvoie chez les chercheurs à des définitions quelque peu différentes les unes des autres* » (Fijalkow et Nault, 2002, p. 233). Cela est également le cas « *dans les institutions scolaires aussi bien que dans les établissements de formation des maîtres* »

(Fijalkow et Nault, 2002, p. 233). Ainsi, le fait que l'expression *gestion de classe* couvre « *un vaste répertoire de comportements professionnels de l'enseignant [...] invite à la prudence afin que cette compétence, considérée comme une compétence de base pour exercer la profession enseignante, ne soit pas un fourre-tout* » (Fijalkow et Nault, 2002, p. 233).

Pour certains auteurs, « *savoir gérer une classe fait partie des compétences indispensables à l'exercice du métier d'enseignant* » (Fijalkow et Nault, 2002, p. 41-42). Toutefois, « *si ce fait est couramment admis, ce que cette compétence recouvre ne manque pas de poser problème* » (Weil-Barais et Dumas Carré, dans Fijalkow et Nault, 2002, p. 41-42).

Pourtant, « *un certain nombre d'auteurs s'accordent pour considérer que la gestion de classe comprend la mise en place des conditions de base propices à l'apprentissage : elle en serait un préalable. Elle ne serait pas l'approche didactique des contenus, elle en serait l'enveloppe, celle-ci comprenant l'organisation matérielle, sociale et interactive de la salle de classe* » (Fijalkow et Nault, 2002, p. 234).

Par conséquent, il est possible de « *considérer la gestion de classe comme une compétence préalable aux autres compétences attendues des enseignants et déclarées essentielles pour devenir enseignant* » (Fijalkow et Nault, 2002, p. 234).

Ainsi, tous s'accordent pour dire que la gestion de classe constitue un préalable essentiel à l'enseignement, car « *en effet comment un enseignant pourrait-il arriver à produire un apprentissage, même si les contenus sont bien hiérarchisés, s'il n'a pas le contrôle des comportements des élèves en classe ? Les meilleurs manuels scolaires ne font pas nécessairement les bons enseignants* » (Fijalkow et Nault, 2002, p. 235).

Dans les faits, le « *contrôle des comportements en classe* » a suscité l'intérêt de nombreux chercheurs de la communauté scientifique internationale

depuis près de soixante-cinq années maintenant. Les recherches, menées au primaire comme au secondaire, ont alimenté de nombreuses publications sur la gestion de classe (Archambault et Chouinard, 1996 ; Burden, 1995 ; Charles, 1997 ; Chouinard, 1999 ; Curwin et Mendler, 1988 ; Doyle, 1986 ; Dreikurs, 1972 ; Emmer et Stough, 2001 ; Glasser, 1992 ; Jones et Jones, 1995 ; Kounin, 1971 ; Legault, 2001 ; Léveillé et Dufour, 1999 ; Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999 ; Massé, Desbiens et Lanaris, 2006 ; Nault, 1994, 1998 ; Nault et Fijalkow, 1999 ; Redl et Wattenberg, 1951 ; etc.).

Cette abondante documentation scientifique illustre bien la somme des connaissances disponibles permettant notamment aux enseignants débutants ou expérimentés, de s'appuyer sur des bases scientifiques solides pour faire face de manière éducative aux problèmes de discipline dans leur classe et transmettre sereinement leur(s) matière(s) à leurs élèves. Cependant, la multitude d'approches, de modèles et de techniques de gestion de classe disponibles complexifie l'appréhension de ce domaine par les enseignants (Randhawa et Michayluk, 1985), d'autant plus que les résultats des recherches sont dispersés dans la documentation scientifique (Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999).

2.2.3 Compétence complexe difficile à acquérir

Au regard des enjeux et des conséquences dramatiques liés aux comportements indisciplinés des élèves, il ne fait aucun doute que la gestion de classe revêt un caractère crucial, d'autant plus que la plupart des comportements inappropriés qui apparaissent en classe peuvent être réglés en classe même (Slavin, 1988), notamment par une gestion de classe efficace. Toutefois, régler ces comportements de manière *éducative*, en prévenant leur apparition, en évitant leur développement ou leur persistance tout en favorisant un climat de classe propice aux apprentissages et à la réussite scolaire des élèves est une tâche difficile à plus d'un titre.

En effet, elle englobe un ensemble d'habiletés et de pratiques pédagogiques à mettre en œuvre par l'enseignant dans un environnement complexe. Selon Kounin (1977) la gestion de classe « *est un art complexe qui nécessite l'application de techniques particulières, au moment opportun et de la façon appropriée, de manière à procurer aux élèves des expériences d'apprentissage qui ne les mènent pas à la saturation* » (Charles, 1997, p. 70). Cette tâche nécessite notamment pour l'enseignant de répondre à la fois aux besoins individuels des élèves ainsi qu'à ceux du groupe dans son ensemble, y compris les siens (Chouinard, 2001 ; Redl et Wattenberg, 1951 ; Weber, 1986 ; etc.).

De plus, cette tâche est complexifiée par le caractère multidimensionnel de la classe, à savoir la multiplicité d'évènements et d'activités qui s'y produisent (parfois simultanément), l'imprévisibilité des évènements qui se produisent, l'aspect public des comportements dérangeants, l'installation d'habitudes et d'interactions routinières entre les élèves et l'enseignant, mais aussi la nécessité pour l'enseignant d'intervenir avec rapidité et efficacité en réaction à ce qui se produit en classe (Doyle, 2006).

À ce titre, selon la littérature scientifique, la gestion de classe au secondaire se complexifie à la fois en raison de l'obligation scolaire pour tous jusqu'à seize ans et en raison du rassemblement dans les salles de classe d'élèves issus de milieux sociaux, culturels et économiques très différents (Léveillé et Dufour, 1999). La gestion de classe est également complexifiée par « *l'intégration scolaire des jeunes en difficulté d'apprentissage et de comportement [...] sans compter une quantité importante de jeunes victimes de mauvais traitements ou ayant des problèmes d'ordre affectif et familial* (Léveillé et Dufour, 1999, p. 519). Par conséquent, « *toute cette disparité implique des styles et des rythmes d'apprentissage différents ; elle force l'enseignant à se doter d'un éventail de stratégies d'enseignement et d'apprentissage fort imposant afin de répondre à ces divers besoins* » (Léveillé et Dufour, 1999, p. 519).

Toutefois, même si enseigner aux élèves perturbateurs est une tâche des plus ardues (Avramidis *et al.*, 2000 a, 2000 b ; Charles, 1997 ; Melby, 1995), et que la gestion efficace d'une classe est un exercice d'une grande complexité (Doyle, 2006), certains enseignants y parviennent mieux que d'autres (Archambault et Chouinard, 2009 ; Charles, 1997 ; Chouinard, 1999 ; Evertson et Weinstein, 2006 ; Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999).

La suite de ce chapitre vise précisément à documenter les pratiques de ces enseignants qui parviennent, mieux que d'autres, à gérer efficacement leur classe. Toutefois, avant de passer en revue ces pratiques et ces techniques, nous allons premièrement présenter succinctement les fondements théoriques qui ont servi de soubassement au concept de gestion de classe. Deuxièmement, nous donnerons une définition plus précise de ce que l'on entend aujourd'hui par *gestion de classe* et nous décrirons les fonctions qui se rattachent à ce concept. Enfin, nous présenterons brièvement les recherches préliminaires en gestion de classe ainsi que les principaux modèles scientifiques théoriques et pratiques de gestion de la discipline en classe.

2.2.4 Fondements théoriques de la gestion de classe

Au cours de la seconde moitié du XXe siècle, de nombreuses recherches en psychologie et en sciences de l'éducation, principalement menées aux États-Unis, ont mis en avant des stratégies ou des techniques éducatives autres que les pratiques coercitives pour prévenir ou gérer les comportements perturbateurs des élèves en classe. Le concept de *gestion de classe* a considérablement évolué au cours des quarante dernières années, notamment en fonction de trois principaux courants théoriques : le courant humaniste, le courant behavioriste et le courant cognitiviste (Doyle, 1986 ; Jones, 1996 ; Larrivée, 1999 ; Legault, 2001 ; Lusignan, 2001 ; Nault et Fijalkow, 1999), laissant alors apparaître « *de nouveaux mouvements et par conséquent de nouveaux modèles* » (Legault, 2001, p. 31). Toutefois, ces différentes conceptions de la gestion de classe « *ne se sont pas*

succédées ni remplacées, mais elles se sont chevauchées en exerçant mutuellement leur influence » (Archambault et Chouinard, 2003, p. 10).

Selon Legault (2001), les spécialistes de la gestion de la discipline à l'école s'accordent pour penser que la classification des principaux modèles de gestion de classe des dernières décennies s'articule autour de trois tendances disciplinaires établies en fonction du contrôle accordé à l'enseignant et du degré d'autonomie consenti à l'élève : la tendance non interventionniste (humaniste), la tendance interventionniste (béhavioriste) et la tendance interventionnaliste (mixte). Ainsi, tout modèle de gestion de classe s'inspire d'une conception particulière de l'éducation, de l'élève et de son apprentissage (Legault, 2001).

2.2.4.1 Approche non interventionniste (humaniste)

Sous l'influence des courants de pensée de la psychologie humaniste, l'accent a été mis sur les réactions des enseignants face aux comportements d'indiscipline des élèves. L'objectif est d'aider ceux qui manifestent des comportements inappropriés à travers l'augmentation de leur estime de soi, la construction de leur identité, le développement de leur autonomie et de leur capacité de décision.

Pour y parvenir, l'adulte, centré sur l'élève, établit avec celui-ci une relation interpersonnelle chaleureuse de qualité et lui fournit ainsi un milieu caractérisé par la compréhension, l'ouverture et l'empathie favorisant son développement. L'enseignant aide à l'établissement de rapports harmonieux entre tous les individus qui forment le groupe et favorise la mise en place de conditions propices au succès, comme l'établissement de règles claires et la responsabilisation des élèves à l'endroit de celles-ci (Lusignan, 2001). Il évite de porter des jugements sur l'élève et l'encourage à se rendre socialement responsable, à entretenir des perceptions de soi positives, à exprimer librement ses émotions, ses problèmes et ses valeurs.

L'attitude adoptée par l'enseignant, qui ne joue qu'un rôle d'animateur et de facilitateur dans la résolution du problème de discipline, peut être qualifiée de non interventionniste à l'égard de l'élève. Carl Rogers (1972) et Thomas Gordon (1979), sont les auteurs les plus représentatifs de ce courant humaniste ayant influencé la gestion de classe à cette époque (Archambault et Chouinard, 2003 ; Legault, 2001), et cette approche se retrouve dans les modèles de Ginott (1972), de Glasser (1986, 1990), de Curwin et Mendler (1988, 1992) et celui de Dreikurs, 1972.

2.2.4.2 Approche interventionniste (béhavioriste)

Selon Legault (2001), parallèlement à l'essor des conceptions issues du courant humaniste, une autre approche de la gestion de classe s'est imposée : l'approche comportementale. Les tenants de cette approche postulent que le comportement est influencé par les *antécédents* (stimuli) et par les *conséquences* et que le comportement déviant est une réponse aux conditions de l'environnement. D'ailleurs, selon cette approche « *tout comportement, qu'il soit normal (adapté, positif, sociable) ou "anormal" (inadapté, négatif, perturbateur, déviant), est appris et déterminé par ses conséquences* » (Massé, Lanaris, Desbiens, 2006, p. 178).

Par conséquent, un comportement suivi immédiatement d'une récompense sera reproduit plus fréquemment ; un comportement disparaît quand il ne fait plus l'objet d'un renforcement ; et un comportement suivi de près par une conséquence risque de moins réapparaître. L'objectif de cette approche est de modifier le comportement de l'élève, de diminuer les comportements inappropriés, de favoriser la manifestation des comportements souhaitables (Massé, Lanaris, Desbiens, 2006, p. 178) afin notamment de favoriser l'apprentissage scolaire de l'élève.

Pour y parvenir, l'enseignant utilisera soit le *conditionnement opérant* (contrôle par les conséquences), soit par le *conditionnement répondant* (contrôle par les stimuli), en mettant en œuvre les quatre principes d'apprentissage dégagés par les behavioristes : le *renforcement positif*, le *renforcement négatif*, la *punition positive* et la *punition négative*. Cette approche peut être qualifiée d'interventionniste car l'organisation et la gestion matérielle et pédagogique relèvent de la responsabilité de l'enseignant, lequel détient seul l'autorité dans la classe (Lusignan, 2001), ainsi que le pouvoir de punir ou de récompenser l'élève. La tâche de l'enseignant consiste à déterminer les règles du jeu, les règlements et les conséquences, à planifier, organiser et contrôler l'environnement de l'élève dans le but de contrôler entièrement son comportement.

Cette approche, dont Skinner (1953 ; 1971) peut être considéré comme l'un des pionniers, se retrouve notamment dans de nombreux modèles (Axelrod, 1977 ; Canter et Canter, 1976 ; Jones, 1996 ; Kazdin, 1989 ; Meichenbaum, 1977). Au fil du temps, ce mouvement est passé d'un behaviorisme orienté vers le renforcement des comportements externes et visibles à une forme de behaviorisme plus axé sur l'apprentissage des compétences sociales et le développement de l'autocontrôle (Archambault et Chouinard, 2009 ; Legault, 2001). En effet, à partir des années 90, le courant sociocognitif a, à son tour, influé sur les approches de la gestion de classe. Les travaux sur les stratégies d'apprentissage et la métacognition, ainsi que ceux portant sur l'apprentissage social et la motivation scolaire, ont contribué à l'émergence d'une définition plus large du concept de gestion de classe.

Ces travaux (Jones et Jones, 1995) ont en effet permis de jeter un éclairage nouveau sur le processus de prise en charge par l'élève du développement de ses compétences et sur les conditions facilitant ce processus (Archambault et Chouinard, 2009). Ce *néo-behaviorisme* considère la classe comme un environnement particulier. Les tenants de cette approche s'intéressent alors non seulement à la façon dont les enseignants organisent cet

environnement, établissent les règles, instaurent les procédures, mais aussi à la gestion des activités de la classe ainsi qu'au contexte d'apprentissage (Evertson, Emmer, Clements et Worsham, 1994 ; Jones et Jones, 1995).

2.2.4.3 Fusion des approches : la tendance interventionnaliste

Selon Legault (2001), l'approche interventionnaliste se situe au centre d'un continuum entre les pôles interventionniste (béhavioriste) et non-interventionniste (humaniste). L'objectif est de résoudre de manière éducative, dans le respect et la bienveillance, les problèmes de discipline, de développer le sens des responsabilités de l'élève au regard de ses actes ainsi que l'engagement de ce dernier dans les activités scolaires, et d'arriver à un consensus lors de la résolution d'un problème, une solution commune juste et acceptable pour tous.

Pour y parvenir, l'enseignant devra être présent, vigilant, consistant, bienveillant, ferme et persévérant. Ses interventions visent l'équilibre dans ses relations avec l'élève, tout en délimitant la liberté d'actions et de comportements de celui-ci. Si la limite est dépassée, l'élève est confronté par l'enseignant, qui assume alors l'orientation de la résolution du problème. Plus la situation deviendra difficile, plus l'enseignant prendra le contrôle de la démarche en aidant l'élève à répondre à son problème. Glasser (1965 ; 1977 ; 1986) et Dreikurs (1968 ; 1972) ont produit des modèles favorisant cette approche qui se veut *démocratique* et axée sur le *développement de l'enfant* ainsi que sur l'*autodiscipline* (Legault, 2001. p. 40).

En somme, le concept de gestion de classe n'a cessé d'évoluer et de s'élargir au fil du temps, passant de la simple réaction aux comportements d'indiscipline à une visée de prévention et de réduction des comportements inadaptés (Nault et Fijalkow, 1999). Au fur et à mesure, on en est venu à considérer la gestion de classe comme un environnement social et à s'intéresser au groupe plutôt qu'aux individus qui le composent (Doyle, 1986). Par ailleurs, la

perturbation de la classe est opérationnalisée sous l'angle d'engagement à la tâche que l'élève est censé exécuter (Estrela, 1994), et le concept de gestion de classe regroupe un vaste ensemble de pratiques pédagogiques, allant de l'animation et du questionnement des élèves à la mise en place des règles de la classe, en passant par la supervision du groupe, ainsi que le choix et la conduite des activités pédagogiques, etc. (Archambault et Chouinard, 2009). Ce changement de cap met ainsi en évidence de nouvelles techniques et habiletés démontrées par les enseignants jugées efficaces pour transiger avec les groupes et prévenir les problèmes de discipline.

2.2.5 Définitions actuelles du concept de gestion de classe

Si le concept de gestion de classe était « *limité à l'origine aux problèmes de discipline et d'ordre, [il] inclut maintenant une foule d'actes préalables à l'instauration d'un climat propice à l'apprentissage* » (Nault et Fijalkow, 1999, p. 462). Selon les mêmes auteurs, « *si elle n'est pas maîtrisée, cette compétence de base, sur laquelle se greffent la plupart des autres compétences d'un enseignant, conduit à des frustrations, voire à l'abandon, celui qui veut faire carrière dans l'enseignement* » (Nault et Fijalkow, 1999, p. 462). Aujourd'hui, pour la plupart des auteurs consultés, le concept de gestion de classe dépasse largement la *discipline* et l'exercice de l'autorité (Legault, 1999) et les principales définitions actuelles du concept de gestion de classe sont très proches les unes des autres.

En effet, pour Doyle (1986), la gestion de classe regroupe l'ensemble des pratiques éducatives mises en œuvre par l'enseignant afin de créer et de conserver des conditions propices à l'apprentissage et à l'enseignement dans sa classe. Selon Archambault et Chouinard (2003), il s'agit de l'ensemble des mesures prises par l'enseignant afin d'établir, de maintenir et, au besoin, de restaurer dans la classe des conditions propices au développement des compétences des élèves. Pour Evertson et Randolph (1995), la gestion de classe

réfère aux mesures prises par l'enseignant pour favoriser le développement de l'ensemble des compétences de l'enfant dans le contexte particulier qu'est la classe. Enfin, pour Evertson et Weinstein (2006), le concept de gestion de classe regroupe l'ensemble des mesures prises par l'enseignant pour faciliter à la fois l'apprentissage scolaire de l'élève et l'apprentissage social de celui-ci. Legault (2001), quant à lui, définit la gestion disciplinaire en classe comme « *l'ensemble des mesures prises par l'enseignant visant, à court terme, à établir et à maintenir l'ordre dans la classe, à s'assurer que l'élève est engagé à la tâche et collabore aux activités et, à plus long terme, à favoriser la responsabilisation de l'élève ainsi que le développement de son autonomie* » (Legault, 2001. p. 23-24). Nault (1998), pour sa part, conçoit la gestion de classe comme « *l'ensemble des actes réfléchis et séquentiels que pose un enseignant pour produire des apprentissages. Cette habileté à gérer des situations d'enseignement-apprentissage en salle de classe est la conséquence directe d'un bon système de planification qui se traduit dans une organisation consciente des réalités de l'action* » (Nault, 1998, p. 15).

Ainsi, de manière plutôt évidente, les principaux spécialistes de la gestion de classe consultés s'accordent sur le fait que la gestion de classe relève de la responsabilité de l'enseignant. Ils s'accordent également sur le fait qu'il s'agit d'un concept complexe qui ne vise pas uniquement à établir, maintenir ou rétablir l'ordre dans la classe, mais qui vise également à favoriser et à rendre possible l'enseignement et l'apprentissage, à développer les compétences scolaires et sociales chez l'élève, à s'assurer de l'engagement de l'élève dans les activités scolaires, et à développer sa responsabilisation et de son autonomie.

2.2.6 Fonctions de la gestion de classe

Les fonctions de la gestion de classe transparaissent clairement des définitions évoquées *supra*. En somme, selon la littérature, toutes les pratiques éducatives *efficaces* de gestion de classe relatives aux variables associées à la

gestion de classe possèdent les mêmes fonctions, à savoir maximiser le temps passé à apprendre, instaurer et maintenir un climat propice à l'apprentissage et favoriser le développement des compétences (Archambault et Chouinard, 2003, p. 16). Ces variables exercent donc une influence considérable sur le comportement des élèves en classe ainsi que sur l'apprentissage scolaire. En effet, une *gestion de classe efficace* est ce qui influence le plus la réussite scolaire des élèves (Wang, Haertel et Walberg, 1993, 1994) d'une part, en permettant le bon déroulement des activités pédagogiques ainsi qu'une optimisation du temps alloué aux apprentissages (McKee et Witt, 1990) et d'autre part, en favorisant le développement des capacités d'apprentissage autonome ainsi que la capacité d'autocontrôle de l'élève (Archambault et Chouinard, 1996 dans Chouinard, 1999, p. 497).

La gestion de classe autorise donc, entre autres, une éducation des jeunes générations de nature *éducative* et non *coercitive*, qui facilite la transmission et l'apprentissage des matières scolaires et des règles sociales et civiques. Or, tous s'accordent pour dire que les habiletés sociales, au même titre que les compétences scolaires, sont essentielles à la fois l'accès au savoir, à l'emploi, à la formation et à la culture. En effet, ces compétences sont fondamentales à la fois pour une insertion familiale, sociale et professionnelle réussie au sein de la société actuelle, pour pleinement jouer son rôle de citoyen et pour participer, dans les meilleures conditions possibles, à la vie démocratique conformément aux valeurs de la République Française.

Toutefois, afin que ces retombées positives profitent à tous les membres de la classe, il est essentiel pour les enseignants de connaître et de comprendre les principaux concepts clés en œuvre dans les pratiques de gestion dites *efficaces*. À cet effet, avant de définir et de décrire les principales pratiques, habiletés et techniques reconnues comme efficaces par la majorité des recherches dans ce domaine, nous présenterons premièrement une brève revue de la littérature sur les recherches préliminaires menées dans le domaine de la

gestion de la discipline en classe et deuxièmement, nous présenterons quelques-uns des modèles scientifiques ayant fortement influencé les pratiques éducatives de l'enseignant, depuis la seconde moitié du XXe siècle jusqu'à nos jours.

2.3 Recherches préliminaires en gestion de classe

Avant les années 50, plusieurs recherches gravitent autour de l'enseignement et du traitement des troubles de comportement des élèves, mais *« ces recherches abordent des aspects relatifs à la gestion de la discipline sans toutefois en faire le point de mire de la recherche »* (Sieber, 2000, p. 17). En 1951, Redl et Wattenberg, dont les recherches *« portaient sur les caractéristiques comportementales des groupes humains et sur la manière de comprendre et de contrôler le comportement des individus au sein d'un groupe »* (Charles, 1997, p. 4), sont les premiers à élaborer et à présenter un modèle centré de gestion de la discipline scolaire suffisamment complet pour être appliqué en classe (Charles, 1997). Leur modèle a ouvert la voie à l'élaboration d'autres modèles de gestion de la discipline en classe, y compris des modèles de discipline récents.

Avant cette publication, les principaux moyens pour les enseignants de maintenir l'ordre de la classe étaient de faire appliquer les règles de manière autocratique afin d'imposer aux élèves leurs propres exigences en termes de comportements (Charles, 1997). Puis, *« vers 1960, les néoskinnériens proposaient leurs propres modèles : ces adeptes de B. F. Skinner mettaient l'accent sur le modelage du comportement souhaité au moyen du renforcement, que l'on a appelé par la suite "modification du comportement" »* (Charles, 1997, p. 4).

En 1971, Kounin fut le premier à présenter une analyse scientifique sur la gestion de classe montrant que certaines habiletés des enseignants favorisent l'engagement de l'élève à la tâche et réduisent les problèmes de discipline. Kounin renforce l'idée que l'ordre de la classe, nécessaire aux apprentissages collectifs,

est fonction de l'organisation de la classe créée par l'enseignant (Charles, 1997). Des travaux menés plus tard par Emmer *et al.*, (1980) et Emmer et Evertson (1981) et repris entre autres dans une revue de littérature par Doyle (1986), l'un des grands spécialistes de l'analyse de l'organisation de la vie sociale de la classe, ont confirmé les résultats des recherches de Kounin. L'œuvre de Kounin, capitale dans le développement des connaissances sur les techniques efficaces à mettre en œuvre pour prévenir ou réduire les problèmes de discipline en classe, a marqué de son influence « *les modèles les plus efficaces de la discipline en classe actuellement en usage* » (Charles, 1997, p. 56).

Également en 1971, Ginott présente son approche sur « *le contrôle du comportement par l'adoption d'une attitude humaine en classe et la communication congruente* » (Charles, 1997, p. 4). Dans les années qui suivent, d'autres chercheurs présentent également leurs travaux sur le sujet, notamment Dreikurs (1972), suivi de Canter (1976), de Jones (1979), de Glasser (1969 ; 1985), de Gordon (1989) et de Curwin et Mendler (1988 ; 1992). Les modèles de gestion de la discipline en classe issus de ces différentes recherches ont fortement influencé et continuent d'influencer les pratiques éducatives à travers le monde.

2.4 Principaux modèles de gestion de la discipline en classe

Cette section vise à présenter les principaux modèles théoriques et pratiques de gestion de la discipline en classe qui ont influencé les pratiques de gestion de classe des enseignants *efficaces* en Amérique du Nord et en Europe. Comme « *les modèles en usage aujourd'hui s'en inspirent largement* » (Charles, 1997, p. 10), l'étude de ces modèles nous permettra de mettre en exergue certains principes ainsi que certains concepts qui sont toujours d'actualité dans une gestion moderne de la discipline en classe et sur lesquels nous appuierons notre analyse.

2.4.1 Modèle de Redl et Wattenberg (1951)¹³⁵

Selon Charles (1997, pp. 11-29), Redl et Wattenberg (1951) sont les premiers à développer et à proposer un modèle théorique centré sur la discipline en classe suffisamment complet pour être utilisé en classe : *La discipline par l'interaction avec le groupe*. Ils ont mis en évidence les différences entre le comportement en groupe et le comportement individuel et ont conçu des techniques pour permettre aux enseignants de gérer les aspects indésirables des comportements en groupe, car le groupe crée ses propres forces psychologiques qui exercent une profonde influence sur le comportement de chaque membre et le comportement de chaque membre agit à son tour sur le groupe.

Les travaux de Redl et Wattenberg mettent en avant plusieurs concepts et enseignements comme les suivants :

1- À l'intérieur d'un groupe quel qu'il soit, des élèves assument divers rôles, volontairement ou non, comme ceux de meneurs, de clown, d'agitateurs et de bouc émissaire, de chouchou du professeur... Ces rôles servent généralement à satisfaire des besoins personnels, mais sont d'une façon ou d'une autre renforcés par les autres membres du groupe, car ils servent l'intérêt du groupe. Il s'agit d'une sorte de code de conduite tacitement établi par la *dynamique de groupe* (Charles, 1997). Certains changements émotionnels dans le groupe ou une perte de cohésion peuvent mener à la désagrégation de celui-ci et provoquer une augmentation des comportements inappropriés, notamment par contagion, c'est-à-dire que le comportement indésirable se répand au sein de la classe. Par ailleurs, lorsque ce code est en contradiction avec celui de l'enseignant, il y a conflit. De son côté, l'enseignant assume également des rôles psychologiques que les élèves lui prêtent comme ceux de représentant de la société, de juge, de source de connaissance, d'aide à l'apprentissage, d'arbitre, de détective, de

¹³⁵ Source : Charles, 1997, p. 11-33

modèle, de protecteur, de défenseur du moi, de meneur, de substitut de parent, de cible pour l'hostilité des élèves, d'ami, de confident, ou d'objet d'affection (Charles, 1997).

2- Pour agir efficacement sur le comportement indésirable du groupe, l'enseignant doit prendre conscience des rôles qu'adoptent les élèves et de ceux que ces derniers lui confèrent. Il doit apprendre « à *détecter les causes fondamentales sous-jacentes à un comportement ou à un conflit* », qu'il s'agisse de « *désirs personnels* » ou d'« *exigences sociales* » (Charles, op. cit., p. 14). L'enseignant doit également comprendre les forces de la *dynamique de groupe* ainsi que le comportement du groupe, et doit employer un processus de *pensée diagnostique* consistant en l'élaboration d'une explication intuitive, au rassemblement des faits, à l'examen des facteurs cachés, à l'intervention corrective et au maintien de la flexibilité (Charles, 1997). L'enseignant doit aussi évaluer, avant d'agir, la probabilité qu'un comportement soit contagieux au reste des membres du groupe.

3- Toujours dans le but de faire face aux comportements perturbateurs des élèves, l'enseignant peut avoir recours aux techniques d'intervention suivantes (Charles, op. cit., p. 14) : (a) - *l'incitation à la maîtrise de soi* (interventions ni coercitive, ni agressive, ni punitive, visant à aider l'élève à s'aider lui-même, notamment au moyen de signes (gestes, expression du visage, regards) ; la proximité physique ; les manifestations d'intérêt (encouragements) ; l'humour (et non sarcasme ou humiliation) ; l'ignorance intentionnelle) ; (b) - *l'aide opportune* (l'élimination d'un obstacle ; la restructuration des activités ou la modification de l'emploi du temps ; l'établissement d'un emploi du temps ; la confiscation d'un objet distrayant ; le retrait de l'élève de la situation problématique ; la contrainte physique) ; (c) - *l'évaluation de la réalité* (amener l'élève à comprendre les causes de son comportement inapproprié) ; (d) - *l'application du principe de plaisir et de la douleur* (récompense et renforcement des bons comportements en augmentant le prestige des élèves qui se comportent

de manière appropriée et punition, en dernier recours, en cas de comportements indésirables). Toutefois, pour Redl et Wattenberg, les menaces et punitions ne doivent pas être utilisées par les enseignants comme des vengeances ou comme des réactions affectives. Les punitions sont plutôt appréhendées comme des conséquences logiques d'un grave comportement indiscipliné.

Les techniques d'intervention préconisées par Redl et Wattenberg ne sont « *efficaces que si l'élève comprend exactement de quoi il en retourne et quel comportement on attend de lui, et s'il connaît les conséquences du non-respect des règles* » (Charles, op. cit., p. 22). L'intérêt de ce modèle réside notamment dans le fait qu'il est spécifiquement consacré et adapté à la gestion des comportements perturbateurs des élèves dans la classe, qu'il tient compte de la dynamique de groupe en y incluant tous les élèves ainsi que l'enseignant. De plus, ce modèle conçoit l'indiscipline d'un élève comme un dysfonctionnement du système dans son ensemble, et il permet de mieux « *comprendre les raisons qui incitent des élèves à adopter des comportements différents en classe de ceux qu'ils présentent en relation individuelle avec l'enseignant* » (Sieber, 2000, p. 19).

D'ailleurs, l'intérêt de ce modèle est tel que les auteurs des modèles plus récents ont souvent intégré des idées prônées par Redl et Wattenberg, comme inciter l'élève à la maîtrise de soi, fournir une aide opportune, établir un lien entre le comportement et ses conséquences logiques, établir des limites claires et faciles à respecter, manifester de l'encouragement, faire preuve de beaucoup de prudence dans l'emploi de la punition (Charles, 1997). Ce que proposent Redl et Wattenberg dans leur théorie contraste radicalement avec les pratiques auxquelles les enseignants avaient principalement recours avant la publication de leurs travaux, à savoir des techniques aversives, dont le seul résultat était d'intimider les élèves, de les rendre craintifs et de leur faire vivre des émotions qui entravent l'établissement de relations de travail durables (Charles, 1997).

2.4.2 Modèle néoskinnérien (1960)¹³⁶

Au cours de ses recherches, « *Skinner a découvert que les animaux travaillent plus fort et apprennent plus rapidement si on choisit de les récompenser pour un comportement approprié plutôt que de les punir pour un comportement inapproprié* » (Charles, 1997, p. 40-41). Après certaines recherches portant sur des êtres humains, « *Skinner a acquis la conviction que les humains réagissent également de manière plus positive à la récompense qu'à la punition* » (Charles, 1997, p. 40-41). Selon Charles (1997), « *Skinner n'a jamais tenté de mettre au point un modèle de discipline [...] Néanmoins, les principes qu'il a mis en évidence à propos du modelage du comportement humain au moyen du renforcement ont joué un rôle de premier plan dans plusieurs des modèles de la discipline élaborés depuis 1960* » (Charles, 1997, p. 37).

En effet, selon les concepts et enseignements de Skinner, si le comportement d'un individu est immédiatement suivi d'un stimulus agréable, ce comportement a de fortes chances de se reproduire. Ainsi, « *la modification du comportement s'est avérée utile tant pour accélérer l'apprentissage des matières scolaires que pour améliorer le comportement des individus. Elle permet à l'enseignant de travailler avec les élèves sur le mode de l'encouragement plutôt que de l'affrontement* » (Charles, 1997, p. 40).

De plus, si l'enseignant utilise la modification du comportement, « *il n'a pas à se monter froid ou sévère ni à recourir souvent à la punition ; il peut arriver à son but en utilisant une approche chaleureuse, stimulante et positive* » (Charles, 1997, p. 40).

Le modèle néoskinnérien prône donc la bienveillance, le renforcement positif, le renforcement négatif, l'extinction, l'économie de jeton, le contrat de conduite, l'établissement conjoint avec les élèves des règles, des attentes, des

¹³⁶ Source : Charles, 1997, p. 36-54

limites et des conséquences liées au respect ou au non-respect de ce qui a été convenu. Ce modèle préconise également l'enseignement, l'explication et l'affichage des règles de conduite et de ses conséquences, ainsi que l'application systématique de ces dernières lorsque les règles établies sont transgressées. Selon Charles (1997), « *les enseignants qui privilégient cette méthode estiment qu'elle permet d'améliorer les comportements des élèves [...] facilite l'enseignement et le rend plus agréable [...] prévient les mauvais comportements et incite les élèves à la maîtrise de soi* » (Charles, 1997, p. 50). Par conséquent, compte tenu de leur importance majeure dans les modèles les plus efficaces de gestion de la discipline en classe, nous définirons et décrirons ces principes dans la partie consacrée à la présentation des pratiques de gestion de classe dites *efficaces*.

2.4.3 Modèle de Ginott (1972)¹³⁷

Selon Charles (1997), c'est Ginott qui a popularisé l'idée que « *l'adulte doit toujours traiter de la situation et non du caractère de l'enfant* » et que « *les parents devraient montrer à leurs enfants qu'ils les aiment, même lorsqu'ils désapprouvent leurs conduites* » (Charles, 1997, p. 76). Dans le but de maintenir une bonne discipline en classe, il fut d'ailleurs le premier à mettre en exergue le rôle fondamental de la *communication congruente*, c'est-à-dire une communication exempte d'attaques « *qui reflète l'acceptation et la reconnaissance des sentiments de l'élève à propos de la situation en cause et de lui-même* » (Charles, 1997, p. 80).

Selon Charles (1997), Ginott soutient que l'enseignant est un élément central dans « *l'établissement et le maintien d'un climat propice à l'apprentissage dans la classe, puisque c'est lui qui crée et entretient le milieu* » (Charles, 1997, p. 80), et que les messages ou commentaires émis par les adultes, qu'ils soient

¹³⁷ Selon Charles, 1997, pp. 75-97

enseignants ou parents, influent fortement de manière positive ou négative sur l'estime de soi des élèves, leurs sentiments et leur image de soi (Charles, 1997, p. 76). Selon Ginott, « *l'enseignant détient le pouvoir, autant que les parents, d'améliorer ou de détériorer le concept de soi de l'enfant* » (Charles, 1997, p. 77).

De plus, la propre autodiscipline de l'enseignant, son attitude, sa façon respectueuse et humaine de traiter les élèves constituent des facteurs déterminants de la discipline des élèves, car s'il leur présente régulièrement un modèle de comportement civilisé et approprié qu'il souhaite observer chez ses élèves, ils finiront progressivement par se maîtriser, se responsabiliser, respecter les autres et finalement par l'adopter. Ainsi, l'enseignant doit bannir les colères, les grossièretés, la cruauté, les punitions, les ordres, les reproches, les sermons, les accusations, les humiliations et les menaces, les culpabilisations et contribuer à créer et à maintenir un climat d'apprentissage qui procure un sentiment de sécurité en se montrant calme, poli, respectueux, bienveillant.

Le modèle de communication préconisé par Ginott consiste à :

- 1- reconnaître les sentiments des élèves, ne pas nier ou contredire leurs perceptions ;
- 2- centrer l'intervention sur la situation et non sur le caractère ou la personnalité de l'individu et éviter reproches, ordres, sermons, menaces, accusations, humiliations, étiquetages ;
- 3- inciter l'élève à la coopération ;
- 4- conférer de la dignité à l'enfant en faisant abstraction de l'histoire personnelle de l'élève ;
- 5- exprimer sa colère de façon appropriée à la première personne du singulier ;
- 6- toujours utiliser un langage laconique avec les élèves et être bref et précis lors de la correction d'un mauvais comportement ;
- 7- émettre des compliments appréciatifs qui dirigent l'attention de l'élève sur ses efforts et non des compliments-jugements de valeur qui décrivent le caractère de l'élève, le rendent dépendant de l'enseignant et finissent par créer de l'anxiété ;
- et 8- éviter les appesantissements, les sarcasmes, éviter de demander pourquoi, de

ridiculiser un élève, de l'insulter, de le culpabiliser, de faire des incursions dans la vie privée de l'élève (Charles, 1997).

2.4.4 Modèle de Glasser (1969, 1985, 1992)¹³⁸

Les premiers travaux de Glasser attribuent à l'élève la responsabilité de son mauvais comportement et montrent que « *la discipline dépend essentiellement des enseignants* » (Charles, 1997, p. 178). Glasser affirme que l'école est pour l'élève l'endroit idéal pour prendre conscience de sa propre valeur, pour se voir comme un gagnant, réussir et être reconnu. Son modèle prône la capacité de choix et de maîtrise de l'élève, l'importance de l'aide qu'apportent les enseignants aux élèves dans leurs choix de comportements, le rejet de toute excuse, ainsi que l'importance des règles de conduite en classe et des conséquences qui y sont liées. Glasser préconise également l'établissement de relations sincères de qualité entre les adultes et les élèves, ainsi que des réunions avec les élèves visant à chercher des solutions aux problèmes survenus en classe.

Après 1985, Glasser met en évidence le fait que l'école exige de l'élève des choses qui vont à l'encontre de sa nature. Il faut alors selon lui modifier le fonctionnement de la classe afin que ni les élèves ni les enseignants ne ressentent de la frustration. Glasser est convaincu que les élèves ne se comporteront pas de manière appropriée, à moins de « *croire que le fait de travailler contribuera suffisamment à satisfaire leurs besoins pour que cela vaille la peine de continuer à fournir des efforts* » (Glasser, 1986, p. 15 dans Charles, 1997, p. 176). Il faut alors susciter l'intérêt de l'élève pour l'apprentissage en tenant compte de la satisfaction en classe de ses besoins fondamentaux, à savoir la survie, sentiment d'appartenance, le pouvoir, le plaisir et la liberté. Il faut

¹³⁸ Source : Charles, 1997, pp. 175-197

également que les élèves reçoivent des encouragements, du soutien et une aide constante de la part des enseignants.

De plus, afin de favoriser un « *enseignement de qualité* », l'enseignant doit réduire au minimum les problèmes de discipline et inciter les élèves à participer de leur plein gré aux tâches scolaires, notamment en leur proposant un programme scolaire à la fois utile et qui a du sens pour eux. Il conseille aux enseignants d'être directifs c'est-à-dire de discuter, de décider conjointement, de créer un milieu d'apprentissage stimulant, d'encourager, et de soutenir. Il déconseille aux enseignants d'être autoritaires, c'est-à-dire de décider seul, de dicter, d'ordonner, de réprimander et de punir. Il leur conseille également d'apporter leur soutien et leurs encouragements aux élèves, de se concentrer sur la résolution des problèmes, de n'exercer ni affrontements verbaux, ni coercition, ni punitions et de réviser continuellement le système de discipline (Charles, 1997). En somme, les principes prônés par ce modèle sont l'établissement d'un climat chaleureux, le bien-être de l'élève, les encouragements et les renforcements positifs, la participation active à l'établissement des règles de la classe et des conséquences à appliquer, le choix de sujet ou de méthode de travail, le travail de groupe et la liberté relative, la responsabilisation de l'élève, le rejet de toutes les excuses. Ces principes se retrouvent largement dans d'autres modèles, notamment certains modèles actuels.

2.4.5 Modèle de Dreikurs (1972)¹³⁹

Pour Dreikurs, les comportements perturbateurs des élèves surviennent lorsque ces derniers ne parviennent pas à satisfaire leur besoin fondamental d'appartenance au groupe, c'est-à-dire leur désir de sentir qu'ils appartiennent au groupe dont ils sont membres. En pensant bénéficier du prestige et de la reconnaissance par ses comportements inappropriés, l'élève poursuit alors des

¹³⁹ Source : Charles, 1997, pp. 101-127

buts erronés comme obtenir l'attention de l'enseignant, s'approprier une part du pouvoir de l'enseignant en le défiant, se venger en blessant les autres, ou montrer son incompetence en étant passif, isolé, silencieux, replié sur lui-même et en prétendant être stupide pour qu'on le laisse tranquille (Charles, 1997). Afin d'éviter de renforcer inconsciemment les comportements inappropriés, l'enseignant doit alors identifier le but erroné poursuivi par les élèves, le neutraliser et réorienter les élèves vers le but fondamental d'appartenance, notamment en refusant les rapports de force, en prenant des mesures positives pour mettre fin au désir de vengeance et en encourageant l'élève cherchant à faire la démonstration de son incompetence (Charles, 1997).

Le modèle de Dreikurs souligne l'importance du rôle de l'enseignant dans la responsabilisation des élèves et la gestion des comportements perturbateurs. Il prône la bienveillance, l'encouragement, le respect de l'élève, l'intégration de celui-ci au groupe, la reconnaissance des qualités, des valeurs et de l'application de l'élève indépendamment de ses résultats. Le modèle de Dreikurs prône également l'élaboration conjointe des règles de classe, l'explication des conséquences logiques liées au non-respect de celles-ci, la liberté de choix et le refus des rapports de force. Dreikurs réfute également l'utilisation de la punition, des sarcasmes, et des commentaires négatifs. Il prône un enseignement démocratique, qu'il distingue d'un enseignement autocratique ou permissif (Charles, 1997).

2.4.6 Modèle de Gordon (1974 ; 1989)¹⁴⁰

Selon Gordon (1990), « *on influence davantage les jeunes lorsqu'on ne cherche pas à exercer son pouvoir sur eux ! [...] plus on cherche à dominer les gens par le pouvoir, moins on influence leur vie* » (Gordon, 1990, p. 26, dans Charles, 1997, p. 202). Gordon déconseille fortement le recours aux punitions,

¹⁴⁰ Source : Charles, 1997, p. 199-224

qu'il juge néfaste pour les élèves. En effet, selon lui, les punitions provoquent colère et hostilité, sabotent la coopération et incitent les élèves à adopter un comportement autodestructeur, à mentir, à tricher, à commettre des actes antisociaux, les empêchent d'intégrer la discipline à leur personnalité et les amènent à penser que la force prime le droit. Reconnaissant qu'en éducation une attitude permissive est aussi peu judicieuse que l'autoritarisme, il conseille des techniques situées entre ces deux pôles pour réduire les comportements indésirables.

Il s'agit alors pour l'enseignant non pas de se concentrer sur la correction des comportements inacceptables, mais bien sûr l'amélioration de ses interactions avec les élèves ainsi que la satisfaction de ses besoins et de ceux de ses élèves. Gordon conseille à l'enseignant : 1- la modification de l'environnement en créant un environnement plus stimulant, moins distrayant, affichages, mobiliers ; 2- l'identification et l'expression des sentiments primaires ; 3- les messages à la première personne ; 4- l'utilisation de techniques de résolution de conflit sans perdant ménageant l'amour-propre de chacun ; 5- l'écoute et la communication ; 6- l'établissement des règles de conduite ; 7- la prise de décision démocratique ; et 8- l'enseignement aux élèves du respect de leurs engagements. Il déconseille de faire obstacle à la communication en commandant, menaçant, sermonnant, conseillant, argumentant, critiquant, ridiculisant, s'esquivant, etc. (Charles, 1997, p. 214-215).

2.4.7 Modèle de Curwin et Mendler (1988 ; 1987)¹⁴¹

Bien qu'ils reconnaissent qu'il n'est jamais facile de s'occuper d'élèves indisciplinés et que le taux de réussite en la matière n'est pas toujours optimal, Curwin et Mendler affirment que la première responsabilité de l'enseignant est de ne pas entraver la motivation des élèves, d'aider même les plus récalcitrants, et

¹⁴¹ Source : Charles, pp. 225-248

d'être patient et persévérant avec eux, même si les résultats positifs tardent à se manifester. Ils recommandent également aux enseignants de préserver la dignité des élèves, de leur redonner de l'espoir et de ne pas s'engager dans une lutte de pouvoir avec ces derniers, car cela est toujours contre-productif.

Ces recommandations découlent de plusieurs de leurs principes. En effet, pour Curwin et Mendler (dans Charles, 1997, p. 233-234 ; p. 243), le premier principe fondamental à une discipline efficace consiste à surtout *ne pas porter atteinte à la dignité de l'élève*, surtout pas en public, mais au contraire à le respecter et à faire renaître et à accroître les sentiments de dignité et d'espoir chez ce dernier, afin d'améliorer son comportement en classe. Le deuxième principe, *la discipline fait partie intégrante de l'enseignement*, consiste alors à encourager tous les élèves, y compris les moins disciplinés et les récalcitrants, à être plus sociables en leur enseignant la bonne conduite. Le troisième principe stipule que *les changements durables ne se produisent que graduellement* et que les *solutions à court terme* comme les sarcasmes, les réprimandes, les retenues qui détériorent l'image de soi de l'élève, altèrent son désir d'apprendre, de respecter les règles et de coopérer. Le quatrième principe, *le sens des responsabilités prime l'obéissance*, encourage l'enseignant à « *placer les élèves dans des situations où ils auront à prendre des décisions à propos de choses les concernant, de leur permettre de se tromper et de les aider à faire un nouvel essai [afin qu'ils apprennent] peu à peu à se comporter de manière plus avantageuse pour eux-mêmes et pour les autres* » (Charles, 1997, p. 243). Le cinquième principe stipule qu'« *une bonne discipline n'entrave pas la motivation de l'élève à apprendre* » et que « *toute technique de discipline qui diminue la motivation de l'élève à apprendre va à l'encontre du but recherché* » (Charles, 1997, p. 234).

De plus, l'enseignant doit établir conjointement les règles de vie de classe avec les élèves ainsi que les conséquences, ni humiliantes ni déshumanisantes, qui y sont liées, puis les écrire et les afficher. Pour Curwin et Mendler, « *la façon dont on applique une conséquence est tout aussi importante que la conséquence*

elle-même » (Charles, 1997, p. 236). Les conséquences auxquelles s'exposent les élèves qui s'écartent des normes doivent leur être clairement expliquées par leurs enseignants.

Celles-ci sont de quatre types : 1- les conséquences logiques (refaire correctement ou réparer ce qui a été fait de manière inappropriée) ; 2- les conséquences traditionnelles (expulsion, exclusion, mise à l'écart du groupe) ; 3- les conséquences génériques (*rappel, avertissement, invitation à faire un choix* entre trois ou quatre possibilités, *l'élaboration d'un programme* permettant à l'élève de trouver par lui-même une solution à un problème de comportement récurrent) ; et 4- les conséquences éducatives (s'exercer au bon comportement avec un pair) (Charles, 1997).

Enfin, les auteurs affirment qu'en général, lorsque les enfants sont motivés et sincèrement intéressés par les activités qu'ils exécutent, leur comportement est approprié. Le rôle de l'enseignant est de tout faire pour accroître la motivation et l'engagement des élèves pour les activités scolaires.

2.4.8 Modèle de Canter (1976 ; 1992)¹⁴²

Selon Charles (1997), « *Canter a contribué à populariser le concept des droits dans la classe, soit le droit des élèves à avoir un enseignant capable de les aider à apprendre dans un environnement calme et sans danger, et le droit de l'enseignant à enseigner sans être dérangé* » (Charles, 1997, p. 130). Par ailleurs, Canter dénonce certaines représentations erronées des enseignants à propos de la discipline en classe : « *1- Un bon enseignant devrait être capable de régler lui-même tous les problèmes de discipline, sans l'aide de qui que ce soit ; 2- Une discipline ferme nuit aux élèves sur le plan psychologique ; 3- Il n'y aura pas de problèmes de discipline si les cours sont suffisamment intéressants ; 4- Le*

¹⁴² Source : Charles, 1997, pp. 129-153

mauvais comportement a des causes profondes qui échappent à l'influence de l'enseignant » (Charles, 1997, p. 132-133). En outre, ce chercheur a mis l'accent sur la nécessité d'instaurer en classe un climat de respect et de confiance, d'établir une relation de qualité avec les élèves, de prendre en considération les besoins de ces derniers autant que les leurs, de prêter aux élèves une attention positive sincère, d'augmenter leur estime de soi, de leur enseigner à se comporter de manière appropriée, d'établir des limites ainsi que des règles de conduite appropriée en classe à la fois claires et précises, d'être toujours bienveillant même avec ceux qui adoptent des comportements inappropriés et de les soutenir. Canter met également l'accent sur la nécessité de faire respecter ces règles avec constance.

Toutefois, les conséquences liées au non-respect de celles-ci ne doivent en aucun cas être nuisibles, mais doivent, au même titre que les règles de conduite, faire l'objet d'un enseignement direct en classe et être connues et comprises par les élèves dès le départ. Canter plébiscite également l'usage des encouragements, de la reconnaissance positive aux efforts graduels des élèves au regard des comportements appropriés à travers du soutien, des privilèges, des récompenses, des compliments, des commentaires positifs.

2.4.9 Modèle de Kounin (1971)¹⁴³

Kounin a observé, analysé et présenté les techniques et les stratégies mises en œuvre par les enseignants efficaces, comme la vigilance, la cadence, la régularité, l'éveil de l'intérêt du groupe et la responsabilisation de l'élève, le chevauchement, la valence et la stimulation, et le caractère varié et stimulant du travail individuel, qui réduisent le nombre de comportements inappropriés, tout en créant et en maintenant un climat de classe favorable à l'enseignement et à

¹⁴³ Source : Charles, 1997, pp. 55-74

l'apprentissage, notamment « *en amenant les élèves à participer activement, de leur plein gré, à des activités d'apprentissage* » (Charles, 1997, p. 69).

Il a donc déterminé quels comportements de l'enseignant sont associés à l'application au travail et à la déviance des élèves, et sont susceptibles : 1- d'amener les élèves à s'intéresser aux activités scolaires, à participer activement aux cours et à s'appliquer à la tâche ; et 2- de réduire les comportements *déviant*s, c'est-à-dire les mauvais comportements, et ainsi créer et maintenir un climat propice à l'apprentissage en classe.

Pour ce chercheur, l'enseignant efficace doit savoir à tout moment ce qui se passe dans sa classe et montrer aux élèves qu'il en est conscient. Il doit également apprendre à s'occuper de plusieurs choses à la fois, intervenir immédiatement après l'apparition d'un comportement inapproprié auprès de la personne qui en est responsable et mettre fin à la déviance avant que la situation ne dégénère et que se produise un phénomène de « *contagion* » du comportement au reste du groupe. L'enseignant doit également maintenir l'attention et l'intérêt des élèves tout en les incitant à se responsabiliser. Il doit offrir à ces derniers des programmes d'apprentissage qui ne mènent pas à la « *saturation* » en mettant l'accent sur la stimulation, la diversité et la prise de conscience par les élèves des progrès réalisés. Le phénomène de « *saturation* » référant à l'« *état des élèves lorsqu'ils en ont assez d'un sujet* » (Charles, 1997, p. 58), découle de l'ennui, de la frustration et de la répétition. Kounin (1970) a également mis en évidence un effet d'onde qui décrit les conséquences que provoquent, sur le groupe, les remontrances de l'enseignant à un élève.

Selon Kounin, ces techniques de gestion de classe permettant de créer un environnement scolaire propice à l'apprentissage et ne nécessitant pas le recours à la punition ni autres mesures coercitives, s'appliquent aussi bien « *aux enfants perturbés fréquentant des classes régulières qu'aux enfants non perturbés [...]*

aux garçons [comme] aux filles [et aussi] au groupe dans son ensemble et pas seulement à des individus (Kounin, p.144 dans Charles, 1997, p. 69).

Les concepts et les enseignements tirés des travaux de Kounin sont nombreux et toujours d'actualité. En effet, selon Charles, « *son œuvre a eu, et continue d'avoir, une grande influence ; ses enseignements ont été intégrés aux modèles les plus efficaces de la discipline en classe actuellement en usage* » (Charles, 1997, p. 56).

2.4.10 Modèle de Jones (1979 ; 1987)¹⁴⁴

Dans le but de prévenir les comportements non souhaités des élèves, de développer chez l'élève la maîtrise de soi et de favoriser leur apprentissage, « *Jones a été le premier à souligner le rôle primordial de la communication non verbale, notamment le langage gestuel, l'expression du visage, le regard, la proximité physique de l'enseignant* » (Charles, 1997, p. 156). Il préconise également l'emploi de limites et de récompenses qui inciteront les élèves à adopter le comportement souhaité, ainsi que l'apport d'une aide efficace (positive, ciblée et brève) à l'élève qui est confronté à une difficulté lors d'une phase de travail individuel (Charles, 1997).

Le modèle de discipline de Jones, visant à la fois l'apprentissage des élèves et la diminution des comportements inappropriés qui sont chronophages pour l'enseignant, se compose de plusieurs volets : 1- l'usage du langage gestuel comme le regard direct dans les yeux, la proximité physique, la posture droite et le maintien assuré, un visage expressif, des gestes des mains expressifs ; 2- la fixation de limites, de règles et de conséquences ; 3- un appareil de récompenses et de renforçateurs sociaux à caractère éducatif pour les élèves qui se conforment aux règles établies ; 4- une aide efficace, c'est-à-dire spécifique, ciblée et brève ;

¹⁴⁴ Source : Charles, 1997, pp. 155-174

et 5- des systèmes de soutien à utiliser uniquement lorsque l'élève refuse de collaborer suite à une requête positive de l'enseignant ou s'il est l'auteur d'un méfait grave ; à ce titre, Jones déconseille l'utilisation de réprimandes ou de menaces. Selon Jones « *il n'est pas nécessaire de mettre en pratique l'ensemble du modèle, tel un produit fini ; on peut s'exercer à quelques techniques, les perfectionner, puis les intégrer peu à peu à son enseignement* » (Charles, 1997, p. 171).

2.4.11 Synthèse des modèles de gestion de la discipline en classe

Les modèles théoriques et pratiques de gestion de la discipline en classe présentés *supra* ont été les premiers à proposer des stratégies de compréhension ainsi que des méthodes visant spécifiquement à améliorer la discipline en classe. Notre brève revue de la littérature montre clairement que de nombreux principes de gestion de la discipline en classe sont communs aux divers modèles évoqués. Cela est dû au fait que les différents modèles théoriques et pratiques se sont tous enrichis des modèles qui les précédaient, notamment en gardant et en intégrant les principes ayant montré *in situ* leur efficacité.

Bien que ces différents modèles datent de plusieurs décennies, ils restent tous d'actualité à travers les concepts et les enseignements qu'ils véhiculent. En effet, les principes issus de ces modèles constituent largement, aujourd'hui encore, le corps des systèmes de gestion de classe les plus efficaces. C'est pour cela que nous avons choisi de nous en inspirer pour étayer l'analyse de cette recherche, en dépit de leur ancienneté. Ces modèles ont également retenu notre attention, car d'une part, leurs auteurs sont partis d'une préoccupation professionnelle précise, à savoir l'indiscipline scolaire des élèves qui perturbe à la fois l'enseignement et l'apprentissage et d'autre part, ils ont tenu compte des fonctions fondamentales de l'école et de l'enseignant, de la complexité du milieu, des caractéristiques multidimensionnelles de la salle de classe, des forces

psychologiques qui s'y exercent et de l'interaction entre les agents du milieu à savoir les enseignants et les élèves.

En somme, ces modèles sont à la fois très proches de la pratique enseignante contemporaine et collent parfaitement à la réalité pédagogique des classes actuelles. Ainsi, cette revue des principaux modèles de gestion de la discipline en classe nous a permis de faire émerger les principaux concepts ainsi que les principes essentiels que l'enseignant doit considérer pour créer, maintenir ou rétablir un climat de classe favorable à l'enseignement et à l'apprentissage tout en réduisant les comportements inappropriés des élèves. Il s'agit donc maintenant, à travers un survol des recherches scientifiques empiriques effectuées sur le sujet, de s'enquérir de l'efficacité *effective* des principaux principes et des principales techniques issus des modèles théoriques et pratiques précédemment évoqués.

2.5 Recension des pratiques efficaces de gestion de la discipline en classe

Cette section vise à présenter les distinctions entre les expressions *pratique enseignante*, *encadrement pédagogique*, *intervention* et *réaction*. Cette section a également pour objet de souligner l'importance de la planification de la gestion de classe ainsi qu'à évoquer les objections existant en France envers la recension des pratiques efficaces de gestion de classe. Enfin, cette section vise à présenter les critères de sélection des pratiques recensées dans la suite de ce cadre théorique.

2.5.1 Distinction entre pratique, encadrement pédagogique, intervention et réaction

Plusieurs termes utilisés dans le cadre de cette recherche font référence aux pratiques des enseignants. Il convient ici de les définir et de les distinguer.

Selon Marcel (2002), « *les pratiques renvoient [...] à un individu agissant au sein d'un environnement* » (p. 81) et elles englobent les termes activités, conduites, actions, travail, agir. En outre, les pratiques peuvent se définir comme une activité particulière réalisée au sein d'un environnement telle que l'enseignement, la médecine, la navigation... En éducation, les pratiques d'enseignement désignent les comportements et les actions réalisées par un enseignant dans une classe. Lenoir (2009) précise que les pratiques d'enseignement correspondent à la manière de faire particulière d'un enseignant. Les pratiques d'enseignement diffèrent entre les individus puisqu'elles sont singulières. Il peut s'agir de pratiques validées par la recherche, de pratiques déclarées ou de pratiques effectives. Une pratique éprouvée correspond à une pratique expérimentée dans le contexte d'une recherche dans une classe avec groupe temoins ou d'une étude corrélationnelle afin de valider son efficacité. Une pratique déclarée fait référence aux données obtenues *a posteriori* à l'aide d'un entretien ou d'un questionnaire avec le praticien, ici le personnel enseignant. Enfin, une pratique effective correspond aux données obtenues à l'aide de dispositifs d'observation et des traces de ces pratiques, soit leur préparation et leur réalisation (Bressoux, 2001 ; Bru, 2002 ; Marcel, 2002).

Par ailleurs, trois autres termes utilisés tout au long de cette recherche se retrouvent dans la littérature spécialisée en gestion de classe. En effet, la documentation scientifique consultée fait référence au fait que « *l'encadrement pédagogique et les interventions que font les enseignants en réaction aux différentes situations qui se présentent dans la classe font partie des éléments qui ont des répercussions sur la présence des problèmes de comportement dans une classe* » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 142). Selon ces auteurs, il est possible de définir l'*encadrement pédagogique* « *comme la manière dont on traite les élèves et dont on structure, surveille et dirige les activités scolaires ; [l'encadrement pédagogique] englobe non seulement les activités qui ont lieu dans une classe, mais aussi les rapports entre les enseignants et les élèves, le climat*

de la classe, ainsi que les interactions qui y ont lieu » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 142).

Selon les mêmes auteures, le terme *intervention* réfère à « *tout geste [réfléchi, adapté et éducatif] que l'enseignant pose dans sa classe dans le but de modifier une interaction, de régler un problème ou encore d'influencer le déroulement d'une situation* » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 142). Selon ces auteures, l'intervention est caractérisée par « *son intentionnalité et se différencie fondamentalement de la notion de "réaction"* » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 142). En effet, la *réaction* à un comportement dérangeant est caractérisée par l'absence de réflexion et l'absence de planification de l'action (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006). La *réaction* à un comportement dérangeant « *visé à "débarrasser" l'enseignant d'un problème (ou d'un élève) et [survient] sous le coup de l'émotion* » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 142).

2.5.2 Importance de la planification de la gestion de classe

La documentation scientifique consultée révèle que l'anticipation et la prévention des problèmes de comportement pouvant apparaître en classe sont d'une importance majeure dans le processus de la gestion de classe (Evertson, 1989 dans Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999). Or, c'est précisément ce que permet le processus de planification. En effet, selon Martineau, Gauthier et Desbiens (1999), le processus de planification de la gestion de classe est caractérisé « *par la prise d'un ensemble de décisions concernant la sélection, l'organisation et la mise en séquence de routines d'activité, de routines d'intervention, de routines de supervision et de routines d'exécution* » (Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999, p. 476). Ces mêmes auteurs apportent une définition précise des routines et des fonctions de ces dernières qui montre notamment tout l'intérêt du processus de la planification de la gestion de classe. Ainsi, « les routines consistent en l'automatisation d'une série de procédures visant le contrôle et la coordination de séquences de comportements applicables à des situations

spécifiques. Elles ont pour effet : 1) de réduire la quantité d'indices à traiter simultanément par les enseignants ; 2) de diminuer le nombre de décisions à prendre pendant l'intervention ; 3) d'augmenter la stabilité des activités ; 4) d'accroître la disponibilité des enseignants devant les réactions des élèves ; et 5) de réduire l'anxiété des élèves en rendant les enseignants plus prévisibles » (Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999, p. 476).

Toutefois, au regard de l'impact négatif que certaines pratiques enseignantes peuvent avoir sur l'apprentissage et le comportement des élèves en classe, ce processus de planification implique une connaissance précise des pratiques d'encadrement pédagogique et des interventions pertinentes et efficaces. Or, une connaissance précise des pratiques d'encadrement pédagogique et des interventions pertinentes et efficaces exige au préalable l'identification précise des pratiques d'encadrement pédagogique et des interventions pertinentes et efficaces. Cependant, selon Prairat (2013), il semble qu'en France certains soient opposés à un tel travail.

2.5.3 Objections en France envers la recension des pratiques efficaces de gestion de classe

En France, selon Prairat, « *la conduite de classe est une tâche difficile et dont on ne parle guère* » (2013, p. 75). Pourtant, s'il est admis que « *la gestion de classe est une fonction centrale de l'enseignement, [...] tous les procédés utilisés ne s'équivalent pas nécessairement. En effet, certaines pratiques de gestion de classe sont associées à un plus grand effet de l'enseignant pour favoriser les apprentissages et le bien-être des élèves ; d'autres, au contraire, peuvent entraîner des effets pervers qui nuisent au bon fonctionnement de la classe et à la réussite des élèves* » (Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999). C'est l'une des raisons pour lesquelles « *il faut aujourd'hui ouvrir l'investigation en direction de ces gestes professionnels, et identifier chez les maîtres-experts ces micro-*

compétences qui ont une efficacité dans la gestion et la conduite du groupe-classe » (Prairat, 2013, p. 75).

Pourtant, en France, plusieurs « *objections sont couramment avancées pour s'opposer à un tel travail* » (Prairat, 2013, p. 75) : l'une craignant que ce travail ne mène qu'à « *collectionner un ensemble de "trucs" et de ficelles* » (Prairat, 2013, p. 75-76) et l'autre affirmant « *que ces savoir-faire sont d'abord des savoir-être et relèvent, par conséquent, de la personnalité du maître ; à chacun sa manière d'être, en somme* » (Prairat, 2013, p. 75-76). À ce titre, le même auteur s'interroge, « *peut-on vraiment faire l'économie de ces "trucs" et de ces ficelles dans l'effectivité d'une pratique de guidance et de conduite de groupe ?* » (Prairat, 2013, p. 76). De plus, il souligne qu'« *il ne s'agit pas de lister des attitudes personnelles et singulières, mais d'inventorier des savoir-faire finalisés pour en faire des savoir-faire partagés par une communauté de travail* » (Prairat, 2013, p. 76).

Le même auteur ajoute encore qu'« *il est tout à fait dommageable que, sur cette question de la conduite de classe, nombre de discours entretiennent des fictions telles que celles du "feeling pédagogique" ou de l'autorité naturelle pour continuer d'occulter la facette relationnelle du métier* » (Prairat, 2013, p. 75). En effet, que l'on dise « *que la compétence à gérer une classe s'acquiert par l'expérience, c'est-à-dire par essais et erreurs ou par imitation [ou qu'] il s'agit d'une compétence purement personnelle [et que] l'inclure dans un programme de formation serait peine perdue [...] aboutit à négliger cet aspect dans la formation* » (Nault et Fijalkow, 1999, p. 459).

2.5.4 Critères de sélection des pratiques recensées

En dépit des objections évoquées précédemment, la recension des pratiques de gestion de classe jugées efficaces est primordiale pour les enseignants (Prairat, 2013). Par conséquent, cette recherche tente de recenser

les pratiques de gestion de classe dites *efficaces*, à savoir les pratiques de gestion de classe qui sont appuyées par les données de recherche. La documentation scientifique consultée sur le sujet, se constitue principalement d'ouvrages de référence, de revues scientifiques et de *handbooks* de qualité reconnue, d'articles, de thèses, de rapports de recherche, de synthèses et de synthèses de synthèses. Cette littérature fait état de pratiques jugées scientifiquement *efficaces* et tient compte de résultats de recherches menées au secondaire, mais également au primaire. Étant donné la similitude entre les problèmes de comportement rencontrés par les enseignants du primaire et du secondaire (Wheldall et Merrett, 1992 dans Gaudreau *et al.*, 2011), de nombreux concepts issus de recherches portant sur la gestion de classe au primaire ou en éducation spécialisée s'avèrent également pertinents pour la gestion de classe au secondaire (Emmer et Gerwels, 2006). En somme, la majorité des auteurs consultés s'accordent sur les principales composantes qui constituent ce domaine de compétence professionnelle central du métier d'enseignant.

Ces pratiques ont fait l'objet d'analyses et sont présentées par la recherche comme suffisamment efficaces pour être adoptées en classe. Elles sont associées aux meilleurs effets sur l'enseignement ainsi que sur le comportement et l'apprentissage des élèves. En effet, ces dernières permettent aux enseignants dits *efficaces* de créer, de maintenir et de rétablir un climat de classe favorable à l'enseignement, à l'apprentissage et à la réussite des élèves, tout en gérant de manière éducative les comportements inappropriés ou les inconduites des élèves qui surviennent en classe.

Bien que catégorisées de manière différente selon les auteurs, ces pratiques sont non seulement plébiscitées par la majorité des principaux spécialistes dans ce domaine mais elles sont également mises en avant par des travaux de synthèse de synthèses reposant sur « *l'analyse systématique d'un corpus de recherches empiriques du travail enseignant [et non sur] un modèle a priori de ce que devrait être une bonne gestion de classe* » (Martineau, Gauthier et

Desbiens, 1999, p. 470). De plus, ces techniques, qui par ailleurs apparaissent de manière récurrente dans les écrits de référence, s'avèrent être mis en avant dans les principaux modèles théoriques et pratiques de gestion de la discipline en classe évoqués *supra*.

Compte tenu de leur dissémination dans les écrits scientifiques et dans un souci d'appréhender la gestion de classe d'une manière globale, nous avons fait le choix de répertorier l'ensemble des *techniques* considérées comme *efficaces* sous la forme d'un modèle que nous avons intitulé Modèle de Gestion de la Discipline En Classe (MGDEC). Ce modèle théorique constitue ainsi une synthèse des pratiques efficaces de gestion de la discipline en classe qui apparaissent de manière récurrente à la fois : 1- dans les travaux de la majorité des principaux spécialistes en gestion de classe ; 2- dans les travaux de synthèse de synthèses reposant sur *l'analyse systématique d'un corpus de recherches empiriques du travail enseignant* ; 3- dans la majorité des ouvrages de référence en gestion de classe ; et 4- dans les principaux modèles théoriques et pratiques de gestion de la discipline en classe.

2.6 Modèle de Gestion de la Discipline En Classe (MGDEC)

Cette section vise à présenter l'intérêt de répertorier l'ensemble des *techniques* considérées comme *efficaces* sous la forme d'un modèle que nous avons intitulé Modèle de Gestion de la Discipline En Classe (MGDEC). Cette section vise également à présenter l'architecture, la structure et le contenu du MGDEC, ainsi que les différentes composantes et sous-composantes qui le constituent.

2.6.1 Intérêt du MGDEC

Gérer une classe est un exercice complexe qui ne s'improvise pas. En effet, « *l'expertise en gestion de classe suppose une somme de connaissances procédurales bien organisées hiérarchiquement, automatisées en partie, faciles à*

recupérer et à utiliser afin de faire face à des situations diverses » (Chouinard, 1999, p. 504). Par conséquent, il convient que les enseignants mettent en œuvre, dans leur pratique quotidienne, un ensemble des pratiques, d'habiletés et de techniques sous la forme de routines, car l'anticipation et la prévention des problèmes de comportement pouvant apparaître en classe se révèlent être d'une importance majeure dans le processus de la gestion de classe (Evertson, 1989).

La mise en œuvre par les enseignants, sous la forme de routine, de pratiques de gestion de la discipline en classe est d'autant plus essentielle en raison premièrement, de la nécessité connue d'anticiper et de prévenir les problèmes de discipline scolaire ; deuxièmement, en raison de l'importance avérée de la planification de la gestion de classe ; et troisièmement, en raison des effets positifs liés à « *l'automatisation d'une série de procédures visant le contrôle et la coordination de séquences de comportements applicables à des situations spécifiques* » (Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999, p. 476).

En effet, « *dans le métier d'enseignant comme dans tous les autres, il est important de mettre en place des "schèmes d'action" utilisables dans des familles de situations comparables [...]. Ce schème comporte, tout à la fois, une part qui relève de l'organisation et une part qui relève des attitudes : il constitue un cadre porteur et, ainsi, quand une situation critique advient, il reste encore de l'énergie et de la lucidité en réserve pour y faire face* » (Meirieu, 2015, p. 130). Même si selon certains auteurs une *analyse réflexive* est parfois nécessaire lors de certaines situations, cette *analyse réflexive* ne semble pas pour autant être ni obligatoire ni systématique, si l'on prend en considération le caractère *universel* de l'efficacité des variables relatives aux pratiques efficaces de gestion de classe qui composent le MGDEC, à la fois sur l'engagement des élèves dans les tâches scolaires et sur leur comportement (Kounin, 1971, 1977 ; Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers et Sugai, 2008 ; Wang, Haertel et Walberg, 1993, 1994).

Les variables constituant le MGDEC relèvent de surcroît des conditions nécessaires et essentielles à mettre en œuvre par les enseignants s'ils souhaitent influencer de manière efficace et positive non seulement sur l'engagement des élèves dans les activités scolaires, l'apprentissage de ces derniers, leur réussite scolaire et leur comportement, mais aussi sur le climat scolaire en général.

Enfin, les pratiques, habiletés et techniques qui composent le MGDEC possèdent toutes les mêmes fonctions (voir section 2.2.6) et apportent des solutions spécifiquement adaptées aux principales difficultés que rencontrent les enseignants au quotidien dans la majorité de pays industrialisés. Par conséquent, le MGDEC facilite l'*automatisation* sous forme de routines par tous les enseignants du primaire comme du secondaire, de l'ensemble des pratiques, habiletés et techniques qui le composent. En outre, au regard de la documentation scientifique, cela semble essentiel à un encadrement pédagogique efficace et à des interventions pertinentes de la part de l'enseignant. En effet, au-delà des avantages indéniables du « *processus de planification de la gestion de classe* » et de l'intérêt évident des routines constituant ce processus, il s'avère simplement, qu'en matière pédagogique et didactique, « *un enseignant qui devrait réfléchir, à chaque seconde, sur sa manière de parler, regarder et se déplacer serait complètement paralysé [et s'il devait s'interroger à chaque fois sur la pertinence de chacune de ses actions avant d'intervenir] il s'effondrerait vite, épuisé par l'intensité de l'attention qu'il devrait développer* » (Meirieu, 2015, p. 129). D'ailleurs, « *en réalité, dans toutes les professions, on ne peut réfléchir vraiment à ce qu'on fait que de temps en temps et parce que, par ailleurs, on a mis en place des routines qui permettent de se mouvoir correctement, avec un minimum de risques et faisant le minimum de dégâts* » (Meirieu, 2015, p. 129-130).

2.6.2 Architecture, structure et contenu du MGDEC

Afin de déterminer la structure de notre modèle, nous nous sommes inspirés des différentes structures des multiples modèles théoriques et pratiques

de gestion de classe étudiés dans cette thèse. Par conséquent, au même titre que les principaux modèles de gestion de la discipline en classe, le MGDEC est organisé en plusieurs composantes.

Toutefois, dans l'optique d'en améliorer la cohérence interne et la pertinence, nous avons choisi de distribuer et de catégoriser les différents facteurs considérés comme efficaces pour influencer positivement l'engagement et l'apprentissage scolaire des élèves ainsi que les comportements appropriés de ces derniers en classe, d'une manière qui diffère de l'organisation traditionnellement privilégiée dans les modèles de gestion de la discipline antérieurs consultés.

En effet, l'ensemble des *pratiques et des principes* considérés dans le MGDEC ont été catégorisées en trois composantes principales :

La première composante majeure du MGDEC est intitulée *conditions préalables nécessaires à une gestion de classe efficace* (voir section 2.7.1). Comme son nom l'indique, elle rassemble les principes relevant des conditions préalables nécessaires à une gestion de classe efficace. Cette composante est elle-même constituée de deux sous-composantes. La première de ces sous-composantes qui s'intitule *établir une relation enseignant-élève de qualité* (voir section 2.7.1.1), se constitue de onze facteurs qui conditionnent l'efficacité de tout système de gestion de classe. La deuxième sous composante qui s'intitule *conduites contre-productives que les enseignants doivent éviter* (voir section 2.7.1.2), se constitue de onze facteurs qui conditionnent également l'efficacité de tout système éducatif de gestion de classe.

La deuxième composante majeure du MGDEC est intitulée *interventions préventives des comportements non désirés en classe* (voir section 2.7.2). Comme son nom l'indique elle regroupe les interventions visant à prévenir les comportements non désirés des élèves en classe. Cette composante est constituée d'une sous-composante intitulée *faire preuve d'aptitudes à diriger et à*

organiser la classe (voir section 2.7.2.1) qui se constitue de sept facteurs qui participent notamment à la prévention des comportements inappropriés des élèves en classe.

La troisième composante majeure du MGDEC qui s'intitule *interventions face aux comportements appropriés ou non appropriés des élèves en classe* (voir section 2.7.3) rassemble quant à elle les interventions pertinentes des enseignants face aux comportements appropriés et non appropriés des élèves. Cette composante se constitue de deux sous-composantes. La première de ces sous-composantes intitulée *interventions face aux comportements appropriés visant leur augmentation* (voir section 2.7.3.1) est elle-même constituée de sept facteurs qui participent à l'augmentation des comportements appropriés en classe. La deuxième sous-composante quant à elle intitulée *interventions face aux comportements inappropriés visant leur diminution* (voir section 2.7.3.2) est constituée de six facteurs qui participent à la diminution des comportements inappropriés des élèves en classe.

Il va sans dire que ce choix d'organisation des facteurs considérés n'a aucunement influé sur la complétude du MGDEC. En effet, nous avons non seulement pris soin de réunir dans ce modèle les principaux « *principes de prévention de l'indiscipline* » mais également *les principaux « principes de correction* » de l'indiscipline (Estrela, 1996, p. 92). Par ailleurs, le MGDEC rassemble des pratiques et des principes qui bien qu'étant tous jugés scientifiquement efficaces, ne se retrouvent pas systématiquement ensemble dans tous les modèles consultés.

En somme, le MGDEC regroupe les pratiques, les habiletés et les techniques essentielles à mettre en œuvre en classe par l'enseignant pour favoriser l'établissement d'un climat de classe propice à la fois : 1- à l'enseignement et à l'apprentissage ; 2- à l'engagement des élèves dans les activités scolaires ; 3- à la diminution des comportements inappropriés de ces

derniers en classe ; et 4- à l'augmentation de leurs comportements appropriés. En outre, le MGDEC met en exergue les principes nécessaires et indispensables qui conditionnent l'efficacité des techniques de gestion de classe constitutives du MGDEC.

Au regard de la documentation scientifique consultée, tout porte à croire que la mise en œuvre *simultanée* des facteurs constituant ces trois composantes, conditionnent l'efficacité de la gestion de classe de l'enseignant. En effet, le MGDEC compile les techniques et les principes qui : 1- permettent d'optimiser l'engagement des élèves dans les apprentissages scolaires ; 2- favorisent le développement des comportements appropriés de ces derniers en classe ; 3- permettent d'éviter les effets néfastes de pratiques disciplinaires coercitives et d'une relation enseignant-élève de qualité médiocre ; et 4- permettent d'optimiser le temps alloué aux apprentissages et à l'enseignement.

2.6.3 Schématisation du MGDEC

Le tableau ci-dessous offre une vision schématique des pratiques et des principes de gestion de classe qui constituent le MGDEC.

Tableau 1. Pratiques et principes de gestion de classe efficaces du MGDEC®

MODÈLE DE GESTION DE LA DISCIPLINE EN CLASSE (cf. section 2.6)						
Conditions préalables nécessaires à une gestion de classe efficace (cf. section 2.7.1)	Établir une relation enseignant-élève de qualité (cf. section 2.7.1.1)	Discuter des centres d'intérêt des élèves, respecter leurs besoins et leurs émotions	Se montrer accueillant, chaleureux, souriant, courtois et bienveillant envers eux	Respecter leur amour propre et leur dignité	Faire face aux crises et aux conflits de manière civilisée et calme	
		Ne pas critiquer les élèves	Faire abstraction des réprimandes et des punitions	Éviter les luttes de pouvoir	Permettre aux élèves de sauver la face	
		Ne pas chercher à se donner de l'importance	Susciter l'intérêt des élèves	Stimuler les élèves et se montrer aidant à tout moment		
	Conduites contre-productives que l'enseignant doit éviter (cf. section 2.7.1.2)	Laisser un élève perturber le groupe ou mal se conduire	Faire des sermons, la morale, culpabiliser l'élève, le dénigrer, lui soutirer des promesses, le rabaisser, ridiculiser et exiger quoi que ce soit de lui de manière abrupte	Commander (donner des consignes sans vouloir écouter un élève) ; s'esquiver (changer de sujet pour ne pas avoir à tenir compte des préoccupations d'un élève)		
		Exclure l'élève de la classe	Se mettre en colère, crier, faire preuve de violence verbale	Injurier les élèves	Se montrer grossier, blessant ou provoquant	
		Établir des règles de façon tout à fait arbitraire, sans demander leur avis aux élèves	Adopter lui-même des comportements qu'il cherche à éliminer chez les élèves	Utiliser les réprimandes, les sarcasmes et les retenues	Donner une étiquette peu flatteuse à l'élève	
Interventions préventives des comportements non désirés en classe (cf. section 2.7.2)	Faire preuve d'aptitudes à diriger et à organiser la classe (cf. section 2.7.2.1)	La vigilance (cf. section 2.7.2.1.1)	La supervision active (cf. section 2.7.2.1.2)	Le chevauchement (cf. section 2.7.2.1.3)	Éveil de l'intérêt, responsabilisation et engagement des élèves (cf. section 2.7.2.1.4)	
		Cadence et régularité dans l'enseignement (cf. section 2.7.2.1.5)	Organisation spatiale et matérielle de la salle de classe (cf. section 2.7.2.1.6)	Établissement de règles de vie de classe (cf. section 2.7.2.1.7)		
Interventions face aux comportements appropriés ou non appropriés (cf. section 2.7.3)	Interventions face aux comportements appropriés visant leur augmentation (cf. section 2.7.3.1)	Délivrer des compliments pour des comportements appropriés (cf. section 2.7.3.1.1.1)	Utiliser un système d'économie de jetons ou de points (cf. section 2.7.3.1.1.2)	Renforcer les comportements incompatibles (cf. section 2.7.3.1.1.3)		
		Allier le renforcement des contingences de groupe et les économies de jetons (cf. section 2.7.3.1.1.4)	Utiliser un contrat de comportements (cf. section 2.7.3.1.1.5)	Utiliser le renforcement différencié (cf. section 2.7.3.1.1.6)	Faire des rétroactions sur les performances (cf. section 2.7.3.1.1.7)	
	Interventions face aux comportements inappropriés visant leur diminution (cf. section 2.7.3.2)	Appliquer des conséquences appropriées (cf. section 2.7.3.2.1)	Utiliser l'ignorance planifiée (cf. section 2.7.3.2.2)	Utiliser le retrait de la situation (cf. section 2.7.3.2.3)		
		Utiliser la communication non verbale (cf. section 2.7.3.2.4)	Utiliser la correction d'erreur (cf. section 2.7.3.2.5)	Utiliser le coût de la réponse (cf. section 2.7.3.2.6)		

Après avoir succinctement présenté l'intérêt du MGDEC ainsi que son architecture, sa structure et son contenu, nous allons maintenant, dans la suite du cadre théorique de cette thèse, décrire en détail chaque composante majeure du MGDEC ainsi que l'ensemble des sous-composantes et des facteurs qui y sont liés.

2.7 Description détaillée des composantes du MGDEC

La présente section vise à décrire de manière détaillée chacun des facteurs constitutifs de chacune des sous-composantes des trois composantes majeures du MGDEC. En somme, cette section a pour objet de tenter d'apporter des éléments de réponse plus précis à la question de départ suivante : existe-t-il des pratiques éducatives plus efficaces que d'autres ?

2.7.1 Conditions préalables nécessaires à une gestion de classe efficace

Ainsi, afin de mettre en œuvre un système de gestion de classe pleinement efficace, il est nécessaire pour l'enseignant d'établir des conditions préalables à la mise en œuvre d'un tel système. Sans ces conditions préalables, l'efficacité des mesures visant à optimiser le temps alloué aux apprentissages, à optimiser l'engagement des élèves dans les activités scolaires, à prévenir l'apparition des comportements inappropriés des élèves en classe et à augmenter les comportements appropriés de ces derniers sera d'emblée compromise. Par conséquent, l'enseignant doit à la fois créer, maintenir ou rétablir une relation interpersonnelle de qualité avec ses élèves, s'appliquer à bannir toute une pléiade de conduites contre-productives, faire preuve d'autodiscipline en n'adoptant pas lui-même des comportements qu'il cherche à éliminer chez ses élèves et enfin, proscrire les pratiques coercitives quelles qu'elles soient.

2.7.1.1 Créer une relation enseignant-élève de qualité

La qualité de la relation enseignant-élève dépend des attitudes, des pratiques et des actions de l'enseignant lorsqu'il interagit avec ses élèves. En effet, les interventions de l'enseignant teintent, de manière positive ou négative, la qualité de la relation qu'il entretient avec ses élèves. Toutefois, chacune de ses interventions en classe dépend en grande partie des représentations qu'il a de ses élèves et de son rôle d'enseignant (Brophy, 1998; Chouinard, 1999 ; Kagan, 1992; Legendre, 1993). Enfin, la qualité de cette relation, quelle qu'elle soit, influence les comportements ainsi que l'apprentissage des élèves (Canter et Canter, 1992 ; Curwin, 1992 ; Curwin et Mendler, 1988 a ; Ginott, 1971 ; Glasser, 1996 ; Kounin, 1971 ; Lépine, 1995 ; Redl et Wattenberg, 1951 ; Rogers, 1976).

Ainsi, un enseignant qui ne respecte pas l'amour propre et la dignité des élèves, se montre irrespectueux envers eux, les méprise, les humilie ou fait un usage excessif de mesures punitives, provoque par réaction, l'apparition de comportements inappropriés en classe. Les problèmes de comportement entraînent de la part des enseignants des pratiques coercitives inadéquates qui provoquent chez les élèves des réactions d'opposition qui donnent lieu à des pratiques encore plus inadéquates, car plus coercitives, et ainsi de suite jusqu'à influencer le climat de l'école. Enfin, « *une fois établi, ce climat peut exercer son influence sur les pratiques, notamment en limitant les possibilités de changement, ce qui réduit les possibilités de mobilisation autour d'interventions visant à prévenir ou à faire s'atténuer des problèmes* » (Massé, Desbiens, Lanaris, 2006, p. 61).

En somme, une relation de mauvaise qualité finit par déteindre à la fois sur la motivation, sur l'apprentissage et sur le comportement des élèves et influence négativement les pratiques éducatives ainsi que le climat de classe, ce qui a pour effet d'exposer toute la communauté éducative aux conséquences dramatiques qui y sont liées. À l'inverse, si l'enseignant respecte les besoins et les émotions de ses élèves, se montre courtois et bienveillant envers eux, respecte

leur amour propre et leur dignité, leur permet de sauver la face, s'il ne les critique pas, s'il fait abstraction des réprimandes et des punitions, s'il évite les luttes de pouvoir, s'il fait face aux crises et aux conflits de manière civilisée et calme, s'il ne cherche pas à se donner de l'importance, s'il suscite l'intérêt des élèves, les stimule et leur montre à tout moment qu'il souhaite les aider, le comportement de ces derniers en classe ainsi que leur apprentissage scolaire s'amélioreront naturellement (Curwin et Mendler dans Charles, 1997, pp. 225-248 ; Ginott dans Charles, 1997, p. 91-94 ; Glasser, 1996 dans Charles, 1997, p. 181).

Cela aura donc un effet positif sur la qualité de l'encadrement pédagogique, sur le climat de classe et sur la qualité de la relation enseignant-élève. Par conséquent, établir une relation positive avec ses élèves, y compris ceux présentant des comportements inappropriés en classe, est capital (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006), notamment dans l'optique d'une gestion efficace de la discipline en classe.

2.7.1.2 Éviter les conduites enseignantes contre-productives

Si au regard de la littérature consultée il est nécessaire d'éviter certaines pratiques, il est néanmoins facile pour certains enseignants de glisser malgré eux dans le biais de certaines pratiques considérées comme coercitives. En effet, selon Chouinard (1999), « *la réalité de la classe correspond rarement aux représentations et aux attentes des [enseignants] débutants [car] ils sont confrontés à des élèves parfois indisciplinés et peu motivés* » (Chouinard, 1999, p. 500-501). Confrontés à cette réalité durant leurs premières années d'enseignement, les enseignants novices passent du stade de *l'idéalisation* au stade de *survie* (Chouinard, 1999). Puis, dans leur tentative de reprendre le contrôle de la situation, certains enseignants adoptent un type de gestion de classe plus autoritaire et deviennent plus sévères et plus punitifs (Chouinard, 1999). Parfois, certains enseignants « *remettent leur efficacité en question et cherchent à compenser leur manque de connaissances en prenant pour modèle*

un enseignant plus expérimenté de leur école ou en adoptant des approches dont ils se souviennent alors qu'ils étaient eux-mêmes élèves » (Chouinard, 1999, p. 500-501).

Or, les menaces, les réprimandes, les punitions et les exclusions de la classe sont des « *solutions à court terme* » à proscrire par les enseignants, car elles « *s'avèrent souvent catastrophiques à long terme* » (Curwin, 1992, p. 51, dans Charles p. 234). Elles ne font que réprimer le comportement non souhaité de l'élève, altèrent l'image de soi de l'élève et son désir d'apprendre, sa motivation, et l'incitent au final à désobéir de plus belle (Charles, 1997, p. 234).

2.7.1.2.1 Éviter l'indiscipline de l'enseignant lui-même

Afin de parvenir à mettre en œuvre une gestion de classe efficace, l'enseignant doit se montrer *discipliné*, ce qui signifie qu'il « *ne doit pas adopter lui-même des comportements qu'il cherche à éliminer chez les élèves* » (Charles, 1997, p. 79). Charles (1997), relate donc les comportements, les attitudes et les commentaires qui selon Ginott compromettent toute discipline en classe et qui caractérisent les enseignants manquant d'autodiscipline : « *1. Ils se mettent en colère : ils crient, jettent brutalement leurs livres sur le pupitre et font preuve de violence verbale ; 2. Ils injurient les élèves : "On dirait de vrais porcs ! Nettoyez-moi ça ! " ; 3. Ils s'en prennent au caractère des élèves : "Jean, tu n'es qu'un paresseux" ; 4. Ils se montrent grossiers : "Asseyez-vous et fermez-la ! " ; 5. Ils réagissent de manière exagérée. Par exemple, si Marie laisse tomber par mégarde le paquet de copies à distribuer, un enseignant qui manque d'autodiscipline s'exclamera : "Pour l'amour du ciel ! Tu n'es donc pas capable de faire quoi que ce soit comme il faut ! " ; 6. Ils se montrent cruels : "Simon, sois très prudent en rentrant chez toi. Tu manques un peu de cervelle." ; 7. Ils punissent l'ensemble de la classe lorsqu'un élève s'est mal comporté : "Étant donné que certains d'entre vous n'ont pas été capables de se taire durant la réunion, nous n'assisterons pas à la prochaine. " ; 8. Ils profèrent des menaces : "Si j'entends un*

seul mot, vous aurez tous un devoir supplémentaire à faire ce soir. » ; 9. Ils font de longs sermons : “Il semble bien que plusieurs d’entre vous pensent que la poubelle est faite pour jouer au basket. Vous pouvez jeter vos déchets par terre dans la cour, mais ici, dans la classe...” ; 10. Ils mettent les élèves au pied du mur : “Qu’es-tu en train de faire ? Pourquoi fais-tu ça ? Il faut vraiment que tu sois stupide ! Excuse-toi immédiatement !” ; 11. Ils établissent des règles de façon tout à fait arbitraire, sans demander leur avis aux élèves » (Charles, 1997, p. 91-92).

2.7.1.2.2 Autres attitudes à proscrire par l’enseignant

Bien que nombreuses, ces attitudes ne sont pas les seules que les enseignants doivent proscrire en classe. En effet, la majorité des spécialistes en gestion de classe s’accordent pour dire que ces derniers ne doivent jamais : 1- laisser un élève perturber le groupe ou mal se conduire, sans réagir, car « *cela lui montre qu’on ne s’intéresse pas suffisamment à lui pour lui signifier que son comportement est inacceptable* » (Canter et Canter, 1992, p. 79 dans Charles, 1997, p. 139) ; 2- faire des sermons, la morale, culpabiliser l’élève, le dénigrer, lui soutirer des promesses, le rabaisser, ridiculiser, le dénigrer et exiger quoi que ce soit de lui de manière abrupte, car ces attitudes de l’enseignant vont provoquer une résistance de la part des élèves (Charles, 1997) ; 3- donner une étiquette peu flatteuse à l’élève (Charles, p. 79) car ce dernier aura tendance à se comporter conformément à l’étiquette qu’on lui aura attribuée. En effet, « *en mettant une étiquette sur le caractère d’une personne, on pose des limites à la vision qu’elle a d’elle-même, de sa valeur et de son avenir. Cette attitude ne favorise jamais la compréhension, ne stimule pas l’imagination et n’encourage ni la croissance de soi ni la réussite* » (Charles, 1997, p. 88) ; 4- utiliser les réprimandes, les sarcasmes et les retenues qui s’avèrent souvent catastrophiques à long terme, « *elles altèrent l’image de soi de l’élève et réduisent ainsi son désir d’apprendre, ce qu’il incite encore plus à désobéir* » (Charles, 1997, p. 234) ; 5- commander, par exemple donner des consignes sans vouloir écouter un élève ; s’esquiver, par

exemple changer de sujet pour ne pas avoir à tenir compte des préoccupations d'un élève (Charles, 1997, p. 214).

2.7.1.2.3 Conséquences néfastes des menaces et des réprimandes

La majorité des spécialistes s'accordent pour dire que l'usage de réprimandes et de menaces par l'enseignant est à bannir, car ces énoncés sont susceptibles de nuire à l'apprentissage, de détériorer le climat dans la classe, d'entraîner des conséquences néfastes et durables pour les élèves comme des craintes excessives, des réactions négatives, de l'anxiété, de la peur, de la haine, de la vengeance (Redl et Wattenberg, 1951 ; Kounin, 1971 ; Glasser, 1986, 1992). En effet, au-delà « *de provoquer de l'anxiété et de la peur chez l'élève [les menaces] nuisent souvent à l'apprentissage et risquent d'entraîner une détérioration du climat dans la classe* » (Charles, 1997, p. 28).

Quant aux commentaires dissuasifs, au même titre que les réprimandes, ils n'empêchent pas la propagation du comportement déviant au reste du groupe et n'ont que peu d'effet sur les élèves du secondaire. De plus, le fait que les enseignants ne mettent pas toujours à exécution leurs menaces « *constitue trop souvent la cause de leurs problèmes de discipline* » (Charles, 1997, p. 28) et « *contribue à éroder leur capacité de contenir les comportements indésirables de même que celle d'établir des relations positives avec la classe* » (Charles, 1997, p. 28). Notons également que « *les commentaires négatifs et les réprimandes ont le désavantage de servir de renforçateurs positifs plutôt que de punitions* » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 184). Et pour ce qui est de « *crier en s'adressant à un élève, lui donner des copies, des devoirs supplémentaires ou des retenues parce qu'il s'est battu ou qu'il a enfreint un règlement [ce] sont des conséquences qui n'ont pas de rapport logique avec le comportement fautif et qui ne permettent pas à l'élève d'apprendre le comportement approprié* » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 185).

2.7.1.2.4 Conséquences néfastes de l'exclusion

Enfin, l'exclusion de la classe ainsi que toute mise à l'écart systématique de l'élève suite à un comportement inapproprié va à l'encontre de l'objectif éducatif de l'école car « *l'apprentissage de la responsabilité ne peut se faire que par la pratique* » (Curwin, 1992, p. 50, dans Charles p. 232). En effet, « *personne ne dirait à un mauvais lecteur qu'il n'a pas le droit de jeter les yeux sur quelque livre que ce soit tant qu'il ne saura pas mieux lire. De façon analogue, on n'apprendra jamais à un élève à jouer de manière appropriée dans la cour de récréation en l'en excluant, ou à bien gérer son temps en planifiant tout pour lui* » (Curwin, 1992, p. 50, dans Charles p. 232).

En effet, l'exclusion de l'élève de la classe n'a pas de valeur éducative (Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999) car l'exclusion « *a souvent pour effet de priver d'école ceux qui en ont le plus besoin. Elle peut également prendre l'allure d'une récompense si cela permet de retirer les élèves d'une situation à laquelle ils ne veulent pas faire face* » (Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999, p. 486).

En somme, les punitions sont nocives car elles poussent les élèves à manifester des comportements autodestructeurs et antisociaux (Gordon, 1989, dans Charles, p. 201). D'ailleurs Freinet, déjà à son époque, prenait parti contre les punitions et en soulignait l'inefficacité ainsi que les inconvénients comme la « *dégradation de la personnalité vouée à la rancune et à la haine, [le] dégoût définitif des pratiques scolaires humiliantes et perturbantes, [la] crainte malade de la maîtresse, [le] manque de confiance en soi, [ainsi que] des sentiments d'échec qui entraînent repli affectif ou mauvaise conscience* » (Freinet, 1978, p. 57).

Ainsi, « *de nombreux spécialistes s'entendent pour dire que les effets secondaires indésirables risquent de l'emporter sur les intentions les plus louables des éducateurs* » (Charles, 1997, p. 41). En effet, « *s'il considère que la punition est injustifiée, malveillante ou trop sévère, l'élève éprouvera des sentiments*

négatifs très difficiles à surmonter, susceptibles de le décourager d'apprendre et susceptibles même de l'amener à exercer des représailles contre l'enseignant et les autres élèves » (Charles, 1997, p. 41).

En somme, selon les spécialistes en gestion de la discipline en classe, il ne fait aucun doute qu'« *il faut abandonner le recours à la coercition, parce que cette approche s'avère stérile* » (Glasser dans Charles p. 180).

2.7.1.2.5 Conséquences néfastes des punitions

Les pratiques coercitives sont des solutions à *court terme* à bannir du fait des effets souvent catastrophiques et pervers qu'elles génèrent comme « *l'aggravation des comportements déviants (agressivité, vol, mensonge, etc.) et l'évitement de certaines situations ou personnes (école, parent, enseignant, etc.)* » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 184). De plus, la punition ne constitue pas une approche éducative, car elle ne permet pas à l'enfant d'acquérir « *des attitudes et des comportements positifs* » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 184).

D'ailleurs, les enseignants compétents n'utilisent les punitions qu'en dernier recours (Reynolds, 1992), notamment lorsque les autres méthodes ont échoué (Gordon, Ginott et Redl et Wattenberg, cités par Charles, p. 27-28), car premièrement, les punitions génèrent effectivement des effets négatifs indésirables et durables chez les élèves (Charles, 1997 ; Debarbieux et Montoya, 2007 ; Doyle, 1990 ; Ginott, 1971 ; Gordon, 1979, 1989 ; Redl et Wattenberg, 1951), deuxièmement, parce que leur utilisation laisse penser que « *pour arrêter la violence, on fait preuve de violence puisque les punitions et l'exclusion, notamment, relèvent de cette nature* » (Ramognino et al., 2001, p. 134) et troisièmement, « *pire encore, la punition montre à l'élève que la force prime le droit, un principe auquel les éducateurs s'opposent vivement* » (Charles, 1997, p. 41).

2.7.1.2.6 Conditions d'utilisation des réprimandes et des punitions

Pour ce qui concerne les remontrances, il semble que celles-ci s'avèrent efficaces à condition qu'elles soient accompagnées de contacts oculaires, d'un contact physique (main sur l'épaule), émises par un enseignant qui n'est pas éloigné de l'élève et si leur contenu comprend des informations utiles pour l'élève (Abramowitz, O'Leary et Fattersack, 1988). Ces auteurs montrent que les réprimandes de courtes durées sont plus efficaces pour éviter l'apparition de comportements indisciplinés que les réprimandes de longues durées.

Pour ce qui concerne la mise à l'écart du groupe ou l'exclusion de la classe, il est conseillé de « *pas mettre l'élève dans l'embarras ni l'humilier ; on peut l'envoyer dans une autre classe, lui demander de s'asseoir au fond de la salle et lui interdire de participer aux activités* » (Charles, 1997, p. 237). Toutefois, renvoyer tout simplement un élève chez lui est une mesure corrective qui ne présente aucun intérêt éducatif. En effet, « *il est préférable d'obliger l'élève à venir à l'école, il devra se présenter dans la salle désignée et faire les travaux assignés. Il pourra réintégrer la classe lorsqu'il sera capable d'indiquer comment il compte s'y prendre pour travailler* » (Charles, 1997, p. 237).

Pour ce qui concerne les punitions, le recours à celles-ci est conseillé à la suite de comportements agressifs et violents (Walker, Colvin, et Ramsey, 1995). En effet, « *utilisée avec parcimonie, la punition peut être bénéfique, surtout lorsqu'elle est intégrée dans un programme d'intervention plus large basé principalement sur le renforcement positif (Kazdin, 1989)* » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 184).

Toutefois, l'enseignant qui a recours à la punition doit s'assurer que l'élève comprenne que la punition qu'il reçoit est « *une conséquence morale et compréhensible d'un comportement inacceptable* » (Charles, 1997, p. 27) et qu'elle vise à l'aider à adopter un comportement approprié (Charles, 1997). Par conséquent, si l'élève « *se rend compte que l'enseignant est bien intentionné, il*

s'en voudra au moins un peu d'avoir perdu la maîtrise de lui-même et ne dirigera pas sa colère ou son hostilité vers l'enseignant » (Charles, 1997, p. 27).

De plus, afin qu'une sanction soit réellement éducative, elle « *doit permettre [...] au prix d'un investissement particulier, une restauration de son image et un accueil dans le groupe sur de nouvelles bases » (Meirieu, 2015, p. 189).* De plus, il est nécessaire que la punition donnée paraisse utile à l'élève et qu'elle lui semble acceptable (Meirieu, 2015). Il est important également que l'élève « *puisse en espérer des gains [et] que la classe soit perçue pour lui comme un lieu de réussite possible. Sans ce préalable, toute sanction apparaîtra comme une peine inutile » (Meirieu, 2015, p. 189).*

Cependant, « *l'existence et l'application, même systématique, de sanctions, n'ont jamais ni jugulé la récurrence ni empêché des actes interdits de se commettre » (Cyprien, 2007, p. 52 cité par Ayral, 2009).* De plus, les mesures coercitives ne sont pas les seules à la disposition des enseignants lorsque les élèves manifestent des comportements inappropriés en classe. En effet, la revue de la documentation scientifique effectuée dans le cadre de cette recherche a permis de mettre en exergue de nombreux autres moyens d'action plus efficaces et ayant des effets positifs à la fois sur l'apprentissage et sur le comportement des élèves.

2.7.2 Interventions préventives des comportements non désirés en classe

Cette section vise à présenter les habiletés et les pratiques constitutives de la deuxième composante majeure du MGDEC.

Bien que placées dans la catégorie des mesures préventives, certaines des interventions suivantes, comme les habiletés de *vigilance*, de *supervision active* et de *chevauchement* sont, en raison de leur nature complexe, chargées intrinsèquement d'autres fonctions, notamment des fonctions de correction. En effet, mises en œuvre lorsqu'aucun comportement déviant ne se manifeste, ces

techniques agissent comme des mesures préventives. Toutefois, mises en œuvre lorsqu'un élève commence à manifester ou est en train de manifester un comportement non souhaité, ces mesures permettent à la fois la correction du comportement déviant, le rappel et la révision de la règle enfreinte pour cet élève et pour les autres élèves de la classe. Mises en œuvre lorsque le comportement déviant s'est déjà manifesté, ces techniques permettent également la prévention à la fois de la répétition de ce comportement par l'élève déviant et la prévention de la contagion de ce comportement au reste des élèves du groupe.

2.7.2.1 Habiletés à diriger et à organiser la classe

Cette section a pour objet de présenter les six aptitudes dont l'enseignant efficace fait preuve dans le cadre de la direction et de l'organisation de sa classe.

2.7.2.1.1 Vigilance (withiness)

Les enseignants efficaces dans le contrôle de leur classe, c'est-à-dire ceux qui mènent à bien les deux fonctions fondamentales de leur métier, c'est-à-dire la transmission des matières scolaires et la transmission des règles sociales, semblent « *avoir des yeux derrière la tête* » et « *savent à tout moment ce qui se passe en tout point de la classe* » (Charles, 1997, p. 61). Cette capacité de gestion dont font preuve certains enseignants est appelée la « *vigilance* ». Selon Charles (1997), « *[Kounin (1977)] l'a classé parmi les facteurs qui permettent de reconnaître les enseignants efficaces de ceux qui ne le sont pas* » (Charles, 1997, p. 61). En effet, « *selon Kounin, cette caractéristique contribue grandement à réduire la fréquence du mauvais comportement* » (Charles, 1997, p. 57) et est associée positivement à la réussite des élèves (Cruickshank, 1990 ; Doyle, 1986). Cependant, comme « *la vigilance ne produit des effets que si les élèves sont convaincus que l'enseignant sait réellement ce qui se passe partout dans la classe* », ce dernier « *doit donc leur faire savoir qu'il a conscience de tout soit par son comportement soit verbalement* » (Charles, 1997, p. 61).

Selon Kounin, cette *vigilance* est d'autant plus efficace si : 1- l'enseignant identifie et s'adresse à l'élève qui est à l'origine de la perturbation et montre ainsi au groupe qu'il est pleinement conscient de ce qui se passe en classe. S'il ne le fait pas, c'est l'effet inverse qui se produit et les élèves auront le sentiment qu'ils peuvent se conduire comme ils le souhaitent ; si 2- l'enseignant intervient prioritairement sur les comportements inappropriés les plus graves quand plusieurs comportements déviants se produisent au même moment, sinon les élèves se rendront compte que la *vigilance* n'est pas optimale chez l'enseignant et se sentiront libres de se comporter de manière inappropriée ; et si 3- l'enseignant intervient et corrige immédiatement le comportement répréhensible, avant que celui-ci ne s'aggrave ou ne se propage, car si la situation se détériore, les élèves sauront que l'enseignant n'est pas vigilant et se comporteront à leur guise. Ces trois manifestations de la *vigilance* montrent ainsi aux élèves que l'enseignant est parfaitement conscient des événements qui se produisent réellement en classe et par conséquent, ils ne se sentiront pas autorisés à se comporter de manière non appropriée (Charles, 1997, p. 62).

En somme, les enseignants efficaces repèrent rapidement les problèmes de comportement, identifient les sources de ces derniers, interviennent immédiatement en priorisant les problèmes les plus graves, et les font cesser avant qu'ils ne s'aggravent ou qu'ils ne se propagent au reste de la classe (Clark et Peterson, 1986 ; Cruickshank, 1990 ; Doyle, 1986 ; Kounin, 1971 ; Medley, 1977 ; Reynolds, 1992 dans Charles, 1997 et dans Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999).

2.7.2.1.2 Supervision active

La *supervision active* est une habileté complexe qui réfère à la mise en œuvre conjointe de plusieurs caractéristiques : 1- les déplacements de l'enseignant pendant les périodes de travail individuel ou en groupe ; 2- la *vigilance* ; 3- les interactions de l'enseignant avec les élèves comme le fait de

dispenser de courtes informations et explications ; 4- la correction d'erreurs liée aux comportements inappropriés des élèves par rapport aux attentes ; et 5- l'attribution de renforcements positifs pour les comportements en accord avec les attentes (Colvin, Sugai, Good, et Lee, 1997).

Les enseignants efficaces procèdent ainsi de manière constante (Butler, 1987 ; Rosenshine, 1986 ; Tomic, 1992). Il va sans dire que la mise en œuvre optimale de cette habileté complexe implique la maîtrise par l'enseignant de plusieurs habiletés spécifiques notamment la *vigilance* énoncée ci-dessus et la *correction brève d'erreurs* et les *renforceurs positifs* énoncés ci-dessous. En somme, la *supervision active* favorise une gestion de classe efficace (Evertson, 1989), a un impact positif sur le comportement des élèves que ce soit en classe ou hors de la classe (p. ex., corridors), conduit à une diminution des comportements inappropriés mineurs sur l'ensemble de la classe (De Pry et Sugai, 2002), et mène également à une augmentation de l'engagement des élèves dans les activités scolaires (Rosenshine, 1986). D'ailleurs, les enseignants dont la gestion de classe est la plus *efficace* pratiquent la *supervision active* et font preuve de *vigilance* (Butler, 1987 ; Charles, 1997 ; Doyle, 1986, 1990 ; Good, 1983a et b, 1990 ; Tomic 1992 ; Wang, Haertel et Walberg, 1990).

2.7.2.1.3 Chevauchement (overlapping)

Selon Charles (1997), le *chevauchement*, repéré et baptisé ainsi par Kounin, est une technique de gestion de groupe qui réfère à l'habileté de l'enseignant à participer et à gérer simultanément deux ou plusieurs événements distincts qui se produisent en classe sans interrompre l'activité scolaire. Par exemple, gérer un petit groupe d'élèves qui manifestent des comportements inappropriés à distance tout en travaillant avec un autre groupe sans provoquer de *rupture* dans la *régularité* du cours (Charles, 1997).

Toutefois, comme « *le chevauchement des activités oblige d'être ouvert à l'élève que l'on aide tout en étant disponible et attentif à d'autres réalités* »

(Prairat, 2013, p. 76), les enseignants qui pratiquent le *chevauchement* sont précisément ceux qui sont *vigilants* car ils peuvent rapidement s'apercevoir de tout ce qui se passe dans la classe et interviennent rapidement à la source, quel que soit la demande ou le comportement de l'élève susceptible d'interrompre l'enseignant dans son propos ou dans son activité de supervision individuelle. En agissant ainsi, l'enseignant montre aux élèves sa *vigilance*, ce qui conduit les élèves à accomplir la tâche qui leur a été assignée et à se montrer disciplinés. Ainsi, ces deux habiletés sont interreliées et indissociables (Kounin, 1977, dans Charles, 1997, p. 65-66).

2.7.2.1.4 Éveil de l'intérêt, responsabilisation et engagement des élèves

Selon Prairat, « *susciter l'intérêt, stimuler, recentrer sur la tâche [constitue] l'essentiel des interventions magistrales pendant une séquence de travail* » (Prairat, 2013, p. 74). En effet, si le respect par les élèves des règles sociales établies en classe est une condition importante dans le processus de transmission et d'acquisition de connaissances scolaires, cela n'est pas pour autant suffisant pour que l'élève s'approprie le contenu du cours. C'est bien l'engagement ou l'implication de l'élève au regard de ce qui est enseigné qui fera que l'élève en acquiert le contenu (Doyle, 1986 dans Sieber, 2000). L'engagement de l'élève dans les activités scolaires réfère à la manière dont ce dernier participe durant la leçon (Greenwood, Horton, et Utley, 2002) et comprend aussi bien des comportements passifs (p. ex., écouter l'enseignant) que des comportements actifs (p. ex., écrire, répondre à une question). L'engagement de l'élève dans les activités scolaires est le meilleur moyen pour l'enseignant de favoriser la réussite scolaire ; de plus, si l'élève est engagé de manière active pendant la leçon, il lui est alors difficile de s'engager dans des comportements incompatibles (p. ex., bavarder, déplacements dans la classe ; Greenwood, Terry, Marquis, et Walker, 1994).

Par conséquent, pour favoriser sinon susciter et maintenir l'engagement et l'implication des élèves, l'enseignant doit démontrer des habiletés à éveiller, à responsabiliser et à engager ces derniers dans leur apprentissage. En outre, selon Charles (1997), « *Kounin a constaté que l'habileté de l'enseignant à maintenir la concentration du groupe est essentielle à la productivité et à l'efficacité en classe. [De plus] l'éveil de l'intérêt et la responsabilisation des élèves constituent les meilleurs moyens pour maintenir la concentration du groupe* » (Charles, 1997, p. 64).

2.7.2.1.4.1 Éveil de l'intérêt pour maintenir la concentration de l'élève

Selon Kounin (1977), « *presque toutes les activités d'apprentissage mènent à la saturation si elles durent trop longtemps* » (Charles, 1997, p. 66). Cette *saturation* qui désigne « *l'état des élèves lorsqu'ils en ont assez d'un sujet, du moins temporairement* » (Charles, 1997, p. 58). Cette saturation « *s'exprime dans [leur] comportement : les élèves regardent autour d'eux, ils font davantage de fautes, ils se désintéressent manifestement de la leçon et ils cherchent finalement un exutoire dans des comportements plus ou moins acceptables* » (Charles, 1997, p. 66). Les élèves qui s'ennuient et qui deviennent impatients ont donc tendance à manifester davantage de comportements inappropriés (Kounin, 1977).

Par conséquent, pour parvenir à maintenir l'intérêt et le désir d'apprendre des élèves, les inciter à travailler et ainsi retarder le moment où se produira la *saturation* ainsi que les comportements déviants qui y sont liés, les enseignants les plus compétents lancent aux élèves des regards pleins d'attente, font des commentaires qui attirent l'attention de tous les membres du groupe, invitent tous les élèves à participer, amènent les élèves à se concentrer sur l'objet d'étude avant de commencer le cours, ont recours à la stimulation tout au long de la leçon (en les incitant notamment à se dépasser), se montrent sincèrement enthousiastes dans leurs commentaires, évitent la routine en offrant une grande

diversité dans les modes de présentation du cours ainsi que dans les activités scolaires proposées aux élèves, font varier les supports pédagogiques, laissent les élèves diriger chacun leur tour la classe et enfin, les aident à avoir le sentiment qu'ils progressent dans leurs apprentissages scolaires en le leur faisant savoir verbalement, numériquement ou graphiquement (Brophy, 1983 et Cruickshank, 1990 dans Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999 ; Kounin, 1970, 1977 dans Charles, 1997, p. 64-68).

Ces techniques sont d'autant plus essentielles à mettre en œuvre que « *la corrélation entre le caractère varié et stimulant du travail individuel et l'application dont l'élève fait preuve durant cette activité est plus grande que la corrélation entre l'application de l'élève et toute autre dimension du style de l'enseignant* » (Kounin, p. 139 dans Charles, 1997, p. 68).

2.7.2.1.4.2 Responsabiliser l'élève pour favoriser son engagement

Afin de contribuer à l'engagement des élèves dans les activités scolaires et à la réduction des problèmes de comportement en classe, Kounin préconise également aux enseignants de responsabiliser chaque membre de la classe, c'est-à-dire considérer chaque élève « *comme responsable de sa participation active à l'acquisition des faits, des concepts et des techniques qui lui sont enseignées* » (Charles, 1997, p. 65). Charles (1997) résume très bien comment procéder pour responsabiliser les élèves : « *1- Chaque élève doit montrer sa carte de réponse de manière que l'enseignant puisse la voir; 2- L'enseignant demande à tous les élèves d'être attentifs lorsqu'un membre du groupe prend la parole et de vérifier l'exactitude de ce qu'il a dit; 3- L'enseignant demande à tous les élèves de répondre par écrit à la question posée, puis il nomme, au hasard, quelques élèves qui donnent leurs réponses à haute voix; et 4- L'enseignant circule dans la classe et vérifie les réponses de ceux qui n'ont pas pris la parole* » (Charles, 1997, p. 65). Procéder ainsi permet à l'enseignant de « *travailler avec le groupe dans son*

ensemble tout en vérifiant la participation et les progrès de chaque individu » (Charles, 1997, p. 65).

La responsabilisation des élèves par les enseignants est d'autant plus importante que les effets positifs qui en résultent vont au-delà de l'augmentation de l'engagement actif des élèves et de la diminution des comportements perturbateurs. En effet, selon la recension des écrits effectuée par Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers et Sugai (2008), augmenter le taux de possibilités de répondre chez les élèves a un effet positif à la fois sur le comportement de l'élève et sur sa réussite scolaire, notamment : 1- une augmentation des comportements d'application dans la tâche scolaire (Carnine, 1976 ; Sutherland, Alder, et Gunter, 2003) ; 2- une augmentation de l'engagement dans les tâches scolaires (Carnine, 1976) ; 3- une diminution des comportements perturbateurs (Carnine, 1976 ; Sutherland *et al.*, 2003 ; West et Sloane, 1986) ; et 4- une augmentation du nombre de bonnes réponses (Sutherland *et al.*, 2003). De plus, l'utilisation de réponses en cœur est associée à un effet, petit, mais tout de même positif, sur la réussite scolaire (Sindelar, Bursuck, et Halle, 1986) et sur la concentration sur la tâche scolaire (Godfrey, Grisham-Brown, et Schuster, 2003) ; de même, l'utilisation de cartes de réponses est associée à une augmentation du nombre de réponses des élèves, de la concentration sur la tâche scolaire (Christle et Schuster, 2003 ; Godfrey, Grisham-Brown, et Schuster, 2003 ; Lambert, Cartledge, Heward, et Lo, 2006), et la réussite scolaire (Christle et Schuster, 2003). Selon la même source, comme vérifier les réponses individuelles de chaque élève peut être difficile avec la méthode de réponses en cœur (Sindelar *et al.*, 1986), les cartes de réponses semblent être une meilleure méthode pour augmenter les opportunités de répondre pour chacun des élèves (Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers et Sugai (2008).

En somme, ces diverses techniques et méthodes visant à éveiller l'intérêt de l'élève, à le responsabiliser au regard de son apprentissage et à augmenter son engagement dans les activités scolaires, permettent donc non seulement de

réduire les comportements inappropriés, mais elles permettent également d'optimiser le temps alloué à l'enseignement et à l'apprentissage, et ainsi ultimement de favoriser leur réussite scolaire. Cependant, afin de pouvoir mettre en œuvre de manière optimale les habiletés visant à optimiser l'engagement, l'intérêt, l'attention, la concentration et la responsabilisation des élèves, l'enseignant doit d'une part, maîtriser les habiletés relatives à la *vigilance*, à la *supervision active* et au *chevauchement* et, d'autre part, il doit également avoir recours à une organisation temporelle réfléchie, car ces paramètres sont tous interreliés et indissociables.

2.7.2.1.5 Cadence et régularité dans l'enseignement

Selon Kounin (1977) cité par Charles (1997), plusieurs phénomènes autres que ceux précédemment évoqués, visent à maintenir l'intérêt des élèves, à soutenir et à améliorer leur motivation, leur concentration ainsi que leur engagement dans les tâches scolaires dispensées tout en réduisant les problèmes de comportement. Premièrement, la *cadence*, « *c'est à dire la promptitude de la mise en marche de l'activité, le rythme de son déroulement, la façon de la conclure et la transition avec l'activité suivante* » (Charles, 1997, p. 63). Deuxièmement, la *régularité*, « *soit l'absence de tout changement brusque qui viendrait entraver les activités des élèves ou leurs processus de pensée* » (Charles, 1997, p. 63). Troisièmement, la *discontinuité*, qui « *désigne le manque d'harmonie dans le passage d'une activité à une autre* » (Charles, 1997, p. 63). La discontinuité « *entraîne du désordre, de l'activité inutile, du bruit, du retard et diverses transgressions du règlement de la classe* » et à l'inverse, les transitions harmonieuses entre deux activités « *favorisent l'application au travail et réduisent les problèmes de comportement* » (Charles, 1997, p. 63). Quatrièmement, le *ralentissement*, ou *appesantissement*, qui « *représente une perte de temps durant les cours et entre deux activités* » qui nuit à la cadence et à la régularité (Charles, 1997, p. 63).

Selon Charles, « *Kounin conclut de ses études que l'habileté de l'enseignant à ménager des transitions harmonieuses et à maintenir la cadence est plus déterminante pour l'application des élèves et le contrôle de la classe que toute autre technique de maîtrise de comportement. Autrement dit, la cadence et la régularité favorisent davantage le bon comportement en classe que n'importe quelle autre technique de discipline employée* » (Charles, 1997, p. 64).

En effet, selon la documentation scientifique consultée, le *ralentissement* et la *discontinuité* (quelle qu'en soit la raison), sont souvent associés à des comportements inappropriés et perturbateurs (Doyle, 1990 ; Doyle, 1986 ; Dunkin et Biddle, 1974 ; Kounin, dans Charles, 1997 ; Shavelson, 1983 ; Shavelson et Stern, 1981 dans Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999). De plus, les enseignants *efficaces* cherchent toujours à maintenir la *cadence* et la *régularité* dans leur enseignement (Cruickshank, 1990 ; Doyle, 1986 ; Reynolds, 1992 et Tomic, 1992).

Au regard des éléments issus de la littérature, il semble qu'en dépit de la pertinence et du caractère essentiel de chacune des pratiques, des techniques, et des habiletés évoquées jusqu'à présent, ces dernières ne sont pas pour autant suffisantes à elles seules pour assurer à la fois un engagement optimal des élèves dans les activités scolaires et une réduction significative des comportements inappropriés en classe. En effet, une gestion efficace de la discipline en classe implique également la mise en œuvre simultanée de plusieurs autres variables qui sont indissociables de celles présentées *supra*.

2.7.2.1.6 Organisation spatiale et matérielle de la salle de classe

L'*organisation spatiale de la classe* permet, entre autres, de *maximiser* la structure environnementale de la salle de classe dans le but d'anticiper et de prévenir l'apparition des comportements non désirés. En effet, comme la *vigilance* des enseignants est associée positivement à la réussite des élèves (Cruickshank, 1990 ; Doyle, 1986) et à la diminution de la fréquence des comportements

inappropriés en classe (Kounin, 1977), il est essentiel que les enseignants soient *physiquement* en mesure d'« avoir des yeux derrière la tête » pour être conscients, à tout moment, de tous les évènements qui se produisent en classe.

Afin d'y parvenir, les enseignants doivent planifier l'*organisation spatiale* de leur classe en fonction de chaque activité, de manière à ce que les élèves soient toujours dans leur champ de vision (Reynolds, 1992 ; Rosenshine, 1986). De plus, comme l'effet d'*entassement*, à la maison ou à l'école (notamment en classe), lié au manque d'espace disponible, peut avoir un impact négatif sur les comportements (Maxwell, 1996), augmenter les distances physiques entre les élèves à travers une gestion optimale de l'espace disponible permet de réduire mécaniquement les effets négatifs de l'*entassement* sur les comportements des élèves (Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers et Sugai, 2008).

D'ailleurs, naturellement, lorsque les élèves disposent davantage de place, ils augmentent les distances interpersonnelles entre eux et leurs pairs (Burgess et Fordyce, 1989), ce qui réduit les effets négatifs sur les comportements. En somme, l'*organisation spatiale et matérielle de la salle de classe* réfère à l'aménagement et à l'agencement physique de cette dernière, dans le but de favoriser la concentration et l'engagement des élèves dans les activités scolaires et d'éviter toute distraction ou perturbation liée à l'environnement physique de la classe. Une *organisation spatiale* optimale permet à l'enseignant de faire preuve de *vigilance*, de *superviser activement* les activités, de pratiquer le *chevauchement*, de maintenir la *cadence* et la *régularité* de son enseignement et par conséquent de *maximiser* l'engagement des élèves ainsi que le temps alloué à l'enseignement, etc. En effet, au primaire comme au secondaire, les enseignants qui semblent parvenir à mieux gérer leur classe « *planifient l'aménagement de l'espace afin de permettre la bonne tenue d'activités d'apprentissage variées, tout en ayant soin de minimiser les problèmes de déplacement potentiellement dérangeants et de faciliter la surveillance (monitoring) des élèves* » (Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999, p. 477).

L'enseignant peut également éliminer certains comportements inappropriés des élèves en modifiant l'environnement, en le rendant plus stimulant ou en éliminant des éléments pouvant occasionner des distractions afin de susciter chez les élèves la curiosité et le désir d'apprendre : affichages, objets, tableaux en rapport avec la matière (Gordon, dans Charles, 1997, p. 209). En effet, l'agencement et l'aménagement de la salle de classe à travers la disposition des tables, l'orientation des chaises, la gestion des voies de passage, la préparation du matériel à utiliser en cours, l'utilisation des murs, des casiers, de l'espace disponible en classe, ainsi que la répartition et le placement des élèves, facilitent les interactions sociales entre élèves, diminuent les comportements perturbateurs et augmentent l'attention des élèves au regard des tâches scolaires (Abramowitz et O'Leary, 1991 ; Ahrentzen et Evans, 1984 ; Barkley, 1994 ; Evertson, 1989 ; Rosenshine, 1986 ; Wohlwill, et Heft, 1987). D'ailleurs, à ce sujet, Weinstein (1977) a montré que faire des changements au niveau de l'agencement de la classe, comme l'emplacement du mobilier, les couleurs, l'attractivité de la pièce, l'utilisation d'étagères, etc., conduit à : 1- une meilleure répartition des élèves dans la classe ; 2- un changement dans la répartition des comportements observés et 3- une augmentation de la variété des comportements appropriés et d'engagement des élèves.

2.7.2.1.7 Établissement de règles de vie de classe

Selon la littérature scientifique, l'*établissement des règles de vie de classe* réfère à l'*identification*, la *définition* et la *présentation* des attentes *claires* et *précises* de l'enseignant envers les élèves, en matière de comportements, de routines et de procédures relatives au déroulement des activités de classe dans le but de créer et maintenir des conditions propices au bon déroulement de l'enseignement et de l'apprentissage. Quand les règles ne sont pas claires et cohérentes pour les élèves, ces derniers « *apprennent progressivement différentes façons d'aborder le pouvoir et l'autorité, tout en élaborant des*

stratégies diverses pour contourner la loi et rester de la meilleure façon possible à l'intérieur du système » (Cerde et Assaél, 1998, p. 630), afin de « *pouvoir faire ce qu'ils veulent, sans se soumettre ni être découverts* » (Cerde et Assaél, 1998, p. 637).

Il est donc « *indispensable d'avoir recours à des règles* » dans la classe (Charles, 1997, p. 241) notamment parce que « *tout collectif d'individus appelé à cohabiter longtemps dans un même lieu est dans l'attente d'une structure qui vienne réguler ses tâches, ses activités de communication et ses normes comportementales* » (Prairat, 2013, p. 64).

Par conséquent, « *travailler et réfléchir sur les lois de la classe n'est [...] pas du temps de perdu, mais une nécessité fonctionnelle* » (Prairat, 2013, p. 64). D'ailleurs, Canter (1992) considère même l'établissement des règles en classe comme un droit de l'élève, car « *les élèves ne se conduisent pas ipso facto conformément aux attentes de l'enseignant. Ils ont besoin qu'on établisse des limites précisant les conséquences de toute infraction aux règles* » (Charles, 1997, p. 133). Ainsi, l'élève a « *le droit de savoir exactement ce que l'enseignant attend de lui sur le plan du comportement : il n'a pas à le deviner [et] le droit qu'on lui impose des limites relatives au comportement* » (Charles, 1997, p. 133).

Ainsi, l'habileté de l'enseignant à communiquer aux élèves des règles par des directives claires est essentielle à une gestion de classe efficace (Canter et Canter, 2001 ; Chouinard, 1999 ; Bertsch, Houlihan, Lenz, et Patte, 2009). En effet, « *l'implantation et le maintien, dans les activités d'enseignement, des règles de gestion de la classe sous forme de routines et de procédures contribuent à la fois à l'ordre et à l'accomplissement du travail* » (Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999, p. 479). C'est même une caractéristique des enseignants efficaces tant au primaire qu'au secondaire (Cruickshank, 1990 ; Doyle, 1986 ; Evertson, 1989 ; Good, 1983 a et b, 1990). En effet, cette habileté, visant à établir les règles par des directives claires aux élèves, facilite l'établissement d'un climat propice à

l'apprentissage (Matheson et Shriver, 2005), favorise la réussite scolaire des élèves (Brophy, 1986 ; Brophy et Good, 1986 ; Shavelson, 1983), et diminue le nombre de comportements perturbateurs (Berliner, 1984 ; Cruickshank, 1990 ; Griswold *et al.*, 1985 ; Reynolds, 1992 ; Roy, 1991 ; Waxman et Walberg, 1982).

2.7.2.1.7.1 Conditions d'efficacité des règles de vie de classe

Afin d'être vraiment efficace, *l'établissement des règles et des attentes en classe* répond à certaines conditions essentielles, à savoir : 1- une mise en place de règles dès le début de l'année scolaire, car le niveau de discipline des élèves obtenu lors des premiers jours suivants la rentrée scolaire conditionne à la fois l'engagement des élèves dans les activités scolaires et le niveau de discipline de ces derniers pour le reste de l'année scolaire (Doyle, 1990 dans Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999). En effet, c'est « *lors des premiers cours que les élèves feront l'expérience de la cohérence et de la consistance normative de l'enseignant et, en fonction de cette expérience, ils feront les premières évaluations de son autorité et de sa personnalité* » (Estrela, 1996, p. 102) ; 2- un établissement des règles et des conséquences effectué par l'enseignant conjointement avec les élèves, en veillant à ce que celles-ci soient clairement énoncées, expliquées et enseignées aux élèves, et en s'assurant également qu'elles soient bien connues et comprises par tous (Canter, 1992 ; Curwin et Mendler, 1992 ; Doyle, 1986, 1990 ; Evertson, 1989 ; Good, 1983b ; Glasser, 1985, 1992, 1996 ; Redl et Wattenberg, 1951 ; Shavelson et Stern, 1981).

De plus, le fait que l'enseignant *énonce, impose ou propose* les règles au moment de leur mise en place « *[véhicule] une charge affective qui suscite des réactions d'acceptation, de soumission, de rejet passif ou de rébellion. Ces réactions contribuent à donner dès le départ la tonalité affective agréable ou désagréable qui sera caractéristique du climat du cours* » (Estrela, 1996, p. 102).

En outre, selon la recension des écrits de Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers et Sugai (2008), afficher, enseigner et réviser les attentes (p. ex.,

compétences sociales) et faire des retours sont associés à : 1- une diminution des comportements de rupture d'apprentissage, d'attention, d'engagement scolaire et des comportements perturbateurs (p. ex., bavardage) ; et 2- une augmentation de l'engagement scolaire, du leadership, et de la résolution des conflits (Johnson, Stoner, et Green, 1996 ; Lane, Wehby, et Menzies, 2003 ; Lo, Loe, et Cartledge, 2002 ; McNamara, Evans, et Hill, 1986 ; Rosenberg, 1986 ; Sharpe, Brown, et Crider, 1995). Répéter des règles avec des rétroactions et des renforcements conduit aux plus grands résultats positifs (Greewood, Hops, Delquadri, et Guild, 1974).

Enfin, au-delà des conditions déjà évoquées, un bon règlement doit globalement répondre aux caractéristiques suivantes : 1- définir ce qu'est un comportement acceptable en classe et ce qui ne l'est pas ; 2- définir ce qui est attendu des élèves en terme de comportement ; 3- « *définir clairement des comportements observables, comme "ne pas bousculer les autres élèves" et non de vagues principes, comme "faire preuve de respect envers les autres élèves" » ; 4- contenir trois à cinq règles maximum ; 5- être clair et logique aux yeux de tous ; et 6- être appliqué par l'enseignant à chaque fois que cela est nécessaire, et ce tous les jours, de manière constante, du début à la fin de l'année scolaire (Canter et Canter, 1992 dans Charles, 1997, p. 137 ; Curwin et Mendler, 1988 a, dans Charles, 1997, p. 235).*

En somme, les enseignants efficaces écrivent, affichent, expliquent et enseignent systématiquement aux élèves les règles de vie de classe et leurs attentes envers ces derniers (Colvin, Sugai, Good, et Lee, 1997) et les révisent régulièrement du début à la fin de l'année scolaire (Brophy, 1983 ; Butler, 1987 ; Doyle, 1986, 1990 ; Evertson, 1989 dans Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999).

2.7.2.2 Synthèse des interventions préventives des comportements d'indiscipline

La littérature consultée a permis de faire émerger des facteurs d'ordre préventif reliés aux pratiques pédagogiques ayant un effet positif sur l'apprentissage et l'engagement des élèves en classe ainsi que sur les comportements de ces derniers. En somme, pour établir et pour maintenir un climat de classe favorable à l'enseignement et à l'apprentissage, tout en prévenant les comportements inappropriés des élèves en classe, les enseignants *efficaces* mettent simultanément en œuvre certaines pratiques et certaines habiletés indissociables qui sont essentielles à une gestion de classe efficace telles que : 1- la *vigilance*; 2- la *supervision active*; 3- le *chevauchement*; 4- *l'éveil de l'intérêt et la responsabilisation* des élèves pour maintenir la concentration du groupe et l'engagement des élèves dans les tâches scolaires; 5- le maintien de la *cadence* et la *régularité* dans l'enseignement; 6- *l'organisation spatiale de la salle de classe*; et 7- *l'habileté à établir des attentes et des règles de vie de classe*.

En effet, selon la littérature, dès l'apparition d'un comportement inapproprié, les enseignants efficaces *montrent systématiquement* aux élèves qu'ils sont *conscients de tout ce qui se passe réellement dans la salle de classe*, en *repérant* rapidement les problèmes de comportement ainsi que leurs sources, en *intervenant immédiatement* et en priorité sur les problèmes les plus graves et en les faisant cesser au moyen de techniques appropriées avant que les problèmes de comportement ne s'aggravent ou qu'ils ne se propagent au reste de la classe (Clark et Peterson, 1986 ; Cruickshank, 1990 ; Doyle, 1986 ; Kounin, 1971 ; Medley, 1977 ; Reynolds, 1992 dans Charles, 1997 et Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999). Cette manière de procéder permet à la fois de préserver la *cadence* et la *régularité* de l'enseignement, deux phénomènes favorisant *l'engagement* des élèves dans les activités scolaires, *l'application au travail* de ces derniers, la *diminution des comportements inappropriés* (Charles, 1997, p. 63)

ainsi que la *prévention* de l'apparition future de ces comportements (Emmer et Gerwels, 2006, p. 407 - 437).

Après avoir défini et décrit ces différentes pratiques et habiletés d'ordre *préventif* essentielles à la mise en œuvre d'une gestion de classe efficace, nous allons à présent passer en revue les interventions éducatives visant d'une part, l'augmentation des comportements souhaités et d'autre part, la réduction des comportements inappropriés des élèves en classe, tout en préservant l'*intérêt* et la *motivation* de ces derniers pour les apprentissages, en favorisant leur *engagement* dans les activités scolaires et en préservant la relation de qualité établie avec les élèves.

2.7.3 Interventions face aux comportements appropriés ou inappropriés

Cette section a pour objet de présenter les deux sous-composantes de la troisième composante majeure du MGDEC ainsi que les facteurs qui les constituent.

En classe, face aux comportements appropriés ou non des élèves, le spectre d'interventions des enseignants est large. Toutefois, à travers sa manière d'intervenir et des stratégies qu'il va privilégier face aux comportements appropriés ou inappropriés des élèves, l'enseignant peut soit augmenter la fréquence des comportements inappropriés des élèves en classe et par conséquent détériorer le climat de classe et réduire l'engagement des élèves dans leurs apprentissages scolaires, soit réduire la fréquence des comportements jugés inappropriés, soit augmenter l'occurrence des comportements souhaités. Cela conduit alors pour ces deux dernières alternatives à une amélioration à la fois du climat de classe, de l'engagement des élèves dans les activités scolaires et de l'apprentissage de ces derniers. En effet, « *c'est le mode de réaction de l'enseignant qui donne le ton à la classe [...] et [qui ultérieurement] a des*

répercussions sur l'estime de soi des élèves et [sur] leur réussite scolaire » (Canter et Canter, 1992, p. 25 dans Charles, 1997, p. 136) ».

Par conséquent, les prochaines sections traiteront des facteurs relatifs aux deux types d'intervention dont font preuve les enseignants efficaces à la suite des comportements appropriés ou inappropriés des élèves, pour influencer sur les comportements et l'apprentissage de ces derniers. À ce titre, nous nous sommes ici encore largement inspirés de la recension des écrits de Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers et Sugai (2008), ainsi que de l'ouvrage collectif de Massé, Desbiens et Lanaris (2006) qui présentent une large gamme de stratégies d'intervention efficaces basées sur des données probantes, permettant à l'enseignant de répondre aux comportements inappropriés tout en réduisant la probabilité d'apparition de comportements inappropriés dans le futur.

2.7.3.1 Interventions visant l'augmentation des comportements appropriés

Cette section vise à présenter les facteurs constitutifs de la première des deux sous-composantes de la troisième composante majeure du MGDEC.

Selon la littérature, l'enseignant efficace s'applique à établir avec ses élèves une relation interpersonnelle de qualité et à proscrire certaines attitudes qui sont contre-productives. Au-delà de la mise en œuvre de ces conditions préalables nécessaires à une gestion de classe efficace, l'enseignant efficace utilise une gamme complexe de pratiques et d'habiletés spécifiques liées à la direction et à l'organisation de la classe qui visent à prévenir l'apparition des comportements inappropriés ou la contagion de ces derniers au reste du groupe classe. Toutefois, conformément aux apports des théories néo-comportementales, au-delà de l'établissement des conditions préalables et de la mise en œuvre des mesures d'ordre préventif déjà évoquées, l'enseignant efficace cherche également à réduire les comportements inappropriés des élèves en classe en augmentant la

fréquence des comportements appropriés de ces derniers par un *processus d'apprentissage* adapté (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006).

En effet, selon l'approche comportementale, « *tout comportement, qu'il soit normal (adapté, positif, sociable) ou "anormal" (inadapté, négatif, perturbateur, déviant), est appris et déterminé par ses conséquences* » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 178), c'est-à-dire qu'il est « *engendré et se développe par des expériences d'apprentissage négatives et par le manque d'expériences d'apprentissage positives* » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 178).

Par conséquent, « *le comportement déviant ne représente [...] pas une dysfonction ou un trouble, mais serait plutôt une réponse aux conditions de l'environnement* » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 178).

Si les tenants de cette approche plébiscitent l'usage de récompenses sous diverses formes, certains auteurs soulignent quant à eux l'inefficacité et l'inutilité des récompenses pour contrôler le comportement des élèves. Toutefois, pour certains, cette inefficacité des *récompenses* est due d'une part, au niveau trop élevé de compétence technique que cette méthode exige pour l'enseignant (Gordon, 1990, pp. 51-55 dans Charles, 1997, p. 205) et d'autre part, au fait que la plupart des enseignants ne maîtrisent pas cette technique (Jones, 1987).

Quoi qu'il en soit, la majorité des spécialistes en gestion de classe s'accordent pour dire que l'enseignant efficace manifeste une attention positive envers les élèves qui se comportent conformément à ses attentes en classe. En effet, celui-ci fait preuve de bienveillance envers ces derniers, leur dispense des encouragements, les stimule, les aide, leur accorde une attention sincère, les félicite, les complimente, les récompense, leur accorde des privilèges, souligne le comportement approprié, transmet des commentaires positifs aux parents, etc. (Canter et Canter, 1992 ; Glasser, 1986 ; Goldstein, 1995 ; Jones, 1987 ; Redl et Wattenberg, 1951).

Selon la littérature, ces attentions positives, communément appelées « *renforçateurs positifs* », augmentent l'estime de soi des élèves, les incitent à la bonne conduite et contribuent à la création d'une atmosphère positive dans la classe qui favorise à son tour l'engagement des élèves dans les activités scolaires ainsi que leur apprentissage, tout en augmentant la fréquence des comportements appropriés, et ainsi de suite.

2.7.3.1.1 Renforçateurs positifs

Sont qualifiés de *renforçateurs* tous les résultats d'une expérience ou les fruits d'un comportement donné ; ils ont pour effet de consolider ce dernier. En effet, comme procédure d'intervention, « *le renforcement désigne l'ajout ou le retrait d'un stimulus ou d'un évènement qui suit un comportement et qui fait augmenter la probabilité que ce comportement se reproduise* » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 180).

Les renforçateurs pouvant être utilisés en classe sont de plusieurs types. En effet, ils peuvent être sociaux : 1- « *un stimulus provenant d'une autre personne* » ; 2- la « *possibilité d'interactions avec d'autres personnes qui sont importantes pour l'élève* » ; et 3- « *une permission spéciale ou un privilège qu'on accorde au jeune* » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 181). Les renforçateurs sociaux peuvent également être verbaux : paroles, expressions pour commenter (« très bien », « parfait », « bravo ») ou non verbaux : gestes, expressions du visage, sourires, clins d'œil, hochements de tête (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 181). Les renforçateurs peuvent aussi être d'ordre matériel, c'est à dire « *à peu près n'importe quel objet qui a de la valeur pour l'élève* » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 181) que ces derniers peuvent obtenir en guise de récompense. Les renforçateurs peuvent être graphiques (figure montrant soit leur performance soit leurs progrès), ou ils peuvent prendre la forme d'activités renforçatrices, c'est à dire à peu près n'importe quelles activités favorites des élèves.

Toutefois, ce sont les renforcements sociaux, notamment par les compliments et les encouragements, qui semblent les plus efficaces (Goldstein et McGinnis, 1997 ; Massé, 1999). D'ailleurs, « *un des renforçateurs sociaux les plus efficaces est l'attention de l'enseignant* » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 182). En effet, lorsque l'enseignant accorde de l'attention, même négative, à un comportement, celle-ci a un effet renforçateur sur le comportement en question, qui a donc de fortes chances de se reproduire (O'Leary et O'Leary, 1997).

En effet, « *les commentaires négatifs et les réprimandes ont le désavantage de servir de renforçateurs positifs plutôt que de punitions* » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 184). De plus, « *un comportement adapté [ou souhaité] qui n'est suivi d'aucun renforcement, d'aucune attention, ni d'approbation de la part de l'enseignant a toutes les chances de ne pas se reproduire* » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 182). Inversement, « *les enseignants qui réussissent à porter un intérêt sincère aux comportements positifs de leurs élèves contribuent à augmenter les probabilités que ces comportements se reproduisent plus souvent* » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 182).

2.7.3.1.1.1 Stratégies de renforcement positif des comportements appropriés

La recension des écrits de Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers, et Sugai (2008) met en avant plusieurs stratégies soutenues par des données scientifiques visant entre autres, à renforcer efficacement les comportements appropriés des élèves en classe.

2.7.3.1.1.1.1 Délivrer des compliments pour des comportements appropriés

Selon la littérature, « *les éloges des enseignants, en tant que renforcements positifs pour les comportements acceptables, réduisent la quantité de comportements déviants manifestés par les élèves* » (Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999, p. 487 se référant à Dunkin et Biddle, 1974). En effet, selon Simonsen *et al.*, (2008), cette stratégie augmente chez les élèves : 1- leurs

réponses correctes (Sutherland et Wehby, 2001); 2- leur productivité et leur précision au travail (Craft, Albert, et Heward, 1998 ; Wolford, Heward, et Alber, 2001); 3- leurs performances en langue et en math en travail de classe (Roca et Gross, 1996); et 4- leur rendement scolaire (Good, Eller, Spangler, et Stone, 1981). Faire des compliments pour les comportements appropriés en classe améliore également chez les élèves : 1- leurs comportements sur la tâche à effectuer (Ferguson, et Houghton, 1992); 2- leur attention (Brodén, Bruce, Mitchell, Carter, et Hall, 1970); 3- leur conformité par rapport à ce qui leur est demandé (Wilcox, Newman, et Pitchford, 1998); 4- les déclarations d'autosatisfaction (Philipps, 1984); et 5- leur jeu de coopération (Serbin, Tonick, et Sternglanz, 1977). Les effets des compliments peuvent être renforcés quand les compliments sont spécifiques (c.-à-d., lorsqu'ils décrivent le comportement approprié) et utilisés en conjonction avec d'autres stratégies, comme l'établissement de règles de vie de classe (Becker, Madsen, et Arnold, 1967).

2.7.3.1.1.2 Utiliser un système d'économie de jetons ou de points

Il s'agit d'une « *méthode de renforcement systématique dans laquelle les renforçateurs sont des jetons ou des points* » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 186) que les élèves peuvent convertir en privilège (activités ou objets qui représentent une récompense aux yeux de l'élève) selon une grille de valeur préalablement établie (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006). Cette méthode peut inclure deux techniques. Elle peut soit se baser uniquement sur le renforcement (obtention de jetons ou de points à chaque manifestation du comportement souhaité), soit inclure la technique de coût de la réponse¹⁴⁵, c'est-à-dire qu'à chaque engagement de l'élève dans un comportement inapproprié correspond un retrait de points d'un capital point préalablement octroyé à l'élève (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006).

¹⁴⁵ voir section 2.7.3.2.6 sur coût de la réponse

2.7.3.1.1.3 Renforcer les comportements incompatibles

Selon la littérature, « des comportements sont dits incompatibles lorsqu'il n'est pas possible pour une personne de les adopter tous les deux au même moment, ou lorsque l'exécution de l'un de ces comportements diminue presque totalement la probabilité que l'autre comportement soit adopté par la même personne » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 183). Cette méthode consiste donc pour l'enseignant à : « 1- Ignorer le comportement perturbateur ; 2- Choisir un comportement approprié qui ne pourrait pas se produire en même temps que le comportement perturbateur ; et 3- renforcer ce comportement approprié de façon systématique en accordant de l'attention à l'élève ou en utilisant des renforçateurs tangibles » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 183).

2.7.3.1.1.4 Renforcement des contingences de groupe et économies de jetons

Selon Simonsen, *et al.*, (2008), ces deux stratégies, généralement combinées dans une majorité des recherches recensées, conduisent à : 1- une augmentation des interactions verbales positives et une diminution des interactions verbales négatives (Hansen, et Lignugaris, 2005) ; 2- une diminution des temps de transition (Yarborough, Skinner, Lee, et Lemmons, 2004) ; 3- une augmentation des réalisations, des comportements appropriés en classe, et acceptation sociale par les pairs (Nevin, Johnson, et Johnson, 1982) ; 4- une augmentation de l'attention des élèves (Jones et Kazdin, 1975) ; 5- une diminution des comportements inappropriés (Main et Munro, 1977) ; 6- une diminution des bavardages et des déplacements intempestifs (Barrish, Saunders, et Wolf, 1969) ; et 7- une amélioration de la préparation des élèves pour la classe et l'affectation de fin (McCullagh, et Vaal, 1975).

Par ailleurs, les comportements appropriés en classe ont été améliorés lorsque le renforcement des contingences de groupe et les économies de jeton

ont été combinés à : 1- l'établissement et l'enseignement des règles de vie de classe (Lohrmann, Talerico, et Dunlap, 2004) ; 2- l'autodiscipline et la surveillance par les pairs (Davies et Witte, 2000) ; 3- social skills training (Lewis et Sugai, 1993) ; 4- des contingences individuelles (Solomon et Tyne, 1979) ; et 5- l'affichage de manière positive des règles de vie de classe établies et la surveillance active de la part de l'enseignant (Kehle, Bray, et Theodore, 2000).

2.7.3.1.1.5 Utiliser un contrat de comportement

Selon la littérature, « *un contrat de comportement est une entente formelle établie entre l'enseignant et l'élève [...] spécifiant les conséquences associées à certains comportements spécifiques* » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 188). Ce contrat peut s'étaler sur une durée de un à deux jours et ne doit pas excéder un mois et répond à des conditions de mise en œuvre très spécifiques qui conditionnent son efficacité (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006). Cette stratégie a montré : 1- une amélioration de la productivité des élèves (Kelley et Stokes, 1984) ; 2- une amélioration des comportements sur la tâche et l'accomplissement de la tâche du jour (White-Blackburn, Semb, et Semb, 1977) ; 3- une amélioration des notes scolaires (Williams et Anandam, 1973) ; et 4- une amélioration de l'autocontrôle chez les élèves (Drabman, Spitalnik, et O'Leary, 1973).

2.7.3.1.1.6 Utiliser le renforcement différencié

Selon Simonsen, *et al.*, (2008), le renforcement différencié consiste en une variante adaptée des stratégies de renforcement positif, se concentrant sur l'augmentation des comportements souhaitables pour faire diminuer la probabilité que des comportements non souhaitables ne se produisent dans le futur. Cette stratégie consiste à utiliser un renforcement contingent quand un élève s'engage dans : 1- un faible taux de comportements non souhaitables ; 2- des comportements autres que des comportements inappropriés (c.-à-d., aucun comportement indésirable) ; 3- un comportement alternatif (un comportement

spécifique pour remplacer le comportement non souhaitable); et 4- un comportement incompatible (un comportement qu'il est physiquement impossible d'émettre en même temps que le comportement inapproprié). La mise en œuvre du renforcement différencié peut par-dessus tout améliorer les comportements appropriés tout en réduisant les comportements inappropriés (Deitz, Repp, et Deitz, 1976 ; Didden, de Moor, et Bruyns, 1997 ; Repp, Deitz, et Deitz, 1976 ; Zwald, et Gresham, 1982).

2.7.3.1.1.1.7 Faire des rétroactions sur les performances

Selon Simonsen, *et al.*, (2008), cette technique consiste pour l'enseignant à aider les élèves à analyser les changements ou les évolutions dans leurs performances comportementales à travers des rétroactions sur ces dernières. L'enseignant précise la conduite attendue et spécifie un objectif comportemental ainsi que des critères à atteindre pour l'élève (p. ex., des transitions inférieures à deux minutes pour trois jours, ou moins de trois convocations au bureau en un mois). Des scores concernant l'engagement des élèves dans les comportements visés sont tenus (p. ex., tableaux, graphiques, rapports) et une récompense est obtenue si les critères sont atteints. Cette stratégie, au regard d'objectifs d'aptitudes sociales des élèves en classe, conduit à une augmentation des comportements appropriés de tous les élèves, comparativement à une classe contrôlée de manière traditionnelle (Winett et Vachon, 1974). Faire des rétroactions publiques, de manière concomitante à d'autres stratégies, conduit à :

- 1- une diminution des comportements cibles (Brantley et Webster, 1993) ;
- 2- une diminution des temps de transitions (Yarbrough, Skinner, Lee, et Lemmons, 2004) ;
- et 3- une augmentation des bons comportements sociaux et scolaires, comme notamment l'attitude d'engagement dans les tâches à accomplir et l'estime de soi (Kastelen, Nickel, et McLaughlin, 1984) et écriture (Van Houten et McKillop, 1977).

2.7.3.1.2 Synthèse des interventions de renforcement positif

En somme, il est suggéré dans la littérature spécialisée d'utiliser une gamme de stratégies reconnues scientifiquement comme efficaces et qui se concentrent sur l'identification et la reconnaissance des comportements appropriés des élèves en classe. En effet, « *il est [...] important de savoir relever les comportements positifs que manifestent les élèves [et] encourager, récompenser, féliciter sont des attitudes essentielles* » (Prairat, 2013, p. 90). De plus, généralement « *les techniques basées sur le renforcement sont celles qui sont les plus simples et les plus appropriées à utiliser dans le milieu scolaire* » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 182).

Toutefois, selon Massé, Desbiens et Lanaris (2006), si l'usage des stratégies de renforcement positif semble des plus efficaces sur le comportement et les apprentissages des élèves, les recherches montrent que l'association simultanée de renforcements positifs et de conséquences légères appliquées à la suite de comportements non souhaités est plus efficace encore, notamment sur les comportements inappropriés les plus graves (Kazdin, 1989 ; Goldstein et McGinnis, 1997 ; Kauffman, 1997 ; Massé, 1999). Nous allons par conséquent faire un survol des interventions efficaces en réponse aux comportements inappropriés des élèves en classe.

2.7.3.2 Interventions des enseignants face aux comportements indisciplinés

Cette section a pour objet de présenter les facteurs constitutifs de la deuxième sous-composante de la troisième composante majeure du MGDEC.

En matière de gestion de situations conflictuelles, « *apprendre à faire face ne s'improvise pas* » (Prairat, 2013, p. 80). Il ressort de la littérature consultée que les mesures préalables indispensables à la mise en œuvre d'une gestion de classe efficace, ainsi que les mesures visant à prévenir l'apparition et la

propagation des comportements inappropriés des élèves en classe, sont, au même titre que les interventions de l'enseignant visant le renforcement des comportements appropriés, les premiers instruments nécessaires à une pratique optimale de la gestion de classe. Toutefois, bien que fondamentalement nécessaires, ces dimensions ne sont pas pour autant suffisantes à elles seules pour gérer efficacement une classe. En effet, indépendamment de ces mesures mises en place par l'enseignant, « *les élèves sont des êtres humains et il arrive même aux mieux intentionnés d'enfreindre occasionnellement une règle, de bâcler un devoir et d'entrer en conflit avec les autres, y compris l'enseignant* » (Charles, 1997, p. 193).

Par conséquent, comme les comportements déviants sont inévitables en classe, il est logique que l'enseignant sache intervenir de manière appropriée lorsque ces derniers se manifestent, car « *lorsqu'un enseignant intervient (ou s'abstient d'intervenir) pour résoudre un conflit, il est susceptible d'altérer par son action (ou son inaction), la dynamique de la classe et donc de créer une autre situation qui sera à rectifier* » (Charles, 1997, p. 21). Toutefois, si l'enseignant souhaite capitaliser les effets positifs liés à l'ensemble des pratiques et des habiletés évoquées jusqu'à présent, ce dernier doit proscrire certaines mesures coercitives traditionnelles, auxquelles certains enseignants ont souvent recours face aux comportements déviants de leurs élèves comme crier, exclure de la classe, menacer, punir, ignorer la déviance, etc., (Redl et Wattenberg, 1951 ; Curwin et Mendler, 1988 a et 1988 b ; Charles, 1997). En outre, ils doivent avoir recours à des techniques spécifiques parfois complexes à mettre en œuvre.

2.7.3.2.1 Appliquer des conséquences appropriées

Communément, les conséquences sont des mesures *punitives* que l'enseignant applique lorsqu'un élève ne se conforme pas aux normes de conduite établies (Canter dans Charles, 1997, p. 132). Plus spécifiquement, pour les tenants de l'approche cognitivo-comportementale, « *la conséquence d'un*

comportement désigne tout stimulus ou évènement survenant à la suite de ce comportement » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 180), et elle « *peut agir comme un renforcement ou comme une punition* » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 180). Ainsi, « *la punition désigne l'ajout ou le retrait d'un stimulus ou d'un évènement qui suit un comportement et qui fait diminuer la probabilité que ce comportement se reproduise* » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 180). Cette punition peut quant à elle être soit positive (ajout d'un stimulus à la suite du comportement cible), soit négative (retrait d'un stimulus à la suite du comportement cible).

En effet, « *selon la grille d'analyse ABC, appliquer une conséquence négative, c'est faire en sorte que le comportement perturbateur (B) soit suivi d'une conséquence (C) diminuant la probabilité d'apparition de B. Appliquer des conséquences négatives correspond à utiliser la punition positive* » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p.185). Par conséquent, si l'évènement qui suit un comportement donné est positif pour son auteur, cette conséquence agit comme un *renforcement positif* qui augmente la probabilité que ce comportement se reproduise dans le futur. Inversement, si la conséquence est négative pour son auteur, celle-ci agit comme une *punition* et réduit la probabilité que ce comportement ne se reproduise (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p.180).

Selon la littérature, les conséquences peuvent être de plusieurs types. Toutefois, il est essentiel que les conséquences auxquelles s'exposent les élèves qui ne respectent pas les règles établies soient bien connues de tous dès le départ, au moment même de l'établissement conjoint des règles de vie de classe. Bien qu'elles puissent être désagréables pour les élèves, les conséquences ne doivent jamais être ni humiliantes, ni déshumanisantes, ni nuisibles de quelque façon que ce soit pour son développement ou pour son apprentissage (Charles, 1997).

Ainsi, selon Charles (1997), Curwin et Mendler distinguent quatre types de conséquences. Premièrement, les *conséquences logiques* qui « *consistent à refaire correctement ce qui a été effectué de manière inappropriée ou à réparer les dommages causés* » (Charles, 1997, p. 237). Deuxièmement, les *conséquences traditionnelles* qui « *regroupent des mesures courantes comme la mise à l'écart du groupe l'expulsion de la classe et l'exclusion temporaire* » (Charles, 1997, p. 237). Troisièmement, les *conséquences génériques* qui « *comprennent des mesures applicables à presque tous les comportements inappropriés, comme le rappel, l'avertissement, l'invitation à faire un choix et l'élaboration d'un programme d'amélioration* » (Charles, 1997, p. 238). Quatrièmement, les *conséquences éducatives* qui « *visent à enseigner à l'élève à se conduire de manière appropriée. Il ne suffit pas de savoir ce que l'on doit faire pour être capable de bien se comporter. Il est plus facile d'acquérir certains comportements [...] en s'exerçant, avec l'aide d'une autre personne* » (Charles, 1997, p. 238).

Parmi ces différents types de conséquences, « *la meilleure façon d'appliquer une conséquence négative à l'élève consiste à choisir des conséquences "logiques"* » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 185). En effet, « *ce type de conséquences constitue une punition pour le jeune et permet, de plus, de l'obliger à prendre la responsabilité de ses actes* » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 185).

De plus, selon Curwin et Mendler (1992), la discipline faisant partie intégrante de l'enseignement, il revient à l'enseignant de profiter des situations où l'élève se comporte de manière inappropriée pour lui apprendre progressivement à se comporter de manière plus sociable et ainsi à sortir d'une trajectoire d'échec (Charles, 1997, p. 243). Toutefois, les auteurs insistent sur le fait que « *tout élève qui refuse d'accepter la conséquence découlant du non-respect d'une règle sera exclu de la classe tant qu'il maintiendra son refus* » et ce dans le but d'éviter que les élèves défient impunément l'enseignant (Curwin et Mendler, 1992 dans

Charles p. 235-236). Cependant, il doit s'agir d'une intervention de dernier recours, après avoir épuisé l'ensemble des moyens dont dispose l'école. En effet, il s'agit d'éviter de nuire au développement et à l'apprentissage de l'ensemble des élèves de la classe, c'est-à-dire à la fois ceux qui adoptent des comportements d'indiscipline et ceux qui adoptent des comportements appropriés.

2.7.3.2.2 Utiliser l'ignorance planifiée

L'ignorance intentionnelle planifiée fonctionne selon le principe de l'extinction. *« l'extinction désigne le fait qu'on ne fasse plus suivre un comportement (B) par la conséquence (C) avec laquelle on l'avait associé auparavant, ce qui entraîne la diminution ou la disparition de ce comportement »* (Massé, Desbiens, Lanaris, 2006, p. 180). L'ignorance intentionnelle est un exemple fréquent d'extinction, car *« un des renforçateurs sociaux les plus efficaces est l'attention de l'enseignant »* (Massé, Desbiens, et Lanaris, 2006, p. 182). L'ignorance planifiée consistera donc en l'ignorance intentionnelle de la part de l'enseignant, d'un élève qui exprime un comportement inapproprié. Autrement dit, selon la grille ABC, comme le comportement (B) est maintenu (renforcé) par l'attention que lui donne l'enseignant (C), en retirant la conséquence (C), c'est-à-dire en évitant *« de donner de l'attention aux comportements inappropriés »* de l'élève, le comportement de ce dernier devrait diminuer (Massé, Desbiens, et Lanaris, 2006, p. 183). Toutefois, l'efficacité de l'ignorance intentionnelle est directement liée au degré d'importance de l'attention de l'enseignant comme renforçateur positif du comportement non souhaité (Massé, Desbiens, et Lanaris, 2006). Les mêmes auteurs soulignent d'ailleurs la technicité de cette méthode dont la maîtrise parfaite en conditionne l'efficacité.

Les auteurs mettent donc les utilisateurs en garde de certains écueils rendant cette méthode soit ineffective, soit dangereuse, soit contre-productive (Massé, Desbiens, et Lanaris, 2006, p. 183). Notons également que, selon Simonsen, *et al.*, (2008), cette stratégie, combinée à d'autres stratégies comme

établir des règles et prêcher les comportements appropriés, a été associée à une augmentation des attitudes sociales adéquates (Madsen, Becker, et Thomas, 1968 ; Yawkey, 1971) ainsi qu'à une amélioration des attitudes studieuses des élèves (Hall, Lund, et Jackson, et 1968).

2.7.3.2.3 Utiliser le retrait de la situation

Selon la littérature consultée, « *cette technique est aussi appelée "suspension de renforcement" ou "retrait de l'attention"* » (Massé, Desbiens, et Lanaris, 2006, p. 184). Cette méthode réfère au retrait de la possibilité pour l'élève « *de recevoir certains renforcements dans une situation donnée en le retirant de cette situation* » (Massé, Desbiens, et Lanaris, 2006, p. 184). Le retrait de la situation peut s'effectuer de deux manières. Premièrement, sans exclusion (« *on empêche l'élève d'avoir accès aux événements "renforçants" associés à la situation, mais sans le déplacer* » (Massé, Desbiens, et Lanaris, 2006, p. 184). Deuxièmement, le retrait de la situation peut s'effectuer avec exclusion « *où l'élève est retiré de l'environnement habituel* » (Massé, Desbiens, et Lanaris, 2006, p. 184).

Cette technique est notamment plus efficace si la situation de laquelle l'élève est retiré représente une source de renforcement pour lui, c'est-à-dire situation dans laquelle l'élève a la possibilité de recevoir soit de l'attention de la part de l'enseignant ou de ses pairs, ou tout autre renforcement positif (Massé, Desbiens, et Lanaris, 2006). Néanmoins, le retrait de la situation est moins efficace si la situation de laquelle l'élève est retiré est une situation à laquelle il est « *ravi* » d'échapper, comme une période de travail qui ne représente aucun intérêt pour l'élève (Massé, Desbiens, et Lanaris, 2006). De plus, le lieu dans lequel l'élève est placé suite au retrait de la situation doit être « *un environnement où l'élève aurait le moins de sources de renforcement et qui, par contraste, favoriserait son désir de bien fonctionner lors de son retour dans l'activité initiale* » (Massé, Desbiens, et Lanaris, 2006, p. 184).

Selon la recension des écrits de Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers et Sugai (2008), cette stratégie a été montrée comme efficace pour diminuer les comportements inappropriés (Barton, Brulle, et Repp, 1987 ; Foxx et Shapiro, 1978 ; Ritschl, Mongrella, et Presbie, 1972). Toutefois, en raison de sa grande technicité, cette stratégie doit encore répondre à d'autres conditions de mise en œuvre précises pour être réellement efficace, à savoir : la méthode et ses règles doivent être expliquées à l'élève, elle doit être appliquée en utilisant « *des commandes claires et précises* » sans menaces préalables, l'enseignant ne doit pas échanger avec l'élève à partir de l'application de la mesure, la durée de la période de retrait ne devrait pas dépasser cinq minutes et doit être limitée à huit minutes maximum, l'élève doit respecter une période de deux minutes de calme avant de sortir de la salle de classe (Massé, Desbiens, et Lanaris, 2006). L'élève doit également reprendre « *les tâches scolaires auxquelles il s'est soustrait pendant la suspension, afin qu'elle ne devienne pas une façon d'éviter le travail* » (Massé, Desbiens, et Lanaris, 2006, p. 185) et s'il « *a fait des dégâts pendant sa suspension, l'enseignant doit lui rappeler qu'il en est responsable et exiger de lui qu'il les répare* » (Massé, Desbiens, et Lanaris, 2006, p. 185).

2.7.3.2.4 Utiliser la communication non verbale

Lorsque l'élève manifeste un comportement inapproprié en classe, l'enseignant peut également émettre un geste, une mimique particulière (de Landsheere et Delchambre, 1979) ou il peut s'approcher de l'élève, effectuer un contact ou lui prendre en silence un objet de divertissement (Charles, 1997 ; Simonsen, *et al.*, (2008).

2.7.3.2.5 Utiliser la correction d'erreur

Selon Simonsen, *et al.*, (2008), cette technique réfère à une déclaration informative, brève, contingente et spécifique, émanant généralement de l'enseignant quand un comportement non souhaitable apparaît. Cette déclaration

fait donc, de manière brève et concise, état du comportement observable et dit aux élèves ce qu'ils devraient faire dans le futur. Ces déclarations réfèrent également aux réprimandes. Les *corrections des erreurs* directes, immédiates et se terminant par l'émission par l'élève de la réponse correcte sont notamment les plus efficaces dans l'amélioration des taux de bonnes réponses dans le futur (c.-à-d..., diminution d'erreurs ; Barbetta, Heward, Bradley, et Miller, 1994). Concernant les habiletés sociales, émettre des corrections d'erreurs directes, brèves et explicites juste après le comportement non souhaité diminue l'apparition de ce comportement (McAllister, Stachowiak, Baer, et Conderman, 1969). Les corrections d'erreurs hautes en volume sonore sont moins efficaces que les corrections d'erreur silencieuses et discrètes (O'Leary & Becker, 1968). De plus, les corrections d'erreurs brèves (c.-à-d..., 1 ou 2 mots) se sont révélées plus efficaces que les longues (c.-à-d..., 1 ou 2 phrases ; Abramowitz, O'Leary, et Futersak, 1988). Enfin, les corrections délivrées de manière constante sont plus efficaces que celles délivrées de manière inconstante (Acker et O'Leary, 1988).

2.7.3.2.6 Utiliser le coût de la réponse

Selon Simonsen, *et al.*, (2008), le coût de la réponse est une procédure employée quand un stimulus agissant comme un renforçateur positif (p. ex., jetons, privilège) est retiré, de manière contingente à l'engagement de l'élève dans un comportement non désiré. Cette stratégie conduit à une diminution des insultes (Trice et Parker, 1983), des comportements agressifs (Forman, 1980) et des comportements inappropriés (Green et Pratt, 1972). Selon la documentation consultée, il existe dans le milieu scolaire deux types d'interventions qui s'inspirent du coût de la réponse. La première consiste à « *faire perdre une minute d'une période de temps libre préalablement accordée à l'enfant chaque fois que le comportement indésirable se produit* » (Massé, Desbiens, et Lanaris, 2006, p. 186). La deuxième consiste quant à elle à « *inclure [le coût de la réponse] à un*

« système d'économie de jetons ou de points » (Massé, Desbiens, et Lanaris, 2006, p. 186).

Toutefois, *« il faut éviter les systèmes allouant un certain nombre de points au début de la journée et dans lesquels l'élève ne peut que perdre des points »* (Massé, Desbiens, et Lanaris, 2006, p. 188) pour deux raisons principales. Premièrement, *« parce qu'on y met l'accent sur les comportements négatifs de l'élève sans renforcer les comportements positifs qu'il pourrait choisir d'adopter »* (Massé, Desbiens, et Lanaris, 2006, p. 188). Deuxièmement, parce *« qu'il faut éviter de placer l'élève dans une situation d'échec où il aurait perdu tellement de points qu'il ne lui serait plus possible d'envisager d'atteindre les objectifs »* (Massé, Desbiens, et Lanaris, 2006, p. 188).

2.7.3.2.7 Conditions nécessaires à l'efficacité des six interventions précédentes

Selon la littérature, les six interventions évoquées précédemment présentent un niveau élevé de technicité (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006). Par conséquent, leur efficacité tient pour beaucoup au respect des conditions techniques précises spécifiques à leur mise en œuvre optimale. Toutefois, au regard de la documentation consultée, il semble peu abusif d'avancer que s'ajoutent également à ces conditions les autres principes qui conditionnent l'efficacité de tout système de gestion éducative de la discipline en classe, comme ceux évoqués dans les sections traitant des conditions préalables nécessaires à l'efficacité d'une gestion de classe efficace et des interventions visant à prévenir les comportements inappropriés.

2.7.4 Schématisation du MIGDEC

La figure ci-dessous présente les interactions réciproques entre les pratiques de gestion de la discipline en classe des enseignants évoquées dans le cadre de cette recherche, les représentations de ces derniers, le comportement des élèves en classe, le climat scolaire, les facteurs culturels et

socioéconomiques, les facteurs sociaux et familiaux, les facteurs scolaires et les facteurs individuels. En somme, cette schématisation tente de synthétiser l'ensemble des éléments théoriques majeurs rassemblés dans les deux premiers chapitres de cette thèse.

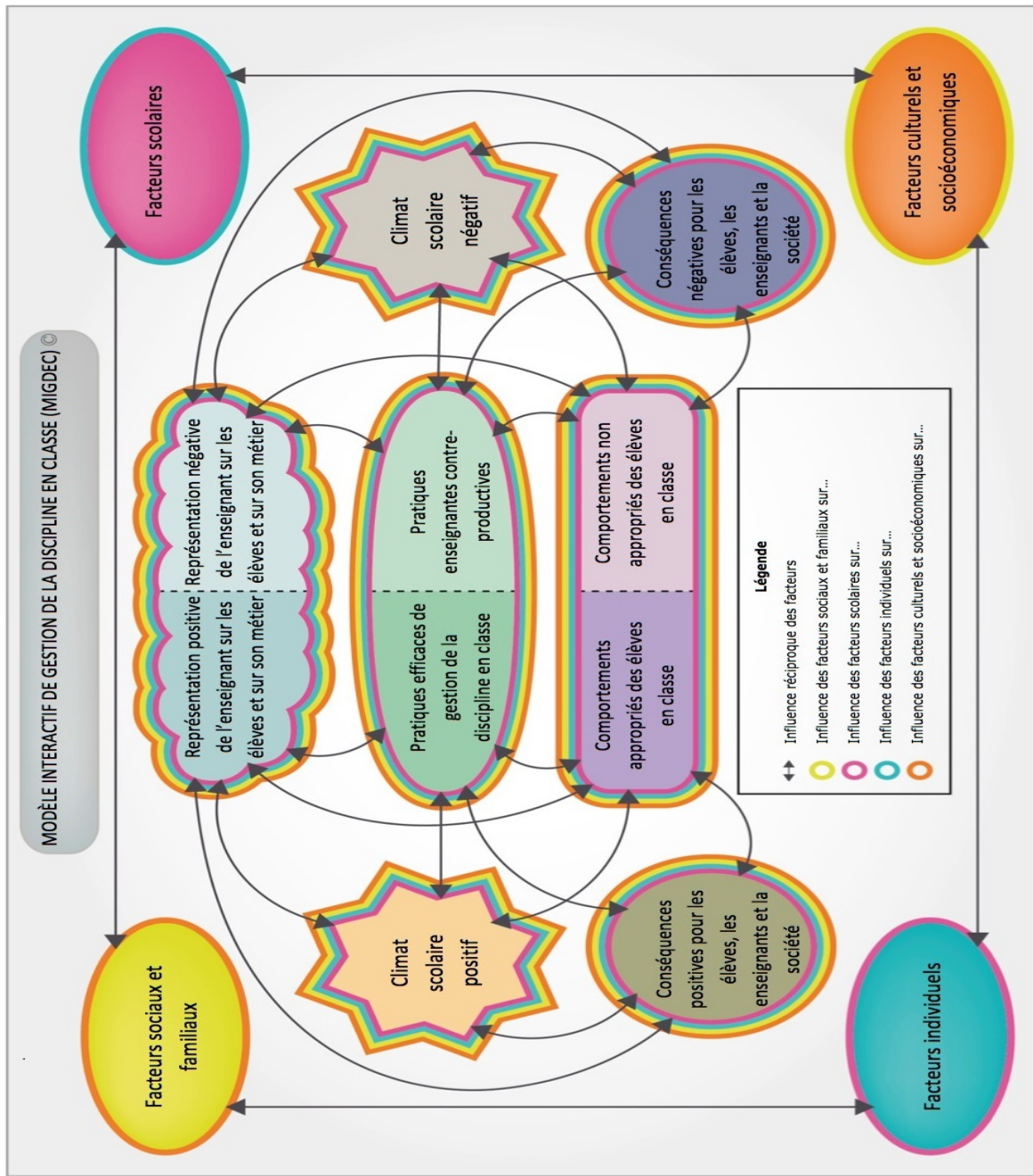


Figure 1. Schématisation du Modèle Interactif de Gestion de la Discipline En Classe (MIGDEC) ©

2.8 Synthèse du cadre théorique

Selon la documentation scientifique consultée, l'augmentation du taux d'indiscipline des élèves en classe en France semble constituer un problème de plus en plus important susceptible de compromettre les missions fondamentales de l'école et la réussite scolaire des élèves (Blaya, 2006 ; Dubet *et al.*, 1999 ; Filisetti, 2009 ; Gasparini, 2013 ; PISA, 2009¹⁴⁶ ; Prairat, 2013 ; Rey, 2013).

Le cadre théorique convoqué dans le deuxième chapitre de cette thèse a permis d'une part, de mettre en évidence les liens étroits entre les concepts de *discipline*, d'*indiscipline scolaire* et d'*éducation scolaire* et d'autre part, de légitimer philosophiquement, politiquement et scientifiquement la responsabilité et le devoir de l'école et des enseignants dans la transmission aux jeunes générations non seulement des connaissances liées aux matières scolaires, mais également des connaissances liées aux règles sociales et civiques.

Par ailleurs, la littérature scientifique consultée semble également désigner l'environnement scolaire et surtout les pratiques d'encadrement pédagogique des enseignants comme les facteurs ayant le plus d'influence sur l'apprentissage et le comportement des élèves. D'ailleurs, la documentation scientifique identifie la gestion de classe comme un moyen approprié et efficace à mettre en œuvre face au manque d'engagement des élèves dans les apprentissages et face aux comportements inappropriés des élèves à l'école.

Cependant, l'ensemble des éléments évoqués jusqu'à présent dans cette thèse montre l'ampleur du défi que peut représenter pour l'enseignant la gestion des problèmes de discipline des élèves en classe. En outre, ce défi est d'autant plus grand au regard de la complexité de la mise en œuvre d'un système efficace

¹⁴⁶ <http://educationdechiffree.blog.lemonde.fr/2013/09/30/en-france-le-climat-de-discipline-dans-les-ecoles-sest-degrade-ces-10-dernieres-annees/>

de gestion éducative de la discipline en classe, notamment dans le contexte sociopolitique particulier dans lequel se déroule cette recherche.

Toutefois, au regard de la documentation consultée, bien que complexe et difficile à acquérir, le domaine de la gestion de classe est un préalable nécessaire et indispensable à l'art d'enseigner, notamment si l'enseignant souhaite mener à bien la mission qui lui incombe en classe. Par conséquent, il est crucial que l'enseignant développe les compétences professionnelles qui lui permettent d'influer positivement sur l'engagement des élèves dans les tâches scolaires, sur leur apprentissage ainsi que sur la fréquence des comportements souhaités en classe.

Toutefois, il est essentiel que l'enseignant prenne soin d'appréhender de manière globale la gestion de sa classe en considérant chacune des composantes essentielles liées à une gestion de classe efficace. Sinon, il risque de compromettre les bénéfices attendus de cette gestion et de contrarier l'atteinte des objectifs fondamentaux de l'École.

Ainsi, au regard des éléments rassemblés dans le MGDEC, dans le but de créer un environnement scolaire propice à un enseignement serein et efficace, visant à favoriser l'apprentissage des élèves et leur engagement dans les activités scolaires, tout en augmentant la fréquence des comportements appropriés de ces derniers en classe, les enseignants dits *efficaces* cherchent à *maximiser* le temps réellement consacré à l'enseignement et à l'apprentissage, en mettant en œuvre toutes les *conditions préalables fondamentales et nécessaires* au bon fonctionnement des stratégies de gestion de classe, notamment en développant *une relation de qualité* avec leurs élèves et en gardant *une attitude responsable* face à ces derniers en *renonçant à leur pouvoir de coercition* et aux *solutions à court terme* qui sont contre-productives.

Les enseignants efficaces mettent également en œuvre des habiletés essentielles telles que la *vigilance*, la *supervision active* et le *chevauchement*. Ils

cherchent à augmenter à la fois *l'intérêt, l'attention, la motivation, l'engagement, la concentration et la persévérance de leurs élèves* dans les activités d'apprentissage. Ils cherchent également à maintenir la *cadence* et la *régularité* de l'enseignement, s'attèlent à l'organisation spatiale de leur classe et prennent soin d'*établir conjointement* avec leurs élèves *les règles de vie de classe* ainsi que les *conséquences* liées aux comportements déviants.

Enfin, les enseignants efficaces *mettent constamment en pratique* les méthodes basées sur le *renforcement positif* des comportements appropriés des élèves pour augmenter la manifestation des comportements souhaités. Ils font également suivre les comportements déviants de leurs élèves de *conséquences* appropriées et de stratégies d'intervention éducative comportementale soutenues par des données probantes dans le but de les faire diminuer.

En somme, les données rassemblées dans les deux premiers chapitres de cette thèse ont permis de mieux cerner à la fois le contexte dans lequel se situe cette recherche, les différents concepts sur lesquels s'appuie cette dernière ainsi que les enjeux éducatifs, sanitaires, sociaux, économiques et scientifiques liés au phénomène de l'indiscipline scolaire. Si l'ensemble de ces développements théoriques a permis d'apporter des éléments de réponse aux questions de départ évoquées dans l'introduction de cette thèse, il a également eu pour effet de générer de nouvelles interrogations. Ces dernières seront exposées dans le chapitre suivant consacré à la présentation de la problématique de cette recherche.

PROBLEMATIQUE

Le présent chapitre, consacré à la présentation de la problématique de cette recherche, a pour objet d'analyser les éléments du contexte sociopolitique français issus du premier chapitre de cette thèse, au regard des données scientifiques recensées dans le cadre théorique convoqué, afin notamment de préciser les objectifs spécifiques de la présente recherche.

À cet effet, nous tenterons de mettre en exergue certaines incohérences entre d'une part, les orientations éducatives affichées par le ministère de l'Éducation nationale (MEN) dans les textes officiels et d'autre part, les dispositifs éducatifs effectivement mis en œuvre par le MEN dans le but d'atteindre les missions fondamentales que la Nation fixe à l'école. Nous tenterons également de faire émerger les similitudes ou les différences entre d'une part, ce qui est mis en œuvre en France au plan institutionnel en matière de gestion du phénomène d'indiscipline des élèves en classe et d'autre part, ce qui est préconisé dans la littérature scientifique internationale dans ce domaine.

La problématique de cette recherche s'articule autour de *trois axes majeurs*. Le premier axe est relatif au manque de données ministérielles et scientifiques sur *les comportements des élèves en classe* en France, notamment à l'île de La Réunion. Le *second axe* concerne *les pratiques de gestion de la discipline en classe* des enseignants en France. Le *troisième axe* quant à lui, traite de *la formation en gestion de classe* des enseignants en France, notamment à l'île de La Réunion.

À notre connaissance, il n'a été établi à l'île de La Réunion aucun inventaire systématique documentant spécifiquement chacun des domaines de

ces trois axes. Nous ne disposons donc pas *localement* d'éléments spécifiques à ces domaines sur lesquels il serait possible de s'appuyer pour générer des hypothèses. Par conséquent, le choix a été fait de ne pas émettre d'hypothèses, car celles-ci ne se baseraient que sur des constats issus de recherches menées soit en France métropolitaine, soit en Amérique du Nord et non à l'île de La Réunion.

Le *premier axe* de cette problématique de recherche est relatif aux comportements des élèves en classe. À ce titre, l'analyse des éléments issus des deux premiers chapitres de cette thèse fait apparaître certaines *incohérences*, notamment entre, d'une part, la volonté affichée par le ministère de l'Éducation nationale de former le citoyen de demain et d'autre part, les moyens que le MEN met effectivement en œuvre pour y parvenir.

En effet, le ministère de l'Éducation nationale revendique la responsabilité de la transmission des matières scolaires ainsi que la responsabilité de la transmission des règles sociales et civiques aux jeunes générations dans le but de former le citoyen de demain¹⁴⁷. Cependant, en dépit de l'augmentation préoccupante en France des comportements d'indiscipline des élèves en classe (Blaya, 2006 ; Dubet *et al.*, 1999 ; Filisetti, 2009 ; Gasparini, 2013 ; PISA, 2009¹⁴⁸ ; Prairat, 2013 ; Rey, 2013), phénomène que la communauté scientifique semble pourtant désigner comme l'un des principaux obstacles aux finalités mêmes de l'École (Blaya, 2006 ; Desbiens, 2011 ; Dubet *et al.*, 1999 ; Esterle-Hedibel, 2004c ; Estrela et Marmoz, 2006 ; Filisetti, 2009 ; Fortin *et al.*, 2001 ; Gasparini, 2013 ; Jimerson, Egeland, Sroufe et Carlson, 2000 ; Meirieu, 2015 ; Marcotte, Fortin, Royer, Potvin et Leclerc, 2001 *dans* Massé, Desbiens et Lanaris, 2006 ; Picard, Fortin et Bigras, 1995 *dans* Massé, Desbiens et Lanaris, 2006 ; PISA 2009

¹⁴⁷ <http://eduscol.education.fr/cid46702/les-valeurs-de-la-republique.html> ;
<http://eduscol.education.fr/cid48563/acteurs-et-partenaires.html> ;
<http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGIARTI000006071191&idArticle=LEGIARTI000006524423&dateTexte=&categorieLien=cid>

¹⁴⁸ <http://educationdechiffree.blog.lemonde.fr/2013/09/30/en-france-le-climat-de-discipline-dans-les-ecoles-sest-degrade-ces-10-dernieres-annees/> ;
<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/47954912.pdf>

de l'OCDE¹⁴⁹; Prairat, 2013 ; PISA, 2009¹⁵⁰ ; Prairat, 2013 ; Rey, 2013), le phénomène d'indiscipline scolaire ne fait l'objet d'aucun dispositif ministériel spécifiquement adapté visant à y faire face efficacement (Prairat, 2013 ; Rey, 2013 ; Robbes, 2012).

En effet, en France, en dépit de ces constats soulignant clairement la gravité de la situation au plan national et en dépit des discussions autour des questions de discipline et de climat scolaire dans la concertation nationale sur l'école *Refondons l'école de la République* du 5 juillet 2012 (Prairat, 2013), le phénomène d'indiscipline scolaire semble, d'une part, passer inaperçu et semble d'autre part, être complètement masqué par la problématique de la *violence scolaire* (Gasparini, 2013 ; Prairat, 2013). En atteste l'écart important entre la grande rareté en France des dispositifs officiels de lutte contre le phénomène d'indiscipline scolaire et l'abondance des mesures mises en œuvre depuis plusieurs décennies visant à lutter contre les différentes formes de violence à l'école, y compris celles qui s'expriment le moins quantitativement.

Le phénomène d'indiscipline scolaire ne se retrouve d'ailleurs que rarement au centre de l'attention médiatique ou scientifique française (Gasparini, 2013 ; Sieber, 2000). Ainsi, en France, « *on a le sentiment qu'il y a quelque chose d'incongru et d'inactuel à parler discipline comme si ce terme n'appartenait pas à la modernité pédagogique* » (Prairat, 2013, p.21).

Or, « *l'indiscipline est un phénomène plus large [que la violence], plus diffus et qui touche, selon des formes variées et des intensités différenciées, la quasi-totalité des établissements* » (Prairat, 2011, p. 112), y compris les établissements favorisés (Gasparini, 2013). Le problème touche « *tous les types d'écoles et de communautés, dans tous les types de classes et à travers tous les niveaux d'âges* » (Léveiller et Dufour, 1999, p. 517). L'indiscipline scolaire est

¹⁴⁹ <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/47954912.pdf>

¹⁵⁰ <http://educationdechiffree.blog.lemonde.fr/2013/09/30/en-france-le-climat-de-discipline-dans-les-ecoles-sest-degrade-ces-10-dernieres-annees/>

même considérée comme le problème le plus grave auquel l'école se trouve confrontée dans tous les pays industrialisés (Estrella, 1994), devant la violence, les gangs et la drogue (Charles, 1997). En effet, le phénomène est si préoccupant que « *la montée de la violence dans le cadre scolaire [...], montre que la question abordée sous l'aspect de la discipline, loin d'être dépassée, se présente plutôt de façon plus grave, et pose avec intensité le problème du contrat didactique entre les élèves et l'institution scolaire* » (Nault et Fijalkow, 1999, p. 455). Par conséquent, l'absence en France de dispositifs de lutte contre l'indiscipline des élèves en classe s'avère être préoccupante.

Cette absence de dispositifs spécifiques à l'indiscipline des élèves en classe est d'autant plus préoccupante que la communauté scientifique insiste lourdement à la fois sur l'étendue et la gravité du phénomène à l'échelle mondiale et sur les conséquences dramatiques qui en résultent, autant pour les élèves (Desbiens, 2011 ; Esterle-Hedibel, 2004c ; Estrela et Marmoz, 2006 ; Filisetti, 2009 ; Fortin *et al.*, 2001 ; Jimerson, Egeland, Sroufe et Carlson, 2000 ; Marcotte, Fortin, Royer, Potvin et Leclerc, 2001 *dans* Massé, Desbiens et Lanaris, 2006 ; Meirieu, 2015 ; Picard, Fortin et Bigras, 1995 *dans* Massé, Desbiens et Lanaris, 2006 ; PISA 2009 de l'OCDE¹⁵¹), que pour les enseignants (Alvarez, 2007 ; Brouwers et Tomic, 2000 ; Charles, 1997 ; Charlier, 1995 ; Desbiens, 2011 ; Dubet *et al.*, 1999 ; Estrela, 1996 ; Evertson et Weinstein, 2006 ; Gaudreau *et al.*, 2011 ; Hastings et Bham, 2003 ; Hastings et Brown, 2002 ; Jeffrey et Sun, 2006 ; Kovess-Masféty *et al.*, 2007 ; Legault, 1993 ; Léveillé et Dufour, 1999 ; Lewis, 1999 ; Melby, 1995 ; Prairat, 2013). De plus, comme les citoyens de demain sont

¹⁵¹ <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/47954912.pdf>

précisément les élèves d'aujourd'hui, la société dans son ensemble se trouve également impactée par ce phénomène¹⁵².

Au-delà de conduire à ces conséquences tragiques, les comportements d'indiscipline des élèves en classe enferment les membres de la communauté scolaire dans une *spirale descendante* où la persistance des comportements d'indiscipline des élèves mènent les enseignants à adopter des pratiques d'encadrement pédagogique de plus en plus coercitives pour tenter de gérer les comportements difficiles des élèves. À leur tour, ces pratiques coercitives renforcent les comportements inappropriés des élèves en classe. Cela a pour effet de gravement détériorer le climat scolaire au point de rendre difficile, voire parfois impossible, toute intervention future visant à améliorer la situation (Massé, Desbiens, et Lanaris, 2006). Finalement, cette *spirale descendante* a pour effet d'exposer de plein fouet l'ensemble des membres de la communauté scolaire aux conséquences tragiques déjà évoquées de l'indiscipline des élèves en classe.

Par ailleurs, lorsque ce processus conduit les élèves soit à l'exclusion de l'établissement, soit à une sortie *volontaire* prématurée du système scolaire, certains jeunes se retrouvent parfois coupés de l'école sans avoir eu le temps d'ancrer les compétences de base en lecture, en écriture et en calcul. Ainsi, compte tenu des conséquences qu'ils génèrent, les comportements indisciplinés des élèves en classe complexifient l'accomplissement des missions fondamentales de l'école et contrarient par conséquent le rapport au savoir des élèves ainsi que la réussite scolaire de ces derniers.

Les constats issus de cette analyse théorique contrastent fortement avec l'absence de données sur le comportement des élèves en classe, avec l'absence d'outils de mesures spécifiques au phénomène d'indiscipline scolaire et avec

¹⁵² Enquête Cadre de vie et sécurité (CVS) de l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE) et de l'Observatoire national de la délinquance et des réponses pénales (ONDRP), (note d'information n° 25 — Juillet 2014) http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/24/8/DEPP_NI_2014_25_Personnels_education_nationale_metiers_exposes_menaces_insultes_336248.pdf ; Rapport 2011 du Carrefour Santé Social et les enquêtes de victimation : <http://www.education.gouv.fr/cid68983/prevention-et-lutte-contre-les-violences-en-milieu-scolaire-point-d-etape.html>

l'absence de déploiement par le MEN d'un dispositif national de lutte contre les comportements d'indiscipline des élèves en classe.

L'absence de dispositif national visant à lutter spécifiquement contre le phénomène d'indiscipline scolaire questionne d'autant plus au regard du *taux d'illettrisme alarmant* en France¹⁵³ et *a fortiori* à l'île de La Réunion¹⁵⁴. En effet, le taux important d'élèves métropolitains et réunionnais sortis du système éducatif français sans avoir acquis les compétences scolaires et sociales de base essentielles pour accéder à la fois au savoir, à l'emploi, à la formation et à la culture¹⁵⁵, montre clairement l'existence d'un manque d'engagement de ces élèves dans les activités d'apprentissage scolaire, car l'engagement dans les activités scolaires est, *entre autres*, ce qui permet à l'élève de s'approprier le contenu d'apprentissage (Charles, 1997 ; Doyle, 1986 dans Sieber, 2000 ; Greenwood, Terry, Marquis, et Walker, 1994 ; Kounin, 1977 ; Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers et Sugai, 2008).

Au regard de l'analyse théorique qui précède, l'absence de données spécifiques sur les comportements des élèves en classe participe à l'invisibilité scientifique, médiatique et politique du phénomène d'indiscipline scolaire. De plus, l'absence de données de ce type fait obstacle au repérage systématique d'éventuelles manifestations de manque d'engagement des élèves dans les activités scolaires et contrarie la mise en place d'un dispositif adapté pour y remédier. Enfin, le fait que ce phénomène continue de passer inaperçu en France, expose l'ensemble de la communauté éducative française au risque de ne voir apparaître aucune disposition visant à réduire l'expansion des comportements inappropriés des élèves en classe ainsi que les conséquences qui y sont liées.

¹⁵³ <http://www.education.gouv.fr/cid74737/la-prevention-et-la-lutte-contre-l-illettrisme-a-l-ecole.html>

¹⁵⁴ http://www.cariforef-reunion.net/index.php?option=com_content&view=article&id=408&Itemid=1166

¹⁵⁵ http://www.cariforef-reunion.net/index.php?option=com_tags&view=tag&id=89-illettrisme; Taux d'illettrisme à La Réunion deux fois supérieur à celui de la France métropolitaine soit 22%. Le nombre d'élèves sortant du secondaire sans qualifications est quant à lui également deux fois supérieur à celui de la France métropolitaine. Ces constats sont des plus inquiétants, car ils concernent des personnes ayant été scolarisées en France et qui sont sorties du système éducatif sans avoir acquis les compétences scolaires et sociales de base essentielles à la fois à l'accès au savoir, à l'emploi, à la formation et à la culture. Pourtant, tous s'accordent pour dire que ces compétences sont fondamentales pour une insertion familiale, sociale et professionnelle réussie au sein de la société actuelle et pour que chacun soit pleinement en mesure de jouer son rôle de citoyen, en participant, dans les meilleures conditions possibles, à la vie démocratique conformément aux valeurs de la République Française.

Ces risques liés à l'absence de données spécifiques à l'indiscipline des élèves en classe justifient l'intérêt de documenter les comportements des élèves au collège.

L'intérêt de documenter les comportements des élèves au collège se justifie d'autant plus que, selon Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, c'est au collège que se cristallisent les défauts du système éducatif français¹⁵⁶. La ministre affirme également que c'est au collège que les comportements déviants s'expriment le plus¹⁵⁷, sous des formes et des niveaux d'intensité multiples (Bear, 1998 ; Cameron, 1998 ; Charles, 1997 ; Doyle, 1986 ; Greenlee et Ogletree, 1993 ; Hogelucht et Geist, 1997 ; Kounin & Gump, 1974 ; Prairat, 2013 ; Walker, Colvin et Ramsey, 1995). Elle ajoute qu'au collège, dans trois cas sur quatre, les incidents qui s'y produisent sont, d'une part, du fait des élèves¹⁵⁸ et, d'autre part, essentiellement dirigés à l'encontre des enseignants.

Si au regard de ces développements, l'intérêt de documenter les comportements des élèves au collège est déjà évident, il l'est d'autant plus en Réseau d'Éducation Prioritaire renforcée (REP+), car les facteurs socioenvironnementaux liés à une mauvaise qualité de l'environnement physiologique, physique et psychosocial de l'élève peuvent augmenter les risques de développer des comportements de désengagement scolaire et des conduites anti-scolaires (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006). Or, les milieux de REP+ regroupent précisément un taux élevé d'élèves présentant des conditions de vie souvent qualifiées de *difficiles* et *défavorisées* en raison notamment de la

¹⁵⁶ <http://www.education.gouv.fr/cid86831/college-mieux-apprendre-pour-mieux-reussir.html>

¹⁵⁷ http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/30/7/DEPP_NI_2013_32_actes_violence_fortement_concentres_minorite_etablissements_289307.pdf

¹⁵⁸ http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/24/8/DEPP_NI_2014_25_Personnels_education_nationale_metiers_exposes_menaces_insultes_336248.pdf

concentration des difficultés sociales et économiques¹⁵⁹ que rencontrent leurs parents¹⁶⁰.

Par conséquent, en l'absence de données spécifiques à l'île de La Réunion sur le comportement des élèves en classe au collège et au regard des risques liés à cette absence de données, nous souhaitons apporter des éléments de réponse aux interrogations suivantes. Comment les collégiens de REP+ à l'île de La Réunion se comportent-ils réellement en classe pendant les cours ? Quelles sont les représentations¹⁶¹ des enseignants à La Réunion quant aux comportements de leurs élèves en classe ?

Apporter des éléments de réponse à ces questionnements pourrait contribuer à combler le vide scientifique sur le sujet à l'île de La Réunion. Le tableau ci-dessous présente un récapitulatif du premier axe de la problématique de cette recherche.

¹⁵⁹ <https://www.ac-reunion.fr/academie/actualites-de-lacademie-de-la-reunion/article-dactualite/news/detail/News/rencontre-interacademique-rep-une-journee-de-bilan-de-la-refondation-de-leducation-prioritaire.html>

¹⁶⁰ <https://www.ac-reunion.fr/academie/les-grands-dossiers/leducation-prioritaire.html> ;

<http://www.ipreunion.com/photo-du-jour/reportage/2014/03/06/education-prioritaire-il-y-aura-6-super-zep-a-la-reunion.24569.html>

¹⁶¹ Le vocable *représentations* réfère dans cette recherche à ce que disent les participants à savoir « un ensemble organisé d'informations, d'opinions, d'attitudes et de croyances à propos d'un objet donné. » (Abric, 2005, p. 59, récupéré de <http://www.cairn.info/methodes-d-etude-des-representations-sociales--9782749201238-page-59.html>). L'usage du terme *représentations* reprend l'idée première de Mannoni (1950, récupéré de http://197.14.51.10:81/pmb/Que_sais_je/Sociologie/les_representations_sociales_-_Mannoni_Pierre.pdf) et désigne la *pensée* de la personne élaborée par ses images, ses formules sémantiques, ses souvenirs personnels ou des idées articulant des éléments cognitifs, sociaux, affectifs qui originent de son expérience ou de ses apprentissages et elle reflète le contexte actuel. En outre, il s'agit de documenter ce que disent les participants et ce qu'ils pensent de l'objet d'étude (pensée).

Tableau 2. Récapitulatif du premier axe de la problématique de recherche

RÉCAPITULATIF DU 1 ^{ER} AXE DE LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE			
L'indiscipline est un phénomène majeur et universel aux conséquences dramatiques pour les élèves, les enseignants et la société. Ce phénomène est désigné par la communauté scientifique comme l'un des principaux obstacles aux finalités mêmes de l'École, car il réduit le temps alloué aux apprentissages et à l'enseignement, complexifie l'accomplissement des missions fondamentales de l'école, contrarie le rapport au savoir des élèves, impacte négativement le climat scolaire, la santé des enseignants, l'apprentissage des élèves, leur réussite scolaire et leur construction identitaire. Le phénomène d'indiscipline est même considéré comme le problème le plus grave auquel l'école se trouve confrontée.			
CONSTATS ISSUS DES APPORTS THÉORIQUES ET CONTEXTUELS (CHAP. I ET II)			RISQUES LIÉS À (B)
<p><i>Le système éducatif français va mal et ne parvient plus à jouer son rôle :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Augmentation des comportements d'indiscipline en classe en France métropolitaine - Taux élevés de décrochage scolaire - Taux élevé de jeunes sortant du système éducatif français sans diplôme ni qualification - Taux élevé d'élèves métropolitains et réunionnais sortis du système éducatif français sans avoir acquis les compétences scolaires de base en lecture, en écriture et en calcul. Or, comme l'engagement dans les activités scolaires est, entre autres, ce qui permet à l'élève de s'approprier le contenu d'apprentissage, cela suggère l'existence d'un manque d'engagement de ces élèves dans les activités d'apprentissage, donc de comportements inappropriés en classe (perturbateurs ou non) - Le collège est le niveau dans le système éducatif français où les comportements déviants s'expriment le plus. 	<p>Incohérence entre la volonté affichée par le ministère de l'Éducation nationale de former le citoyen de demain (A), et d'autre part, les moyens que le MEN met effectivement en œuvre pour y parvenir (B).</p>		<ul style="list-style-type: none"> - L'absence de données spécifiques au système éducatif français sur les comportements des élèves en classe : * participe à l'invisibilité scientifique, médiatique et politique du phénomène d'indiscipline scolaire * fait obstacle au repérage systématique d'éventuelles manifestations de manque d'engagement des élèves dans les activités scolaires * contrarie la mise en place d'un dispositif adapté pour y remédier * expose l'ensemble de la communauté éducative française au risque de ne voir apparaître aucune disposition visant à réduire l'expansion des comportements inappropriés des élèves en classe ainsi que les conséquences tragiques qui y sont liées
	VOLONTÉS DU MEN (A)	PROBLÈMES SPÉCIFIQUES (B)	
	<ul style="list-style-type: none"> - Le MEN revendique la responsabilité de la transmission des matières scolaires aux jeunes générations - Le MEN revendique la responsabilité de la transmission des règles sociales et civiques aux jeunes générations - Le MEN revendique la responsabilité de la formation du citoyen de demain - Le MEN affiche sa volonté de tout mettre en œuvre pour protéger l'ensemble des membres de la communauté scolaire contre toutes les formes de violence 	<ul style="list-style-type: none"> - Absence d'outils de mesures spécifiques au phénomène d'indiscipline des élèves dans les classes du système éducatif français - Absence en France de dispositifs de lutte contre l'indiscipline des élèves dans les classes du système éducatif français - Invisibilité du phénomène d'indiscipline scolaire - Le phénomène d'indiscipline des élèves dans les classes du système éducatif français est complètement masqué par le concept de la <i>violence scolaire</i> - Absence de données ministérielles spécifiques sur le phénomène d'indiscipline des élèves dans les classes du système éducatif français 	
QUESTIONS DE RECHERCHES LIÉES AU 1^{ER} AXE DE LA PROBLÉMATIQUE			
<ul style="list-style-type: none"> • Comment les collégiens de REP+ à l'île de La Réunion se comportent-ils réellement en classe pendant les cours ? • Quelles sont les représentations des enseignants à La Réunion à l'endroit des comportements de leurs élèves en classe ? 			
OBJECTIFS SPÉCIFIQUES LIÉS AU 1^{ER} AXE DE LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE			
<ul style="list-style-type: none"> • Décrire et documenter les comportements en classe des collégiens d'aujourd'hui en REP+ à l'île de La Réunion. • Documenter les représentations des enseignants en REP+ à l'île de La Réunion quant au comportement de leurs élèves en classe. 			

AXE 1 : COMPORTEMENT DES ÉLÈVES EN CLASSE AU COLLÈGE EN REP+ À L'ÎLE DE LA RÉUNION

Le *deuxième* axe de notre problématique de recherche est relatif aux *pratiques de gestion de classe* des enseignants.

En France, le ministère de l'Éducation nationale revendique la mission de former le citoyen de demain. Le MEN reconnaît également que l'enseignement des compétences sociales et civiques est à la fois une responsabilité et un objectif prioritaire des établissements scolaires, ainsi qu'une mission constitutive même de l'école et du métier d'enseignant, au même titre que la transmission des matières scolaires¹⁶².

Pourtant, en dépit de tous les efforts que le MEN consent pour atteindre ses objectifs¹⁶³, nombre de spécialistes s'accordent pour dire que l'école va mal, qu'elle « *n'est pas sereine, ni pour les professeurs ni pour les élèves* » (Merle, 2012, p. V) et qu'aujourd'hui, « *le sentiment que l'école française ne parvient plus à jouer son rôle s'est imposé à tous* » (Dubet et Duru-Bellat, 2015, p. 7).

En effet, les données disponibles sur les performances du système éducatif français en témoignent, notamment les chiffres sur les sorties prématurées des élèves du système éducatif sans qualification ni diplôme, sur le décrochage scolaire¹⁶⁴, ainsi que les sorties du système scolaire sans les compétences de base en lecture, en écriture et en calcul¹⁶⁵.

Face à cette situation, le MEN affirme sa volonté de s'appuyer sur la recherche pour offrir à tous des conditions propices à l'apprentissage et à

¹⁶² <http://eduscol.education.fr/cid46702/les-valeurs-de-la-republique.html> ;
<http://eduscol.education.fr/cid48563/acteurs-et-partenaires.html> ;
<http://www.education.gouv.fr/cid85665/presentation-de-la-grande-mobilisation-pour-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html&xtmc=valeursdelareacutepublique&xtnp=1&xtr=1> ;
<http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000006524423&dateTexte=&categorieLien=cid> ; <http://eduscol.education.fr/cid48563/acteurs-et-partenaires.html>

¹⁶³ <http://www.education.gouv.fr/cid114016/preparer-rentree-2017.html> ;
<http://www.education.gouv.fr/cid2765/climat-scolaire-et-prevention-des-violences.html> ;
<http://eduscol.education.fr/cid49285/equipes-mobiles-de-securite-academiques.html> ;
<http://www.nonaharcelement.education.gouv.fr/ressources/outils/decouvrez-la-campagne-de-prevention/> ;
<http://eduscol.education.fr/cid46846/agir-contre-la-violence.html> ;
<http://www.education.gouv.fr/cid92069/annee-scolaire-2015-2016.html> ;
<http://www.education.gouv.fr/cid86831/college-mieux-apprendre-pour-mieux-reussir.html>

¹⁶⁴ http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71409

¹⁶⁵ <http://www.education.gouv.fr/cid74737/la-prevention-et-la-lutte-contre-l-illettrisme-a-l-ecole.html> ;
<http://eduscol.education.fr/cid52346/agir-contre-illettrisme.html> ; http://www.cariforef-reunion.net/index.php?option=com_tags&view=tag&id=89-illettrisme

l'enseignement, afin de permettre à l'École de mener à bien les missions qui lui incombent¹⁶⁶.

Pourtant, en dépit de sa volonté de s'appuyer sur la recherche, le MEN « affirme *“la valeur formatrice et pédagogique” de la sanction* » (Prairat, 2011, p. 107). Ainsi, en France, dans le but de soutenir les enseignants dans leurs missions, la nouvelle réglementation relative à la *refondation de l'école* inscrit la sanction¹⁶⁷ dans les missions éducatives de l'école (Prairat, 2011).

Cette évocation dans les textes officiels de *la valeur formatrice et pédagogique de la sanction*¹⁶⁸ négative va cependant à l'encontre des principales préconisations de la communauté scientifique qui prône précisément, entre autres, l'abandon des mesures coercitives à l'école au profit de systèmes disciplinaires plus *éducatifs*, notamment en raison des effets néfastes des mesures coercitives sur la construction identitaire de l'élève (Charles, 1997 ; Curwin, 1992 ; Debarbieux et Montoya, 2007 ; Doyle, 1990 ; Ginott, 1971 ; Glasser, 1986, 1992 ; Gordon, 1979, 1989 ; Kounin, 1971 ; Massé, Desbiens et Lanaris, 2006 ; Redl et Wattenberg, 1951).

De plus, les « *textes de juillet 2000, [...] à se limiter à la répression des comportements déviants, [...] risquent d'aboutir à aggraver les sentiments d'injustice éprouvés par les élèves et cela avec d'autant plus de force que, pour une part, incivilités, insolences et violences peuvent avoir précisément pour cause*

¹⁶⁶ http://cache.media.education.gouv.fr/file/08_Aout/89/4/Rentree2013-ClimatScolaire_266894.pdf : Fiche : Des actions pour prévenir les violences et améliorer le climat scolaire

¹⁶⁷ Dans cette recherche le vocable *sanction* est utilisé tel que l'entend le MEN dans ses textes officiels (cf. DeFrance, 2009; Prairat, 2011) afin de définir ce qui constitue une sanction et afin de différencier le terme *sanction* du terme *punitions*. Ainsi, contrairement à l'acception contemporaine à laquelle nous adhérons, selon laquelle une sanction peut être soit positive (récompense ou avantage consécutif à un acte approprié) soit négative (punition ou peine consécutive à un acte déviant), le MEN limite non seulement la sanction à son versant négatif, c'est à dire à la répression des comportements perturbateurs qui portent atteinte aux normes, aux valeurs et aux personnes liées à l'institution scolaire, mais le MEN considère également la *sanction* comme une conséquence négative plus grave que ne l'est la *punition*. En effet, pour le MEN si les *punitions scolaires* « *sanctionnent les manquements mineurs et les perturbations au sein de la classe et de l'établissement* », les *sanctions disciplinaires* répondent aux manquements graves et aux atteintes aux personnes et aux biens (Prairat, 2011, p. 109). Autrement dit, le versant positif de la *sanction* sous la forme de récompense, de valorisation ou de gratification n'est pas mis en exergue dans les textes officiels du MEN, que ces derniers soient relatifs aux sanctions disciplinaires ou au règlement intérieur.

¹⁶⁸ <http://eduscol.education.fr/cid48593/reforme-des-procedures-disciplinaires.html> ;

Ainsi, les décrets n° 2011-728 et 2011-729 du 24 juin 2011, publiés au Journal Officiel n° 147 du 26 juin 2011, bien que reprenant largement les textes de juillet 2000, introduisent comme principale nouveauté, une automaticité des procédures disciplinaires prévues, en réponse à des actes jugés intolérables (Prairat, 2011); si « les nouvelles mesures de 2011 comportent [...] un volet éducatif, [elles] viennent également renforcer le volet répressif du cadre disciplinaire » (Gasparini, 2013, p. 23).

un sentiment d'injustice (justifié ou non) à l'égard des procédures par lesquelles l'échec scolaire (et donc social) est entériné » (DeFrance, 2009, p. 166).

Si la littérature affirme que les mesures coercitives sont précisément celles qui sont à proscrire si l'on souhaite améliorer le climat de l'école et bénéficier des effets positifs liés aux pratiques efficaces de gestion de classe, elle affirme également l'efficacité de certaines pratiques pédagogiques.

En effet, parmi les mesures soutenues par la recherche, la communauté scientifique met en exergue le domaine de la *gestion de classe* et identifie celui-ci comme étant un domaine de compétence professionnelle approprié et efficace à mettre en œuvre par les enseignants face aux comportements inappropriés des élèves à l'école et face au manque d'engagement de ces derniers dans les apprentissages, afin notamment de faciliter la transmission des matières scolaires ainsi que la transmission des règles sociales à l'école (Archambault et Chouinard, 2003 ; Charles, 1997 ; Doyle, 1986 ; Fijalkow et Nault, 2002 ; Gaudreau *et al.*, 2011 ; Janosz, Georges et Parent, 1998 ; Kounin, 1971 ; Legault, 2001 ; Léveillé et Dufour, 1999 ; Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999 ; Massé, Desbiens et Lanaris, 2006 ; Mayer, 2001 ; Prairat, 2013 ; Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers et Sugai, 2008 ; Wang, Haertel et Walberg, 1993).

Par conséquent, compte tenu des conséquences néfastes des sanctions négatives et autres pratiques d'encadrement coercitives sur l'apprentissage, sur la réussite scolaire et sur le comportement des élèves, l'inscription par le MEN de la sanction¹⁶⁹ négative *dans les missions éducatives de l'école* contraste non seulement avec la dimension *éducative* constitutive de l'École et avec les

¹⁶⁹ Dans cette recherche le vocable *sanction* est utilisé tel que l'entend le MEN dans ses textes officiels (cf. DeFrance, 2009 ; Prairat, 2011) afin de définir ce qui constitue une sanction et afin de différencier le terme *sanction* du terme *punitions*. Ainsi, contrairement à l'acception contemporaine à laquelle nous adhérons, selon laquelle une sanction peut être soit positive (récompense ou avantage consécutif à un acte approprié) soit négative (punition ou peine consécutive à un acte déviant), le MEN limite non seulement la sanction à son versant négatif, c'est à dire à la répression des comportements perturbateurs qui portent atteinte aux normes, aux valeurs et aux personnes liées à l'institution scolaire, mais le MEN considère également la *sanction* comme une conséquence négative plus grave que ne l'est la *punition*. En effet, pour le MEN si les *punitions scolaires* « *sanctionnent les manquements mineurs et les perturbations au sein de la classe et de l'établissement* », les *sanctions disciplinaires* répondent aux manquements graves et aux atteintes aux personnes et aux biens (Prairat, 2011, p. 109). Autrement dit, le versant positif de la *sanction* sous la forme de récompense, de valorisation ou de gratification n'est pas mis en exergue dans les textes officiels du MEN, que ces derniers soient relatifs aux sanctions disciplinaires ou au règlement intérieur.

préconisations de la recherche en éducation, mais risque également de compromettre les fonctions de transmission des matières scolaires et de transmission des habiletés sociales et civiques aux jeunes générations.

L'analyse théorique qui précède met donc en exergue certaines *incohérences* existant entre certaines volontés affichées par le MEN et les moyens que le ministère met effectivement en œuvre. En effet, le ministère de l'Éducation nationale affirme sa volonté de s'appuyer sur les apports de la recherche pour mener à bien la mission fondamentale de l'École, pour protéger l'ensemble des membres de la communauté scolaire contre toutes les formes de violence et pour offrir à tous des conditions propices à l'enseignement et à l'apprentissage. Cependant, en dépit de sa volonté de s'appuyer sur la recherche, le MEN met en œuvre, pour atteindre ses objectifs, certaines orientations ou mesures officielles de nature coercitive qui vont à l'encontre des préconisations scientifiques.

Ce constat amène à s'interroger. En effet, dans le cadre d'un dispositif disciplinaire inscrivant la sanction négative *dans les missions éducatives de l'école*, quelles pratiques de gestion de classe les enseignants privilégient-ils à l'île La Réunion pour tenter d'accomplir les deux fonctions principales qui leur sont confiées par le MEN, à savoir la transmission des matières scolaires et la transmission des règles sociales et civiques aux citoyens de demain ?

À notre connaissance, il n'a été établi ni en France ni à l'île de La Réunion, aucun inventaire systématique des pratiques de gestion de classe des enseignants au collège. Par conséquent, en l'absence de données issues de recherches menées localement sur ce domaine de compétences professionnelles, nous ne disposons pas d'éléments de réponse à apporter à cette interrogation.

De plus, l'absence de données spécifiques et précises sur les pratiques de gestion de classe des enseignants expose à la fois les élèves, les enseignants et la société dans son ensemble à certains risques largement documentés.

En effet, la littérature scientifique insiste sur l'importance majeure de l'encadrement pédagogique et des interventions des enseignants dans le développement et le maintien des manifestations d'indiscipline qui surviennent en classe (Badia, 2006 ; Charles, 1997 ; Chouinard, 1999 ; Evertson et Weinstein, 2006 ; Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999 ; Massé, Desbiens et Lanaris, 2006). La littérature consultée insiste également sur l'influence majeure des pratiques d'encadrement pédagogique sur l'apprentissage et la réussite éducative et scolaire des élèves (Chouinard, 1999 ; Léveillé et Dufour, 1999 ; Simonsen *et al.*, 2008 ; Wang, Haertel et Walberg, 1994).

Compte tenu de la nature de ces risques, l'absence de données sur les pratiques de gestion de classe des enseignants à l'île de La Réunion est susceptible de faire obstacle au repérage d'éventuelles pratiques d'encadrement pédagogique non appropriées qui pourraient contribuer à l'aggravation des difficultés que rencontre le système éducatif français en général et les établissements classés en REP+ en particulier. L'absence de données spécifiques sur les pratiques de gestion de classe des enseignants à l'île de La Réunion expose alors la communauté scolaire au risque de ne voir apparaître aucun dispositif adapté visant le cas échéant à perfectionner les pratiques éducatives des enseignants dans ce domaine de compétences professionnelles pourtant central du métier d'enseignant.

Au regard des conséquences éventuelles qui y sont liées, cette absence de données spécifiques sur les pratiques de gestion de classe des enseignants est d'autant plus inquiétante à l'île de La Réunion que le contexte social, éducatif et économique y est particulièrement difficile. En effet, le département de La Réunion enregistre un taux record d'illettrisme, mais aussi un taux de sortie du système scolaire sans diplôme ni qualification deux fois supérieur à celui de la France métropolitaine, un taux de personne vivant en dessous du seuil de

pauvreté proportionnellement supérieur à celui de la métropole, sans oublier un taux de chômage des jeunes qui avoisine aujourd'hui les 44 %¹⁷⁰.

Nous tenterons donc, au regard de ce deuxième axe de notre problématique de recherche, d'apporter des éléments de réponse aux interrogations suivantes :

Quelles sont les pratiques de gestion de classe privilégiées par les enseignants à l'île de La Réunion ? Comment s'y prennent-ils pour créer, maintenir ou rétablir un climat de classe propice à l'enseignement et à l'apprentissage ? Existe-t-il un écart entre les pratiques de gestion de classe privilégiées par les enseignants à l'île de La Réunion et celles préconisées par la communauté scientifique spécialisée ?

Apporter des éléments de réponse à ces interrogations pourrait notamment permettre de combler le vide scientifique qui existe à ce sujet en France, notamment à l'île de La Réunion. Le tableau ci-dessous présente un récapitulatif du deuxième axe de la problématique de recherche.

¹⁷⁰ Source: INSEE 2016

Tableau 3. Récapitulatif du deuxième axe de la problématique de recherche

RÉCAPITULATIF DU 2 ^{ÈME} AXE DE LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE		
<p>Dans le but de faciliter la transmission des matières scolaires ainsi que la transmission des règles sociales à l'école, la communauté scientifique identifie le domaine de la <i>gestion de classe</i> comme un moyen approprié et efficace à mettre en œuvre par les enseignants face à l'indiscipline des élèves en classe, phénomène majeur et universel aux conséquences dramatiques pour les élèves, les enseignants et la société, désigné par la communauté scientifique comme l'un des principaux obstacles aux finalités mêmes de l'École française.</p>		
CONSTATS ISSUS DES APPORTS THÉORIQUES ET CONTEXTUELS (CHAP. I ET II)		RISQUES LIÉS À (B)
<p>Le système éducatif français va mal et ne parvient plus à jouer son rôle :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Augmentation des comportements d'indiscipline en classe en France métropolitaine - Taux élevés de décrochage scolaire - Taux élevé de jeunes sortant du système éducatif français sans diplôme ni qualification <ul style="list-style-type: none"> - Taux élevé d'élèves métropolitains et réunionnais sortis du système éducatif français sans avoir acquis les compétences scolaires de base en lecture, en écriture et en calcul. Or, comme l'engagement dans les activités scolaires est, entre autres, ce qui permet à l'élève de s'approprier le contenu d'apprentissage, cela suggère l'existence d'un manque d'engagement de ces élèves dans les activités d'apprentissage, donc de comportements inappropriés en classe (perturbateurs ou non) - Le collège est le niveau où les comportements déviants à l'encontre des enseignants s'expriment le plus - Les enseignants en France sont démunis face à l'indiscipline des élèves 	<p>Incohérence entre la volonté affichée par le ministère de l'Éducation nationale de s'appuyer sur la recherche pour permettre à l'école de jouer son rôle (A) et d'autre part, les moyens que le MEN met effectivement en œuvre pour y parvenir (B).</p>	<p>- Compte tenu de l'influence majeure des pratiques de gestion de classe sur l'apprentissage, la réussite scolaire et le comportement des élèves, <i>l'absence de données spécifiques</i> au système éducatif français sur les pratiques de gestion de classe des enseignants à La Réunion :</p> <p>* fait obstacle au repérage d'éventuelles pratiques d'encadrement pédagogique non appropriées qui pourraient contribuer à l'aggravation des difficultés que rencontre l'école en général, mais surtout à La Réunion et notamment en REP+</p> <p>* expose aussi la communauté scolaire au risque de ne voir apparaître aucun dispositif adapté visant à actualiser et à perfectionner les pratiques éducatives des enseignants dans ce domaine de compétence professionnel central du métier d'enseignant</p> <p>- L'absence de données sur l'indiscipline des élèves en classe participe à l'invisibilité scientifique, médiatique et politique du phénomène en France, ce qui expose l'ensemble de la communauté éducative française :</p> <p>* au risque de ne voir apparaître aucun dispositif visant ni à réduire l'expansion des comportements inappropriés des élèves en classe</p> <p>* aux conséquences liées à l'indiscipline (dégradation du climat de classe et des conditions d'enseignement et d'apprentissage, souffrances psychologiques pour les enseignants, désengagement scolaire de la part des élèves...)</p>
	VOLONTÉ DU MEN (A)	
<ul style="list-style-type: none"> - Le MEN revendique et affirme la responsabilité de former le citoyen de demain - Le MEN affirme que l'enseignement des compétences sociales et civiques est un objectif prioritaire des établissements scolaires français et une mission constitutive de l'école et du métier d'enseignant, au même titre que les matières scolaires - Le MEN affirme s'appuyer sur la recherche pour offrir à tous des conditions propices à l'apprentissage et à l'enseignement, afin de permettre à l'École française de mener à bien ses missions - Le MEN affirme vouloir protéger l'ensemble des membres de la communauté scolaire française contre toutes les formes de violence 	<ul style="list-style-type: none"> - Le MEN va à l'encontre des principales préconisations de la communauté scientifique : * en affirmant la valeur formatrice et pédagogique de la sanction négative * en inscrivant la sanction négative dans les missions éducatives de l'école * en ne prévoyant aucune disposition visant à renforcer les habiletés sociales des élèves * en ignorant les effets néfastes des mesures coercitives sur l'apprentissage et la construction identitaire de l'élève - Absence de données spécifiques au système éducatif français sur les pratiques de gestion de classe des enseignants à l'île La Réunion - Absence en France de dispositifs de mesure et de lutte nationale spécifiques au système éducatif français contre l'indiscipline des élèves en classe 	
QUESTIONS DE RECHERCHE LIÉES AU 2 ^{ÈME} AXE DE LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE		
<ul style="list-style-type: none"> • Quelles pratiques de gestion de classe les enseignants privilégient à l'île de La Réunion ? • Comment les enseignants s'y prennent-ils à La Réunion pour créer, maintenir ou rétablir un climat de classe propice à l'enseignement et à l'apprentissage ? • Existe-t-il un écart entre les pratiques de gestion de classe privilégiées par les enseignants à La Réunion et celles préconisées par la communauté scientifique spécialisée ? 		
OBJECTIFS SPÉCIFIQUES LIÉS AU 2 ^{ÈME} AXE DE LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE		
<ul style="list-style-type: none"> • Documenter les représentations des enseignants à l'île de La Réunion à l'endroit des principales fonctions constitutives de leur métier. • Décrire et documenter au regard du cadre théorique convoqué, les pratiques de gestion de classe privilégiées par les enseignants au collège à La Réunion • Documenter les connaissances en gestion de classe des enseignants à l'île de La Réunion. 		

AXE 2 : PRATIQUES DE GESTION DE LA DISCIPLINE EN CLASSE DES ENSEIGNANTS À L'ÎLE LA RÉUNION

Le *troisième* axe de la problématique de cette recherche est relatif quant à lui à la formation des enseignants en matière de gestion de classe.

Comme il l'a été évoqué précédemment, l'école peine à mener à bien la mission qui lui incombe (Dubet et Duru-Bellat, 2015 ; Merle, 2012) et les données disponibles sur les performances du système éducatif français en témoignent. Pourtant, en dépit de sa volonté affichée de s'appuyer sur la recherche pour offrir à tous les membres de la communauté scolaire des conditions propices à l'enseignement et à l'apprentissage, certaines orientations officielles émanant du MEN vont à l'encontre des préconisations de la recherche, au risque de générer davantage de comportements déviants de la part des élèves.

D'ailleurs, sans ignorer ni minimiser l'importance des facteurs de risque individuels, familiaux, environnementaux, sociaux et culturels associés à l'indiscipline scolaire (Dishion et Patterson, 2006 ; Massé, Desbiens et Lanaris, 2006), la littérature scientifique désigne les facteurs scolaires comme étant ceux qui ont le plus d'influence sur l'indiscipline des élèves à l'école (Brophy et McCaslin, 1992 ; Burke, 1992 ; Jones et Jones, 1995 ; Kohn, 1996 ; Legault, 2001). En effet, la littérature consultée insiste largement sur le caractère essentiel de l'encadrement pédagogique et des interventions des enseignants à la fois dans le développement, le maintien ou la diminution des manifestations d'indiscipline qui surviennent en classe (Badia, 2006 ; Charles, 1997 ; Chouinard, 1999 ; Dishion et Patterson, 2006 ; Estrela, 1996 ; Evertson et Weinstein, 2006 ; Evertson et autres, 1994 ; Hastings, 2005 ; Janosz, George et Parent, 1998 ; Léveillé et Dufour, 1999 ; Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999 ; Massé, Desbiens et Lanaris, 2006 ; Mayer, 1995 ; Mayer, 2001 ; Royer, 2006). De plus, de nombreux écrits attestent de l'influence majeure des pratiques d'encadrement pédagogique sur l'apprentissage et la réussite éducative et scolaire des élèves (Chouinard, 1999 ; Léveillé et Dufour, 1999 ; Simonsen *et al.*, 2008 ; Wang, Haertel et Walberg, 1994).

Par conséquent, nombreux s'accordent pour dire qu'un enseignement efficace est indissociable d'une gestion de classe efficace (Doyle, 1986 ; Levin et Nolan, 2000 ; Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999).

Toutefois, comme dans ce domaine « *apprendre à faire face ne s'improvise pas* » (Prairat, 2013, p. 80), le *développement* de ces connaissances et de ces compétences est primordial pour les enseignants (Léveillé et Dufour, 1999 ; Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999 ; Nault et Fijalkow, 1999 ; Prairat, 2013 ; Stoughton, 2007).

Cependant, si la formation des enseignants dans le domaine de la gestion de classe apparaît depuis fort longtemps déjà comme un impératif pour enseigner efficacement, elle l'est d'autant plus aujourd'hui, face à la « *persistance d'un noyau dur d'élèves en échec* » et à la « *métamorphose de la jeunesse* » (Dubet et Duru-Bellat, 2015, p. 7).

En effet, « *la conduite d'une classe est un exercice qui requiert un savoir-faire pratique que l'on aurait tort de mésestimer sous prétexte qu'il n'a pas sa place dans les traités de pédagogie* » (Prairat, 2013, p. 74), surtout si l'École de la république souhaite transmettre efficacement aux élèves les compétences scolaires et sociales nécessaires à la formation du citoyen de demain. En effet, « *l'indiscipline n'est pas un phénomène conjoncturel appelé à se dissiper sous peu, elle est hélas devenue un élément de définition du quotidien enseignant, de sorte que s'initier à la gestion et à l'organisation de la classe est aujourd'hui un impératif professionnel, une exigence première* » (Prairat, 2013, p. 10).

En outre, dans un milieu aussi sollicitant, dynamique et complexe qu'une salle de classe (Doyle, 2006) dans laquelle s'exercent notamment et parfois simultanément, des forces psychologiques liées aux attentes de différentes personnes ayant des besoins individuels distincts et parfois même opposés (Chouinard, 2001 ; Redl et Wattenberg, 1951), une gestion éducative efficace des comportements inappropriés des élèves nécessite pour l'enseignant de posséder

des connaissances et des compétences solides en gestion de classe (Chouinard, 1999, 2001 ; Doyle, 2006 ; Evertson et Weinstein, 2006 ; Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999).

Le développement de connaissances et de compétences dans ce domaine est d'autant plus essentiel que le manque de connaissances des enseignants en la matière, contribue à l'augmentation ou au maintien des comportements difficiles à l'école (Chouinard, 1999 ; Hastings, 2005 ; Royer, 2005 dans Gaudreau *et al.*, 2011). Le manque de connaissances solides des enseignants en matière de gestion de classe a alors pour effet d'exposer l'enseignant, les élèves ainsi que la société dans son ensemble aux conséquences dramatiques connues liées à l'indiscipline scolaire des élèves.

En France, depuis 2010, dans le cadre de la formation et de l'accompagnement des enseignants et des personnels de l'éducation nationale¹⁷¹, la compétence en gestion de classe est plébiscitée dans de nombreux textes officiels, notamment sous l'appellation *tenue de classe* ou *conduite de classe*. Une formation spécifique à la *conduite de classe*, à la gestion des situations conflictuelles et à la prévention de la violence est donc préconisée par le bulletin officiel n° 2 du 13 janvier 2011¹⁷².

Selon le site web du MEN, cette formation dont la durée est de *trois jours* a pour ambition de dispenser à l'enseignant les *savoirs et gestes professionnels* lui permettant de *conduire son enseignement* dans un climat propice aux apprentissages, de *diminuer les risques* de comportements violents par la *prévention* et le *repérage* des comportements déviants, d'*intervenir efficacement* lorsqu'il fait face à des débordements d'agressivité ou à des menaces et d'*effectuer un retour réflexif individuel et collectif* sur ses interventions en vue

¹⁷¹ <http://eduscol.education.fr/cid52741/accompagnement-formation-des-enseignants-stagiaires.html> ;

À consulter : *Accueil, accompagnement et formation des enseignants stagiaires à la rentrée 2010 ; Le site "Tenue de classe"*

¹⁷² Formation préconisée par le bulletin officiel n°2 du 13 janvier 2011. Source éducation nationale : <http://www.education.gouv.fr/cid54518/mene1001091c.html> ; <http://eduscol.education.fr/cid52741/accompagnement-formation-des-enseignants-stagiaires.html>

entre autres de les ajuster le cas échéant¹⁷³. Toujours selon le site web du ministère, le MEN déclare également proposer aux enseignants plusieurs autres formations complémentaires dans le but de parfaire la formation de ces derniers en gestion de classe¹⁷⁴.

Selon le ministère de l'Éducation nationale, cette vaste offre de formation en gestion de classe permet aux enseignants d'être parfaitement préparés et opérationnels pour accomplir leurs fonctions dans les meilleures conditions.

Toutefois, selon la littérature scientifique internationale, le temps de formation et de préparation des enseignants consacré à la gestion des problèmes de comportement des élèves en classe est nettement insuffisant pour développer de bonnes compétences en la matière (Evertson et Weistein, 2006 ; Blaya et Beaumont, 2007 dans Gaudreau *et al.*, 2011). En effet, la formation reçue par les enseignants du primaire comme du secondaire ne leur permet pas de gérer efficacement les problèmes de comportements des élèves (Chouinard, 1999 ; Couture, 2005 ; Jeffrey et Sun, 2006 ; Lewis, 1999 ; Royer, 2006).

D'ailleurs, dans certains pays, les enseignants se disent très mal préparés pour gérer l'indiscipline des élèves en classe. Ces derniers affirment également amplifier les comportements perturbateurs des élèves par le type de gestion de classe autoritaire et coercitif qu'ils finissent souvent par devoir adopter pour gérer les comportements difficiles des élèves (Gaudreau *et al.*, 2011).

De plus, la littérature consultée révèle que les facteurs scolaires ayant un impact sur l'attitude des élèves en classe sont méconnus de certains enseignants (Jeffrey et Sun, 2006). Des recherches révèlent également que le domaine de la gestion de classe est le domaine dans lequel les enseignants ont le plus besoin de

¹⁷³ Source : site web du MEN : <http://eduscol.education.fr/cid52741/accompagnement-formation-des-enseignants-stagiaires.html>

¹⁷⁴ Un espace de formation et de ressources intitulé « *Tenue de classe, la classe côté professeur* » est mis à la disposition des enseignants en ligne et les académies proposent également une offre de formation complémentaire ; « *des formations ciblées sur la conduite de classe sont prévues et un réseau national de formateurs interviendra dans l'année* ». Pour parfaire la formation des enseignants « *un DVD, "la classe côté professeur" est distribué à chaque enseignant stagiaire à la rentrée 2010. Il est réalisé en 2 versions : une pour le premier degré et une pour le second degré. Les vidéos qu'il contient sont aussi en ligne sur l'espace "Tenue de classe"* ». Source : <http://eduscol.education.fr/cid52741/accompagnement-formation-des-enseignants-stagiaires.html>

connaissances (Jones, 1996) et le domaine dans lequel ces derniers sont peu performants (Drummond, 1990 dans Léveillé et Dufour, 1999).

Par conséquent, au regard des développements théoriques qui précèdent, deux contrastes apparaissent. Le *premier contraste* émerge entre, d'une part, le point de vue de la recherche internationale sur le caractère insuffisant de la formation et de la préparation des enseignants en matière de gestion de classe et d'autre part, l'affirmation du ministère de l'Éducation nationale relative à la pertinence, la complétude et l'efficacité du dispositif de formation en gestion de classe destiné aux enseignants.

Le *deuxième contraste*, quant à lui, met en exergue l'écart entre, d'une part, la rareté de la littérature scientifique française disponible sur les besoins des enseignants du système éducatif français en matière de formation en gestion de classe et, d'autre part, l'abondance de la littérature scientifique disponible dans d'autres pays, notamment Nord-Américains, sur les besoins des enseignants de leurs pays.

Un écart est également constaté entre la rareté des données en France sur les représentations des enseignants du système éducatif français quant à leur niveau de préparation pour gérer les comportements difficiles des élèves en classe et l'abondance de données dans d'autres pays, notamment en Amérique du Nord, quant au niveau de préparation des enseignants de leur système éducatif pour gérer les comportements difficiles des élèves en classe.

En effet, hormis des éléments d'information issus des annonces officielles du MEN, que savons-nous concrètement en France, et *a fortiori* à La Réunion, du niveau de satisfaction des enseignants du système éducatif français quant à leur formation en gestion de classe ? Que savons-nous également des besoins en formation de ces derniers dans ce domaine ? À notre connaissance, aucune recherche de ce type n'a jusqu'à présent été menée dans les collèges REP+ de l'académie de La Réunion. D'ailleurs, il se dit qu'« *en Europe, les recherches sur*

la gestion de classe sont moins développées » et que si « en 2010, en France, des formations d'enseignants débutants à la "tenue de classe" ont été généralisées [elles l'ont été] à partir de quelques techniques empiriques consignées par un jeune enseignant, sans travail de recherche scientifique valide » (Robbes, 2012, p. 177-178).

Ce constat peut soulever certaines interrogations, notamment au regard de l'abondante littérature scientifique nord-américaine disponible sur le sujet et des nombreux effets néfastes liés à un manque de formation des enseignants en gestion de classe.

De plus, l'absence de données spécifiques à l'île de La Réunion sur les besoins des enseignants du système éducatif français en formation en gestion de classe et sur les représentations des enseignants du système éducatif français quant à leur niveau de préparation pour gérer les comportements difficiles des élèves en classe n'est pas sans conséquence. En effet, l'absence de données à ce sujet fait obstacle au repérage d'éventuelles pistes d'amélioration du dispositif de formation en gestion de classe des enseignants du système éducatif français. Cela expose alors la communauté éducative française aux risques liés à un manque de connaissance en gestion de classe due notamment à une formation insuffisante dans ce domaine de compétences professionnelles central du métier d'enseignant, notamment l'adoption par les enseignants de pratiques d'encadrement coercitives pour tenter de gérer les comportements difficiles des élèves en classe et la *spirale descendante* liée à ces pratiques.

Par conséquent, en l'absence de données spécifiques à l'île de La Réunion sur ce sujet et compte tenu de l'analyse ci-dessus, il nous semble pertinent de documenter les représentations des enseignants à La Réunion quant à leur formation en gestion de classe.

À cet effet, nous tenterons d'apporter des éléments de réponse aux interrogations suivantes : que pensent les enseignants à l'île de La Réunion de la

formation destinée aux enseignants du système éducatif français dont ils ont bénéficié pour mener à bien les fonctions principales qui leur incombent ? Que pensent-ils de la pertinence de la formation dont ils ont bénéficié dans le domaine de la gestion de classe pour gérer les comportements difficiles des élèves en classe ? Quels besoins de formation ou de perfectionnement liés à leurs pratiques quotidiennes en classe les enseignants du système éducatif français expriment-ils ? Quelles sont à l'île de La Réunion, les représentations et les connaissances des enseignants en REP+ sur les caractéristiques essentielles d'une gestion de classe efficace : quelle place, quel sens et quelle importance accordent-ils à la gestion de classe dans leur métier d'enseignant ?

Le tableau ci-dessous présente un récapitulatif du troisième axe de la problématique de recherche.

Tableau 4. Récapitulatif du troisième axe de la problématique de recherche

RÉCAPITULATIF DU 3 ^{ÈME} AXE DE LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE				
<p>La littérature scientifique insiste sur l'influence majeure des pratiques d'encadrement pédagogique sur l'apprentissage, sur la réussite scolaire des élèves ainsi que dans le développement, le maintien ou la diminution des manifestations d'indiscipline qui surviennent en classe. Or, si un enseignement efficace est indissociable d'une <i>gestion de classe efficace</i>, ce domaine de compétence professionnelle central du métier d'enseignant <i>nécessite</i> pour les enseignants le développement de connaissances et de compétences solides, notamment pour faire face à la <i>persistance d'un taux élevé d'élèves en décrochage scolaire et à l'augmentation en France des comportements d'indiscipline en classe</i>. De plus le manque de connaissances et de compétences en gestion de classe contribue à l'augmentation ou au maintien des comportements difficiles à l'école et expose les enseignants, les élèves et la société aux conséquences dramatiques liées à l'indiscipline scolaire des élèves.</p>				
CONSTATS ISSUS DES APPORTS THÉORIQUES ET CONTEXTUELS (CHAP. I ET II)			RISQUES LIÉS À (B)	
<p>Le système éducatif français va mal et ne parvient plus à jouer son rôle :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Taux élevé d'élèves métropolitains et réunionnais sortis du système éducatif français sans avoir acquis les compétences scolaires de base en lecture, en écriture et en calcul. - Taux élevé de jeunes sortant du système éducatif français sans diplôme ni qualification - Dans de nombreux pays dont la France, le temps de formation et de préparation des enseignants consacré à la gestion des problèmes de comportement des élèves en classe est nettement insuffisant pour développer de bonnes compétences en la matière. - La formation reçue dans de nombreux pays par les enseignants du primaire comme du secondaire ne leur permet pas de gérer efficacement les problèmes de comportements des élèves - Dans certains pays les facteurs scolaires ayant un impact sur l'attitude des élèves en classe sont méconnus de certains enseignants - Dans certains pays le domaine de la gestion de classe est celui dans lequel les enseignants ont le plus de besoins de connaissances et dans lequel les enseignants sont peu performants - Les enseignants du système éducatif français en France sont démunis face à l'indiscipline des élèves en classe 	<p>Incohérence entre d'une part, les volontés affichées du ministère de l'Éducation nationale (A) et d'autre part, soit les moyens que le MEN affirme mettre en œuvre pour y parvenir, soit les données de la recherche sur le sujet (B). Un écart est également constaté entre la rareté de données spécifiques au système éducatif français sur la formation et les besoins des enseignants en gestion de classe et l'abondance de données à ce sujet concernant les enseignants d'autres pays.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - L'absence de données sur les besoins en formation des enseignants à La Réunion : * fait obstacle au repérage d'éventuelles pistes d'amélioration du dispositif de formation en gestion de classe des enseignants * expose la communauté éducative aux risques élevés liés à une formation insuffisante ou à un manque de connaissance en gestion de classe de l'enseignant * expose les enseignants au risque d'être dans l'obligation d'avoir recours à des pratiques autoritaires et coercitives pour gérer les comportements difficiles des élèves en classe 	
	<p>VOLONTÉ DU MEN (A)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le MEN affirme sa volonté de s'appuyer sur la recherche pour former les enseignants et les personnels de l'éducation nationale - Le MEN affiche depuis 2010, un dispositif de formation ambitieux dans le domaine de la gestion de classe visant à transmettre aux enseignants les <i>savoirs et gestes professionnels</i> lui permettant de <i>conduire son enseignement</i> dans un climat propice aux apprentissages, de <i>diminuer les risques</i> de comportements violents par la <i>prévention</i> et le <i>repérage</i> des comportements déviants, d'<i>intervenir efficacement</i> lorsqu'il fait face à des débordements d'agressivité ou à des menaces - Le MEN affirme que cette vaste offre de formation en gestion de classe permet aux enseignants d'être parfaitement préparés et opérationnels pour leurs fonctions 			<p>PROBLÈMES SPÉCIFIQUES (B)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fondement non scientifique du dispositif français de formation en gestion de classe - Rareté de la littérature disponible sur les besoins des enseignants du système éducatif français en matière de formation en gestion de classe - Rareté des données spécifiques au système éducatif français sur les représentations des enseignants à l'endroit du caractère suffisant ou non de leur niveau de préparation pour gérer les comportements difficiles des élèves en classe - Rareté des données spécifiques au système éducatif français relatives aux pratiques effectives de gestion de classe des enseignants - Le MEN inscrit la sanction négative dans la mission éducative de l'école comme mesure de soutien aux enseignants du système éducatif français face aux comportements déviants des élèves - Augmentation des comportements d'indiscipline en classe en France métropolitaine - Taux élevés d'élèves en France en situation de décrochage scolaire - Renforcement par le MEN des mesures disciplinaires coercitives visant à soutenir les enseignants du système éducatif français dans leurs fonctions
	<p>QUESTIONS DE RECHERCHE LIÉES AU 3^{ÈME} AXE DE LA PROBLÉMATIQUE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que pensent les enseignants à l'île de La Réunion de la formation dont ils ont bénéficié pour mener à bien les fonctions principales qui leur incombent ? • Que pensent-ils de la pertinence de la formation dont ils ont bénéficié en gestion de classe pour gérer les comportements difficiles des élèves en classe ? • Quels besoins de formation ou de perfectionnement liés à leurs pratiques quotidiennes en classe les enseignants expriment-ils ? • Quelles sont les représentations et les connaissances des enseignants en REP+ à La Réunion sur les caractéristiques essentielles d'une gestion de classe efficace ? • Quelle place, quel sens et quelle importance accordent-ils à la gestion de classe dans leur métier d'enseignant ? 			
<p>OBJECTIFS SPÉCIFIQUES LIÉS AU 3^{ÈME} AXE DE LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Documenter les représentations des enseignants à l'île de La Réunion à l'endroit de leur formation en gestion de classe. • Documenter les représentations des enseignants à La Réunion quant à leurs besoins en formation en gestion de classe. 				

Au regard de l'analyse théorique des éléments issus des deux premiers chapitres de cette thèse, il semble pertinent pour plusieurs raisons, de tenter d'apporter des éléments de réponse aux interrogations relatives aux trois axes majeurs présentés dans cette problématique de recherche.

En effet, établir un inventaire premièrement, des *comportements des élèves en classe* au collège en REP+, deuxièmement, des *pratiques de gestion de classe des enseignants* à La Réunion visant à remplir de manière éducative les fonctions fondamentales qui leur incombent et troisièmement, des *représentations des enseignants du système éducatif français quant à leur formation en gestion de classe*, permettrait de documenter un champ de recherche à la fois essentiel des sciences de l'éducation et peu documenté en France (Nault et Fijalkow, 1999). Cela permettrait ainsi de contribuer à combler le vide scientifique existant dans le département français de La Réunion au regard des trois axes évoqués dans le cadre de la problématique de cette recherche.

Ces données pourraient également contribuer à faire émerger des pistes de travail pertinentes visant l'amélioration des conditions de travail des équipes pédagogiques du système éducatif français, principalement celles des enseignantes et des enseignants en collège.

Enfin, les résultats issus de cette recherche menée localement pourraient permettre au MEN d'étoffer la gamme de ses dispositifs d'action visant à améliorer les conditions d'apprentissage et de réussite scolaire des élèves du système éducatif français, notamment à l'île de La Réunion. Cela pourrait ainsi contribuer à favoriser, notamment chez les élèves, l'acquisition des compétences scolaires, sociales et civiques nécessaires à leur future insertion en tant que citoyen dans la société de demain.

De telles données pourraient également permettre au MEN d'actualiser sa compréhension des besoins des enseignants du système éducatif français au regard des enjeux liés à l'enseignement aujourd'hui dans les collèges REP+ en

France et de proposer aux enseignants du système éducatif français des formations élaborées au plus près de leurs besoins réels au quotidien. De plus, les enseignants ayant bénéficié de formations en gestion de classe de qualité parviennent efficacement à mettre en place des conditions d'enseignement propices à l'apprentissage et au bien-être des élèves (Allen et Blackston, 2003 ; Evertson, 1989 ; Lewis, 2001 ; Melby, 1995 ; Veenman *et al.*, 1989 dans Gaudreau *et al.*, 2011).

Au regard de l'analyse croisée des éléments du contexte scolaire, social et politique issus du premier chapitre de cette recherche et des données théoriques issues du second chapitre de cette thèse, trois objectifs spécifiques de recherche ont été établis afin notamment de tenter d'apporter des éléments de réponse aux interrogations relatives à chacun des trois axes de la problématique de cette recherche.

Le *premier objectif* de cette thèse consiste à décrire et à documenter les comportements en classe des collégiens d'aujourd'hui en REP+ à l'île de La Réunion ainsi que les représentations des enseignants du système éducatif français quant au comportement de leurs élèves en classe.

Le *deuxième objectif* de cette thèse vise à décrire et à documenter au regard du cadre théorique convoqué, les pratiques de gestion de classe privilégiées par les enseignants au collège à La Réunion, les connaissances de ces derniers dans ce domaine, ainsi que leurs représentations quant aux principales fonctions constitutives de leur métier dans le système éducatif français.

Le *troisième objectif* de cette thèse consiste quant à lui à documenter les représentations des enseignants du système éducatif français à l'île de La Réunion à l'endroit de leur formation en gestion de classe et leurs représentations à l'endroit de leurs besoins en formation dans ce domaine de compétence spécifique.

Tableau 5. Récapitulatif des liens entre les trois axes de la problématique et les objectifs spécifiques

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE		
AXE DE LA PROBLÉMATIQUE		OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE
AXE 1	Comportement des élèves de REP+ en classe au collège à l'île de La Réunion.	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire et documenter les comportements en classe des collégiens d'aujourd'hui en REP+ à l'île de La Réunion. • Documenter les représentations des enseignants à La Réunion sur le comportement de leurs élèves en classe.
AXE 2	Pratiques de gestion de classe des enseignants au collège à l'île de La Réunion.	<ul style="list-style-type: none"> • Documenter les représentations des enseignants à l'île de La Réunion à l'endroit des principales fonctions constitutives de leur métier. • Décrire et documenter au regard du cadre théorique convoqué, les pratiques de gestion de classe privilégiées par les enseignants au collège en REP+ à La Réunion. • Documenter les connaissances des enseignants à La Réunion dans le domaine de la gestion de classe.
AXE 3	Formation en France des enseignants dans le domaine de la gestion de classe.	<ul style="list-style-type: none"> • Documenter les représentations des enseignants à l'île de La Réunion à l'endroit de leur formation en gestion de classe. • Documenter les représentations des enseignants à l'île de La Réunion à l'endroit de leurs besoins en formation en gestion de classe.

Afin d'apporter des éléments de réponse aux questionnements qui jalonnent cette problématique et afin de tenter d'atteindre les objectifs de recherche énoncés, une méthodologie a été planifiée.

Le chapitre suivant s'attache donc à présenter la démarche, les méthodes ainsi que les instruments de recherche utilisés pour collecter et analyser les données nécessaires à cette recherche.

METHODOLOGIE

Le présent chapitre a pour objet de présenter la méthodologie de recherche privilégiée dans le but d'atteindre les objectifs de recherche spécifiques suivants :

Le *premier objectif* est de décrire et de documenter les comportements que manifestent les collégiens d'aujourd'hui en classe de REP+ à La Réunion ainsi que les représentations¹⁷⁵ des enseignants à l'île de La Réunion au regard du profil de leurs élèves en classe. Le *deuxième objectif* est de décrire et de documenter, au regard du cadre théorique convoqué dans cette recherche, les pratiques de gestion de classe privilégiées au quotidien par les enseignants de REP+ à La Réunion, leurs connaissances en gestion de classe ainsi que leurs représentations à l'endroit des principales fonctions constitutives de leur métier. Enfin, le *troisième objectif* de cette recherche est de documenter les représentations des enseignants à l'île de La Réunion quant à leur formation en gestion de classe, quant à leur niveau de satisfaction au regard de cette formation et quant à leurs besoins en perfectionnement dans le domaine de la gestion de la discipline en classe.

Afin de présenter les fondements méthodologiques de cette recherche, le présent chapitre s'articule de la manière suivante : premièrement, la posture épistémologique du chercheur est précisée. Deuxièmement, le recrutement et les critères de sélection des enseignants participants à cette recherche ainsi que le choix du milieu d'enquête ciblé par cette recherche sont justifiés. Troisièmement,

¹⁷⁵ Le vocable *représentations* réfère dans cette recherche à ce que disent les participants à savoir « un ensemble organisé d'informations, d'opinions, d'attitudes et de croyances à propos d'un objet donné. » (Abric, 2005, p. 59, récupéré de <http://www.cairn.info/methodes-d-etude-des-representations-sociales--9782749201238-page-59.html>). L'usage du terme *représentations* reprend l'idée première de Mannoni (1950, récupéré de http://197.14.51.10:81/pmb/Que_sais_je/Sociologie/les_representations_sociales_-_Mannoni_Pierre.pdf) et désigne la *pensée* de la personne élaborée par ses images, ses formules sémantiques, ses souvenirs personnels ou des idées articulant des éléments cognitifs, sociaux, affectifs qui originent de son expérience ou de ses apprentissages et elle reflète le contexte actuel. En outre, il s'agit de documenter ce que disent les participants et ce qu'ils pensent de l'objet d'étude (pensée).

la démarche de la recherche est décrite et des précisions sont apportées sur les méthodes privilégiées pour collecter les données ainsi que sur la pertinence du choix des méthodes de collecte de données. Des précisions sont également apportées sur le déroulement de l'expérimentation, sur les précautions prises par le chercheur lors de celle-ci ainsi que sur l'élaboration des deux instruments choisis, à savoir la grille d'observation directe et le guide d'entrevue individuelle semi-dirigée. Finalement, la méthode d'analyse de données utilisée est présentée.

4.1 Posture épistémologique du chercheur

Cette recherche vise à décrire et à documenter les comportements des élèves en classe, les pratiques effectives de gestion de classe des enseignants en exercice, ainsi que les représentations¹⁷⁶ des enseignants à l'endroit de leurs élèves, de leur métier, de leurs pratiques de gestion de classe et de leur formation dans ce domaine. Par conséquent, une méthodologie de recherche¹⁷⁷ de type qualitatif descriptif a été envisagée, car c'est précisément ce qu'autorise ce type de méthodologie de recherche (Fortin et Gagnon, 2016 ; Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1990 ; Savoie-Zajc, 2011).

En effet, ce type de méthodologie permet de collecter et d'analyser des données descriptives telles que des paroles des participants (ce qu'ils disent au sujet de l'objet de recherche), des écrits (matériels documentés dans les milieux), ainsi que des données issues de l'observation, afin notamment de comprendre l'action mise en œuvre par les participants et le sens qu'ils donnent à celle-ci (Bogdan et Biklen, 1982 ; Fortin et Gagnon, 2016 ; Savoie-Zajc, 2011).

¹⁷⁶ Le vocable *représentations* réfère dans cette recherche à ce que disent les participants à savoir « un ensemble organisé d'informations, d'opinions, d'attitudes et de croyances à propos d'un objet donné. » (Abric, 2005, p. 59, récupéré de <http://www.cairn.info/methodes-d-etude-des-representations-sociales--9782749201238-page-59.html>). L'usage du terme *représentations* reprend l'idée première de Mannoni (1950, récupéré de http://197.14.51.10:81/pmb/Que_sais_je/Sociologie/les_representations_sociales_-_Mannoni_Pierre.pdf) et désigne la *pensée* de la personne élaborée par ses images, ses formules sémantiques, ses souvenirs personnels ou des idées articulant des éléments cognitifs, sociaux, affectifs qui originent de son expérience ou de ses apprentissages et elle reflète le contexte actuel. En outre, il s'agit de documenter ce que disent les participants et ce qu'ils pensent de l'objet d'étude (*pensée*).

¹⁷⁷ La méthodologie de recherche réfère à la « stratégie, au plan d'action, au processus sous-jacent aux choix et à l'application de techniques de travail spécifiques nommées méthodes. Elle fait le lien entre le choix des méthodes et les résultats attendus » (Crotty, 1998, p. 3)

Comme la recherche qualitative descriptive se déroule dans le milieu naturel des participants (Fortin et Gagnon, 2016 ; Savoie-Zajc, 2011), ce type de recherche permet surtout l'observation d'un phénomène social à la fois en milieu naturel (Van Maanen, 1983) et en condition réelle (Lincoln et Guba, 1985). Cela permet ainsi d'« *établir un inventaire systématique des différents éléments d'une situation donnée (sorte d'état des lieux)* » (Hamon, 2011, p. 17).

Ce type de recherche implique de la part du chercheur, un processus d'interprétation des données collectées qui joue un rôle clé en recherche sociale (Erikson, 1986). En effet, dans une recherche qualitative descriptive, le chercheur accorde de l'importance à l'expérience vécue par les participants et à l'interprétation qu'il en fait (Anadon, 2011).

En somme, le recours à une recherche de type qualitatif descriptif permet précisément d'atteindre le type d'objectifs de recherche énoncés dans cette thèse, car ce type de recherche, caractérisé par l'observation, la description et l'interprétation de la situation par le chercheur sans qu'il y ait de mesures de contrôle (Fortin et Gagnon, 2016), mène à la compréhension des actions mises en œuvre par les participants et à la découverte du sens de ces actions (Fortin et Gagnon, 2016 ; Savoie-Zajc, 2011).

4.2 Milieu et échantillon d'enquête

Cette section vise tout d'abord à présenter le milieu d'enquête sélectionné, notamment les critères de choix du milieu ainsi que la procédure ayant mené à l'accès au milieu. Puis, l'échantillon d'enquête choisi pour cette recherche est présenté, ainsi que le recrutement de l'échantillon d'enquête et le choix du nombre de participants.

4.2.1 Milieu d'enquête

Cette section a pour objet de préciser le choix des collèges classés en réseau d'éducation prioritaire renforcée (REP+) comme milieu d'enquête de cette recherche et de décrire les étapes majeures de la procédure ayant permis l'accès au milieu d'enquête.

4.2.1.1 Choix du milieu d'enquête

Cette recherche, qui porte sur les pratiques d'encadrement pédagogique mises en œuvre par les enseignants pour favoriser à la fois l'enseignement, l'apprentissage et la réussite scolaire des élèves, se déroule au collège en réseau d'Éducation Prioritaire Renforcée (REP+) à l'île de La Réunion. Ce choix se justifie par le fait que la politique menée dans les établissements d'éducation prioritaire a précisément « *pour objectif de corriger l'impact des inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire par un renforcement de l'action pédagogique et éducative pour permettre de ramener à moins de 10 % les écarts de réussite scolaire entre les élèves qui s'y trouvent et les autres élèves de France* »¹⁷⁸. Par conséquent, comme la politique menée dans les établissements REP+ met l'accent sur le *renforcement de l'action pédagogique et éducative* pour améliorer la réussite scolaire des élèves, le choix de ce milieu d'enquête augmente la probabilité d'observer une gamme de pratiques pédagogiques et éducatives visant la réussite scolaire des élèves et l'engagement de ces derniers dans les activités d'apprentissage.

En outre, les établissements REP+ présentent à la fois un taux élevé d'élèves manifestant des comportements difficiles, un taux important de redoublants et un taux de réussite au brevet inférieur à celui obtenu dans les

¹⁷⁸ [Http://www.education.gouv.fr/cid187/l-education-prioritaire.html](http://www.education.gouv.fr/cid187/l-education-prioritaire.html)

collèges d'enseignement général ordinaires¹⁷⁹. Par conséquent, le choix de ce milieu d'enquête augmente d'autant plus la probabilité d'observer les phénomènes qui sont au cœur de la problématique de cette recherche, à savoir les comportements des élèves en classe et les pratiques de gestion de classe que les enseignants privilégient au quotidien à l'île de La Réunion.

Enfin, le choix de ce milieu d'enquête se justifie également par le fait que la qualification REP+ répond à des critères spécifiques garantissant la comparabilité des établissements sélectionnés, comme un « *taux élevé de boursiers, nombre important de redoublants, taux de réussite au brevet en deçà de ceux obtenus dans les collèges d'enseignement général ordinaires, taux élevé d'élèves présentant des comportements difficiles, taux élevé d'élèves issus de milieux socioéconomiques difficiles (parents d'élèves présentant des revenus faibles et vivant dans des conditions sociales souvent difficiles)* »¹⁸⁰.

4.2.1.2 Accès au milieu d'enquête

Afin d'accéder au milieu d'enquête, l'Inspection académique ainsi que le Recteur de l'académie de La Réunion ont été contactés par la direction du réseau canopé de l'académie de La Réunion. La collaboration avec la direction du réseau canopé a également permis d'entrer en relation avec l'équipe de direction de plusieurs établissements scolaires.

À la suite de multiples entretiens avec les chefs d'établissement ou leurs adjoints, deux collèges ont été retenus pour les observations en classe.

Les entrevues semi-dirigées ont, quant à elles, été menées à la fois auprès d'enseignants provenant de ces établissements, mais aussi auprès d'enseignants issus de trois autres collèges REP + de l'île de La Réunion. Cette

¹⁷⁹ <http://www.education.gouv.fr/cid187/l-education-prioritaire.html>;
<https://www.ac-reunion.fr/academie/les-grands-dossiers/leducation-prioritaire.html> ;
<http://www.ipreunion.com/photo-du-jour/reportage/2014/03/06/education-prioritaire-il-y-aura-6-super-zep-a-la-reunion,24569.html>

¹⁸⁰ <http://www.education.gouv.fr/cid187/l-education-prioritaire.html>;
<https://www.ac-reunion.fr/academie/les-grands-dossiers/leducation-prioritaire.html> ;
<http://www.ipreunion.com/photo-du-jour/reportage/2014/03/06/education-prioritaire-il-y-aura-6-super-zep-a-la-reunion,24569.html>

recherche implique donc au total des enseignants issus de cinq collèges publics d'éducation prioritaire renforcée (REP +) de l'île de La Réunion.

4.2.2 Échantillon d'enquête

Cette section vise à décrire la démarche de recrutement des enseignants participants et à justifier le choix du nombre de participants constituant l'échantillon de convenance de cette recherche.

4.2.2.1 Échantillon et recrutement des participants

Tout d'abord, il convient de préciser qu'il s'agit d'un échantillon de convenance, car la recherche s'est faite auprès de milieux qui ont accepté d'y participer.

À notre demande, les équipes de direction des collèges ayant accepté de participer à cette recherche ont planifié au sein de leur établissement respectif une rencontre entre le chercheur et les enseignants. Au cours de ces rencontres, le projet de recherche ainsi que la démarche de collecte de données envisagée ont été présentés. Les particularités de la recherche, comme l'observation directe des séances en classe et les entrevues semi-dirigées, ont été précisées et les conditions requises pour y participer, comme le bénévolat, le volontariat et l'expérience des participants, ont également été évoquées.

Ces réunions en face à face ont également été nécessaires pour lever toute ambiguïté et pour rassurer les enseignants sur le caractère confidentiel de cette recherche, notamment par un engagement de notre part à ne publier aucun indice susceptible de permettre ni l'identification des participants ni l'identification des établissements participants.

À la suite à ces réunions de présentation du projet de recherche, une liste d'enseignants volontaires a été constituée. Les enseignants participants sont majoritairement titulaires du Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement

du Second degré (CAPES) et ont été formés soit dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM), soit dans les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE). Le nombre d'années d'expérience en enseignement des participants retenus oscillait entre 3 et 33 ans.

4.2.2.2 Choix du nombre de participants

Dans le cadre de cette recherche quarante-sept enseignants ont participé aux entrevues individuelles semi-dirigées et vingt-six enseignants ont accepté d'être observés en classe. Le choix des enseignants participants s'est effectué de la manière suivante.

Compte tenu du nombre insuffisant d'enseignants présents lors des réunions d'information organisées, le recrutement de l'échantillon d'enquête s'est poursuivi en cours d'enquête sur le terrain, jusqu'à atteindre un nombre *suffisant* de participants pour cette recherche.

À ce titre, deux éléments ont permis de déterminer le caractère *suffisant* de l'échantillon d'enquête de cette recherche et expliquent en grande partie le fait que celui-ci se constitue d'un total de 26 enseignants participants pour les observations en classe.

Premièrement, comme cette recherche vise à documenter, à travers l'observation directe, les pratiques de gestion de classe privilégiées par les enseignants pour favoriser l'enseignement, l'apprentissage, la bonne conduite et la réussite scolaire des élèves et qu'un tel objectif se situe dans un paradigme méthodologique qualitatif, il convenait d'avoir recours à un échantillon restreint.

Deuxièmement, le choix d'avoir recours à un échantillon restreint s'inspire également d'une règle connue qui permet de croire à un effet de saturation des données de recherche¹⁸¹ après un certain nombre d'observations ou d'entretiens.

En somme, cet échantillon d'enquête composé de vingt-six enseignants permet de collecter une quantité d'informations scientifiquement raisonnable et suffisante. En effet, ce nombre permet d'obtenir une saturation des données et permet raisonnablement d'envisager le transfert de celles-ci (Savoie-Zajc, 2014). Toutefois, afin de fournir un caractère plus universel (Savoie-Zajc, 2014) à cette recherche, le choix a été fait d'étendre cet échantillon d'enquête à quarante-sept participants pour les entrevues individuelles semi-dirigées. Les participants supplémentaires ont été recrutés selon les mêmes critères appliqués pour le recrutement des vingt-six enseignants observés.

Les éléments récapitulant les caractéristiques de l'échantillon d'enquête de cette recherche sont précisés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 6. Caractéristiques de l'échantillon d'enquête

CARACTÉRISTIQUES	ÉCHANTILLON TOTAL (N=47)	ÉCHANTILLON OBSERVÉ ET INTERROGÉ (N=26)	ÉCHANTILLON UNIQUEMENT INTERROGÉ (N=21)
Âge : score moyen	Moyenne : 39,652	Moyenne : 40,68	Moyenne : 38,42
Expérience en année : score moyen	Moyenne : 15,106	Moyenne : 14,96	Moyenne : 15,28
Genre :	Masculin	21	
	Féminin	26	

¹⁸¹ Cet effet réfère au peu ou pas de nouvelles données qui s'ajoutent après l'analyse d'un nombre d'entrevues et de situations d'observation (Fortin, 2010), celles-ci étant répétitives et n'ajoutant pas de nouveaux renseignements.

4.3 Démarche de la recherche, méthodes de collecte et d'analyse des données

Cette section vise à décrire la démarche et les méthodes de collecte de données privilégiées. Elle vise également à décrire les instruments de collecte de données utilisés, leur élaboration, ainsi que la méthode d'analyse des données collectées.

4.3.1 Démarche de collectes de données

La démarche de collecte des données se constitue de deux étapes : la préexpérimentation et l'expérimentation. Ainsi, préalablement à l'expérimentation, une enquête exploratoire a été mise en œuvre afin de valider les instruments de recherche auprès de cinq enseignants du secondaire, ne faisant pas partie de l'échantillon retenu. À la suite de cette préexpérimentation, les changements qui s'imposaient ont été effectués sur les instruments de collecte de données. Puis, l'expérimentation caractérisée par l'observation directe et les entrevues individuelles a débuté.

4.3.2 Méthodes de collecte des données

Pour tenter d'atteindre les objectifs de cette recherche, l'expérimentation a nécessité l'utilisation de deux méthodes de collecte de données : l'observation directe participante et l'entrevue individuelle semi-dirigée.

Le recours dans cette recherche à plusieurs méthodes de collecte de données distinctes permet d'atténuer les biais possibles liés à l'utilisation unique de l'une ou de l'autre. En effet, cela permet de croiser les données collectées et par conséquent de mieux comprendre la situation ; de plus, cela permet de conférer plus de poids aux observations du chercheur notamment grâce à la concordance des informations collectées (Coenen-Huther, 1995, p. 174 dans Mayer *et al.*, 2000, p. 137).

Par ailleurs, l'usage de l'observation directe en plus des entrevues individuelles permet d'éviter de produire une *construction parallèle au réel* en ne se basant que sur les déclarations des enseignants. En effet, ce choix permet d'aller au-delà des représentations potentiellement erronées des enseignants à l'endroit de leurs compétences en gestion de classe, car « *les enseignants ont tendance à se surestimer, comparé à ce qu'ils pensent de leurs collègues. Le réalisme de leurs perceptions quant à leur compétence en gestion de classe est donc à questionner* » (Opinel, dans Fijalkow et Nault, 2002, p. 180).

En somme, le grand avantage de doubler l'entrevue semi-dirigée de l'observation directe participante est de permettre, en comparant les données liées aux pratiques observées des enseignants en classe (pratiques effectives) à celles issues des entrevues semi-dirigées (pratiques déclarées), de confronter pratiques et discours (Fortin, 1987 a). En ce sens, « *l'observation directe [...] constitue une façon de résister aux constructions discursives des interviewés en permettant de s'assurer de la réalité des pratiques évoquées en entretien* » (Arborio et Fournier, 2015, p. 8).

4.3.2.1 Observation directe participante et grille d'observation directe

Cette section vise à présenter la méthode d'observation directe participante, à souligner la pertinence de celle-ci au regard des objectifs énoncés et à évoquer les précautions prises par le chercheur lors de l'expérimentation. Cette section vise également à préciser les étapes de l'élaboration de la grille d'observation directe et à décrire succinctement cette dernière.

4.3.2.1.1 Présentation de la méthode d'observation directe participante

L'observation directe participante est une méthode de collecte de données qui comportant trois activités principales : « *une forme d'interaction sociale avec le milieu étudié pour être présent sur les lieux, des activités d'observation et, enfin,*

un enregistrement des données observées, c'est-à-dire principalement une prise de notes » (Peretz, 1998, p. 48, dans Mayer et al., 2000, p. 137).

Selon la littérature, « *le caractère direct de cette observation se manifeste dans le fait que le recueil des faits et les hypothèses sur les rapports entre les faits, ressemblance et différence, régularité ou variation, simultanéité ou succession... sont établis sans autre instrument que le chercheur lui-même » (Arborio et Fournier, 2015, p. 9). Par conséquent, « l'empirisme de l'observation directe s'oppose [...] à l'expérimentation organisée in vitro qui a pour équivalent dans les sciences sociales, l'analyse statistique multivariée » (Arborio et Fournier, 2015, p. 9-10). Ainsi, contrairement à un raisonnement hypothético-déductif, l'induction est privilégiée, ce qui mène à établir des constats très contextualisés (Arborio et Fournier, 2015). En outre, « on s'intéresse à des situations sociales circonscrites, examinées de façon intensive avec l'intention d'établir des faits de pratique, de saisir le contexte contraignant dans lequel ils se développent, de prendre en compte le travail verbal des acteurs pour s'en rendre maître. Cela conduit à restituer les logiques d'acteurs, à rendre à leurs comportements leur cohérence, à révéler le rapport au monde que chacun manifeste à travers les pratiques observables » (Arborio et Fournier, 2015, p. 9-10).*

Par ailleurs, « *cette technique a été surtout employée, en sociologie, lorsqu'il y avait absence de données et d'analyses empiriques. Dans ces cas, elle a servi d'instrument de collecte de données dans un processus inductif d'élaboration théorique par rapport à une situation sociale peu investiguée » (Mayer et al., 2000, p. 152). C'est notamment en cela que « l'observation est plus qu'une technique ou une méthode de recueil des données. Elle est une démarche d'élaboration des savoirs » (Massonat, 1987, p. 20). Cependant, en dépit du fait que cette méthode soit principalement employée en cas de manque de données empiriques, « il n'est pas exclu qu'elle serve aussi à confirmer des concepts ou des théories déjà formulés » (Mayer et al., 2000, p. 152).*

Ainsi, « *la collecte de données par observation directe vise alors la compilation de l'information la plus complète possible sur une situation sociale particulière* » (Mayer *et al.*, 2000, p. 152), en exerçant « *une attention soutenue pour considérer un ensemble circonscrit de faits, d'objets, de pratiques dans l'intention d'en tirer des constats permettant de mieux les connaître* » (Arborio et Fournier, 2015, p. 9-10).

En somme, l'observation directe est un processus lourd de responsabilités pour le chercheur, car celui-ci doit à la fois s'intégrer, être vigilant, et collecter et trier les informations (Mayer *et al.*, 2000).

4.3.2.1.2 Pertinence du choix de cette méthode

L'observation directe participante est une méthode de collecte de données en adéquation avec les objectifs spécifiques de cette recherche, car c'est une « *technique de recherche qualitative par laquelle le chercheur recueille des données de nature surtout descriptive en participant à la vie quotidienne du groupe, de l'organisation, de la personne qu'il veut étudier* » (Deslauriers, 1991, p. 46).

De plus, cette méthode de recherche « *donne au chercheur une perception immédiate et personnelle de la réalité étudiée. Parce qu'il est sur les lieux, le chercheur est à même de voir les gens vivre et ne se fait pas raconter par d'autres les événements étudiés* » (Mayer *et al.*, 2000, p. 153).

Enfin, cette méthode d'observation amène « *une compréhension plus profonde de la réalité sociale. Tout en facilitant une analyse plus détaillée, l'observation vise également à dégager une sorte de portrait global de l'évènement ou du milieu observé* » (Mayer *et al.*, 2000, p. 153).

4.3.2.1.3 Déroulement de l'observation directe participante

Conformément aux éléments caractérisant l'observation directe évoqués par Deslauriers et Mayer dans Mayer *et al.*, (2000), l'observateur a tenté, tout en

menant ses activités d'observation et d'enregistrement des données observées à travers une prise de note précise, « *de faire partie du décor* » (Mayer et al., 2000, p. 139). À cet effet, le chercheur a veillé à s'insérer dans le groupe des participants et à prendre part à leur vie quotidienne en interagissant avec eux avant et après les cours, à la fois directement dans le milieu d'enquête principal, c'est-à-dire la salle de classe et aussi à l'extérieur de ce milieu d'enquête principal, c'est-à-dire dans la cour de récréation, au réfectoire, dans les couloirs ou dans la salle des professeurs.

Cette manière de s'insérer dans le groupe des participants se justifie par le fait que la finesse de la compréhension des événements étudiés est tributaire de « *l'engagement personnel de l'observateur, ce qui veut dire que non seulement la distanciation objective est impossible, mais que toute tentative visant à maintenir une position d'extériorité de l'observateur sclérose le processus de recherche* » (Chauchat, 1985, p. 92, cité par Mayer et al., p. 137). Cette manière de s'insérer est d'autant plus essentielle que « *l'observation directe faite par le chercheur participant s'accompagne ordinairement de conversations fortuites engagées avec les élèves, l'enseignant ou tout autre membre du personnel de l'école. Les renseignements additionnels obtenus auprès de ces informateurs sont des plus précieux* » (Poisson, 1990, p. 68).

De plus, conformément aux écrits de Mayer et al., (2000) l'observateur a adopté la posture du chercheur participant qui « *s'étonne au lieu de juger, [qui] considère que ce qu'il voit et entend a un sens que sa recherche doit précisément éclaircir. [Qui] doit éviter de prendre parti, mais demeurer curieux : [qui] pose des questions sur ce qu'il a vu, entendu et observé, [qui] vérifie, [qui] recoupe, [qui] croit tout et rien à la fois. [Qui] est à l'affût de données nouvelles, d'explications inédites, et le fait que la discussion prend une tournure imprévue ne le tourmente pas outre mesure, car il sait que les digressions sont souvent l'occasion d'apprendre des faits importants* » (Mayer et al., 2000, p. 139).

Finalement, afin de déterminer le moment opportun pour mettre fin à la période d'observation directe, le chercheur a été attentif au *signal* signifiant le *moment du départ*, *signal* caractérisé notamment par la *répétition* des données collectées (Mayer *et al.*, 2000, p. 147).

4.3.2.1.4 Précautions prises par le chercheur lors de l'observation

Selon la littérature, « *toute recherche dérange, mais encore davantage l'observation participante* » (Mayer *et al.*, 2000, p. 155), car « *les groupes sont souvent réticents à se faire observer et [...] ils ne veulent pas toujours collaborer* » (Mayer *et al.*, 2000, p. 151). En effet, « *l'observation tente d'enregistrer avec précision les faits et gestes des gens dans le "cadre normal" de leurs activités ; or, tous les écrits spécialisés soulignent que les gens, le plus souvent, savent qu'on les observe et, en conséquence, s'adaptent à cette situation* » (Mayer *et al.*, 2000, p. 139). Toutefois, selon la littérature « *plutôt que de tenter d'éliminer tout genre d'influence et de chercher à cacher son existence, le chercheur essaiera plutôt de nuire le moins possible* » (Mayer *et al.*, 2000, p. 141). Par conséquent, pour y parvenir, plusieurs précautions ont été prises.

Premièrement, afin d'une part, de « *perturber le moins possible le milieu observé* » (Mayer *et al.*, 2000, p. 139) et d'autre part, de rester le plus disponible possible pour saisir le maximum d'évènements en rapport avec l'objet de cette recherche, le chercheur a fait le choix de circonscrire son engagement dans le *continuum observation-participation* en se situant comme *simple observateur* (Mayer *et al.*, 2000, p. 138). Ainsi, pendant les séances d'observation, c'est-à-dire à l'intérieur des salles de classe, l'observateur s'est toujours tenu assis à un endroit lui permettant d'observer l'ensemble des élèves et l'enseignant sans devoir se déplacer ni se contorsionner. Il s'est montré le plus discret possible, notamment en restant silencieux et en s'assurant de n'émettre aucune expression verbale ou non verbale lors de l'observation, susceptible d'influencer, de quelque manière que ce soit, le comportement des élèves ou celui des enseignants.

Deuxièmement, afin d'éviter qu'en présence de l'observateur dans leur milieu naturel les enseignants et les élèves ne modifient trop fortement leurs paroles, leurs faits et leurs gestes, il ne leur a été communiqué que l'objectif général de cette observation en classe. Ainsi, au moment d'exposer aux enseignants les raisons de la présence de l'observateur en classe, la finalité exacte de cette recherche, à savoir l'étude des pratiques de gestion de la discipline en classe des enseignants au collège ne leur a donc pas été dévoilée, ni lors des réunions de présentations de cette recherche, ni lors des conversations formelles ou informelles avec les participants ou autres personnels travaillant dans les milieux d'enquête ciblés. Toutefois, les participants avaient tous connaissance du statut de doctorant à l'université de l'observateur et savaient que les données collectées dans le cadre de cette recherche feraient l'objet d'un rapport de recherche diffusé dans une thèse de doctorat. À ce titre, la littérature affirme qu'« *il n'est pas nécessaire d'expliquer dans les moindres détails en quoi consiste l'étude entreprise. Il est possible de dire en quelques mots que l'on est étudiant ou professeur, à l'université et que l'on fait une recherche sur la vie dans une classe ou une école* » (Poisson, 1990, p. 62). Quant à la présentation aux élèves des raisons de la présence de l'observateur en classe, le chercheur leur a été présenté par l'enseignant comme un simple observateur souhaitant savoir comment se déroule une classe et voir comment les élèves apprennent.

Troisièmement, le fait que l'observateur ait passé du temps non seulement dans les salles de classe, mais aussi dans les salles des professeurs, dans les réfectoires, dans les couloirs ou dans les cours de récréation, a largement contribué à familiariser les élèves et les enseignants à sa présence lors des observations en classe. En effet, cela a contribué à minimiser pendant l'expérimentation d'éventuelles modifications des paroles, des faits et des gestes des participants, liées à la présence de l'observateur dans leur milieu naturel. Cela a également contribué à l'émergence d'une relation sincère avec les enseignants

propices à une insertion réussie dans le milieu observé, condition nécessaire au succès de cette démarche scientifique (Mayer *et al.*, 2000).

Quatrièmement, afin de « *perturber le moins possible le milieu observé* » (Mayer *et al.*, 2000, p. 139), le choix de n'introduire ni caméra ni appareil d'enregistrement sonore dans les salles de classe a été fait. À ce titre, selon la littérature consultée, « *l'image vidéo et l'enregistrement sonore ne peuvent jamais remplacer l'observation participante [car] ces moyens techniques ne permettent pas d'obtenir l'équivalent de la présence du chercheur dans le milieu réel* » (Poisson, 1990, p. 69). En effet, « *l'enregistrement vidéo focalise sur certaines dimensions seulement et il omet une grande partie de la réalité globalement vécue par l'ensemble des personnes qui sont présentes dans le lieu où se fait l'enregistrement* » (Poisson, 1990, p. 69).

4.3.2.1.5 Grille d'Observation Directe des Pratiques de Gestion de la Discipline En Classe (GODPGDEC)

Cette section a pour objet dans un premier temps de décrire les principales étapes de l'élaboration de la grille d'observation directe des pratiques de gestion de la discipline en classe des enseignants (GODPGDEC). Dans un second temps, la composition de la GODPGDEC est présentée.

4.3.2.1.5.1 Élaboration de la GODPGDEC

Le choix d'avoir recours à une méthode d'observation directe participante *méthodique* « *implique d'abord la fabrication d'une grille d'observation formalisée* » (De Robertis et Pascal, 1987, p. 87).

Cette Grille d'Observation Directe des Pratiques de Gestion de la Discipline En Classe des enseignants (nommée ici Grille GODPGDEC) a été élaborée en plusieurs étapes. Dans un premier temps, les caractéristiques essentielles d'une gestion de classe jugées efficaces ont été répertoriées dans la littérature scientifique et rassemblées dans le cadre théorique de cette recherche.

Dans un second temps, après avoir bâti et révisé la GODPGDEC à partir des principales variables évoquées *supra*, le contenu de celle-ci a été validé par deux enseignants chercheurs afin de s'assurer d'une représentativité des éléments retenus pour l'observation (Fortin, 2010). Troisièmement, la GODPGDEC a été ajustée en tenant compte des recommandations et suggestions de ces *experts*.

4.3.2.1.5.2 Description de la GODPGDEC

La GODPGDEC se compose de dix items. Chacun de ces dix items se compose de plusieurs caractéristiques observables considérées dans les écrits scientifiques comme essentielles à une gestion de classe efficace. La GODPGDEC ainsi construite (voir appendice E) permet d'observer les interactions entre enseignants et élèves et de suivre de près les réactions ou les interventions des enseignants au regard des comportements disciplinés et indisciplinés des élèves en situation réelle d'apprentissage dans leur milieu naturel.

Chaque item de la GODPGDEC fait l'objet d'une section de cette thèse. Par conséquent, il a également été inclus face à chaque item de la GODPGDEC, le numéro des sections de la thèse rassemblant les références bibliographiques reliées à chacun des items. Ces informations poursuivent un double objectif. Premièrement, elles visent à appuyer la validité et la pertinence scientifique de chaque caractéristique sélectionnée et observée. Deuxièmement, elles visent à faciliter la prise de note, ainsi que le traitement et l'analyse des données collectées par une mise en lien efficace des données collectées avec les données du cadre théorique.

Construite préalablement à l'observation de manière à découper par avance le réel (De Robertis et Pascal, 1987), la GODPGDEC est donc un instrument qui permet de saisir directement et rapidement chaque manifestation de chacune des caractéristiques prédéfinies. En facilitant la prise de note, cette technique *méthodique* de collecte de données permet au chercheur de se rendre le plus disponible possible dans son activité d'observation et lui permet ainsi de

s'imprégner davantage du milieu naturel des participants (Mayer *et al.*, 2000 ; Van der Maren, 1995), en l'occurrence la salle de classe.

Enfin, dans le but de représenter le plus fidèlement possible les pratiques effectives de gestion de classe de chaque enseignant observé, chacune des caractéristiques de la GODPGDEC est appréciée directement par l'observateur qui comptabilise chaque occurrence de chaque caractéristique prédéfinie sur la GODPGDEC en la représentant par un bâton. Cette technique permet à l'observateur d'obtenir une vision relativement fine des pratiques de gestion de classe que privilégie l'enseignant. Ainsi, de manière générale, zéro bâton désigne « pas du tout observé » donc « je ne privilégie pas du tout cette technique, je ne connais pas du tout la technique, ou je ne maîtrise pas du tout la technique », cinq bâtons signifient « moyennement observé » donc « je privilégie moyennement cette technique, je connais moyennement la technique ou je maîtrise moyennement la technique » et dix bâtons « très souvent observé » donc « je privilégie fortement cette technique, je connais parfaitement la technique ou je maîtrise parfaitement la technique ».

En somme, la GODPGDEC prend appui sur un cadre théorique solide et permet au chercheur d'atteindre un des objectifs spécifiques de cette recherche, à savoir décrire et documenter les pratiques de gestion de classe que privilégient les enseignants de REP+ à l'île de La Réunion. De plus, la GODPGDEC facilite la prise de note directement pendant l'action et simplifie par la suite l'analyse des données collectées. Enfin, la GODPGDEC permet d'éviter certains écueils liés à l'utilisation unique de l'entrevue individuelle.

4.3.2.2 Entrevue individuelle semi-dirigée et guide d'entrevue

Cette section vise à présenter succinctement la méthode d'entrevue individuelle semi-dirigée afin notamment de souligner l'adéquation de cette méthode de recherche avec les objectifs énoncés. Elle vise également à préciser

les étapes de l'élaboration du guide d'entrevue semi-dirigée et à décrire succinctement celui-ci. Enfin, cette section évoque certaines précautions prises par le chercheur lors des entrevues.

4.3.2.2.1 Présentation de la méthode d'entrevue individuelle semi-dirigée

Dans le cadre de cette recherche, l'entrevue semi-dirigée¹⁸² a été envisagée, car ce « *type d'entrevue se prête bien aux recherches visant à circonscrire les perceptions qu'a le répondant de l'objet étudié, les comportements qu'il adopte, les attitudes qu'il manifeste* » (Mayer et al., 2000, p. 120). De plus, il s'agit d'une méthode efficace, car elle permet au chercheur d'entrer en contact direct et personnel avec les participants (Deslauriers, 1991 ; Mayer et Ouellet, 1991). Enfin, l'entrevue semi-dirigée est également considérée comme un complément à l'observation participante (Poisson, 1990, p. 75). Cette méthode de collecte de données s'avère donc être en adéquation avec les objectifs spécifiques de cette recherche.

Pour le chercheur, cette méthode consiste à s'entretenir individuellement avec une personne en lui laissant suffisamment de marge de liberté pour qu'elle puisse exprimer sa spontanéité. Toutefois, le chercheur dirige la discussion pour que le répondant ne s'écarte pas trop du thème général de la recherche ; de plus, en dirigeant la discussion, le chercheur s'assure que l'ensemble des items prévus soient abordés (Mayer et al., 2000). À cet effet, « *la personne qui conduit une entrevue semi-structurée doit [...] avoir à sa disposition une sorte d'aide-mémoire où seront développés les principaux points sur lesquels elle veut faire porter son entretien* » (Poisson, 1990, p. 74). Le guide d'entrevue permet en outre au chercheur de se montrer entièrement disponible aux déclarations des répondants pendant l'entrevue semi-dirigée (Poisson, 1990, p. 76).

¹⁸² Entrevue semi-dirigée également nommée entrevue semi-structurée par Mayer et al., (2000) et Poisson (1990).

Enfin, comme dans cette méthode de collecte de données les entrevues peuvent soit faire l'objet d'un enregistrement sonore, soit faire l'objet d'une prise de note (Poisson, 1990), le choix a été fait dans le cadre de cette recherche de privilégier la prise de note.

4.3.2.2.2 Précautions prises par le chercheur

Lors de la mise en œuvre de la méthode d'entrevue semi-dirigée, les précautions suivantes ont été observées.

Premièrement, afin notamment d'éviter de remplacer l'expression spontanée du répondant par « *l'expression d'un contenu plus normatif* » (Mayer *et al.*, 2000, p. 127), le guide d'entrevue ainsi que les thèmes précis abordés dans celui-ci n'ont pas été communiqués aux enseignants avant l'entrevue. Cela permet en outre de s'assurer que ne soient pas préparées à l'avance des réponses idéales qui ne reflètent pas la réalité de leurs pratiques.

Deuxièmement, comme « *les personnes qui sont interviewées ont besoin de savoir quelle utilisation le chercheur fera des informations qu'elles lui communiquent* » (Poisson, 1990, p. 75), la précaution a été prise d'élaborer et de transmettre aux enseignants participants un récapitulatif de certains des éléments abordés lors des réunions de présentation du projet de cette recherche (voir annexe C). Ce récapitulatif rappelait notamment aux participants la nature de la présente recherche, le thème général de cette dernière et le fait que les données collectées dans le cadre de cette recherche feraient l'objet d'une thèse de doctorat. Afin de rassurer et de mettre à l'aise les enseignants, il leur a également été rappelé le caractère confidentiel et anonyme des informations collectées, notamment celles relatives à l'identité des personnes et des établissements participants (Mayer *et al.*, 2000 ; Poisson, 1990). Le récapitulatif transmis aux enseignants reprenait aussi les grandes lignes de la démarche de cette recherche, ainsi que certaines des retombées scientifiques attendues. Enfin, des coordonnées téléphoniques permettant aux participants de joindre le chercheur

pour obtenir d'éventuelles informations complémentaires sur la recherche leur ont été transmises.

4.3.2.2.3 Guide d'entrevue semi-dirigée

Dans le cadre de cette recherche, le guide d'entrevue tient « *compte du thème général de la recherche ainsi que des buts de l'entretien* » (Mayer *et al.*, 2000, p. 125). Il recense les points essentiels devant être abordés pendant l'entrevue et sert donc principalement d'aide-mémoire (Mayer *et al.*, 2000 ; Poisson, 1990).

4.3.2.2.4 Élaboration du guide d'entrevue

Le choix des items constitutifs du guide d'entrevue semi-dirigée s'appuie sur les différents facteurs répertoriés dans le cadre théorique. Ces facteurs ont tous une influence à la fois sur le comportement et sur l'engagement scolaire des élèves et permettent la création, le maintien et le rétablissement d'un climat de classe serein favorable à l'enseignement, à l'apprentissage et à la réussite scolaire des élèves.

Afin de disposer de points de comparaison possibles entre les données issues des entrevues semi-dirigées et celles issues de l'observation directe participante, le choix a été fait de faire concorder une large partie des thèmes principaux abordés pendant l'entrevue avec les principaux items observés en classe. Les questions posées visent donc notamment à faire émerger les représentations¹⁸³ des enseignants au regard des mêmes items énumérés sur la grille d'observation directe des pratiques de gestion de classe des enseignants (voir annexe D et E).

¹⁸³ Le vocable *représentations* réfère dans cette recherche à ce que disent les participants à savoir « un ensemble organisé d'informations, d'opinions, d'attitudes et de croyances à propos d'un objet donné. » (Abric, 2005, p. 59, récupéré de <http://www.cairn.info/methodes-d-etude-des-representations-sociales--9782749201238-page-59.html>). L'usage de ce terme *représentations* dans cette recherche reprend l'idée première de Mannoni (1950, récupéré de http://197.14.51.10:81/pmb/Que_sais_je/Sociologie/les_representations_sociales_-_Mannoni_Pierre.pdf) qu'il désigne la *pensée* du participant élaborée par ses images, ses formules sémantiques, ses souvenirs personnels ou ses idées articulant éléments cognitifs, sociaux, affectifs qui originent de son expérience ou de ses apprentissages et elle reflète le contexte actuel. En outre, il s'agit de documenter ce que disent les participants et ce qu'ils pensent de l'objet d'étude (pensée).

Ainsi, les thèmes sur lesquels le chercheur souhaite entendre les enseignants s'exprimer réfèrent notamment, 1- aux différents agendas relatifs à leur métier ; 2- à leur rôle en classe en tant qu'enseignant ; 3- à leurs représentations à l'endroit de leurs élèves ; 4- à leurs pratiques de gestion de classe ; 5- à leurs connaissances en la matière ; 6- à la formation qu'ils ont reçue dans ce domaine ; 7- à leurs besoins de formation ; 8- à leur manière d'organiser et d'agencer la salle de classe ; 9- à leur manière d'établir les règles de vie de classe, leurs attentes envers les élèves en termes de comportement et les conséquences qui sont liées au non-respect des règles ; 10- à l'importance qu'ils accordent au maintien de la cadence et de la régularité quand ils enseignent ; 11- aux techniques qu'ils privilégient pour s'assurer de l'engagement des élèves dans les activités scolaire ; 12- à l'utilisation de l'habileté de vigilance dans la classe ; 13- à l'usage du chevauchement et de la supervision active pendant leurs cours ; 14- au recours qu'ils font au renforcement positif ou différencié lorsque leurs élèves manifestent des comportements appropriés en classe ; 15- aux interventions qu'ils privilégient en réponse aux comportements inappropriés des élèves ; et 16- à la mise en œuvre de conditions préalables à une gestion de classe efficace comme l'établissement d'une relation de qualité avec leurs élèves et la proscription des punitions, des menaces et autres mesures coercitives.

4.3.2.2.5 Description du guide d'entrevue semi-dirigée

Le guide d'entrevue semi-dirigée de cette recherche est constitué de deux sections principales (voir annexe D).

La première section de ce guide regroupe des informations relatives au thème de la recherche, à la présentation du guide d'entrevue semi-dirigée, aux objectifs de recherche et à la garantie du respect de la confidentialité des données et de l'anonymat des participants.

La deuxième section du guide d'entrevue regroupe quinze *questions ouvertes* qui servent d'aide-mémoire et non de questionnaire à réponse fermée

(Deslauriers, 1991 ; Mayer *et al.*, 2000 ; Poisson, 1990 ; Pourtois et Desmet, 1988).

Certaines d'entre elles sont relatives aux représentations des enseignants au regard de la gestion de classe, au regard des principales fonctions de l'enseignant au collège et au regard des comportements des élèves en classe. D'autres questions sont relatives aux représentations des enseignants quant aux caractéristiques essentielles d'une gestion de classe efficace, quant à la formation des enseignants dans ce domaine et quant à leurs besoins en formation ou en perfectionnement. Les questions du guide d'entrevue semi-dirigée de cette recherche sont donc majoritairement orientées vers la gestion de classe.

Enfin, le guide d'entrevue semi-dirigée de cette recherche se termine par une question qui invite l'enseignant interviewé à compléter, s'il le souhaite, ses propos (Mayer *et al.*, 2000).

Enfin, bien que l'ensemble des thèmes prévus dans le guide ait été abordé lors des entrevues, les déclarations spontanées des participants au-delà du cadre formel initialement prévu n'ont pas été négligées. Ainsi, de nombreux *entretiens informels* ont eu lieu, y compris avec certains enseignants n'ayant pas souhaité être observés dans leur classe, notamment le matin avant le début des cours, pendant les pauses, en salle des professeurs, dans les couloirs, dans la cour de récréation, à l'heure du déjeuner, au réfectoire, après la fin des cours. Certaines entrevues ont également été menées hors de l'établissement scolaire pour certains enseignants souhaitant s'assurer qu'aucun de leurs collègues ou membres de leur équipe de direction ne sache qu'ils eussent participé à cette recherche. Par leurs propos, l'ensemble des enseignants interviewés ont mené à mieux comprendre le contexte relatif à la gestion de classe qui nous intéresse dans le cadre de cette recherche.

4.3.3 Méthode d'analyse des données collectées

Afin d'analyser les données recueillies à l'aide de l'entrevue semi-dirigée et de l'observation directe participante, nous avons eu recours à l'analyse de contenu (Mucchielli, 2005). Selon cet auteur, cette méthode d'analyse permet de rechercher et de classer les informations contenues dans un document ou une communication et d'en dégager le sens. Leray et Bourgeois (2016) soulignent d'ailleurs que la visée de cette méthode d'analyse est « *de discerner de façon précise les thèmes, les idées ou toutes autres données qui figurent dans les documents recensés* » (p. 427). Pour sa part, L'Écuyer (1990) définit l'analyse de contenu comme « *une méthode de classification ou de codification des divers éléments du matériel analysé, permettant à l'utilisateur d'en mieux connaître les caractéristiques et la signification* » (p. 9). Il souligne également que « *la valeur de l'analyse de contenu dépend de la pertinence des catégories identifiées comme caractérisant le phénomène étudié* » (p. 49). Il convient donc d'établir une grille d'analyse ayant diverses catégories provenant du cadre théorique tout en laissant place aux catégories émergentes.

À cet égard, afin de faciliter le traitement et l'analyse du corpus de données fourni par les deux méthodes de collecte de données de cette recherche, plusieurs précautions ont été prises.

En effet, premièrement, les instruments de collecte de données utilisés ont préalablement été construits scrupuleusement à partir des composantes du cadre théorique et organisés selon trois thématiques principales prédéfinies, à savoir : 1- le comportement des élèves en classe ; 2- les pratiques de gestion de classe des enseignants ; et 3- la formation des enseignants en gestion de classe. Deuxièmement, chacun des trois objectifs énoncés de la présente recherche correspond respectivement à une des trois thématiques évoquées ci-dessus. Troisièmement, il a préalablement été noté face à chaque item de la grille

d'observation directe et du guide d'entrevue semi-dirigée, la section de la présente thèse livrant les références bibliographiques correspondant à chacun d'eux.

L'ensemble de ces précautions permet de faciliter l'analyse thématique des résultats par la mise en lien direct des données collectées avec celles issues du corpus théorique considéré. En effet, *« pour le chercheur qui utilise un cadre théorique formel et préalablement défini, la tâche est simplifiée. Il peut plus facilement discriminer les données, les lignes de force apparaissent plus tôt, et l'analyse en est grandement facilitée »* (Mayer et al., 2000, p. 147).

Par ailleurs, *« bien qu'il soit possible de codifier les données et de leur donner une forme quasi statistique, les recherches basées sur l'observation participante ont été jusqu'à présent plus descriptives qu'analytiques, plus qualitatives que quantitatives »* (Deslauriers, 1991, p. 47). Par conséquent, *« le travail d'analyse qui est accompli ici ne peut être assimilé à aucun autre travail d'analyse de données ; là encore, rien n'est systématique, aucune technique ne vient simplifier l'élaboration des données, l'organisation des notes prises, la recherche d'un sens aux événements qui se sont produits »* (Mayer et al., 2000, p. 148, faisant référence à Chauchat, 1985, p. 117).

Le tableau ci-dessous décrit les liens entre les objectifs et les méthodes de collecte de données.

Tableau 7. Récapitulatif des liens entre les objectifs et les méthodes de collecte de données

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE QUALITATIVE DESCRIPTIVE		
	OBJECTIFS DE RECHERCHE	MÉTHODES DE COLLECTE DE DONNÉES
1	- Décrire et documenter les comportements en classe des collégiens d'aujourd'hui en REP+ à l'île de La Réunion.	- Observation directe participante - Entrevue semi-dirigée
	- Documenter les représentations des enseignants au collège en REP+ à La Réunion quant au comportement de leurs élèves en classe.	- Entrevue semi-dirigée
2	- Décrire et documenter au regard du cadre théorique convoqué, les pratiques de gestion de classe privilégiées par les enseignants au collège à La Réunion.	- Observation directe participante - Entrevue semi-dirigée
	- Documenter au regard du cadre théorique convoqué, les connaissances en gestion de classe des enseignants en REP+ à La Réunion.	- Observation directe participante - Entrevue semi-dirigée
	- Documenter les représentations des enseignants à La Réunion quant aux principales fonctions constitutives de leur métier.	- Entrevue semi-dirigée
3	- Documenter les représentations des enseignants à La Réunion à l'endroit de leur formation en gestion de classe.	- Entrevue semi-dirigée
	- Documenter les représentations des enseignants à La Réunion à l'endroit de leurs besoins en formation dans le domaine de la gestion de classe.	- Entrevue semi-dirigée

PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Le choix a été fait dans cette thèse d'opter pour un type de description analytique « *où voisinent l'analyse et les observations* » (Mayer et al., 2000, p. 150). Ce choix vise notamment à tenter de trouver un certain équilibre entre description et développement conceptuel, afin à la fois de préserver « *la saveur et la richesse de la réalité observée* » (Mayer et al., 2000, p. 150) et de permettre au lecteur de ne pas oublier « le lien entre les données et leur explication » (Mayer et al., 2000, p. 150). Ce choix se justifie également par le fait que selon la documentation scientifique, un rapport d'observation participante « *se situe généralement entre la conceptualisation éthérée et la description pure et simple* » (Mayer et al., 2000, p. 150). En effet, « *divers auteurs parlent de "description analytique" comme la marque d'un bon rapport, où voisinent l'analyse et les observations* » (Mayer et al., 2000, p. 150).

Toutefois, conformément à la littérature consultée, la présentation et l'analyse des résultats de cette recherche qualitative descriptive se déroulent en deux temps (Pelletier et Demers, 1994, p. 761). Il est ainsi non seulement question dans le présent chapitre de présenter les résultats de cette recherche en procédant à la « *narration organisée d'observations ou de données* » (Pelletier et Demers, 1994, p. 761), mais il est aussi question d'analyser et d'interpréter ces résultats (Pelletier et Demers, 1994) en apportant une « *explication plausible ou (en établissant) la reconnaissance entre les faits ou les phénomènes* » observés (Pelletier et Demers, 1994, p. 761).

En aucun cas, ni la présentation des résultats ni l'interprétation de ces derniers n'ont vocation à juger ou à évaluer ni les enseignants participants eux-mêmes ni l'efficacité de leurs pratiques professionnelles.

La méthodologie de recherche privilégiée dans cette thèse qui allie l'observation directe participante et l'entrevue semi-dirigée a permis de répondre aux questions soulevées dans la problématique de recherche et d'atteindre les différents objectifs spécifiques énoncés. Cette méthodologie de recherche a

également permis de mettre en exergue toute la complexité des fonctions qui incombent aux enseignants au quotidien dans l'enceinte de leurs classes.

En dépit de certaines appréhensions, déclarées ou observées, vis-à-vis de l'objet de cette recherche et, malgré parfois même le refus compréhensible de certains enseignants d'y prendre part, quarante-sept enseignants au total ont accepté d'être interviewés. Vingt-six d'entre eux ont généreusement accepté de nous ouvrir leurs salles de classe, permettant ainsi l'observation de soixante-dix-huit séquences d'enseignement. Les données issues des entrevues individuelles viennent alors précieusement compléter celles collectées lors de l'observation directe dans les salles de classe.

En somme, cette recherche *in situ* permet d'apercevoir les conditions réelles et actuelles dans lesquelles certains enseignants enseignent et certains élèves apprennent dans certaines classes du système éducatif français.

Dans le présent chapitre, il est d'abord question de documenter et d'analyser les comportements des élèves de REP+ en classe pendant les cours et de documenter les représentations¹⁸⁴ des enseignants participants quant aux comportements de leurs élèves.

Dans un second temps, il est question de décrire, de documenter et d'analyser au regard du cadre théorique convoqué les représentations des enseignants à l'île de La Réunion à l'endroit des principales fonctions constitutives de leur métier. Il est aussi question de documenter et d'analyser les pratiques de gestion de classe privilégiées par les enseignants dans le système éducatif français ainsi que les connaissances de ces derniers dans ce domaine de compétence professionnelle.

¹⁸⁴ Le vocable *représentations* réfère dans cette recherche à ce que disent les participants à savoir « un ensemble organisé d'informations, d'opinions, d'attitudes et de croyances à propos d'un objet donné. » (Abric, 2005, p. 59, récupéré de <http://www.cairn.info/methodes-d-etude-des-representations-sociales--9782749201238-page-59.html>). L'usage du terme *représentations* reprend l'idée première de Mannoni (1950, récupéré de http://197.14.51.10:81/pmb/Que_sais_je/Sociologie/les_representations_sociales_-_Mannoni_Pierre.pdf) et désigne la *pensée* de la personne élaborée par ses images, ses formules sémantiques, ses souvenirs personnels ou des idées articulant des éléments cognitifs, sociaux, affectifs qui originent de son expérience ou de ses apprentissages et elle reflète le contexte actuel. En outre, il s'agit de documenter ce que disent les participants et ce qu'ils pensent de l'objet d'étude (pensée).

Enfin, dans un troisième temps, il est question de documenter et d'analyser les représentations des enseignants à La Réunion quant à leur formation en gestion de classe et quant à leurs besoins soit en formation soit en perfectionnement dans le domaine de la gestion de classe.

5.1 Rappel de l'importance de documenter les représentations des enseignants

Afin d'apporter des éléments de réponse aux questions qui jalonnent les trois axes de la problématique de cette recherche et afin de tenter d'atteindre les objectifs spécifiques énoncés, nous avons cherché, en plus de l'observation directe des séances d'enseignement en classe, à documenter au travers d'entrevues semi-dirigées, les représentations¹⁸⁵ des enseignants au regard des trois principaux thèmes qui se situent au cœur de cette thèse. Ce choix a été envisagé, car les représentations sont précisément, par nature, extrêmement riches de renseignements (Mannoni, 1950), notamment en raison de l'information qu'elles véhiculent et qui « *renvoie à un quantum de connaissances possédées à propos d'un objet social* » (Lambotte, dans Fijalkow et Nault, 2002, p. 148-149; cf. également notes explicatives n° 48, n° 161, n° 175, n° 184 et n° 210 relatives au terme *représentation*). En effet, « *la représentation sociale est une constellation d'opinions, de croyances socialement déterminées par rapport aux objets du monde environnant* » (Lambotte, dans Fijalkow et Nault, 2002, p. 148-149). En outre, la représentation hiérarchise les valeurs, les idées et les pratiques et permet à l'individu de maîtriser son environnement matériel et de s'orienter (Lambotte, dans Fijalkow et Nault, 2002, p. 148-149).

Au regard de ces éléments théoriques, les données collectées dans le cadre de cette recherche sur les représentations des enseignants quant à leurs

¹⁸⁵ Le vocable *représentations* réfère dans cette recherche à ce que disent les participants à savoir « un ensemble organisé d'informations, d'opinions, d'attitudes et de croyances à propos d'un objet donné. » (Abric, 2005, p. 59, récupéré de <http://www.cairn.info/methodes-d-etude-des-representations-sociales--9782749201238-page-59.html>). L'usage de ce terme *représentations* reprend l'idée première de Mannoni (1950, récupéré de http://197.14.51.10:81/pmb/Que_sais_je/Sociologie/les_representations_sociales_-_Mannoni_Pierre.pdf) et désigne la *pensée* de la personne élaborée par ses images, ses formules sémantiques, ses souvenirs personnels ou des idées articulant des éléments cognitifs, sociaux, affectifs qui originent de son expérience ou de ses apprentissages et elle reflète le contexte actuel. En outre, il s'agit de documenter ce que disent les participants et ce qu'ils pensent de l'objet d'étude (pensée).

élèves, leur métier, leurs pratiques professionnelles ou leurs besoins en formation permettent d'appréhender de manière globale l'état actuel des connaissances des enseignants dans le domaine de la gestion de classe et d'avoir un aperçu des pratiques de gestion de classe que ces derniers privilégient au quotidien pendant leurs cours.

Faire état des représentations et des connaissances actuelles des enseignants du système éducatif français dans ce domaine est d'autant plus important que les représentations sont l'un des principaux facteurs qui influencent à la fois la conception qu'a l'enseignant de l'enseignement, de l'apprentissage et de ses fonctions en classe, ainsi que les choix et les décisions de ce dernier quant à l'organisation de sa classe. De plus, des représentations erronées ainsi qu'un manque de connaissances en matière de gestion de classe influencent négativement le choix des enseignants quant aux interventions qu'ils privilégient en classe (Chouinard, 1999 ; Johnson, 1993, 1994 ; Legendre, 1993 ; Neale et Johnson, 1994 ; Reynolds, 1995 dans Chouinard, 1999).

Enfin, l'intérêt dans une recherche portant sur les pratiques de gestion de classe des enseignants de documenter les représentations de ces derniers à l'endroit de leurs élèves en classe se justifie par le fait que les représentations des enseignants à ce sujet influencent fortement à la fois les pratiques d'encadrement pédagogique des enseignants, le comportement de leurs élèves en classe, la qualité de la relation que l'enseignant établit avec ses élèves (Chouinard, 1999 ; Legendre, 2005) et par conséquent la construction identitaire de ces derniers.

En somme, au regard de l'influence des pratiques d'encadrement pédagogique sur l'apprentissage et le comportement des élèves en classe, documenter le comportement des élèves en classe permet d'avoir un aperçu des connaissances et des compétences des enseignants en matière de gestion de classe. En effet, la littérature consultée suggère qu'une mise en œuvre appropriée de pratiques efficaces de gestion de classe génère les bénéfices suivants : 1- le

bon déroulement des activités pédagogiques ainsi qu'une optimisation du temps consacré aux apprentissages (McKee et Witt, 1990 ; Simonsen *et al.*, 2008) ; 2- le maintien des conditions propices à l'apprentissage et à l'enseignement dans sa classe (Doyle, 1986) ; 3- le développement des capacités d'apprentissage autonome ainsi que la capacité d'autocontrôle de l'élève (Archambault et Chouinard, 1996) ; 4- l'établissement, le maintien et, au besoin, la restauration dans la classe des conditions propices au développement des compétences des élèves (Archambault et Chouinard, 2003) ; 5- le développement de l'ensemble des compétences de l'enfant dans le contexte particulier qu'est la classe (Evertson et Randolph, 1995) ; et 6- la facilitation de l'apprentissage scolaire et social de l'élève (Evertson et Weinstein, 2006).

Au regard de ce qui précède, l'observation dans les classes de manifestations de ces bénéfices peut suggérer l'hypothèse d'une mise en œuvre appropriée de pratiques efficaces de gestion de classe et par conséquent peut suggérer l'hypothèse d'un niveau de connaissance et de compétence élevé chez les enseignants dans le domaine de la gestion de classe. *A contrario*, ne pas observer dans les classes les bénéfices évoqués *supra* peut suggérer l'hypothèse d'un manque réel ou potentiel de connaissance et de compétence des enseignants dans le domaine de la gestion de classe.

5.2 Comportement des élèves en classe (Questions 03, 04, 05, 13 et 15)

La présente section a pour objet de présenter, d'analyser et d'interpréter les résultats de cette recherche relatifs aux objectifs spécifiques liés au premier axe de la problématique de cette recherche, à savoir : premièrement, décrire et documenter les comportements en classe des collégiens d'aujourd'hui en REP+ à l'île de La Réunion; et deuxièmement, documenter les représentations des enseignants à l'île de La Réunion sur le comportement de leurs élèves en classe.

Si les questions trois, quatre, cinq, treize et quinze du guide d'entrevue semi-dirigée¹⁸⁶ rappelées dans le tableau ci-dessous ont permis d'apporter des éléments de réponse aux questions gravitant autour de ces deux objectifs spécifiques de recherche, les données collectées lors des séances d'observation directe participante sont venues enrichir les propos tenus par les enseignants.

Le tableau qui suit présente un récapitulatif des énoncés des questions du guide d'entrevue semi-dirigée visant à documenter le comportement des élèves en classe et d'atteindre les objectifs spécifiques du premier axe de la problématique de recherche.

¹⁸⁶ Voir annexe D

Tableau 8. Questions visant à documenter le comportement des élèves en classe

RAPPEL DES QUESTIONS VISANT À DOCUMENTER LE COMPORTEMENT DES ÉLÈVES EN CLASSE	
RAPPEL DES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE DU 1^{ER} AXE DE LA PROBLÉMATIQUE <ul style="list-style-type: none"> • Décrire et documenter les comportements en classe des collégiens d'aujourd'hui en REP+ à l'île de La Réunion. • Documenter les représentations des enseignants à La Réunion sur le comportement de leurs élèves en classe. 	
ITEM	RAPPEL DES ÉNONCÉS DES QUESTIONS DANS LE GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE
Question 3	Je vous dis « indiscipline » : que me dites-vous ?
Question 4	Globalement, comment définissez-vous le profil des collégiens aujourd'hui ?
Question 5	Qu'est-ce qui à vos yeux rend votre pratique plus difficile au quotidien ?
Question 13	Quels comportements indésirables de la part des élèves se produisent-ils le plus souvent dans vos classes ou celles de vos collègues ? À quel moment se produisent-ils ?
Question 15	Dans un monde idéal, que serait votre métier d'enseignant ainsi que votre rôle au quotidien en classe ?

5.2.1 Indiscipline des élèves en classe

Documenter les représentations des enseignants au sujet de l'indiscipline scolaire des élèves est essentiel, car cela permet de se rendre compte si les enseignants sont amenés ou non à gérer en classe des manifestations de comportements inappropriés de la part des élèves. Documenter les représentations des enseignants au regard du phénomène d'indiscipline des élèves en classe est d'autant plus important que cela permet de faire état des connaissances de l'enseignant à l'endroit de ce phénomène. En effet, selon Chouinard (1999), « *en classe par exemple, la représentation d'un problème de discipline est construite à partir des connaissances que détient l'enseignant, mais surtout à partir de la façon dont sont organisées ces connaissances et aux connotations affectives qui leur sont attachées (Swanson Lee, O'Connor et*

Cooney, 1990) » (Chouinard, 1999, p. 499). Or, les représentations des enseignants quant à leurs élèves influencent fortement les pratiques de gestion de classe des enseignants.

En effet, « *la littérature en psychologie sociale stipule [...] que quelques informations sur une personne suffisent pour nous forger une impression la concernant [...]. Dans le domaine scolaire [...] certaines informations concernant l'élève vont être connectées à certaines connaissances de l'enseignant et suffisent alors à générer chez lui des attentes différentes (notamment) en fonction de la beauté des élèves [...], du milieu social dont ils sont issus, de leur nom de famille [...], de la situation familiale des parents* » (Filisetti, 2009, p. 91). La littérature souligne l'impact négatif des représentations des enseignants sur ses élèves, notamment à travers l'effet Pygmalion. En effet, la représentation que l'enseignant a de ses élèves fonde ses attentes à l'égard de ces derniers et « *les attentes du professeur exercent une influence dans sa conduite à l'égard des élèves, conduite qui aura pour effet de modeler la conduite de ces derniers* » (Estrela, 1996, p. 67, se référant à Good et Brophy) et d'entraîner pour l'élève les nombreuses conséquences dramatiques qui y sont liées.

5.2.1.1 Indiscipline des élèves : un thème récurrent, mais tabou

Trois résultats majeurs émergent de l'analyse des données collectées : 1- l'indiscipline des élèves en classe est un thème récurrent dans les préoccupations quotidiennes des enseignants; 2- le thème de l'indiscipline des élèves en classe est un sujet tabou pour certains enseignants; et 3- il existe un malaise communicationnel de certains enseignants dans leur relation avec leur hiérarchie notamment au regard des problèmes de discipline des élèves en classe.

En effet, à l'évocation de l'indiscipline des élèves en classe, les regards, l'expression des visages, les sourires ainsi que les émotions perceptibles chez les enseignants semblaient d'emblée signifier que nous abordions là un thème

manifestement déjà placé au centre des préoccupations quotidiennes des enseignants participants. Cela se confirme d'ailleurs au travers de certaines déclarations : « *l'indiscipline, il n'y a que ça ici, alors forcément on en parle tout le temps entre nous, surtout pour partager les astuces* ». L'indiscipline des élèves en classe semblait d'autant plus être un thème récurrent dans les discussions entre enseignants, que certains d'entre eux n'hésitaient pas à citer des propos ou des expériences de leurs collègues pour étayer leur propre discours à ce sujet.

Toutefois, au-delà de ce *consensus* apparent au regard de l'existence du phénomène dans leur établissement, il ressort de notre recherche deux groupes distincts d'enseignants participants.

Le premier groupe de participants rassemble les enseignants avec lesquels il semble difficile d'aborder le thème de l'indiscipline des élèves en classe. En effet, au-delà de se montrer peu loquaces, de manifester des expressions de gêne et de malaise et d'adopter une attitude fuyante, certains enseignants déclarent clairement ne pas souhaiter participer à cette recherche : « *c'est intéressant ce que vous faites, mais moi je préfère ne pas participer, désolé, mais voyez avec mes collègues, qui sait...* ».

Le deuxième groupe de participants quant à lui se constitue d'enseignants qui semblaient littéralement soulagés que quelqu'un s'intéresse « *enfin* » aux comportements inappropriés des élèves à l'école. En effet, l'accueil enthousiaste de certains enseignants ainsi que les déclarations chargées d'affects de ces derniers révèlent instantanément leur intérêt de collaborer à une recherche portant à la fois sur le comportement en classe des élèves d'aujourd'hui en REP+ et sur les interactions en classe entre les enseignants et les élèves.

L'analyse des données collectées au sujet du comportement des élèves en classe montre que la majorité des enseignants considère que l'indiscipline est un sujet à la fois délicat, hautement sensible et tabou, comme en témoignent d'ailleurs les déclarations suivantes : « *à part un petit groupe que vous connaissez*

là..., les profs ont peur du jugement, ils ne vont pas parler de leurs problèmes avec les élèves » ; « c'est difficile vous savez de parler de l'indiscipline des élèves, car c'est tabou. Le prof a honte d'avouer, car il risque de récolter une réputation, c'est bête à dire, mais c'est comme ça » ou encore « certains profs ont honte d'avouer leurs difficultés, car ils craignent d'avoir une réputation de prof qui ne sait pas tenir sa classe ».

Il apparaît également que même si les enseignants s'expriment plus ou moins facilement au sujet de l'indiscipline des élèves, la majorité d'entre eux s'accordent pour dire que généralement, mis à part avec certains de leurs collègues enseignants, il est compliqué pour eux de parler de l'existence dans leur classe du phénomène d'indiscipline scolaire : *« c'est difficile de parler librement à notre direction ou à nos inspecteurs de l'indiscipline, car c'est un sujet tabou »* ou encore *« on tient à vous dire qu'on ne parle absolument pas aussi librement de ce qui se passe dans nos classes avec nos inspecteurs, d'ailleurs on aborde avec eux que des sujets en lien direct avec l'enseignement de la matière ».*

Cette retenue évoquée à plusieurs reprises par certains enseignants semble confirmer à la fois le caractère *tabou* de l'indiscipline scolaire ainsi que la crainte de se faire étiqueter, notamment par leur hiérarchie. Bien que compréhensible, l'existence de ce *tabou* peut néanmoins surprendre, car le phénomène d'indiscipline scolaire est depuis longtemps maintenant et dans de nombreux pays, considéré par certains acteurs du milieu à la fois comme un des soucis majeurs de la société et des enseignants (Nault et Fijalkow, 1999) et comme un élément constitutif du quotidien de l'enseignant dans la quasi-totalité des établissements scolaires et dans toutes les classes.

De plus, la réticence, la gêne, la honte, le malaise ou la crainte de certains enseignants à confier à leurs inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR) leurs difficultés à ce sujet, contraste quelque peu avec l'abondance des déclarations collectées exprimant à la fois le caractère outrageux de certains comportements

inappropriés des élèves ainsi qu'un sentiment d'abandon et de désespoir relatif à leur solitude face aux comportements *odieux* de leurs élèves en classe : « *Vous avez appris ce qui s'est passé hier avec madame X l'intervenante extérieure ? Les élèves se sont montrés odieux avec elle, ils se sont moqués d'elle, ils ont été impolis, irrespectueux, intenable. Elle n'en revenait pas et elle était tellement outrée qu'elle le leur a même dit. C'était terrible. La honte... On aurait bien aimé qu'un inspecteur soit là pendant ce cours pour qu'il nous montre comment faire* ».

Le fait que les enseignants ne se sentent pas toujours libres d'exprimer ou de confier à leurs IPR leur détresse ou leurs difficultés face au problème que représente pour eux les comportements indisciplinés de leurs élèves en cours, révèle un malaise communicationnel des enseignants face à une hiérarchie qui à leurs yeux semble coupée du monde réel dans lequel les enseignants travaillent au quotidien.

Toutefois, au regard de la littérature, ce silence des enseignants quant au phénomène d'indiscipline en dépit des comportements déviants des élèves en classe peut s'expliquer.

En effet, l'indiscipline, en contraignant sans cesse l'enseignant à interrompre le cours de son enseignement, conduit à une perte de temps et d'énergie pour l'enseignant, « *d'où la fatigue et d'autres troubles psychosomatiques, d'où les sentiments d'impuissance, de frustration, d'irritation et le désir de s'esquiver devant la tâche à accomplir qui touchent de nombreux enseignants* » (Estrela, 1996, p. 90). Par ailleurs, « *le sentiment d'échec professionnel s'allie au sentiment d'échec de l'adulte qui se voit dépassé par [des conduites de certains] jeunes, ce qui se répercute sur son image professionnelle et explique la "conspiration du silence" [...] qui conduit le professeur à occulter ou à nier ses difficultés sur le plan professionnel* » (Estrela, 1996, p. 90).

En effet, selon la littérature, l'indiscipline est parfois perçue comme « *la faute personnelle du professeur, le signe d'une professionnalité peu affirmée, ou*

plus profondément encore d'une personnalité faible, peu sûre d'elle-même, incapable d'établir un dialogue avec des enfants » (Boumard et Marchat, 1993, p. 12). Par conséquent, l'enseignant « *se vivra comme coupable de la situation dont il sera logiquement devenu victime, sans rien à attendre qu'opprobre et moqueries* » (Boumard et Marchat, 1993, p. 12) et se réfugiera dans un silence.

Par conséquent, la réticence de certains enseignants à partager les difficultés qu'ils rencontrent face aux comportements inappropriés des élèves est compréhensible, d'autant plus que cette réticence est accentuée par le discours de certains enseignants affirmant ne pas rencontrer de problèmes de discipline dans leurs classes : « *Oui, les élèves bavardent un peu dans certaines classes [...], mais pour moi en général ça va, les élèves sont gentils, je n'ai pas de problèmes avec eux* ». En effet, « *les refus d'empathie, les façons de briller au détriment de l'autre ("Avec moi, il ne pose pas de problème" dira un enseignant à un collègue qui se plaint d'un élève)* » (Barrère, 2012, p. 39), conduisent au même titre que certaines formes de déni à « *la honte, ou la honte de la honte* » (Barrère, 2012, p. 39). Or, ce « *sentiment de honte sociale [condamne] au mutisme* » (Barrère, 2012, p. 32), car il suscite « *silence ou incommunicabilité* » (Barrère, 2012, p. 39). Ce *mutisme* au sujet de l'indiscipline des élèves est parfois « *destiné à ne pas attirer l'attention des chefs d'établissement [ce qui explique le fait que] la mise à plat des problèmes liés aux désordres scolaires est [...] délicate à réaliser à l'interne* » (Barrère, 2012, p. 34). Par conséquent, « *les solutions apparaissent alors uniquement individuelles, consistant à demander des mutations vers des établissements où les élèves sont censés être plus faciles* » (Barrère, 2012, p. 32). D'ailleurs, plusieurs déclarations d'enseignants illustrent ce cas de figure et témoignent de mutations de certains de leurs collègues dont la réelle motivation était de fuir des conditions de travail en classe qu'ils estimaient trop difficiles.

Ainsi, en les plaçant à la fois dans une posture de victime, de coupable et d'*incapable*, l'indiscipline scolaire prive psychologiquement les enseignants, de leur liberté et de leur capacité (psychologique) à la *dénoncer*, les enfermant donc

avec leur souffrance psychologique dans le cercle vicieux du silence comme elle les enferme dans un cercle vicieux sapant leur représentation ou leur croyance d'efficacité personnelle au regard de leurs capacités à gérer leur classe (Brouwers et Tomic, 2001). Suivant cette logique, d'un point de vue *victimologique*, l'élève pourrait être perçu comme le bourreau, l'indiscipline comme le *sévice*, et l'enseignant, comme la *victime silencieuse*. Toutefois, ce processus peut finir par exposer de plein fouet enseignants et élèves aux lourdes conséquences de l'indiscipline.

Le manque de communication entre certains enseignants et leur IPR au sujet des problèmes de discipline des élèves en classe peut également être lié au caractère relatif de la notion d'indiscipline. En effet, le concept d'indiscipline dépend en grande partie de l'interprétation et de la représentation de l'enseignant, mais aussi des valeurs éducatives et des normes établies en classe, des exigences et du niveau de tolérance propres à chaque milieu et à chaque enseignant. Tous ces facteurs conditionnent la perception même des problèmes de comportement (Archambault et Chouinard, 2003, p. 247 ; Goupil, 1990 ; Knoff, 1987 ; Legault, 2001). Ainsi, le même comportement d'un élève peut être perçu par un enseignant comme de l'indiscipline et ne pas être considéré comme tel par un autre (Lorrain, 2003). Par conséquent, à cause du caractère plus que relatif du terme « *indiscipline en classe* », n'importe quel comportement peut constituer un acte d'indiscipline en classe, ce qui complique une définition partagée sur ce qu'est un problème de discipline (Legault, 2001).

D'ailleurs, il ressort clairement de l'analyse des données que tous les enseignants ne partagent pas la même définition de ce que peut être un comportement d'indiscipline de la part d'un élève en classe. Par conséquent, cela peut compliquer voir totalement compromettre la communication entre les enseignants et les inspecteurs pédagogiques régionaux, mais aussi entre les enseignants et tout autre membre de la communauté éducative de l'établissement ou encore entre les enseignants eux-mêmes d'ailleurs. Cette communication peut

d'autant plus se trouver compromise si l'enseignant redoute la honte que peut constituer pour lui l'aveu de certaines difficultés qu'il rencontre en classe face à certains comportements d'élèves, sachant que pour sa hiérarchie, ces difficultés pourraient, à cause du caractère relatif que revêt l'indiscipline, ne pas être considérées comme telles.

Ainsi, le « *silence* » dans lequel certains enseignants « *victimisés* » semblent parfois se réfugier, par honte ou par crainte d'être accusés d'exagérateur ou d'incapable, peut également s'expliquer par le caractère hautement *relatif* de la notion de comportement indiscipliné et par conséquent augmenter la difficulté pour l'enseignant de s'exprimer à ce sujet notamment avec sa hiérarchie.

Toutefois, si la gêne ou la réticence de certains enseignants à confier leurs difficultés, notamment à leurs supérieurs peut en partie s'expliquer par le caractère relatif de l'indiscipline scolaire, la réticence de certains enseignants à confier les difficultés qu'ils rencontrent au quotidien sur le terrain peut également s'expliquer par la représentation, erronée ou non, de la part des enseignants, que les IPR, bien que faisant partie de la même communauté éducative qu'eux, appartiennent à un tout autre monde que le leur. En effet, il apparaît dans les déclarations collectées que l'expression « *en haut* » est souvent utilisée par les enseignants pour désigner leur hiérarchie et notamment les IPR. Cette distinction par les enseignants entre leur univers et celui des IPR peut s'expliquer par le fait que les IPR sont des cadres supérieurs de l'Éducation nationale chargés entre autres d'une part, de veiller à la mise en œuvre de la politique éducative dans les classes et les établissements scolaires et, d'autre part, d'évaluer le travail des enseignants¹⁸⁷. D'ailleurs, certaines déclarations suggèrent clairement l'existence d'un fossé entre le *monde des enseignants* et le *monde des IPR* : « *En haut ils ne se rendent pas compte que le profil des élèves a changé. C'est impossible d'avoir*

¹⁸⁷ http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=96113

cinq minutes de silence dans la classe où tout le monde écoute en même temps le cours... » ; « en fait en haut, on nous retire tout moyen d'action envers ces élèves, on n'a plus de droit de ceci ou de cela [...] il faut tenir compte de la situation difficile des élèves parce qu'ils sont fragiles [...] Bref, on est coincés. On ne sait pas comment faire pour gérer ce type d'élèves ».

Par conséquent, le fait que pour les enseignants les IPR appartiennent à un *autre monde* que le leur suggère que les enseignants entretiennent la croyance que les IPR ne partagent pas les mêmes représentations qu'eux au sujet des comportements inappropriés des élèves en classe, qu'ils ne peuvent donc ni se rendre compte de la situation que vivent les enseignants au quotidien, ni les comprendre, ni les entendre, ni les croire, mais qu'ils ne peuvent que les juger ou les cataloguer. En effet, comme des représentations communes facilitent « *la communication entre les membres d'une communauté via un code désignant et classifiant les différentes dimensions de leur monde et de leur histoire individuelle et de groupe* » (Lambotte, dans Fijalkow et Nault, 2002, p. 148-149), la simple croyance que son interlocuteur ne partage pas, réellement ou potentiellement, ses valeurs ou sa position sur un thème, compromet d'emblée toute communication, tout partage ou toute confession sur quelque thème que ce soit, et qui plus est, sur un thème aussi sensible que l'indiscipline des élèves en classe. Cette explication pourrait alors traduire l'existence d'un fossé communicationnel entre les IPR et les enseignants, deux corps de métier pourtant interreliés et indissociables, mais ayant des représentations différentes de la réalité du métier d'enseignant et des conditions d'enseignement.

5.2.1.2 Indiscipline scolaire : un phénomène relatif et méconnu

L'analyse des données collectées au sujet du phénomène d'indiscipline scolaire révèle deux résultats majeurs : 1- la croyance ou la représentation personnelle de certains enseignants en leur capacité à gérer efficacement les problèmes de discipline des élèves en classe est biaisée par l'action de divers

phénomènes et ne reflète donc pas forcément la compétence effective de ces enseignants à gérer l'indiscipline ; et 2- il existe un manque de connaissance de la part des enseignants au regard de ce qui constitue ou non un comportement d'indiscipline en classe.

En effet, il ressort de l'analyse des données que les comportements inappropriés des élèves en classe sont considérés par la majorité des enseignants comme l'une des sources majeures de difficulté de leur métier. Si 46,66 % des enseignants déclarent ne pas parvenir facilement à gérer les comportements difficiles des élèves en classe, 53,33 % des participants affirment quant à eux être efficaces dans la gestion de l'indiscipline des élèves. Toutefois, il apparaît que ces déclarations traduisent davantage la confiance que les enseignants ont en leur propre capacité à gérer efficacement les problèmes de discipline en classe. Ces déclarations renvoient donc à une représentation personnelle des enseignants en leur efficacité dans ce domaine et non à une efficacité effective. En atteste notamment l'ampleur des manifestations de comportements indisciplinés des élèves en classe déclarés et observés.

L'analyse des données révèle également que la représentation personnelle de certains enseignants en leur capacité à gérer efficacement les problèmes de discipline des élèves en classe est biaisée par l'action de divers phénomènes et ne reflète donc pas forcément la compétence effective de ces enseignants à gérer l'indiscipline.

Le premier phénomène observé qui biaise la représentation de certains enseignants en leur capacité à gérer efficacement les problèmes de discipline des élèves en classe relève du caractère hautement relatif que revêt la notion d'indiscipline.

En effet, il apparaît qu'il peut être difficile pour certains enseignants d'évaluer avec certitude leur propre efficacité à gérer les comportements d'indiscipline de leurs élèves, car ils ne semblent pas toujours considérer comme

inappropriés certains comportements pourtant qualifiés d'indisciplinés dans la littérature scientifique au regard de leur impact négatif sur l'apprentissage et sur l'enseignement. Par conséquent, ne considérant pas tel ou tel comportement comme étant inapproprié, soit parce que pour eux ce comportement est acceptable, soit parce que ce comportement leur semble normal, soit parce que ce comportement ne les dérange pas, certains enseignants ne mettent en œuvre aucune intervention spécifique visant à faire cesser ce comportement, en dépit même de l'impact négatif réel ou potentiel de ce comportement sur l'apprentissage ou sur le comportement de cet élève et des autres élèves de la classe. D'ailleurs, certaines déclarations d'enseignants illustrent partiellement ce propos : « *Dans ma classe, je n'ai pas de problèmes de comportement ou de discipline, je pense que je les tiens bien. Par contre, toute l'heure c'est la bagarre pour les faire travailler. Certains élèves passent l'heure sans rien dire et sans se mettre au travail [...]* » ; « *dans mes classes, certains élèves sont dispersés ou ils bavardent, mais, non, il n'y a pas de problèmes de comportement* ».

Ces déclarations illustrent le fait que pour ces enseignants, ni les comportements de retrait, ni les manifestations observables de non-engagement de l'élève dans la tâche scolaire en cours, ni le bavardage ne sont des problèmes de comportement. Or, « *dans le sillage de Kounin, le dysfonctionnement du cours est opérationnalisé en termes de non-engagement de la part de l'élève dans la tâche qu'il est supposé effectuer* » (Estrela, 1996, p. 80). Par conséquent, face à ces comportements de non-engagement scolaire, ces enseignants n'interviendront pas et ne seront ni confrontés à la gestion de ces comportements, ni à la difficulté de celle-ci. Ils auront alors une représentation au regard de leur efficacité dans ce domaine élevée, mais partiellement erronée.

D'ailleurs, lorsque nous interrogeons par exemple les enseignants sur le bruit ambiant perceptible dans leur salle classe, ils sont nombreux à évoquer la notion de *bruit pédagogique* pour justifier le caractère acceptable et non dérangeant pour eux d'un bruit de fond pendant le cours : « *aujourd'hui les choses*

ont changé, on ne peut plus attendre des élèves qu'ils restent pendant tout un cours assis, sans bouger ni parler. Ils ont besoin de communiquer et d'échanger pour apprendre, le bruit qu'il y a en classe est un bruit pédagogique nécessaire pour l'apprentissage des élèves » ; « aujourd'hui, on ne peut plus s'attendre à avoir l'attention de tous les élèves en même temps pendant dix minutes, ce temps-là est révolu ».

Si dans certains cas l'observation directe montre qu'il s'agissait effectivement de bruits de fond liés à l'activité pédagogique en cours, la position privilégiée de l'observateur lui permettait de relever le caractère souvent très personnel et même *privé* de certaines discussions entre élèves.

D'ailleurs, quand certains enseignants perçoivent certains comportements (bruit de fond, déplacement, exclamations, rires...) comme nécessaires à l'acte pédagogique, d'autres quant à eux rejettent catégoriquement ce point de vue et déclarent qu'il s'agit tout simplement de comportements inappropriés en classe et qu'il leur serait impossible à la fois pour eux d'enseigner dans de pareilles conditions et pour les élèves de se concentrer convenablement pour apprendre quoi que ce soit : *« vous savez, il m'arrive de quitter mon cours et d'aller calmer les élèves de la classe d'à côté alors que l'enseignante y est. Je ne comprends pas comment elle fait pour enseigner dans un bruit pareil ».*

Si le caractère relatif de certains actes d'indiscipline est ici clairement perceptible, l'analyse des données révèle également un manque de connaissance des enseignants au regard du phénomène d'indiscipline scolaire. Or, le deuxième phénomène en action qui biaise la représentation de certains enseignants au regard de leur capacité à gérer efficacement les problèmes de discipline en classe relève précisément du manque de connaissance de certains enseignants au regard du phénomène d'indiscipline scolaire.

En effet, chez la majorité des enseignants qui déclarent avec assurance n'avoir aucun problème particulier de discipline avec leurs élèves, l'observation

directe en classe tend à infirmer leurs déclarations. Cela ne signifie nullement que ces enseignants étaient de mauvaise foi dans leurs déclarations, mais cela peut soit tout simplement illustrer le caractère relatif de l'indiscipline, soit manifester la peur d'être jugé, soit que ces enseignants ne sont pas toujours au fait de ce qui se passe réellement dans leur classe pendant qu'ils enseignent, ce qui soulignerait alors certaines lacunes en gestion de classe notamment au regard de l'habileté à la vigilance décrite par Kounin (1971), soit révéler un manque de connaissance de leur part sur le sujet.

En effet, dans la majorité des séances d'enseignement observées, notamment celles dans lesquelles les enseignants déclarent n'avoir ni problèmes d'indiscipline, ni difficulté à gérer les problèmes de comportement des élèves en classe, de nombreux comportements de distraction, d'attitudes de rêverie ou de désintérêt vis-à-vis du cours, ne semblent pas être spontanément perçus comme de l'indiscipline par les enseignants, car ils n'étaient ni relevés, ni corrigés par certains enseignants comme s'ils étaient invisibles. Or, ces nombreux comportements d'élèves observés manifestent clairement une absence d'engagement dans les activités scolaires en cours et sont spécifiquement catégorisés comme comportements d'indiscipline en classe lorsque l'on se réfère aux principales typologies scientifiques.

Ainsi, en dépit du caractère relatif que peut revêtir la notion d'indiscipline et qui peut en partie expliquer le manque d'intervention de certains enseignants face à certains comportements d'élèves, l'analyse des données issues de l'observation directe et des entrevues semi-dirigées révèlent un possible manque de connaissance des enseignants au regard du phénomène d'indiscipline scolaire, car ces derniers ne perçoivent ni les manifestations de désengagement scolaire ni les comportements de retrait scolaire comme de l'indiscipline. De plus, il apparaît que certains enseignants semblent cantonner dans ce concept, uniquement les comportements perturbateurs au caractère intrusif, c'est-à-dire ceux qui interrompent clairement la régularité et la cadence de l'enseignement ou

dérangent l'enseignant. Or, selon la littérature consultée, un comportement d'indiscipline réfère à un comportement, intrusif ou non, d'un ou plusieurs élèves, qui, potentiellement ou réellement, soit manifeste un désengagement de l'élève de la tâche scolaire, soit sort du cadre du règlement intérieur, soit ne respecte pas les règles établies en classe, soit est perçu comme un comportement inapproprié par l'enseignant, soit interfère avec l'acte d'enseigner, soit compromet l'apprentissage des auteurs eux-mêmes du comportement ou les autres élèves du groupe¹⁸⁸. La majorité des actes d'indiscipline sont par conséquent des comportements observables en classe.

Cependant, si un enseignant n'est pas à même d'identifier et de qualifier comme inapproprié tel ou tel comportement manifestant notamment un manque d'engagement de l'élève dans les activités scolaires, cet enseignant ne sera pas en mesure d'intervenir spontanément et de manière adéquate lors de l'apparition de ces comportements. Par conséquent, n'étant ni confronté au comportement, ni à la possible complexité que requière cette gestion, cet enseignant ne sera pas en mesure d'évaluer avec précision son niveau d'efficacité dans la gestion de ces comportements, ce qui peut alors largement biaiser la représentation qu'il a en sa capacité à gérer efficacement les problèmes de discipline en classe.

5.2.1.3 Sentiment d'impuissance de certains enseignants quant à leur capacité à influencer la réussite et le comportement des élèves

L'analyse des données collectées révèle que certains enseignants estiment n'avoir que peu d'influence sur la trajectoire scolaire et comportementale des élèves.

En effet, il apparaît qu'en dépit de certaines de leurs déclarations enthousiastes quant à leur métier, de leur volonté affichée de bien faire leur travail, de leur sensibilité au regard des difficultés sociofamiliales de certains

¹⁸⁸ Définition découlant du cadre conceptuel de la notion d'indiscipline et prenant appui sur les définitions convoquées au chap. I)

élèves et de certains de leurs actes visant à faire mieux réussir leurs élèves, la majorité des enseignants déclarent que ce qu'ils peuvent accomplir en tant qu'enseignants est très limité, car le milieu familial a une bien plus grande influence qu'eux à la fois sur le rapport au savoir des élèves et sur le comportement de ces derniers. En effet, bien que reconnaissant la nécessité de leur rôle d'éducateur, certains enseignants doutent clairement de leurs capacités en tant qu'enseignants à influencer l'éducation des élèves : « *Il y a un gros manque d'éducation de la part des parents et ce n'est pas moi, trois fois 50 minutes par semaine, qui vais avoir un impact sur sa vie* ».

La majorité des enseignants semblent d'accord avec le fait que si les parents s'occupaient plus de leurs enfants, ils pourraient eux, en tant qu'enseignants, en faire davantage pour les élèves.

De plus, de telles déclarations suggèrent non seulement de la résignation de la part de certains enseignants quant à la situation scolaire de certains de leurs élèves, mais semblent aussi confirmer en même temps le sentiment de solitude et d'abandon qu'expriment certains enseignants face aux problèmes d'apprentissage et de comportement des élèves. Ces mêmes déclarations suggèrent également que l'enseignant considère la mission qui lui incombe comme une mission personnelle, individuelle et solitaire et non comme une mission qui incombe à toute une équipe constituée de l'ensemble des membres de la communauté éducative de l'établissement. En effet, lorsque ce dernier affirme que « *ce n'est pas moi, trois fois 50 minutes par semaine, qui vais avoir un impact sur sa vie* », il semble oublier d'une part, qu'il fait partie d'une communauté éducative plus large que lui qui partage les mêmes responsabilités que lui au regard de l'amélioration de l'apprentissage et du comportement des élèves et d'autre part, que les élèves ne fréquentent pas l'établissement scolaire uniquement « *trois fois 50 minutes par semaine* », mais qu'ils y passent presque autant de temps qu'ils n'en passent dans leur environnement familial. Il semble donc que certains enseignants ont

d'avantage une vision individuelle et non globale de l'action enseignante sur la réussite scolaire et éducative des élèves.

Si ces déclarations expriment un sentiment de solitude et de résignation de la part de certains enseignants, elles suggèrent également un sentiment d'efficacité personnel relativement faible au regard de la gestion de classe, qui contraste d'ailleurs avec les données de la section précédente sur les représentations des enseignants au regard de leur capacité à gérer efficacement les comportements d'indiscipline des élèves en classe. De plus, ces déclarations suggèrent un possible manque de connaissance de la part de certains enseignants dans le domaine de la gestion de classe.

En effet, la majorité des enseignants interviewés estiment n'avoir que peu d'influence sur les élèves comparativement à l'influence que peut avoir leur milieu familial sur ces derniers. Or, comme les facteurs scolaires et principalement les pratiques de gestion de classe des enseignants sont scientifiquement reconnus comme étant les facteurs ayant une influence majeure sur l'apprentissage des élèves, sur la réussite scolaire de ces derniers et sur leur bonne conduite, cela revient pour l'enseignant à avouer son propre manque de connaissances en matière de pratiques efficaces de gestion de classe. Ce possible manque de connaissance dans ce domaine de compétence professionnel explique d'ailleurs peut-être en partie le fait que l'enseignant estime n'avoir que peu d'influence sur la trajectoire scolaire et comportementale des élèves.

5.2.1.4 Indiscipline : source de lassitude, de fatigue et de souffrance inavouée

L'analyse des données révèle que les enseignants souffrent des comportements inappropriés des élèves en classe sans pour autant afficher ouvertement cette souffrance.

Quelles que soient les représentations qu'ont les enseignants des élèves de REP+, du comportement de ces derniers et des facteurs à l'origine de l'indiscipline en classe, certaines de leurs déclarations semblent révéler chez eux une certaine lassitude au regard de la situation actuelle et du contexte dans lequel ils doivent enseigner. En effet, il ressort des propos des enseignants, l'expression d'une certaine résignation teintée de fatalisme : *« Les élèves n'ont plus de limites, ils vivent dans un monde virtuel. J'ai l'impression que nous avons déjà vu passer deux générations que l'on peut considérer comme des générations perdues... On parle entre collègues de l'indiscipline des élèves, mais aucune solution efficace n'est apportée ou proposée. Par contre plus on laissera ces élèves tout faire, plus ça ira vers la violence et plus la situation se dégradera. Aujourd'hui, je vais être directe avec vous, je n'ai plus envie, je traîne les pieds, ça ne m'apporte plus rien, on se démène, mais ça semble peine perdue. Personne ne bouge, il n'y a ni volonté de l'établissement ni volonté au niveau du ministère qui doit bien se douter de ce qui se passe dans les établissements ».*

Le discours de la majorité des enseignants ne manque pas de faire directement ou indirectement allusion à la pénibilité de leur métier, ainsi qu'au climat de classe devenu peu propice à l'enseignement et à l'apprentissage notamment du fait d'élèves indisciplinés et hostiles à l'apprentissage : *« Dès le premier jour, le métier d'enseignant m'a semblé bien différent de celui auquel je m'attendais après mes études »* ; *« en fait c'est assez pénible, les élèves n'ont pas leur matériel scolaire, leur cahier, leur livre, ils disent des bêtises pour faire rigoler toute la classe pendant le cours... »* ; *« les élèves sont intenable, je passe au bas mot 60 % de mon temps de cours à rappeler les élèves à l'ordre, à faire de la discipline, il faut que vous voyiez ça »* ; *« les élèves bougent, bavardent. Ils ne réfléchissent pas avant de parler et disent n'importe quoi, ça m'exaspère »* ; *« j'adore enseigner, mais le métier devient quand même assez pénible à cause du comportement des élèves, de leur niveau, de la trop grande hétérogénéité des niveaux entre le meilleur de la classe et le plus faible »* ; *« ce qui rend le travail*

plus pénible c'est quand on a un groupe classe qui ne fonctionne pas bien. Ça part de quelques élèves qui se comportent mal puis c'est l'ensemble de la classe qui déraile... Il faut être sévère, mais même ça, ça ne marche pas ».

Si l'exaspération et la *fatigue* émotionnelle liées aux comportements inappropriés des élèves en classe se perçoivent clairement à travers ces déclarations, les enseignants ne s'expriment qu'à demi-mot au sujet de l'impact psychologique de l'indiscipline scolaire sur leur santé.

Pourtant, compte tenu du type de déclarations des enseignants sur le comportement des élèves en classe et sur la pénibilité de leur métier, de l'ampleur du phénomène de l'indiscipline dans la majorité des classes observées et connaissant les conséquences théoriques de l'indiscipline sur la santé psychologique des enseignants, tout porte à croire que certains enseignants souffrent de cette situation, sans pour autant l'exprimer, si ce n'est en filigrane : *« C'est un métier où il faut avoir les nerfs solides, car on est vite vampirisé, vidé. Il faut se protéger pour ne pas ramener de souffrance à la maison. Certains explosent, tombent malades, quittent la profession ».*

Par ailleurs, le risque pour l'enseignant d'être quotidiennement confronté à la source de cette souffrance sans pour autant s'autoriser à en parler, notamment avec sa hiérarchie, laisse craindre que ne s'installent des perturbations d'ordre psychologique susceptibles d'influencer aussi bien leur vie personnelle que professionnelle¹⁸⁹. En effet, selon la littérature, le stress vécu par les enseignants confrontés en permanence aux comportements d'indiscipline des élèves en classe se manifeste notamment par des *« émotions désagréables telles que les tensions, la frustration, l'anxiété, l'irritation et la dépression résultant de l'exercice de la profession d'enseignant »* (Charlier, 1995). D'ailleurs à ce titre, certaines

¹⁸⁹ <http://www.education.gouv.fr/cid68983/prevention-et-lutte-contre-les-violences-en-milieu-scolaire%20-%20point-d-etape.html> ; Enquête CVS) de l'INSEE et de l'ONDRP, (note d'information n° 25 — Juillet 2014), http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/24/8/DEPP_NI_2014_25_Personnels_education_nationale_metiers_exposes_menaces_insultes_336248.pdf ; <http://www.education.gouv.fr/cid68983/prevention-et-lutte-contre-les-violences-en-milieu-scolaire%C2%A0-%C2%A0point-d-etape.html>

déclarations, comme les suivantes, qui expriment tantôt le manque de plaisir, tantôt l'exaspération, tantôt l'épuisement, tantôt la frustration ou le manque de patience, sont éloquentes : « *Je suis en difficulté avec certaines classes, je n'ai aucun plaisir à enseigner avec les élèves de ces classes* » ; « *après cette classe, je suis épuisée, au bout de deux heures avec eux c'est terrible, c'est beaucoup trop pour moi, et pour eux aussi d'ailleurs. Je passe mon temps à faire la discipline et à dire "prends ton cahier, écris la date, fais ci, fais ça, arrête de faire ceci ou cela, travaille..."* » ; « *on se sent frustré avec une classe comme celle-ci. Je suis à bout, je l'ai déjà signalé, ils sont intenable. Je me retrouve avec un groupe d'élèves qui plonge toute la classe dans le chaos. Je passe mon temps à rappeler les règles ("on lève le doigt avant de prendre la parole..."). Je perds patience pendant mon enseignement avec cette classe. Pourtant, j'ai d'autres classes de sixième avec lesquelles je n'ai aucun problème, où les élèves apprennent* ».

Ainsi, l'analyse des données suggère l'existence chez certains enseignants d'une souffrance liée à l'indiscipline des élèves en classe. Toutefois, il apparaît que cette souffrance n'est pas ouvertement déclarée.

5.2.1.5 Indiscipline : un obstacle majeur à la transmission des savoirs

L'analyse des données collectées lors des observations directes en salle de classe et celles issues des déclarations des enseignants, montre qu'enseigner représente un réel défi pour les enseignants, car ces derniers se retrouvent dans la quasi-impossibilité de faire cours de manière efficace, notamment à cause de nombreux comportements inappropriés qui s'y produisent, ce qui rejoint notamment l'idée exprimée par Prairat (2013).

En effet, de nombreuses déclarations d'enseignants en attestent : « *On a des élèves qui testent en permanence le prof, et qui détruisent le groupe, ce qui fait que c'est compliqué d'avancer dans le programme. Mais qui s'inquiète de la réussite de ces élèves, ni les parents, ni les profs, ni le système* » ; « *c'est très*

difficile de les faire réussir, de les intéresser malgré l'utilisation de supports différents » ; « il faut crier pour se faire entendre et même ça, ça ne sert à rien, les élèves ne sont pas intéressés... » ; « on ne sait pas sur quoi s'appuyer pour réussir à faire cours » ; « c'est très difficile de les mettre au travail ou de les intéresser à ce qui se passe en classe, parfois cela me semble impossible et j'ai souvent envie de baisser les bras. Heureusement que certains élèves s'intéressent encore à ce qu'on leur apprend, sinon on se sentirait bien inutile » ; « je pensais que le métier consistait à préparer ses cours et à transmettre des connaissances à des élèves qui seraient intéressés par ce que j'enseigne... et bien pas du tout ! On dirait qu'ils n'en ont rien à faire ! » ; « il faut lutter pour les intéresser, faire la police toutes les cinq minutes ».

L'analyse des données montre également qu'en dépit du développement des recherches portant sur la gestion de classe, le discours des enseignants interviewés est concordant avec celui des enseignants interrogés il y a près de vingt-cinq ans dans les enquêtes de Boumard et Marchat (1993), comme si rien n'avait changé dans ce domaine depuis cette époque : *« les conditions actuelles de travail ne permettent plus de fonctionner en pédagogue. On ne peut plus faire le boulot que nous voulions faire (apporter des savoirs aux jeunes générations) et auquel on nous avait préparés (par les techniques d'enseignement). Globalement, on n'est plus maître de ses classes »* (Boumard et Marchat, 1993, p. 102).

De plus, non seulement certains enseignants n'hésitent pas à confier qu'il leur est de plus en plus difficile d'enseigner dans un contexte tel que celui décrit supra, mais d'autres expriment clairement vouloir soit changer d'établissement, soit quitter la profession, soit se réorienter professionnellement, et cela en dépit de l'affection qu'ils portent à leurs élèves, de l'amour qu'ils portent à leur métier, et de la conscience quant aux avantages liés à celui-ci.

Ainsi, les données collectées à ce sujet dans les milieux observés auprès des enseignants du système éducatif français, sont concordantes avec la

conclusion suivante qui est issue d'écrits antérieurs : « *les problèmes de comportement à l'école représentent l'un des défis éducatifs les plus exigeants pour les enseignants* » (Desbiens, p. 4)¹⁹⁰.

En somme, les données issues des témoignages compilés des enseignants, mettent non seulement en exergue un climat de classe peu favorable à l'enseignement et à l'apprentissage, mais souligne aussi que ce sont les comportements inappropriés des élèves qui font obstacle à leur mission de transmission de savoirs, ce qui est en concordance avec les résultats des enquêtes PISA soulignant l'importante dégradation du climat de classe en France entre 2000 et 2009¹⁹¹.

5.2.2 Principaux types d'élèves rencontrés en REP +

L'analyse des données collectées au sujet du comportement des élèves en REP + révèle que : 1- les comportements indisciplinés des élèves observés en classe concordent avec ceux énoncés dans les principales typologies à quelques exceptions près : a- les comportements d'agression physique ou verbale envers l'enseignant ou un élève (déclaré, mais non observé); b- la tricherie, le vol (déclarés, mais non observés); et c- l'absentéisme (déclaré, mais non observé); 2- certains élèves sont à fleur de peau; 3- certains élèves sont sans limites de comportement; 4- certains élèves sont dissipés et peu motivés; 5- certains enseignants manifestent de l'empathie envers leurs élèves; et 6- il existe un manque de connaissances de la part de certains enseignants quant au principe de catégorisation des élèves décrit par Postic (2014).

La majorité des enseignants interrogés sont d'avis que de nombreux élèves en REP+ sont « *dépourvus de civisme* », peu respectueux des règles,

¹⁹⁰ Nadia Desbiens, Bulletin du CRIFPE, vol.18, n°3, déc. 2011. Dossier: L'éducation des élèves présentant des difficultés de comportement, p. 4 : www.crifpe.ca/download/verify/1259

¹⁹¹ <http://educationdechiffree.blog.lemonde.fr/2013/09/30/en-france-le-climat-de-discipline-dans-les-ecoles-sest-degrade-ces-10-dernieres-annees/>

bavards et dissipés, peu autonomes et peu motivés, peu intéressés par les contenus pédagogiques : « *on a à faire à un public assez difficile, des élèves qui ne sont pas intéressés, avec de grosses différences de niveaux, qui bavardent, qui ne se mettent pas au travail et qui ne sont pas réceptifs* ». De plus, il ressort des déclarations des enseignants que de nombreux élèves viennent à l'école uniquement pour être avec leurs camarades et non pour travailler ou apprendre.

En effet, interrogés sur le profil des élèves rencontrés en REP+, certains enseignants déclarent : « *Les REP+ sont de vrais guettos, il n'y a que les moins bons élèves, il n'y a presque pas de mixité sociale, il n'y a plus de classe bilangue pour attirer les meilleurs éléments et il y a une fuite terrible des bons effectifs. Les élèves ne reconnaissent pas le sens de l'école et il y a, pour être gentil, plus de 60 % des élèves qui sont en très grande difficulté scolaire. Ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent, n'ont pas accès au sens de ce qu'on ne leur enseigne donc pas d'accès au savoir* ».

D'autres affirment que « *la plupart des élèves n'arrivent pas à rester attentifs plus de deux minutes ni à se concentrer parce qu'ils ne comprennent rien [et qu'] il y a quatre élèves ordinaires par classe, pas plus [et que] les autres bavardent, dessinent, ne font rien et passent de cours en cours comme ça* ».

Ainsi, afin de décrire le profil des élèves auxquels ils ont à faire aujourd'hui dans leurs salles de classe, la majorité des enseignants partagent leurs classes en trois groupes d'élèves distincts, relativement bien résumés par la déclaration suivante émise par une enseignante : « *le premier groupe, qui représente environ un quart des élèves, ne manifestent pas d'intérêt pour l'enseignement, certainement à cause de leurs problèmes personnels, de leur situation familiale, etc. Ils cherchent à s'amuser, à passer le temps et à perturber le cours. Le deuxième groupe compte environ la moitié des élèves. Ceux-là ne sont pas complètement décrocheurs ou perturbateurs, ils sont prêts à se mettre au travail, mais ils sont très influençables par les élèves du premier groupe. On peut sentir*

de la tension entre eux et parfois les comportements des élèves du premier groupe se diffusent aux élèves appartenant au deuxième groupe. Puis il y a un troisième groupe, environ un quart des élèves, qui eux sont présents, sont prêts à travailler, à participer, mais n'ont pas tous de bons résultats. Ils sont moyens, voire moins que moyens pour certains. Certains d'entre eux sont très attentifs et ne quittent presque jamais l'enseignant des yeux, ce qui est parfois surprenant ».

En somme, lorsque les enseignants sont amenés à décrire les principales caractéristiques de leurs élèves, la majorité d'entre eux s'accordent pour dire qu'ils ont à faire dans leur salle de classe à la fois à des élèves qui suivent et travaillent et à d'autres qui se montrent très indisciplinés. Toutefois, l'analyse des données montre également que les élèves qui manifestent des comportements indisciplinés ne font pas « que » perturber le bon déroulement du cours, mais qu'ils entraînent parfois le reste du groupe dans leur sillage.

Par ailleurs, les données issues des déclarations des enseignants et de nos observations en salle de classe permettent de décrire plus précisément les comportements des élèves indisciplinés en classe.

5.2.2.1 Des élèves manifestant des comportements d'indiscipline classiques

L'analyse des déclarations des enseignants participants révèle que les comportements indisciplinés des élèves auxquels ils sont le plus souvent confrontés au quotidien dans leur classe correspondent parfaitement aux comportements décrits comme tels dans la littérature scientifique, à savoir : « *bruit de fond, bavardages incessants, interpellations à haute voix, jets de projectiles, plaisanteries déplacées, refus de se mettre au travail, chahuts et transgressions réitérées* » Prairat (2013 p. 18) ; déplacements intempestifs, provocations entre élèves, bavardage, manque de respect envers les enseignants, refus de coopérer et de travailler, menaces, manque d'attention, absentéisme, retards, bruit, oubli des effets scolaires, sorties de classe intempestives de l'élève, agressions

physiques ou verbales, manque de respect entre les élèves, manque d'intérêt envers l'école et les apprentissages, interventions orales impulsives, rêveries, ou autres occupations non liées à la tâche pendant le cours.

Dans le cadre de la présente recherche, les comportements indisciplinés des élèves observés en classe concordent avec ceux déclarés par les enseignants, à quelques exceptions près. En effet, premièrement, les comportements d'agression et de violence physique ou verbale envers l'enseignant ou un élève sont déclarés, mais non observés ; deuxièmement, les actes de tricherie et de vol ont également été déclarés, mais non observés ; enfin troisièmement, l'absentéisme important des élèves a également été déclaré, mais non observé.

L'analyse des données au sujet des comportements des élèves montre que les manifestations de comportements inappropriés sont non seulement nombreuses, mais elles se caractérisent par leur grande variété. Cela est d'ailleurs concordant avec la conclusion suivante : « *les élèves indisciplinés se distinguent de leurs collègues par la variété des comportements qu'ils exhibent dans la salle de classe* » (Estrela, 1996, p. 82-83). Toutefois, s'il apparaît clairement dans les données collectées que la liste des comportements inappropriés qui se manifestent en classe est longue, il est toutefois possible, si l'on se réfère au caractère intrusif ou non des comportements inappropriés (Doyle, 1986 ; Kounin et Gump, 1974), de regrouper ces comportements en deux grandes catégories : d'une part, les comportements perturbateurs (agitation, bruit, retards, contestation, bavardage, provocation, chahut, déplacements intempestifs, violence physique ou verbale, etc.) et d'autre part, les comportements de retrait scolaire (manifestation active ou passive de refus de travailler et de coopérer, manque d'attention, oubli des effets scolaires).

Par ailleurs, comme la prédominance dans un cours de comportements issus de l'une ou l'autre de ces deux catégories peut teinter le climat de

l'ensemble de la classe (Auger et Bourcharlat, 1995), il a été relativement aisé, en sortant de nos séances d'observation, de qualifier les classes observées soit de « *classes agitées* », soit de « *classes passives* » (Auger et Bourcharlat, 1995, p. 16), soit même de *classes disciplinées*.

L'analyse des données à ce sujet révèle ainsi une majorité de « *classes agitées* » et de « *classes passives* » et une minorité de *classes disciplinées*. Il apparaît ainsi que ces résultats concordent premièrement, avec les nombreuses déclarations des enseignants au sujet de l'ampleur des comportements indisciplinés des élèves en classe et deuxièmement, avec le profil d'élèves peu studieux que les enseignants dressent de la majorité de leurs élèves.

5.2.2.2 Des élèves à fleur de peau, mais pas violents

Interrogés sur le comportement de leurs élèves, les enseignants affirment majoritairement que parmi les élèves qui perturbent le cours, les élèves qui se montrent violents ou menaçants existent, mais sont rares : « *Certains élèves démarrent au quart de tour, et ça peut vite tourner à l'affrontement, ils peuvent même frapper ou menacer le prof, ça arrive rarement, mais il faut faire attention. Ils sont toujours dans la négociation et ça peut dérapier* » ; « *personnellement, j'ai rarement été témoin d'agressions ou de menaces d'élèves envers les enseignants. Cependant les élèves sont cruels entre eux et n'hésitent pas à en venir aux mains pour un regard de travers, des insultes et des menaces. J'ai déjà dû intervenir pour séparer physiquement à maintes reprises deux élèves qui se battent en cours pour défendre leur honneur, celui de leur mère ou de leur sœur* » ; « *je n'ai jamais eu de problèmes de violence en classe, mais une de mes collègues a reçu un coup de poing en essayant de dissiper une bagarre pendant son cours* ».

Ces déclarations sont concordantes avec les constats issus des résultats des différentes enquêtes évoquées dans cette étude qui montrent la grande rareté

des violences *graves* comme les agressions physiques, tout en mettant en exergue l'existence d'un climat de tension à l'école, notamment au sujet des personnels de l'éducation nationale qui déclarent être victimes chaque année de menaces ou d'insultes dans l'exercice de leur métier¹⁹².

En effet, les données issues de l'observation directe en classe révèlent effectivement dans certaines classes, une tension palpable entre certains élèves et leur enseignant. Cependant, si certains élèves semblaient effectivement à fleur de peau et « *prêts à en découdre* » avec l'enseignant, aucune agression physique ou verbale n'a été observée, ni entre élèves, ni entre élèves et enseignants. Toutefois, lors de notre présence dans un établissement, plusieurs élèves ont manifesté des comportements de violence verbale en classe à l'encontre de leur enseignant, notamment avec des menaces physiques. Cependant, rappelons que ces évènements nous ont simplement été rapportés et que nous n'avons pas assisté à ces scènes. Notons également que deux des enseignants concernés par ces évènements nous avaient accueillis à plusieurs reprises dans leur classe et que lors des séances d'observations dans ces classes, aucun comportement violent n'avait été observé, *uniquement* des comportements d'indiscipline, d'insubordination et un climat de tension avéré entre quelques élèves et leurs enseignants.

5.2.2.3 Des élèves sans limites de comportement

Concernant l'attitude des élèves en salle classe, l'analyse des données révèle que pour de nombreux enseignants, un grand nombre d'élèves sont sans limites de comportement.

En effet, les enseignants sont éloquents à ce sujet : « *En classe ils n'ont plus de limites, ils mettent les pieds sous la table, continuent de faire des textos en*

¹⁹² Enquête (CVS) de l'INSEE et de l'ONDRP
http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/24/8/DEPP_NI_2014_25_Personnels_education_nationale_metiers_exposes_menaces_insultes_336248.pdf

cachette, ils font comme si ils étaient chez eux, ils se croient tout permis. Ils interrompent le cours quand ça leur chante, ils bavardent sans arrêt et ils se croient seuls au monde. Ils font des commentaires à chaque instant, ils sont parfois provocateurs, que ce soit entre eux ou avec les profs. Ils ne lèvent pas la main pour prendre la parole, ils se coupent la parole, ils coupent des bouts de gomme, ils se tatouent avec des stylos, bavardent... Les parents devraient venir voir comment se comportent leurs enfants dans la classe... » ; « ici en général les élèves bavardent, ils ne sont pas attentifs, sauf chez certains enseignants chez qui il n'y a pas de bavardage » ; « les élèves te répondent, ils sont effrontés, ils sont pas impressionnés ni "stressables". Ils ne savent pas se tenir, il y a un manque de politesse, ils ont des comportements inacceptables en classe, leur manière de s'adresser aux profs est déplacée, ils sont agressifs... » ; « il n'y a qu'à regarder les inscriptions obscènes sur les tables, les ordures accumulées pendant les heures de classes pour se rendre compte à quel type d'élèves on a à faire. Ce sont des élèves difficiles qui ont des contextes de vie perso difficile » ; « les élèves manquent de politesse, de respect, ils ne disent pas bonjour, merci, s'il vous plaît... » ; « il n'est pas rare d'entendre des insultes et des provocations comme "Out Monmon !" ¹⁹³, destinées à un camarade, qui fusent de part et d'autre de la classe pendant que tu fais cours ».

Les comportements d'élèves décrits par les enseignants correspondent effectivement à ceux qui ont été observés dans certaines classes. En effet, il apparaît que certains élèves se montrent inattentifs pendant toute la séance, font toute autre chose sans rapport aucun avec le contenu du cours, s'amuse entre eux ou jouent discrètement avec leurs portables dès que l'enseignant tourne le dos et reviennent à une attitude appropriée dès que l'enseignant leur fait face. Malgré notre présence certains élèves ne se cachaient pas pour bavarder, s'amuser, jeter des objets, se déplacer de manière intempestive vers la poubelle

¹⁹³ « Out Monmon! » renvoie dans ce contexte à une insulte en créole réunionnais

ou pour emprunter plusieurs fois de suite quelque chose à un camarade puis le lui rendre toujours en trainant des pieds et en s'adressant à un autre élève sur son trajet. Ils ne se gênaient pas non plus pour rigoler fort, faire des commentaires et intervenir de manière parfois impulsive et sans rapport avec le cours au point d'interrompre le cours, s'interpeler à haute voix, chanter la Marseillaise, faire rire, faire du bruit, faire de la batterie avec leurs stylos sur les tables ou plus discrètement sur leurs genoux. Bref, ont été observés à de nombreuses reprises des élèves qui semblaient clairement s'amuser entre eux et ne porter aucun intérêt aux règles élémentaires pourtant énoncées dans les règlements intérieurs, des élèves hermétiques aux interventions des enseignants, aux sollicitations répétées de ces derniers ou à leurs injonctions, des élèves difficiles à mettre au travail, à discipliner, des élèves restants imperméables aux rappels à l'ordre ainsi qu'aux menaces de sanction négative, des élèves remettant en question les rappels à l'ordre de l'enseignant et se justifiant sans cesse en indiquant qu'ils ne sont pas les seuls à se comporter de la sorte et qu'il est injuste que le rappel à l'ordre ne s'adresse qu'à eux, des élèves insensibles à l'énergie déployée par l'enseignant pour leur proposer un cours intéressant, attractif, non monotone, avec une variété d'activités et de supports.

En somme, le profil des élèves évoqué précédemment semble être relativement bien résumé dans la déclaration suivante : *« c'est simple, les élèves ne suivent pas, dès que le prof tourne le dos, les élèves partent en vrille, il faut les surveiller en permanence. Moi j'éprouve de la difficulté et de l'impuissance face à ces élèves. Savoir être élève n'est pas acquis pour eux... Je suis choquée de devoir être plus éducatrice qu'enseignante. Les élèves ne disent pas bonjour, merci, ils n'ont pas leur matériel, n'ont rien dans leurs sacs. Les élèves s'en moquent et ils cherchent même à se faire exclure »*.

Précisons tout de même que si certaines classes observées semblaient totalement chaotiques, d'autres classes étaient clairement « disciplinées » dans le sens où les élèves se comportaient *correctement* et ne perturbaient pas le

déroulement du cours en émettant des comportements intrusifs, etc. Toutefois, même dans certaines de ces classes dont le climat semblait à première vue propice à l'enseignement et à l'apprentissage, certains élèves adoptaient discrètement des comportements déviants, en cachette, notamment quand l'enseignant avait le dos tourné, ce qui avait d'ailleurs pour effet d'amuser certains de leurs camarades de classe, et par conséquent de détourner l'attention de certains élèves de la matière enseignée.

5.2.2.4 Des élèves dissipés et peu motivés par les cours

L'analyse des données collectées révèle que pour de nombreux enseignants interviewés, un nombre important d'élèves d'aujourd'hui en REP+ se montrent peu intéressés par les contenus pédagogiques. D'ailleurs, une intervention d'un enseignant, issue de l'une de nos séances d'observation en classe, illustre en partie ce propos : *« qu'est ce qu'on a vu la dernière fois ? Trois élèves seulement le savent ? C'est tout ?!!! X, qu'est-ce que tu en penses ?...Ah ! Tu ne sais pas... c'est plutôt que tu n'écoutes pas !!! »*.

Ce type de scène, observé à de nombreuses reprises dans de nombreuses classes, avec des enseignants différents utilisant des supports pédagogiques variés, à des heures différentes de la journée, suggère à la fois de la part des élèves un niveau d'intérêt peu élevé pour le cours, un faible niveau de compréhension de ce qui est enseigné, un manque manifeste d'expression de coopération avec l'enseignant, un manque d'engagement dans l'activité scolaire. Toutefois, cela suggère également un manque de travail structurant favorable à la concentration ou à la réalisation de la tâche, etc. Interrogés sur le sujet, la majorité des enseignants déclarent qu'il s'agit clairement de manque de motivation et de paresse. D'ailleurs, dans certaines descriptions que ces derniers font de leurs élèves, le profil d'élèves sans limites de comportements dépeints *supra*, se mêle souvent étroitement avec celui d'élèves qualifiés de paresseux, non motivés, dissipés, peu autonomes et qui ne s'intéressent pas aux apprentissages

scolaires : « Il y a une bonne période dans l'année où les élèves sont infects. Ils sont dissipés, fatigués, agités, ils ne travaillent plus du tout » ; « les élèves sont ingérables, ils ne sont pas intéressés » ; « il n'y a que des élèves comme ça ici... » ; « c'est simple, les élèves ici sont fainéants, ils n'approfondissent pas, ils ne sont pas concernés, ne lisent pas le tableau, ils ne sont pas acteurs de leur scolarité, il faut tout leur mâcher » ; « les élèves n'ont pas envie de se mettre au travail, ils ne sont pas autonomes, ils nécessitent notre présence à chaque moment » ; « les élèves ne sont pas très autonomes, pas très travailleurs, il faut toujours être derrière eux pour qu'ils travaillent, l'enseignement n'a pas de sens pour les eux... et leurs parents sont totalement absents » ; « les élèves sont réfractaires à l'enseignement et se laissent facilement distraire » ; « il faut changer d'activité assez fréquemment parce qu'ils ne restent pas facilement concentrés, il suffit d'un rien pour qu'ils décrochent, et après pour les rattraper ce n'est pas évident... » ; « ce serait bien d'avoir deux enseignants en classe pour les élèves, je pense qu'il n'y aurait pas de résistance du côté des profs, car ils voient bien que ça ne se passe pas bien dans les classes » ; « le profil des élèves que l'on retrouve ici c'est des élèves décrocheurs pour la plupart. On se saigne et au bout du compte, il n'y a aucun résultat ».

Enfin, certaines de ces déclarations suggèrent clairement le manque de motivation et d'engagement scolaire de nombreux élèves de REP+. D'ailleurs, ce constat est concordant avec la conclusion suivante affirmant que « les enseignants le perçoivent bien, l'école peine à intéresser les élèves, même les "bons" : s'ils sont plutôt heureux à l'école élémentaire, leur bien-être se dégrade très vite au fil des années collège ; on y voit s'effriter la motivation, enfler le stress et le fatalisme face à l'échec, et nombre d'entre eux vont ensuite, expression révélatrice, "décrocher" » (Dubet et Duru-Bellat, 2015, p. 28).

5.2.2.5 Des élèves au profil différent de celui de l'élève idéal attendu

Les déclarations précédentes parlent d'elles-mêmes et montrent avec clarté le défi que les enseignants doivent relever aujourd'hui au quotidien, pour parvenir à enseigner efficacement dans de telles conditions, à des élèves au profil aussi éloigné du profil de l'élève idéal dépeint dans les images d'Épinal. D'ailleurs, de nombreuses déclarations mettent en avant le décalage existant entre le profil d'élève que les enseignants rencontrent au quotidien dans leur classe et le profil de l'élève idéal à la fois visé par les formateurs pendant la formation des enseignants et auquel les enseignants étaient censés devoir enseigner :

« Pendant ma formation à l'ESPE pour l'épreuve de la leçon à l'oral du CAPES, nos formateurs et même notre IPR nous répétaient sans cesse de garder en tête le profil de l'élève idéal qui réalisera avec aisance et enthousiasme toutes les microtâches prévues. À aucun moment, on a appris à préparer une leçon pour des élèves en difficulté. Nous sommes toujours partis du principe que tous les élèves écouteront avidement nos propos et participeraient à cœur joie à toutes nos activités pédagogiques. Nous n'avons pas appris à anticiper des problèmes de comportements et encore moins à y remédier ».

L'analyse des données révèle donc que la majorité des enseignants considèrent devoir enseigner à des élèves au profil totalement différent de celui de l'élève idéal véhiculé dans leurs formations et auquel ils s'attendaient à rencontrer et à côtoyer au quotidien en classe.

5.2.2.6 Des élèves venant à l'école que pour être avec leurs camarades

Si pour de nombreux enseignants les élèves semblent ne pas être intéressés par ce qui leur est enseigné en cours, certains enseignants croient que les élèves seraient moins nombreux à venir à l'école si cela n'était pas obligatoire jusqu'à seize ans : *« Les élèves ne sont pas intéressés, ils se sentent obligés de venir en classe. Je pense que si l'école n'était pas obligatoire jusqu'à seize ans, il*

y aurait bien moins d'élèves dans les classes ». Or, de nombreuses déclarations d'enseignants suggèrent que cela n'est pas moins sûr. En effet, même si de nombreux enseignants s'accordent pour penser que les élèves viennent à l'école uniquement parce qu'ils en sont contraints, cela ne signifie pas pour autant que ces élèves n'aiment pas l'école, ni qu'ils y sont malheureux, ni qu'ils n'y viendraient pas s'ils n'étaient pas obligés d'aller en classe. D'ailleurs, certaines déclarations en attestent et suggèrent même que certains enseignants reconnaissent d'une part, le fait que l'école est un milieu de socialisation important pour les élèves et d'autre part, le fait que ce n'est pas l'école en général que certains élèves choisiraient d'éviter s'ils le pouvaient, mais que ce sont les cours obligatoires qu'implique l'école publique laïque et obligatoire pour tous jusqu'à seize ans.

En effet, l'analyse des données collectées révèle que de nombreux enseignants croient qu'en dépit de l'attitude de certains élèves envers l'école, ces derniers aiment y venir. Toutefois, s'ils aiment y venir ce n'est pas pour les contenus pédagogiques, mais bien pour être avec leurs camarades et pour profiter d'un espace de socialisation idéal, souvent plus adéquat à cet effet que d'autres environnements comme la maison ou le quartier : *« Aujourd'hui, les élèves que nous avons en classe ne sont plus intéressés par l'école, ils ont d'autres préoccupations comme les copains et surtout leur téléphone portable. Certains viennent à l'école pour "socialiser" uniquement, ils n'ont pas fait leurs devoirs à la maison, n'ont pas leur matériel scolaire, n'écoutent pas la leçon, bavardent... C'est comme si, une fois en classe, ils attendaient avec impatience la sonnerie... »* ; *« le profil des élèves a changé, ils viennent à l'école pour construire leur vie sociale, être avec les copains »*.

Par ailleurs, s'il apparaît que certains enseignants sont persuadés que certains élèves n'apprennent rien à l'école, les déclarations précédentes suggèrent également que cela n'est pas entièrement juste : *« Il faut reconnaître que les élèves sont contents de venir à l'école. C'est l'endroit idéal pour eux pour*

“socialiser”, retrouver les petits copains et copines, se raconter leur vie, etc. Par contre, du fait de la dégradation de leur situation sociale, ils sont bien mieux ici même si les apprentissages sont bien loin de leurs préoccupations ». En effet, en raison de l'intérêt qu'ils portent à leur vie sociale et en raison de leur simple présence dans l'enceinte de l'école, ces élèves développent notamment des modélisations de comportements et d'habiletés sociales qu'il leur sera possible de transférer par la suite à l'extérieur de l'école dans d'autres secteurs de leur vie : famille, emploi, société, etc. En effet, selon la littérature consultée, comme l'école est un milieu dans lequel l'élève passe beaucoup de temps, l'école est un milieu de vie propice à l'apprentissage de la socialisation, un *microsystème* où l'élève peut notamment subir l'influence de ses enseignants, de la direction de l'établissement, mais aussi de ses pairs, ce qui peut alors « *contribuer au développement du jeune ou, au contraire, exacerber les problèmes qu'il y vit déjà ou qu'il vit à l'extérieur de l'école* » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 60).

5.2.2.7 Des élèves bénéficiant d'une empathie à double tranchant de la part de certains enseignants

L'analyse des données collectées au sujet des comportements des élèves en classe met en exergue l'expression d'une empathie de la part des enseignants quant aux situations sociofamiliales des élèves, ainsi qu'un manque de connaissance de certains enseignants au regard du principe de catégorisation des élèves décrit par Postic (2014).

En effet, au portrait sévère que la majorité des enseignants dresse de nombreux élèves de REP+, se juxtapose un discours plus clément de la part de ces mêmes enseignants, exprimant des représentations plutôt positives de leurs élèves. En effet, parallèlement au discours peu élogieux qu'ils tiennent sur les élèves de REP+, les enseignants décrivent ces mêmes élèves comme des enfants plutôt gentils dans l'ensemble : « *Comparativement à la Métropole où j'ai travaillé plusieurs années, les élèves ici sont gentils. J'ai connu des établissements où la*

police devait fréquemment intervenir. Ici... c'est plus cool » ; « Oh les élèves à la Réunion sont adorables. Même les élèves difficiles, s'ils sont pris à part entre quatre yeux, sont facilement gérables et ça c'est dû au fait que ces élèves ont malgré leurs difficultés familiales, sociales et économiques, des membres de leur famille à leurs côtés. Ce n'est pas comme en Métropole » ; « C'est vrai qu'ils ne sont pas intéressés à ce qu'on leur enseigne, mais bon, ils ne sont pas méchants ».

Ce discours, qui semble paradoxal, suggère de la bienveillance des enseignants à l'égard de leurs élèves, voire l'existence d'une relation affective établie entre les enseignants et leurs élèves. En effet, certains enseignants considèrent que, malgré leurs comportements « déplorables », « irrespectueux », « infects », etc., leurs élèves sont « plutôt gentils ».

Ce double discours, qui peut sembler paradoxal, peut toutefois, au regard de l'analyse des données collectées à ce sujet, s'expliquer en partie. En effet, même si les enseignants sont confrontés aux comportements inappropriés et désagréables des élèves en classe, il apparaît qu'ils sont également compatissants au regard des situations de vie difficiles parfois compliquées de leurs élèves. Quoi qu'il en soit, très souvent après avoir décrit avec une vive émotion et de manière très détaillée la nature très inappropriée (et le mot est faible) des comportements des élèves de REP+ en classe, les enseignants apportent un élément de justification à la décharge de ces élèves, comme pour s'excuser de cette description peu flatteuse, mais cela de manière ambivalente, relativisant et justifiant les comportements inappropriés des élèves tout en exprimant timidement le manque d'excuse de ces élèves au regard de ce que « la vie » leur donne : « Vous savez, les élèves qu'on accueille ici sont des enfants qui sont en plein âge bête, ils ont douze, treize, quatorze ou quinze ans. Pour ces élèves, les règles de respect, de rigueur, de politesse sont à mettre en place. Mais ils restent des élèves classiques, qui ont plein d'envies, mais qui sont victimes de leur environnement familial... Pourtant, même si ce sont des familles en difficulté,

ces gamins ne manquent de rien. En plus, en matière de moyens mis en place pour leur éducation ici, ils sont quand même bien lotis comparés à d'autres établissements, alors c'est vrai qu'on pourrait attendre d'eux d'avantage d'intérêt pour l'école ».

La majorité des enseignants semble donc, dans le même discours, à la fois dénoncer les comportements inappropriés des élèves ou le manque d'engagement de ces derniers à l'égard de leur apprentissage, exprimer de l'exaspération à ce sujet, fournir des éléments d'explication excusant ces derniers et priver ces mêmes élèves de toute excuse en exprimant le caractère injustifié et inacceptable du comportement de ces derniers au regard de leur situation qui, *tout compte fait*, ne serait pas si catastrophique que ça, au point de justifier de telles performances scolaires et comportementales.

L'analyse de ce discours ambivalent révèle également en creux les attentes des enseignants envers les élèves au regard des activités scolaires. En effet, celles-ci sont timidement exprimées, comme si cela était délicat, au regard de la situation sociale et familiale de ces derniers, de demander à ces élèves autant d'efforts nécessaires à l'acquisition du programme, comme si cela n'était pas *politiquement ou humainement correct* de trop exiger d'eux, notamment pour ce qui concerne le comportement en classe et les performances scolaires : « *Les élèves bavardent oui, mais comment exiger des enfants qu'ils soient sages pendant huit heures alors que nous-mêmes enseignants, on n'est pas capable de le faire quand on est en formation avec nos IPR, parce qu'on bavarde aussi* » ; ou encore « *Les attentes des élèves REP+ ne sont pas les mêmes que celles des enfants riches* » ; « *Ce sont des gamins qui te testent en permanence, mais bon il faut dire que leurs parents ne s'intéressent pas à leur scolarité* » ; « *Globalement ils (les élèves) font un effort pour bien se comporter... Certains sont quand même à fleur de peau, assez ingérables... ce sont des élèves en grande difficulté sociale, relationnelle, mais parfois il faut les recadrer... C'est un vrai exercice*

d'équilibriste, il ne faut rien lâcher, tout en essayant de ne pas les braquer... Il ne faut pas trop en attendre d'eux ».

L'analyse des données révèle donc que les attentes des enseignants envers les élèves de REP+ diffèrent des attentes que ces mêmes enseignants pourraient avoir d'élèves de classe qui ne seraient pas classés REP. Ces résultats sont concordants avec la conclusion suivante affirmant que « *la même conduite n'est donc pas demandée à tous les élèves, elle varie selon le jugement initialement porté sur chacun d'eux et les performances scolaires attendues par l'enseignant diffèrent en quantité et en qualité* » (Postic, 2014, p. 118-119). Or, cette différenciation des attentes envers les élèves qui apparaît dans le discours des enseignants fait écho à la *catégorisation des élèves* évoquée par Postic (2014).

En effet, selon Postic (2014), « *le processus de catégorisation d'autrui consiste à lui attribuer certaines caractéristiques, sur la base de son appartenance à des catégories socioéconomiques, socioculturelles, voire raciales, etc. On confère à autrui une identité sociale par la perception qu'on a du groupe social auquel il appartient. [...] La catégorisation correspond au besoin qu'éprouve tout individu de structurer son environnement physique et social afin de se situer et de s'orienter dans une situation donnée, mais elle prend la forme d'une évaluation avec des résonances émotionnelles particulièrement intenses* » (Postic, 2014, p. 114-115).

Ainsi, les discours des enseignants, relativisant les attentes qu'il semble « *raisonnable* » d'avoir à l'égard des élèves de REP+, bien qu'étant certainement chargés de valeurs humanistes honorables, et partant des meilleures intentions de la part des enseignants, ne sont pas pour autant sans risques pour les élèves. En effet, « *catégoriser un élève, c'est lui refuser à l'avance l'accès à un autre état que celui dans lequel on l'enferme, c'est, pour l'éducateur, se couper volontairement et*

définitivement de lui, et le condamner à se résigner ou à se révolter » (Postic, 2014, p. 115-116).

Ainsi, l'analyse des données est concordante avec la conclusion de certaines recherches montrant que de nombreux « *enseignants, même ceux qui affichent des opinions progressistes, catégorisent sans en être conscients, les enfants de certains milieux populaires ou les enfants d'immigrés* » (Postic, 2014, p. 115-116).

D'ailleurs, selon Postic (2014), « *la représentation défavorable dont seraient victimes les élèves des milieux sociaux défavorisés a souvent été évoquée dans les critiques adressées aux pédagogies de compensation, parce que les objectifs et les plans pédagogiques mis en place correspondent à des attentes pessimistes relatives aux possibilités des élèves et que, par un processus de causalité circulaire, la médiocrité des résultats scolaires étant entretenue, la représentation défavorable des élèves se trouve accrue. Cette étiquette est transmise de classe en classe, de niveau en niveau d'études, et elle subit l'effet de renforcement. [...]. Au cours des interactions entre maître et élèves se produit furtivement un jeu de confirmation du jugement initial et de réitération des attentes. De là vient une attitude différentielle de l'enseignant à l'égard de ses élèves et de comportements préférentiels, selon la perception qu'il a de chacun d'eux* » (Postic, 2014, p. 120-121).

Au regard de ce processus de catégorisation décrit par Postic (2014), il semble que même si elles sont empreintes d'indulgence, d'humanisme et de compassion, les attentes des enseignants revues à la baisse notamment en matière de performances scolaires et de comportements appropriés à adopter en classe exposent potentiellement l'élève qui en bénéficie à une faible performance dans ces deux domaines de compétence, mais l'expose également au risque potentiel de se retrouver enfermés « *dans une catégorisation dont il ne pourrait*

plus se dégager » (Postic, 2014, p. 121), et par conséquent au risque potentiel de ne pas pouvoir évoluer dans ces deux domaines.

Pourtant, selon le même auteur, « *l'acte éducatif demande de la part de l'éducateur de l'optimisme dans les ressources de l'enfant et une entière confiance dans ses possibilités de développement* » (Postic, 2014, p. 115-116). Ainsi, « *saisir ce qui est potentiel chez l'enfant, découvrir la force qui pourra se développer en lui, sont les seules conduites qui prouvent qu'on a foi en lui et l'éducation et qu'on respecte sa liberté* » (Postic, 2014, p. 115-116).

5.2.3 Éléments d'explication du comportement des élèves

Les facteurs qui augmentent ou diminuent les risques de manifester des difficultés comportementales sont nombreux¹⁹⁴ (Charles, 1997 ; Chouinard, 1999 ; Dishion et Patterson, 2006 ; Massé, Desbiens et Lanaris, 2006 ; Simonsen *et al.*, 2008 ; Wang, Haertel et Walberg, 1993, 1994). Certains de ces facteurs, appelés facteurs de risque, bien que n'étant pas la cause de ces comportements perturbateurs, augmentent les risques de développer des problèmes de comportement (Murray *et al.*, 2010 dans Gaudreau *et al.*, 2011).

La connaissance de ces facteurs de risque est importante pour l'enseignant, car des représentations erronées à ce sujet peuvent notamment empêcher ce dernier d'adapter ses interventions en fonction de la genèse des comportements inappropriés des élèves.

Par conséquent, compte tenu notamment de l'influence des représentations des enseignants dans leurs choix d'intervention auprès des élèves en classe (Brophy, 1998 ; Chouinard, 1999 ; Kagan, 1992 ; Legendre, 1993), nous avons cherché à savoir comment les enseignants expliquent les comportements indisciplinés des élèves.

¹⁹⁴ Voir section 1.4

L'analyse des données collectées au sujet des éléments d'explication que les enseignants apportent au phénomène d'indiscipline scolaire révèle que : 1- pour les enseignants les problèmes de discipline à l'école sont essentiellement dus à l'éducation laxiste que les parents donnent à leurs enfants, au manque d'intérêt des parents au regard de ce qui se passe à l'école, et aux conditions de vie socioéconomiques difficiles des élèves; et 2- il existe un manque de connaissance de certains enseignants à l'endroit de certains éléments explicatifs du phénomène d'indiscipline

L'analyse des données collectées montre que de nombreux enseignants interrogés font le constat suivant : *« Pour les réunions parents professeurs, si quelques parents viennent aux réunions en sixième, peu de parents continuent à venir à partir de la quatrième. Les parents qui s'investissent dans la scolarité de leurs enfants et ne manquent pas une occasion de venir à la rencontre de l'équipe pédagogique semblent toujours être les mêmes »*; *« L'élève arrive à l'école avec ses problèmes de la maison et il se rebelle en classe. Mais bon, dans mes classes il y a du bavardage, mais pas de comportements insolents comme dans d'autres cours avec d'autres profs »* ; *« Les parents s'en foutent, ils ne s'intéressent pas à la scolarité de leurs enfants... Sur 120 élèves, 6 classes, 2 parents présents aux réunions parents-professeurs »* ; *« Comment voulez-vous que les élèves s'intéressent à l'école quand les parents ne s'intéressent pas à ce que font leurs enfants à l'école ? »*; *« C'est des gamins qui te testent en permanence, mais bon il faut dire que leurs parents ne s'intéressent pas à leur scolarité »*.

Les déclarations de certains enseignants convergent ainsi avec les conclusions de certains travaux affirmant que les problèmes de discipline à l'école sont essentiellement dus à l'éducation laxiste que les parents donnent à leurs enfants (Lazar, 2004 et Naouri, 2008 dans Ayrat, 2009), au manque d'intérêt des parents au regard de ce qui se passe à l'école, et aux conditions de vie socioéconomiques difficiles des élèves.

L'analyse des données révèle également que les éléments d'explication des comportements indisciplinés des élèves en classe apportés par les enseignants interrogés diffèrent des principaux éléments d'explication recensés dans la littérature scientifique spécialisée. En effet, il ressort de l'analyse des données collectées que contrairement à certains spécialistes cités dans Charles (1997), 1- peu d'enseignants expliquent l'indiscipline des élèves par le fait que ces derniers ont une mauvaise opinion d'eux-mêmes par rapport à l'école, qu'ils n'ont aucun espoir ou très peu de réussir à l'école et qu'ils ont tendance à fréquenter des élèves ayant un comportement similaire ce qui a pour effet de renforcer leurs comportements inappropriés ; 2- peu ou pas d'enseignants expliquent les comportements d'indiscipline des élèves par le fait que ces derniers se considèrent comme des perdants et qu'ils ont renoncé à se faire accepter en employant les moyens habituels car à leurs yeux il est préférable de ne pas essayer plutôt que de subir un nouvel échec, qu'ils préfèrent être perçus comme des fauteurs de troubles que d'être taxés d'imbéciles ; et 3- aucun enseignant n'explique l'indiscipline des élèves en classe, par le fait que ces derniers agissent ainsi pour tenter de répondre à certains de leurs besoins, pour préserver à tout prix leur dignité ou parce qu'ils ont perdu tout espoir de réussir. Enfin, aucun enseignant n'émet l'hypothèse selon laquelle ces élèves se comportent de la sorte parce qu'ils n'ont pas appris ou qu'ils ont mal compris ce qui est attendu d'eux en matière d'attitude à adopter en classe, ou qu'ils se comportent de la sorte parce qu'ils ne savent pas appliquer les règles établies explicitement ou tacitement.

L'analyse des données suggère ainsi un manque de connaissance des enseignants quant à ces éléments d'explication éventuels des comportements inappropriés des élèves en classe, ce qui suggère également davantage le manque de connaissance de certains enseignants à l'endroit de certains aspects du phénomène d'indiscipline.

Toutefois, lors de certaines entrevues, certains enseignants reconnaissent tout de même à l'école une part de responsabilité dans le phénomène de

l'indiscipline des élèves en classe, mais cette responsabilité est toujours déplacée vers « les autres » : « *la Vie scolaire n'est pas rigoureuse sur le respect du règlement intérieur. S'ils faisaient déjà respecter le règlement intérieur, on aurait moins de problèmes de comportements chez les élèves* » ; « *Parfois, quand certains élèves arrivent dans ta classe, tu as l'impression d'avoir tout à faire, de mettre en place le cadre à respecter, etc.... C'est comme s'ils débarquaient du néant alors qu'ils sortent de cours avec un autre enseignant qui devrait déjà les avoir cadré et mis dans le bain du travail* » ; « *Certains profs n'ont pas les qualités nécessaires pour être enseignants. Ils ne savent pas occuper l'espace, ils sont soit trop timides soit trop autoritaires, ils pensent que le job c'est juste de balayer un savoir comme ça. Et ben non, il faut savoir mouiller son maillot... En plus ici on récupère les élèves qui ont foutu le bordel dans un autre collège, donc ce n'est pas simple de faire son boulot en tant que prof si on ne sait pas communiquer avec ces gamins-là...* » ; « *Le rôle d'éducateur de l'enseignant est exigé et en même temps il n'est pas assumé par la direction. Les élèves bénéficient d'une vraie impunité, on les laisse faire ce qu'ils veulent et ça donne le mauvais exemple... dans la vraie vie, s'ils se comportent comme ils se comportent en classe, ils s'en prennent une ou pire encore. Il y a un vrai laxisme de la vie scolaire. Certains élèves qui devraient être exclus n'ont aucune sanction et on est obligé de se les coltiner en classe* » ; « *Il y a un vrai laxisme au niveau du règlement intérieur. Le PP [professeur principal] fait lire le règlement intérieur au début de l'année, demande la signature de l'élève et des parents et c'est tout. Personne ne le fait respecter...* » ; « *Le règlement intérieur existe, mais il n'est pas fait respecter, ni par la vie scolaire ni par la direction. Et puis comment faire pour faire respecter les règles quand les parents soutiennent toujours leurs enfants* ».

En somme, les comportements inappropriés des élèves en classe, notamment leur désintérêt pour ce qui est enseigné en cours, sont toujours expliqués de la même façon par les enseignants. En effet, ces derniers incriminent, soit les conditions difficiles du milieu social et familial des élèves, soit

la désaffection parentale ou l'abandon de l'autorité parentale, soit le désintérêt des parents pour la scolarité de leurs enfants ou encore le laxisme de la Vie scolaire et de la direction de l'établissement. Certains enseignants incriminent même parfois certains de leurs collègues en montrant du doigt leurs pratiques. Cependant, l'analyse des données révèle qu'à aucun moment, les enseignants interrogés n'ont déclaré être eux-mêmes responsables, ne serait-ce qu'en partie, des problèmes d'indiscipline des élèves en classe.

Ainsi, si les constats issus des données collectées sont concordants avec les propos de Jones et Jones (1995) déclarant que la majorité des enseignants incriminent les élèves, les parents, ou des problèmes plus larges de la société, ils se démarquent toutefois d'une des conclusions de ces mêmes auteurs lorsqu'ils affirment que les enseignants n'incriminent que rarement l'école elle-même. En effet, bien qu'ils ne s'incriminent jamais, les enseignants incriminent souvent soit la Vie scolaire, soit la direction, soit leurs collègues.

Cependant, même si les problèmes auxquels fait face la société (changements sociaux, violence, explosion du savoir, échec des adultes à reconnaître et à combler les besoins fondamentaux des jeunes, pauvreté, supervision inadéquate par les adultes, familles éclatées...), sont des facteurs susceptibles d'avoir une incidence sur les problèmes de discipline à l'école (Levin et Nolan, 1991), le fait d'incriminer ainsi tous les acteurs de la société à l'exception de soi-même peut révéler plusieurs choses : soit un déni de la part de l'enseignant quant à sa part de responsabilité dans les problèmes qu'il rencontre en classe, soit que cet enseignant a une tendance à se déresponsabiliser au regard de la situation, soit une tendance à ne remettre en question ni ses pratiques d'encadrement pédagogiques ni ses techniques d'intervention en classe ni lui-même, soit une représentation ou croyance personnelle élevée en sa capacité à n'influer que de manière positive sur le comportement des élèves, soit un déni au regard de son propre pouvoir d'influence sur les comportements des élèves, soit l'aveu d'un sentiment d'impuissance dans la modification du comportement des

élèves, soit une réelle perfection dans la mise en œuvre de pratiques efficaces de gestion de classe.

Le tableau ci-dessous présente un récapitulatif des résultats liés au comportement des élèves en classe.

Tableau 9. Récapitulatif des résultats de recherche liés au comportement des élèves en classe

RÉSULTATS DE RECHERCHE RELATIFS AU 1^{ER} AXE DE LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	
PREMIER AXE DE LA PROBLÉMATIQUE	
Comportement des élèves de REP+ en classe au collège à l'île de La Réunion.	
OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE	
<ul style="list-style-type: none"> • Décrire et documenter les comportements en classe des collégiens d'aujourd'hui en REP+ à l'île de La Réunion. • Documenter les représentations des enseignants à La Réunion quant au comportement de leurs élèves en classe. 	
RÉSULTATS DE RECHERCHE	
1	Les manifestations de comportements d'indiscipline des élèves en classe sont si élevées que le phénomène d'indiscipline est un thème récurrent dans les préoccupations quotidiennes des enseignants.
2	En dépit de l'ampleur du phénomène, le thème de l'indiscipline des élèves en classe est un sujet tabou pour certains enseignants, surtout dans leurs échanges avec leur hiérarchie et notamment avec les IPR.
3	La représentation de certains enseignants au regard de leur capacité à gérer efficacement les problèmes de discipline des élèves en classe est biaisée non seulement par l'action du caractère relatif que revêt la notion d'indiscipline, mais aussi par l'action du manque de connaissances des enseignants au regard du phénomène d'indiscipline des élèves en classe.
4	Il existe un manque de connaissances de la part des enseignants au regard de ce qui constitue ou non un comportement d'indiscipline en classe.
5	Certains enseignants estiment n'avoir que peu d'influence sur la trajectoire scolaire et sur le comportement des élèves.
6	Les enseignants souffrent des comportements d'indiscipline des élèves en classe sans pour autant déclarer ouvertement cette souffrance.
7	Les enseignants considèrent que l'indiscipline des élèves en classe est un obstacle majeur à la transmission efficace des savoirs.

8	Les comportements indisciplinés des élèves en classe concordent avec ceux énoncés dans les principales typologies.
9	Les élèves sont à fleur de peau, sans limites de comportement, dissipés, peu motivés par les cours, mais pas violents.
10	Tous les élèves ne manifestent pas en permanence des comportements indisciplinés. Toutefois, bien que certains élèves n'émettent pas de comportements perturbateurs, ils ne sont pas pour autant engagés dans les activités scolaires et n'ont pas forcément de meilleurs résultats que leurs camarades indisciplinés.
11	Il existe un fossé entre le profil d'élève que les enseignants rencontrent au quotidien dans leur classe et le profil de l'élève idéal ciblé par les formateurs dans les cours dispensés en formation initiale et continue.
12	Selon les enseignants, de nombreux élèves viennent à l'école uniquement pour être avec leurs camarades et non pour les cours.
13	Certains enseignants manifestent de l'empathie envers leurs élèves notamment au regard des conditions de vie familiale et socioéconomique difficiles de ces derniers.
14	La manière dont certains enseignants expriment leur empathie envers leurs élèves s'avère être potentiellement à double tranchant pour les élèves notamment au regard du manque de connaissances de la part de certains enseignants quant au principe de catégorisation des élèves décrit par Postic (2014)
15	Les enseignants expliquent les problèmes de discipline des élèves en classe essentiellement par l'éducation laxiste que les parents donnent à leurs enfants, par le manque d'intérêt des parents au regard de ce qui se passe à l'école et par les conditions de vie socioéconomiques difficiles des élèves.
16	Il existe un manque de connaissances de certains enseignants à l'endroit de certains éléments explicatifs du phénomène d'indiscipline.

5.3 Enseigner au collège en REP+ (Questions 01, 02, 12 et 15)

La présente section a pour objet de présenter, d'analyser et d'interpréter les résultats de cette recherche relatifs au premier objectif spécifique lié au deuxième axe de la problématique de cette recherche, à savoir : documenter les représentations des enseignants à l'île de La Réunion à l'endroit des principales fonctions constitutives de leur métier.

Si les questions une, deux, douze et quinze du guide d'entrevue semi-dirigée¹⁹⁵ ont permis d'apporter des éléments de réponse aux questions gravitant autour de cet objectif spécifique de recherche, les données collectées lors des séances d'observation directe participante sont clairement venues enrichir les propos tenus par les enseignants.

Le tableau qui suit présente un récapitulatif des énoncés des questions du guide d'entrevue semi-dirigée visant à documenter les représentations des enseignants à l'île de La Réunion quant aux principales fonctions constitutives de leur métier.

Tableau 10. Questions visant à documenter les représentations des enseignants à l'île de La Réunion quant aux principales fonctions constitutives de leur métier

RAPPEL DES QUESTIONS VISANT À DOCUMENTER LES REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANTS QUANT AUX PRINCIPALES FONCTIONS CONSTITUTIVES DE LEUR MÉTIER	
RAPPEL DE L'OBJECTIF SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE CONSIDÉRÉ	
<ul style="list-style-type: none"> • Documenter les représentations des enseignants à l'île de La Réunion quant aux des principales fonctions constitutives de leur métier 	
ITEM	RAPPEL DES ÉNONCÉS DES QUESTIONS DANS LE GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE
Question 1	Parlez-moi un peu de votre métier
Question 2	Peut-on dire que vous êtes un enseignant heureux et pourquoi ?
Question 12	Pensez-vous que c'est votre rôle en tant qu'enseignant, de gérer les problèmes de discipline ou les comportements perturbateurs des élèves en classe ?
Question 15	Dans un monde idéal, que serait votre métier d'enseignant ainsi que votre rôle au quotidien en classe ?

¹⁹⁵ Voir annexe D

L'immersion effectuée dans le contexte réel d'enseignement en REP+ a permis d'apporter certains éléments de réponse aux interrogations précédemment énoncées. Il nous a semblé utile de documenter les représentations des enseignants quant à leur métier, car les pratiques de gestion de classe des enseignants sont non seulement influencées par les représentations qu'ils ont des élèves, mais elles le sont aussi par les représentations que les enseignants ont de leur métier (Brophy, 1998 ; Chouinard, 1999 ; Kagan, 1992 ; Legendre, 1993).

L'analyse des données collectées au sujet des représentations des enseignants quant aux principales fonctions de leur métier révèle que : 1- le métier d'enseignant est un métier complexe aux agendas multiples; et 2- en dépit des textes officiels qui établissent clairement les fonctions qui incombent aux enseignants, les représentations des enseignants quant aux principales fonctions de leur métier sont non seulement multiples, mais elles diffèrent parfois de ce qui est stipulé dans les textes officiels.

5.3.1 Métier complexe aux agendas multiples

L'analyse des données collectées dresse clairement le portrait d'une profession complexe aux agendas multiples.

La littérature scientifique qualifie le métier d'enseignant de difficile, notamment parce que « *la profession enseignante est en train de se transformer face à une partie des élèves de plus en plus réfractaires à la mission d'instruction des enseignants* » (Gasparini, 2013, p. 19). En effet, l'analyse des données montre que le métier d'enseignant nécessite la mise en œuvre d'une gestion de classe efficace pour permettre à l'enseignant de transmettre à des élèves qui n'ont pas tous forcément envie d'être là à ce moment précis, à la fois des savoirs scolaires et des règles sociales et civiques. Or, si la gestion de classe est déjà en

soi un domaine de compétence complexe¹⁹⁶, notamment en raison du haut niveau de connaissances et de compétences qu'elle exige, elle se trouve davantage complexifiée par deux phénomènes.

D'une part, le caractère multidimensionnel de la classe, à savoir la multiplicité d'évènements et d'activités qui s'y déroulent, parfois simultanément, la nécessité pour l'enseignant d'intervenir rapidement et efficacement en réaction à ce qui se produit en classe, l'imprévisibilité des évènements qui se produisent, l'aspect public des comportements dérangeants, l'installation d'habitudes et d'interactions routinières entre les élèves et l'enseignant (Doyle, 2006) et, d'autre part, par la nécessité pour ce dernier de répondre à la fois aux besoins individuels des élèves, à ceux du groupe dans son ensemble, ainsi qu'aux siens (Chouinard, 2001 ; Redl et Wattenberg, 1959 dans Charles, 1997).

Les résultats issus des observations en classe vont dans le sens des résultats de la littérature au regard de la complexité du métier d'enseignant : le rôle de ce dernier ne se cantonne que peu ou pas à l'unique transmission du savoir à un groupe d'élèves, car l'enseignant est sans cesse sollicité par divers évènements qui d'une part se produisent souvent simultanément et d'autre part exigent de lui d'endosser des fonctions différentes. En effet, l'analyse des données met en exergue le fait que les enseignants sont amenés pendant leur séquence d'enseignement, à motiver les élèves, à les stimuler, à les rassurer, à les encourager à travailler, à éveiller leur intérêt et à animer les séquences d'enseignement pour les rendre plus intéressantes. Les données révèlent également que les enseignants sont amenés à rester à l'écoute des difficultés des élèves, à réadapter si nécessaire les supports pédagogiques prévus, à rester sensibles aux différents profils d'apprentissage des élèves dans le groupe classe, à s'assurer que les objectifs pédagogiques sont atteints en fin de séance et à tenter d'inclure tous les élèves et créer du lien entre eux. De plus, les enseignants

¹⁹⁶ voir cadre théorique section 2.2.3

sont amenés à dispenser des techniques d'apprentissage aux élèves, à gérer les comportements d'indiscipline de certains d'entre eux, à tenter d'établir une relation interpersonnelle de qualité avec chacun des élèves et même à garder un œil ainsi qu'une oreille pour les difficultés plus ou moins graves d'ordre personnel que rencontrent les élèves au quotidien. Ces constats issus de l'observation directe en classe corroborent certaines déclarations des enseignants quant aux rôles qu'ils doivent revêtir en cours : « *Prof aujourd'hui c'est être flic pour régler les conflits entre les élèves, c'est être psy, pour accueillir les confidences des élèves, c'est animateur de colo, pour les intéresser, c'est 20 à 30 % du temps pour enseigner le programme et le reste c'est leur apprendre à vivre ensemble, à respecter les autres, le prof, le matériel, expliquer pourquoi il faut faire les choses...* » ; « *Aujourd'hui, le rôle du prof c'est surtout de créer du lien avec les élèves, et raccrocher les élèves. Un prof fait bien autre chose que sa matière en classe comme travailler la qualité de la relation prof élève, ce qui est important* ».

L'analyse des données révèle ainsi que le métier d'enseignants exige des enseignants qu'ils endossent en plus la fonction consistant à transmettre aux élèves un savoir scolaire, de nombreuses autres fonctions. Ce constat semble concordant avec certains propos rapportés par Gasparini selon lesquels « *la figure du "maître qui instruit" entre dès lors en processus de décomposition et recomposition avec d'autres rôles que doivent, d'une manière ou d'une autre, assumer les enseignants : travailleur social, psychologue, éducateur, substitut des parents, policier, etc.* » (Tardif et Levasseur, 2010, p. 74, cité par Gasparini, 2013, p. 19).

5.3.2 Représentations multiples des enseignants quant à leurs fonctions

Il ressort des données de la présente recherche que les fonctions que s'attribuent les enseignants dans leur métier sont multiples. Les données révèlent également qu'il existe, en dépit de textes ministériels officiels qui font loi, certaines

divergences dans les déclarations des enseignants quant à leurs représentations au regard des principales fonctions qu'ils sont invités à assumer.

Selon la littérature, les deux fonctions essentielles du métier d'enseignant sont la transmission des matières scolaires et la transmission des règles sociales. À ce titre, le ministère de l'Éducation nationale précise que « *les enseignants sont partie prenante de la dimension éducative de l'enseignement : elle est constitutive de leur métier au quotidien dans leur classe* »¹⁹⁷ et souligne le fait que « *le socle commun de connaissances et de compétences prend largement en compte la nécessité, pour l'élève, d'acquérir des compétences sociales et civiques, d'apprendre à vivre ensemble à travers des actions concrètes (prise de responsabilité, débat et respect des idées d'autrui)* »¹⁹⁸ et de développer ses « *acquis personnels* »¹⁹⁹.

L'analyse de nos données suggère cependant qu'en dépit du caractère officiel des agendas multiples liés à leur métier, les enseignants semblent conférer à chacune des deux fonctions fondamentales de leur métier, une importance relative. En effet, au regard de la fonction d'éducateur des enseignants, il ressort de la présente recherche que les représentations de ces derniers à ce sujet divergent. Il est ainsi possible, au regard de leurs représentations à ce sujet, de répartir les enseignants en deux groupes : d'une part, il y a ceux qui rejettent l'idée qu'*éduquer* soit l'une des fonctions propres à l'enseignant et d'autre part, il y a ceux qui perçoivent leur fonction d'éducateur comme indissociable de leur fonction d'enseignant.

L'analyse des données révèle que si la majorité des enseignants interviewés et observés semblent embrasser la fonction d'éducateur qui s'impose à eux sans s'en plaindre, pour une minorité d'entre eux, la gestion des comportements d'indiscipline des élèves en classe est vécue comme un véritable

¹⁹⁷ <http://eduscol.education.fr/cid48563/acteurs-et-partenaires.html>

¹⁹⁸ <http://eduscol.education.fr/cid46847/prevenir-la-violence.html>

¹⁹⁹ <http://eduscol.education.fr/cid48563/acteurs-et-partenaires.html>

fardeau, autrement dit comme le pendant obligatoire et négatif de leur métier auquel ils ne s'attendaient pas lorsqu'ils ont choisi la profession, mais qu'ils assument malgré eux : « *J'estime que ma mission essentielle c'est la transmission de savoirs, de connaissances, mais bon, j'essaie aussi de leur donner des exemples de savoir-vivre, je leur donne des repères sur le comportement qu'ils devraient avoir* » ; « *Le gros problème de notre métier c'est la maîtrise du comportement scolaire... Jamais les futurs enseignants ne s'attendent à cette réalité* » ; « *C'est ça qui gâche un peu le métier qui en lui même est un beau métier* » ; « *J'aime mon boulot, mais on fait beaucoup trop d'éducatif* ».

Au-delà de dresser un portrait peu flatteur des élèves, de montrer l'ampleur des comportements indisciplinés de ces derniers et de confirmer les propos de Prairat (2013) lorsque ce dernier affirme qu'il n'y a pas d'école sans discipline, ces déclarations des enseignants révèlent que les enseignants sont obligés d'investir, qu'ils le veuillent ou non, la fonction d'éducateur, sinon le rôle de ce métier d'*Éducateur* en éducation. Cela suggère ainsi que la majorité des enseignants considèrent que ce rôle s'avère indissociable de leur métier, notamment parce qu'« *un élève indiscipliné reste un élève, un comportement inadapté relève toujours de l'éducation* » (Riffard, 2010, p. 146).

L'analyse des données issues à la fois des entrevues et des observations, montre néanmoins que même si elle n'est pas forcément revendiquée ni appréciée par certains enseignants, la fonction d'éducateur, est tout de même plus ou moins consciemment investie par tous les enseignants, selon un style propre à chacun d'eux, notamment quand apparaissent des comportements d'indiscipline de l'élève comme le refus de se mettre au travail, le manque de civisme, un conflit entre élèves, des moqueries, un élève qui coupe la parole à un autre, etc. En effet, il apparaît qu'en dépit du fait que l'enseignant le veuille ou non, la fonction d'éducation s'impose effectivement à lui. D'ailleurs, cela s'illustre dans certaines déclarations : « *Je passe facilement 20 à 30 minutes par cours à rappeler les élèves à l'ordre, c'est obligatoire !* » ; « *Ici, c'est des élèves difficiles, très difficiles.*

Il faut être sévère, les canaliser. Quand on entre en cours, il faut bien 10 minutes pour les calmer, les installer, leur dire de sortir leurs affaires, etc., avant de pouvoir commencer ton cours. Je passe bien 15-20 minutes à faire de la discipline, le climat de classe est assez agréable, mais c'est quand même difficile ici ».

Si certains enseignants interrogés rejettent l'idée qu'*éduquer* soit l'une des fonctions propres à l'enseignant, l'analyse des données révèle toutefois que la majorité des enseignants participants estiment être investis d'une mission de la plus haute importance, à savoir participer à la réussite scolaire et sociale des élèves en les guidant et en les formant : « *Les élèves ont besoin de nous, c'est très important d'être là pour les élèves et les guider dans la construction de leur savoir-être, de leur savoir-apprendre et de leur apprentissage* » ; « *Ce sont les citoyens de demain, on doit les former* ».

Certains enseignants semblent d'autant plus investis dans cette mission d'éducation au civisme, qu'ils sont personnellement sensibles aux conditions de vie complexes, difficiles et défavorisées de certains élèves de REP+, autant sur le plan familial que social. En effet, le collège est décrit par les enseignants comme un microcosme où les problèmes domestiques flagrants ou même sous-jacents, comme la violence, les abus en tout genre, l'alcoolisme, l'abandon, le deuil, l'éclatement juridique de la cellule familiale, la faim et la malnutrition, émergent brutalement et impactent le comportement et l'apprentissage de l'élève en classe. Certains enseignants en arrivent même parfois à se demander comment, certains élèves qui sont victimes de situations sociales et familiales si catastrophiques, voire carrément atroces, peuvent d'une part, y survivre et d'autre part, ne pas être tentés de se révolter et de se comporter encore plus mal qu'ils ne le font parfois.

Ainsi, il apparaît que, conscients d'être face à un public « *fragilisé* » par un contexte social et familial difficile, certains enseignants mettent clairement en avant leur rôle d'éducateur et se perçoivent comme un maillon essentiel dans la vie de l'élève : « *Aujourd'hui, j'ai l'impression de faire un peu de tout, notamment*

du lien entre la famille et l'élève, ou entre les différents personnels, comme les assistantes sociales, infirmières, etc., qui sont amenés à gérer les problèmes plus ou moins graves des élèves liés à leur situation familiale et sociale ». D'autres enseignants déclarent se saisir des moments où l'élève manifeste un comportement indiscipliné pour faire le parallèle avec la vie civile après le collège, pour les encourager à prendre au sérieux leurs études et à bien se comporter, pour leur apprendre à s'excuser auprès de leurs camarades ou de l'enseignant. Ainsi, conformément au Bulletin officiel du 25 juillet 2013, à la transmission des savoirs scolaires liés à leur matière, s'ajoute naturellement, selon les déclarations de ces enseignants, la transmission de certaines valeurs de civisme et de respect : « *Sans éducation l'enseignement passe moins bien... Je passe du temps à leur apprendre les règles à respecter* » ; « *Être enseignant c'est surtout être éducateur, c'est enseigner le civisme, le respect...* ».

En somme, de nombreux enseignants déclarent que faire passer des savoirs et éduquer les élèves sont deux fonctions imbriquées : « *si on n'a pas l'adhésion des élèves on ne peut pas faire passer le cours* ». Certains vont même jusqu'à valoriser et revendiquer ce rôle d'éducateur : « *C'est un métier où on a la chance de pouvoir réellement apporter quelque chose aux élèves et de se remettre en question quand certaines réactions des élèves nous dérangent. Et puis, quand un élève sort du cadre ça fait aussi partie du travail que l'enseignant doit être capable de gérer* ».

Toutefois, l'analyse des données collectées dans le cadre de cette recherche révèle que même si la majorité des enseignants investissent d'une manière ou d'une autre, volontairement ou non, leur fonction d'éducateur, cela ne leur garantit pas pour autant des classes remplies d'élèves manifestant à la fois des comportements disciplinés et des comportements d'engagement dans les activités scolaires. En atteste d'ailleurs l'ampleur des manifestations de comportements indisciplinés des élèves en classe déclarée et observée, ainsi que le portrait peu flatteur que dressent les enseignants de certains de leurs élèves.

Nous allons donc à présent, à travers le filtre des données issues du cadre théorique de cette thèse, nous intéresser à la manière dont les enseignants s'y prennent concrètement, à la fois pour réduire les comportements d'indiscipline des élèves et les conduire à s'engager dans les activités scolaires.

5.4 Gestion de classe

La présente section a pour objet de présenter, d'analyser et d'interpréter les résultats de cette recherche relatifs aux deux autres objectifs spécifiques du deuxième axe de la problématique de cette recherche, à savoir : premièrement, décrire et documenter au regard du cadre théorique convoqué, les pratiques de gestion de classe privilégiées par les enseignants au collège en REP+ à La Réunion; deuxièmement, documenter les représentations et les connaissances des enseignants du système éducatif français à La Réunion dans le domaine de la gestion de classe.

Si les questions six, sept et huit du guide d'entrevue semi-dirigée²⁰⁰ ont permis de documenter certaines des représentations et des connaissances des enseignants gravitant autour de ces deux objectifs spécifiques de recherche, l'observation directe en classe s'est révélée être une méthode de collecte de données des plus pertinentes pour enrichir les propos tenus par les enseignants et pour décrire les pratiques de gestion de classe que ces derniers mettent en œuvre face aux comportements appropriés ou inappropriés des élèves dans leurs classes.

L'utilisation d'une grille d'observation directe préétablie à partir des principes et des concepts fondamentaux en gestion de classe évoqués dans le cadre théorique de cette recherche a par ailleurs largement facilité la mise en

²⁰⁰ Voir annexe D

évidence des principales pratiques de gestion de classe privilégiées par les enseignants.

Le tableau qui suit présente un récapitulatif des énoncés des questions du guide d'entrevue semi-dirigée visant à atteindre deux des objectifs spécifiques du deuxième axe de la problématique de recherche et à documenter les pratiques de gestion de classe des enseignants du système éducatif français à l'île de La Réunion ainsi que les représentations et les connaissances de ces derniers dans ce domaine de compétence professionnelle.

Tableau 11. Questions visant à documenter les pratiques de gestion de classe des enseignants à l'île de La Réunion ainsi que leurs connaissances dans ce domaine

RAPPEL DES QUESTIONS VISANT À DOCUMENTER LES PRATIQUES DE GESTION DE CLASSE DES ENSEIGNANTS AINSI QUE LES CONNAISSANCES DE CES DERNIERS DANS CE DOMAINE DE COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE	
RAPPEL DES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE CONSIDÉRÉS ICI	
<ul style="list-style-type: none"> • Décrire et documenter au regard du cadre théorique convoqué, les pratiques de gestion de classe privilégiées par les enseignants au collège en REP+ à La Réunion. • Documenter les connaissances des enseignants à La Réunion dans le domaine de la gestion de classe. 	
ITEM	RAPPEL DES ÉNONCÉS DES QUESTIONS DANS LE GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE
Question 6	Comment vous y prenez-vous pour créer un climat de classe favorable à la fois à l'enseignement, à l'apprentissage ainsi qu'à la réussite de vos élèves ?
Question 7	Comment vous y prenez-vous pour maintenir ce climat favorable en classe ?
Question 8	Comment vous y prenez-vous pour rétablir si besoin l'ordre dans la classe ?

Selon la littérature, les représentations que l'enseignant a de l'élève, tout comme les représentations qu'il a de son rôle en classe, de ses fonctions ou de l'enseignement, influencent de manière importante, soit positivement, soit négativement, chacune de ses interventions en classe (Brophy, 1998 ; Chouinard, 1999 ; Kagan, 1992 ; Legendre, 1993 ; Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999). À leur tour, ces interventions teintent soit positivement soit négativement la qualité

de la relation que l'enseignant entretient avec ses élèves et la qualité de cette relation finit par déteindre durablement à la fois sur le climat de classe, le comportement des élèves et leur motivation (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006). En effet, « *les représentations affectent plusieurs dimensions chez les enseignants comme l'importance accordée au contenu, à l'organisation de la classe et à la conception de l'apprentissage et de l'enseignement. Elles sont un des principaux éléments qui influencent les décisions des enseignants et la qualité de leurs interactions avec les élèves* » (Chouinard, 1999, p. 498).

Ainsi, au regard de l'influence majeure des pratiques d'encadrement pédagogique peuvent avoir sur l'apprentissage des élèves, leur réussite scolaire et leur comportement en classe, il est essentiel pour de multiples raisons évoquées dans la problématique de cette recherche, de documenter les pratiques de gestion de classe des enseignants ainsi que les représentations de ces derniers dans ce domaine de compétence professionnelle de l'enseignant.

Savoir comment les enseignants s'y prennent pour gérer leurs classes tout en répondant aux objectifs nationaux fixés par le MEN est d'autant plus important que les résultats de l'analyse des données collectées au regard du comportement des élèves en classe suggèrent un manque de connaissance de certains enseignants en matière de pratiques efficaces de gestion de classe.

5.4.1 Gestion de classe : un domaine méconnu des enseignants et pourtant évalué

L'analyse des données collectées au sujet des représentations des enseignants quant à la gestion de classe révèle qu'en dépit du fait qu'il soit évalué par les IPR, la gestion de classe est un domaine de compétence professionnel méconnu des enseignants.

En effet, bien que la grande majorité des enseignants participants ne soient pas en début de carrière, lorsque nous les interrogeons sur la signification

de la notion de *gestion de classe*, une minorité seulement parvient à s'approcher des définitions courantes proposées dans la littérature scientifique. Par ailleurs, lorsque nous les interrogeons sur les moyens qu'ils mettent en œuvre pour créer, maintenir ou rétablir un climat de classe favorable à l'enseignement et à l'apprentissage, les réponses formulées se résument majoritairement soit à des interventions centrées sur la sphère pédagogique, soit à des interventions relatives à « *l'arsenal habituel, à savoir colle, punition, menace de mot dans le carnet, réprimande...* ». Or, ces pratiques communément qualifiées de *solutions à court terme* dans la littérature scientifique sont précisément celles que les spécialistes en gestion de classe suggèrent aux enseignants d'éviter. Par ailleurs, l'analyse des données à ce sujet révèle que les déclarations des enseignants sur les moyens qu'ils mettent en œuvre pour créer, maintenir ou rétablir un climat de classe favorable à l'enseignement et à l'apprentissage sont identiques pour les enseignants débutants et pour les enseignants ayant de l'ancienneté dans le métier. En effet, certains enseignants, en dépit de leur ancienneté dans la profession, déclarent soit avoir recours à des solutions centrées soit sur la sphère pédagogique, soit à des solutions à court terme au détriment de pratiques éducatives de gestion de classe. Or, selon Chouinard (1999), ce sont généralement les enseignants débutants qui non seulement sont davantage « *préoccupés par l'obtention de solutions à court terme que par l'évaluation des problèmes et la mise à l'épreuve de stratégies de résolution à long terme* » (Chouinard, 1999, p. 503). Ce sont également les enseignants débutants qui accordent davantage « *d'importance aux stratégies d'enseignement et au matériel didactique [au détriment de] techniques de gestion de classe dans le choix et l'application de leurs solutions* » (Chouinard, 1999, p. 503).

Les constats qui précèdent ainsi que le fait que les réponses des enseignants soient à la fois restreintes dans leur variété et éloignées des pistes d'intervention évoquées par les spécialistes en gestion de classe dans le cadre théorique, suggèrent un éventuel manque de connaissances des enseignants en

gestion de classe ainsi que l'existence chez certains enseignants d'idées préconçues dans ce domaine de compétence. Ce constat semble venir renforcer les conclusions issues de l'analyse des données quant au comportement des élèves en classe.

Cependant, les représentations erronées des enseignants au sujet de la gestion de classes ainsi que leur éventuel manque de connaissances en la matière contrastent fortement avec le fait que de nombreuses compétences en gestion de classe sont d'une part, littéralement prescrites dans les textes ministériels officiels, notamment dans le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation inscrit dans le Bulletin Officiel n° 30 du 25 juillet 2013 et d'autre part, sont évaluées lors des inspections académiques par les IPR.

En effet, non seulement le Bulletin Officiel n° 30 du 25 juillet 2013 insiste sur de nombreuses caractéristiques essentielles en gestion de classe et souligne l'importance de ce domaine de compétence professionnelle en enseignement, mais la fiche d'inspection pédagogique remise aux enseignants avant inspection, semble rappeler aux enseignants l'importance de ce domaine de compétence en le faisant clairement apparaître sous l'intitulé « *gestion de la classe* », en deuxième position, par ordre d'apparition, dans la liste des critères qui guident l'évaluation des inspecteurs.

Par conséquent, l'ensemble de ces éléments contraste fortement avec le manque de connaissances des enseignants que semble suggérer l'analyse des données présentée jusqu'à présent.

5.4.2 Pratiques de gestion de classe des enseignants (Questions 06, 07, 08)

Nous savons que les opinions préconçues des enseignants quant à leur rôle d'enseignant, notamment au regard de la gestion de classe (Brophy, 1998 : Kagan, 1992 : Reynolds, 1992 ; Wideen, Mayer-Smith et Moon, 1998 dans Chouinard, 1999), ainsi que leurs représentations erronées et leur manque de

connaissances en matière de gestion de classe, influencent négativement les interventions qu'ils privilégient en classe (Johnson, 1993, 1994 ; Neale et Johnson, 1994 ; Reynolds, 1995 dans Chouinard, 1999), au même titre d'ailleurs que le manque de connaissances et de compétences des enseignants en la matière génère et favorise les comportements difficiles des élèves (Hastings, 2005 ; Johnson, 1994 ; Royer, 2005 dans Gaudreau *et al.*, 2011). Nous savons également que la plupart des comportements perturbateurs qui apparaissent en classe peuvent être réglés en classe même (Slavin, 1988) et qu'une gestion de classe efficace est ce qui influence le plus la réussite scolaire des élèves (Wang, Haertel et Walberg, 1993, 63[3], 249-294). Les conclusions des recherches qui précèdent justifient l'importance de documenter les pratiques de gestion de classe des enseignants.

Plusieurs auteurs tels que Charles, 1997 ; Chouinard, 1999 ; Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999 ; Massé, Desbiens et Lanaris, 2006 ; Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers et Sugai, 2008 ; Wang, Haertel et Walberg, 1993 ; etc., décrivent les principales méthodes, techniques ou pratiques considérées comme étant incontestablement essentielles à maîtriser en classe par l'enseignant souhaitant être efficace dans son métier. Ces méthodes et pratiques permettent à ces derniers d'intervenir de manière éducative en classe, afin de créer, de maintenir et de rétablir un climat de classe favorable à l'enseignement, à l'apprentissage, à la bonne conduite ainsi qu'à la réussite scolaire des élèves. Ces pratiques se répartissent généralement selon plusieurs composantes dont l'ensemble constitue un système de gestion de la discipline en classe. Généralement, un tel système doit comprendre à la fois les mesures préventives, qui englobent les actions qui visent à prévenir l'apparition de mauvais comportements (Charles, 1997, p. 277), les mesures de soutien qui « *visent à aider l'élève à retrouver la maîtrise de soi et à poursuivre son travail* », employées « *quand l'enseignant se rend compte qu'un élève est sur le point de se comporter de manière inappropriée* » (Charles, 1997, p. 278), et les mesures correctives, qui

englobent les interventions de l'enseignant quand « *un élève enfreint une règle* » (Charles, 1997, p. 279). Quelles que soient l'organisation et la catégorisation de ces caractéristiques qui varient selon les auteurs, toutes les pratiques éducatives d'un modèle de gestion de classe visent un but éducatif. Si pour Sugai et Horner (2002) il s'agit de la maximisation du temps alloué à l'instruction pédagogique, et de la planification des instructions académiques pour maximiser l'engagement des élèves dans les activités scolaires et la réussite, pour Archambault et Chouinard (2003, p. 16), elles possèdent les fonctions suivantes : 1- maximiser le temps passé à apprendre ; 2- instaurer et maintenir un climat propice à l'apprentissage ; et 3- favoriser le développement des compétences.

Bien que les principaux auteurs spécialistes en gestion de classe catégorisent de manière différente les variables ayant une influence positive sur l'apprentissage et le comportement des élèves, la majorité d'entre eux s'accordent à la fois pour mettre en exergue les mêmes pratiques et habiletés fondamentales en gestion de classe et pour dire que ces dernières sont d'une part, celles dont les enseignants efficaces font preuve au quotidien dans leur classe, et d'autre part, celles qui conditionnent un enseignement efficace. Rappelons également que ces pratiques sont non seulement plébiscitées par la majorité des principaux spécialistes dans le domaine de la gestion de classe, mais sont également mises en avant par des travaux de synthèse de synthèses reposant sur « *l'analyse systématique d'un corpus de recherches empiriques du travail enseignant [et non sur] un modèle a priori de ce que devrait être une bonne gestion de classe* » (Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999, p. 470).

Les sections suivantes visent ainsi à documenter les principales variables en gestion de classe qui apparaissent de manière récurrente dans la littérature scientifique spécialisée. Toutes ces variables sont donc liées aux pratiques pédagogiques des enseignants en classe et exercent une influence positive considérable à la fois sur le comportement des élèves en classe ainsi que sur l'engagement de ces derniers dans leur apprentissage scolaire.

Comme cela l'a été précisé avant la présentation des résultats relatifs au comportement des élèves en classe, l'observation dans les classes des bénéfices liés à la mise en œuvre appropriée des pratiques de gestion de classe peut suggérer l'hypothèse d'une mise en œuvre efficace ou optimale des pratiques de gestion de classe et par conséquent suggérer l'hypothèse que les enseignants ont un niveau de connaissance et de compétence élevé dans le domaine de la gestion de classe. *A contrario*, ne pas observer dans les classes les bénéfices liés aux différentes pratiques de gestion de classe peut suggérer l'hypothèse d'un manque réel ou potentiel de connaissance et de compétence des enseignants dans le domaine de la gestion de classe. De plus, l'observation en classe de la mise en œuvre effective par les enseignants des pratiques énoncées dans le cadre théorique de cette recherche peut suggérer l'hypothèse d'un niveau élevé de connaissances en gestion de classe. Inversement, l'absence d'observation de ces pratiques peut suggérer l'hypothèse d'un manque de connaissances ou de compétences dans le domaine de la gestion de classe. Enfin, l'observation d'une mise en œuvre partielle de ces pratiques peut suggérer l'hypothèse d'une mise en œuvre non optimale de ces pratiques de la part des enseignants.

5.4.2.1 Mise en place des conditions préalables à une gestion de classe efficace

En plus des représentations des enseignants au regard de leurs élèves et de leur métier, d'autres facteurs conditionnent l'efficacité ou l'échec de tout système de gestion de classe, y compris les systèmes les plus prometteurs. Il s'agit notamment de l'investissement de l'enseignant auprès de ses élèves et de l'établissement d'une relation interpersonnelle de qualité entre l'enseignant et les élèves caractérisée notamment par une non-utilisation de mesures coercitives à l'endroit des élèves.

L'analyse des données collectées à ce sujet révèle que : 1- les enseignants sont des professionnels investis dans un métier qu'ils aiment; 2- les

enseignants se montrent courtois, respectueux et bienveillants envers leurs élèves, y compris avec ceux qui manifestent des comportements d'indiscipline en classe.

5.4.2.1.1 Des enseignants investis dans un métier qu'ils aiment

L'analyse des données collectées révèle que les enseignants participants sont des professionnels qui aiment leur métier et qui s'y investissent au quotidien.

Les données issues des entretiens semi-dirigés révèlent que la grande majorité des enseignants participants semblent apprécier leur métier. D'ailleurs, certains d'entre eux l'évoquent clairement : « *J'aime mon métier d'enseignant* » ; « *C'est un beau métier* » ; « *De plus, je suis consciente de ma chance d'être enseignante à la Réunion. Il faut avouer que le cadre est plutôt sympa, on a le soleil et le salaire n'est pas négligeable* » ; « *Je suis passionnée par mon métier* ».

Il ressort également des données collectées que la majorité des enseignants participants sont très investis dans leur métier, ce qui semble être, au même titre que l'*amour* du métier évoqué par certains enseignants, un préalable *a priori* utile et positif pour permettre à ces derniers de mener à bien les missions professionnelles qui leur incombent. En effet, certains enseignants expriment clairement l'importance de l'investissement de l'enseignant dans son métier au quotidien : « *La sanction aide à maintenir la classe, mais quand les heures de colle, les notes, les avertissements ne les impressionnent plus, c'est la catastrophe. Il faut les intéresser sinon ça ne marche pas. L'envie de l'enseignant compte énormément, certains en font le moins possible. Ce qui manque ce sont des profs comme X et Y, qui s'investissent à fond...* ».

Les données issues de l'observation directe participante montrent en effet un haut niveau d'investissement personnel des enseignants dans leur métier. Cet investissement s'observe d'ailleurs à travers de nombreux critères qui se manifestent à la fois en dehors de la classe et lors de l'action de l'enseignant en

classe. En effet : 1- les enseignants discutent de leurs séances d'enseignement avec leurs collègues pendant les grandes récréations et lors des périodes méridiennes; 2- ils se rassemblent pour travailler pendant leur temps libre entre deux cours et même les jours où ils n'ont pas de cours de prévu ; 3- ils planifient, organisent, proposent et assistent à des séances de travail de groupe autour de questions pédagogiques ; et 4- nombreux sont ceux qui participent, aux côtés des élèves de leur établissement, à des activités périscolaires parfois très éloignées de la matière qu'ils enseignent, comme la danse, la boxe, le judo, la robotique, des voyages, des sorties, des forums, des sites internet, etc. Cet investissement personnel des enseignants dans leur métier suggère non seulement certaines de leur représentation quant à leur rôle en tant qu'enseignant, mais aussi l'intérêt qu'ils portent à leur métier et à la qualité de la relation interpersonnelle tissée avec leurs élèves, ainsi que leur préoccupation d'efficacité dans leur mission de transmission du savoir. En effet, la majorité des critères évoqués *supra* et qui traduisent l'investissement des enseignants dans leur métier, révèle clairement que la sphère pédagogique tient une place centrale dans la pratique professionnelle de ces derniers. En témoigne notamment le fait que les enseignants se retrouvent souvent même ponctuellement, soit pour échanger au sujet de leurs pratiques pédagogiques, soit pour préparer ensemble des séquences d'enseignement, soit même pour se former à de nouveaux moyens de susciter l'intérêt des élèves pour les activités scolaires à travers l'élaboration de nouveaux supports pédagogiques. D'ailleurs, dans certains milieux observés, des modules de formation informels destinés aux enseignants sont d'une part, bénévolement mis en place par les enseignants eux-mêmes et d'autre part, planifiés au moment de la pause déjeuner. Ces modules portaient, entre autres, sur des questions relatives à la transmission ludique des savoirs par des capsules vidéo, ou encore sur l'utilisation du tableau interactif et des tablettes tactiles au sein du groupe classe.

Cet investissement personnel des enseignants participants est également clairement observable pendant les heures de cours. En effet : 1- les enseignants viennent souvent en aide aux élèves qui ne comprennent pas une notion ou un exercice ; 2- ils proposent aux élèves une grande diversité de supports pédagogiques et d'astuces pour faciliter l'apprentissage des élèves ; 3- ils se montrent enthousiastes dans leur enseignement pour rendre leurs cours passionnants ; 4- ils n'hésitent pas à se mettre en scène de manière théâtrale pour éveiller l'intérêt des élèves ; 5- ils encouragent la participation des élèves et sont bienveillants face aux erreurs de ces derniers dans leurs apprentissages : « *Tu peux te tromper, ce n'est pas grave, tu as le droit de rater, c'est un brouillon, ce n'est pas grave. On a le droit de se tromper quand on cherche* » ; 6- ils se réjouissent des réussites des élèves au regard de leurs apprentissages et les félicitent avec enthousiasme ; et 7- ils prennent sur leur temps libre pour aller faire certains achats nécessaires au bon déroulement de certaines activités pédagogiques, qu'ils paient avec leur argent personnel ; etc.

Ainsi, l'analyse des données collectées dans le cadre de cette recherche révèle qu'en dépit non seulement des conditions difficiles dans lesquelles les enseignants déclarent enseigner, mais en dépit aussi du profil d'élèves déclaré et observé auquel ils sont confrontés au quotidien en classe, les enseignants participants restent entièrement mobilisés et investis dans leur métier. D'ailleurs, si leur investissement se perçoit clairement à travers les données issues des observations directes, formelles ou informelles, réalisées notamment en salle des professeurs, au centre de documentation et d'information, dans leurs salles de classe et au moment du déjeuner, etc., il est très clairement documenté à travers les données issues des déclarations de ces derniers.

5.4.2.1.2 Des enseignants courtois et respectueux envers leurs élèves

L'analyse des données collectées au sujet de la mise en œuvre par les enseignants participants de l'habileté à créer et à maintenir une relation de qualité

avec leurs élèves révèle que : 1- en dépit de l'ampleur des manifestations de comportements indisciplinés des élèves en classe, les enseignants participants se montrent en tout temps courtois et respectueux envers leurs élèves; et 2- l'établissement par l'enseignant d'une relation de qualité avec les élèves n'est qu'une condition prérequis et nécessaire à la création d'un climat de classe favorable à l'apprentissage et à l'enseignement, mais n'en est aucunement, à elle seule, une condition suffisante.

Les résultats de nos observations en classe tracent, à ce sujet, un profil plutôt homogène des enseignants, dont le comportement est concordant avec les recommandations de certains auteurs au sujet de la bienveillance, de la courtoisie et du respect dont les enseignants doivent absolument faire preuve en classe envers leurs élèves.

En effet, dans toutes les situations observées, y compris celles quelque peu « tendues », où l'élève, à fleur de peau, non coopératif, irrespectueux et agressif, semble être à la limite de « *l'explosion* » et de l'agression physique ou verbale, tous les enseignants observés se sont montrés à la fois bienveillants, courtois et respectueux envers leurs élèves. D'ailleurs, les enseignants eux-mêmes insistent sur l'importance d'établir une relation de qualité entre eux et leurs élèves : « *C'est un métier relationnel. La qualité de la relation influence les résultats scolaires et le comportement des élèves* » ; « *C'est un métier où la personnalité de l'enseignant et sa façon de travailler ont une grande influence sur l'intérêt des élèves pour l'apprentissage* » ; « *L'utilisation de la force ça ne passe pas ici, ni être autoritaire. L'élève se calque sur l'attitude de l'enseignant. Il faut gérer la situation sans lever la voix, sans crier et insulter l'élève. Il faut prendre plus de temps pour créer une relation avec les élèves, l'écouter davantage* » ; « *Moi je ne fais pas la morale aux élèves, je me sers du groupe et je détourne l'attention du groupe sur autre chose, je parle excessivement gentiment au fauteur de trouble. En aucun cas je ne m'engage dans un conflit avec l'élève. En fait, je*

les tiens à l'affect, je les encourage dans leur travail et je leur montre de la considération ».

Certains enseignants ajoutent même que la manière dont les enseignants traitent et travaillent avec leurs élèves conditionne non seulement la relation de ces derniers avec l'enseignant, mais également avec l'école et les autres membres de l'équipe pédagogique.

Toutefois, au regard de l'ampleur des comportements des élèves en classes et du profil peu flatteur que certains enseignants dressent de certains de leurs élèves, les résultats évoqués ci-dessus semblent contraster avec les bénéfices théoriques que sont censées engendrer des manifestations de courtoisie et de bienveillance de l'enseignant envers ses élèves.

En effet, selon Dubet et Duru-Bellat (2015), « *la recherche démontre que la qualité de l'expérience scolaire va de paire avec la qualité des apprentissages : une bonne relation maître-élève tend à minorer le niveau de violence dans la classe et dans l'école, qui lui-même a des incidences sur le bien-être, mais aussi sur les apprentissages* » (Dubet et Duru-Bellat, 2015, p. 28). Ainsi, la qualité de la relation que l'enseignant entretient avec ses élèves influence à la fois les comportements des élèves et leur apprentissage (Aspy et Roebuck, 1977 ; Canter et Canter, 1992 ; Curwin, 1992 ; Curwin et Mendler, 1988 a ; Duke, 1986 ; Ginott, 1972 ; Glasser [1996] ; Kounin, 1977 ; Lépine [1995] ; Redl et Wattenberg, 1951 ; Rogers, 1976 ; Seeman, 1988). Toutefois, cette qualité de relation dépend notamment des attitudes et des actions de l'enseignant lorsqu'il interagit avec ses élèves. En effet, « *c'est au travers de la communication que s'établit la relation pédagogique [...] Ainsi [...] les actes tels que faire l'éloge, encourager, récriminer, critiquer, menacer sont porteurs de puissantes charges affectives qui vont au-delà de l'information objective qu'ils véhiculent. Ce sont des actes qui contribuent de façon particulière à la création d'une certaine ambiance dans la classe, qui auront une incidence sur les niveaux d'apprentissage et de comportement des élèves* »

(Estrela, 1996, p. 61). Par conséquent, si l'enseignant respecte les besoins et les émotions de ses élèves, se montre courtois et bienveillant envers eux, respecte leur amour propre et leur dignité, leur permet de sauver la face, s'il fait face aux crises et aux conflits de manière civilisée et calme, s'il fait abstraction des punitions, et s'il suscite l'intérêt des élèves, les stimule et leur montre à tout moment qu'il souhaite les aider, le comportement de ces derniers en classe ainsi que leur apprentissage s'amélioreront naturellement (Curwin et Mendler dans Charles, 1997, pp. 225-248 ; Ginott dans Charles, 1997, p. 91-94 ; Glasser, 1996 dans Charles, 1997, p. 181).

Pourtant, en dépit de l'analyse théorique qui précède qui souligne notamment l'importance capitale d'une relation de qualité entre l'enseignant et les élèves en classe sur l'apprentissage et le bon comportement de ces derniers, l'analyse des données collectées dans le cadre de cette recherche suggère que le facteur *relation enseignant-élèves de qualité*, notamment à travers une attitude courtoise, respectueuse et bienveillante de l'enseignant envers les élèves, n'est pas une condition suffisante, à elle seule, pour influencer positivement le comportement des élèves ainsi que l'engagement de ces derniers dans les activités scolaires. En attestent, à la fois l'ampleur des manifestations déclarées et observées de comportements d'indiscipline des élèves en classe et le portrait que dressent les enseignants de ces derniers, en dépit du respect et de la bienveillance inconditionnelle que les enseignants manifestent à leurs élèves, ou du fait que la majorité des enseignants participants semblent donc considérer les compétences relationnelles de l'enseignant comme le pendant indispensable à l'enseignement.

Cette analyse va en partie dans le sens de la conclusion suivante affirmant que « *si un mauvais climat affectif a des corrélations négatives avec l'apprentissage et avec les attitudes des élèves, un bon climat ou un climat neutre sont la condition nécessaire, mais non suffisante pour un bon apprentissage et*

pour susciter des attitudes favorables de la part des élèves [Brophy et Good, 1988] » (Estrela, 1996, p. 62).

Il apparaît ainsi que l'établissement par l'enseignant d'une relation de qualité avec les élèves n'est donc qu'une condition préalable et nécessaire à la création d'un climat de classe favorable à l'apprentissage et à l'enseignement, mais n'en est aucunement, à elle seule, une condition suffisante.

5.4.2.2 Pratiques de direction et d'organisation de la classe

La présente section vise à décrire et à documenter au regard des pratiques recensées dans le cadre théorique de cette recherche, les pratiques que les enseignants participants mettent en œuvre afin de prévenir les comportements non désirés des élèves en classe et plus précisément la mise en œuvre de pratiques liées à la direction et à l'organisation de la classe.

5.4.2.2.1 Vigilance : une habileté perfectible

L'analyse des données collectées à ce sujet révèle que la mise en œuvre par les enseignants participants pendant leur enseignement de l'habileté à la vigilance est perfectible.

Selon la littérature, les enseignants efficaces dans le contrôle de leur classe, c'est-à-dire ceux qui mènent à bien les deux fonctions fondamentales de leur métier (transmission des connaissances scolaires et transmission des règles sociales), semblent « *avoir des yeux derrière la tête* » et « *savent à tout moment ce qui se passe en tout point de la classe* » (Charles, 1997, p. 61). Cette capacité de gestion dont font preuve ces enseignants est appelée la « vigilance ». Selon Charles, « [Kounin, 1970] *l'a classé parmi les facteurs qui permettent de reconnaître les enseignants efficaces de ceux qui ne le sont pas* » (Charles, 1997, p. 61). En effet, « *selon Kounin, cette caractéristique contribue grandement à réduire la fréquence du mauvais comportement* » (Charles, 1997, p. 57), et est associée positivement à la réussite des élèves (Cruickshank, 1990 ; Doyle, 1986).

Cependant, comme « *la vigilance ne produit des effets que si les élèves sont convaincus que l'enseignant sait réellement ce qui se passe partout dans la classe* », ce dernier « *doit donc leur faire savoir qu'il a conscience de tout soit par son comportement soit verbalement* » (Charles, 1997, p. 61). Rappelons que cette vigilance est d'autant plus efficace si l'enseignant : 1- identifie et s'adresse à l'élève qui est à l'origine de la perturbation et montre ainsi au groupe qu'il est pleinement conscient de ce qui se passe en classe ; 2- intervient en priorité sur les déviances les plus graves quand plusieurs comportements répréhensibles se produisent au même moment, sinon les élèves se rendront compte que la *vigilance* n'est pas optimale chez l'enseignant et se sentiront libres de se comporter de manière inappropriée ; et 3- intervient et corrige immédiatement le comportement répréhensible, avant que celui-ci ne s'aggrave ou se propage au reste du groupe, car si la situation se détériore, les élèves sauront que l'enseignant n'est pas vigilant et se comporteront à leur guise. En somme, les enseignants efficaces repèrent rapidement les problèmes de comportement ainsi que leurs sources, interviennent immédiatement en priorisant les problèmes les plus graves et les font cesser avant qu'ils ne s'aggravent ou qu'ils ne se propagent au reste de la classe (Clark et Peterson, 1986 ; Cruickshank, 1990 ; Doyle, 1986 ; Kounin, 1970 ; Medley, 1977 ; Reynolds, 1992 dans Charles, 1997 et dans Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999).

L'ampleur des comportements d'indiscipline des élèves dans certaines classes observées ainsi que l'importance de manifestations de manque d'engagement de ces derniers en classe suggère d'emblée que cette habileté à la vigilance n'est pas parfaitement mise en œuvre par la majorité des enseignants. En effet, selon la littérature, une mise en œuvre appropriée de cette habileté induirait chez les élèves le sentiment que l'enseignant est parfaitement conscient des événements qui se produisent en classe et par conséquent, ferait que les élèves ne se sentiraient pas autorisés à se conduire de manière non appropriée et qu'ils manifesteraient une attitude d'engagement dans les activités scolaires.

De plus, l'analyse des données collectées révèle qu'à aucun moment, aucun enseignant n'a explicitement évoqué cette habileté par son appellation scientifique. Toutefois, plusieurs enseignants déclarent spontanément réagir immédiatement à chaque comportement d'indiscipline qui se produit en classe : « *Je ramène le silence systématiquement pour éviter que ça se propage au reste de la classe, ce qui fait que je passe environ quinze bonnes minutes à rappeler les élèves à l'ordre* » ; « *En général, je ne laisse rien passer, j'essaie juste d'éviter le clash* ».

Si certaines données collectées lors des séances d'observation confirment les déclarations de certains de ces enseignants, l'analyse des données montre également que, dans de nombreuses classes, de nombreux comportements d'indiscipline des élèves ne sont pas suivis, volontairement ou involontairement, d'interventions de la part des enseignants. En effet, l'analyse des données révèle que certains enseignants ne réagissent pas immédiatement à l'apparition de nombreux comportements d'indiscipline ni en intervenant ni en les corrigeant et ils n'identifient pas forcément ni la source de ces comportements déviants ni les auteurs de ces derniers. S'agit-il alors d'une ignorance volontaire ou d'un manque de vigilance : cette réponse appartient à l'enseignant. Cependant, dans certaines situations observées, les enseignants ne semblent pas conscients de ce qui se trame lorsqu'ils ont le dos tourné. En atteste d'ailleurs clairement l'écart entre les données issues des déclarations des enseignants et celles issues des observations directes en classe quant à l'existence de comportements d'indiscipline des élèves en classe. En effet, quelles qu'en soient les raisons, que ce soit par crainte d'être mal jugé, par désirabilité sociale, par déni, par méconnaissance du phénomène, par stratégie, par catégorisation, par résignation ou par inconscience de ce qui se passe dans leur dos, de nombreux enseignants ne réagissent ni n'interviennent face aux comportements indisciplinés des élèves en classe, les laissant donc se manifester en toute impunité, au vu et au su de tous. Le fait que ces enseignants laissent parfois, volontairement ou non, de

nombreux comportements d'indiscipline se manifester sans appliquer de conséquences pendant toute la durée du cours mène à soulever indubitablement le fait que les interventions des enseignants ne sont ni immédiates ni systématiques.

Par conséquent, compte tenu de ces données, il est possible de soutenir que l'habileté de « *vigilance* » n'est pas mise en œuvre de manière optimale par les enseignants. De plus, au regard de la littérature sur le sujet, il est même possible d'avancer que les enseignants participants, en ne réagissant pas aux comportements inappropriés des élèves, montrent non seulement à ces derniers qu'ils ne sont pas pleinement conscients de ce qui se passe dans la classe, mais ils leur envoient involontairement le message suivant : « *Je n'ai pas les yeux derrière la tête, je ne suis pas conscient de ce qui se passe en tout point et à tout moment dans ma classe, vous pouvez vous sentir autorisés à vous comporter de manière non appropriée comme bon vous semble* ».

5.4.2.2 Supervision active : une habileté non privilégiée

L'analyse des données collectées à ce sujet révèle que de la mise en œuvre par les enseignants participants de l'habileté à la supervision active pendant leur enseignement est également perfectible.

Proche de l'habileté de la *vigilance*, la *supervision active* est une habileté complexe, dans le sens où elle réfère à la mise en œuvre conjointe de plusieurs caractéristiques : 1- les déplacements de l'enseignant pendant les périodes de travail individuel ou en groupe (souvent observé) ; 2- la *vigilance* de l'enseignant (peu observé) ; 3- les interactions de ce dernier avec les élèves, comme le fait de dispenser de courtes informations et explications sur la matière (souvent observé) ; 4- la correction des comportements d'indiscipline des élèves par rapport aux attentes liées au contexte et à la tâche (observé) ; et 5- l'attribution de renforcements positifs pour les comportements en accord avec les attentes (très peu observé) (Colvin, Sugai, Good, et Lee, 1997). Selon la littérature, les

enseignants efficaces procèdent ainsi de manière constante (Butler, 1987 ; Rosenshine, 1986 ; Tomic, 1992). Ainsi, afin d'être mise en œuvre de manière optimale, cette habileté implique donc pour l'enseignant de maîtriser parfaitement l'habileté à la *vigilance* énoncée ci-dessus. En effet, les enseignants dont la gestion de classe est la plus *efficace* pratiquent la *supervision active* et font preuve de *vigilance* (Butler, 1987 ; Doyle, 1986, 1990 ; Good, 1983 a et b, 1990 ; Tomic 1992 ; Wang, Haertel et Walberg, 1990).

Or, les données collectées dans le cadre de cette recherche montrent clairement que l'habileté à la vigilance ne s'exprime qu'à une fréquence minime lors des séances d'activités observées, et lorsqu'elle s'exprime c'est presque toujours de manière intermittente.

Par conséquent, au regard de la littérature consultée, le manque de vigilance des enseignants participants suggère que la mise en œuvre de la supervision active par les enseignants n'est pas optimale.

D'ailleurs, c'est ce que semblent confirmer les données issues de l'observation directe en classe. En effet, les seuls éléments caractéristiques de l'habileté à la *supervision active* souvent observés se résument : premièrement, aux déplacements de l'enseignant pendant les périodes de travail individuel ou en groupe ; deuxièmement, au fait que ce dernier dispense aux élèves de courtes informations et explications sur la matière ; et troisièmement, à la correction de certains comportements d'indiscipline des élèves. Toutefois, ces éléments n'étaient pas mis en œuvre de manière constante comme le préconise la littérature (Butler, 1987 ; Rosenshine, 1986 ; Tomic, 1992). De plus, il ressort de l'observation directe que parmi les caractéristiques constitutives de l'habileté à la *supervision active*, l'habileté à la vigilance est peu observée et l'attribution de renforcements positifs pour les comportements en accord avec les attentes de l'enseignant est très peu observée.

De plus, cette habileté est connue premièrement, pour générer de nombreux effets positifs sur l'apprentissage et le comportement des élèves en classe, deuxièmement, pour favoriser une gestion de classe efficace (Evertson, 1989), troisièmement, pour faire diminuer les comportements d'indiscipline mineurs sur l'ensemble de la classe (De Pry et Sugai, 2002) et quatrièmement, pour augmenter l'engagement des élèves dans les activités scolaires (Rosenshine, 1986).

Par conséquent, compte tenu à la fois de l'ensemble des données ci-dessus, mais aussi du faible niveau d'engagement des élèves dans les tâches scolaires et du niveau élevé de comportements d'indiscipline en classe déclaré et observé, il est possible d'affirmer que la mise en œuvre par les enseignants participants de l'habileté à la *supervision active* n'est pas optimale.

De plus, à aucun moment cette habileté ou les éléments qui la caractérisent n'ont été évoqués par ces derniers lors des entretiens.

5.4.2.2.3 Chevauchement : une habileté peu maîtrisée

L'analyse des données collectées à ce sujet révèle que de la mise en œuvre par les enseignants participants de l'habileté au chevauchement pendant leur enseignement est peu maîtrisée.

L'habileté de *chevauchement*, repérée et baptisée ainsi par Kounin, réfère à l'habileté de l'enseignant à participer et à gérer simultanément deux ou plusieurs événements distincts qui se produisent en classe sans interrompre l'activité scolaire. Par exemple, gérer un petit groupe d'élèves perturbateur à distance tout en travaillant avec un autre groupe (Charles (1997). Ainsi, « *le chevauchement des activités oblige d'être ouvert à l'élève que l'on aide tout en étant disponible et attentif à d'autres réalités* » (Prairat, 2013, p. 76).

Toutefois, compte tenu à la fois du fait que les enseignants qui mettent efficacement en œuvre le *chevauchement* sont également ceux qui se montrent

vigilants, que les habiletés de *chevauchement* et de *vigilance* sont interreliées et indissociables (Kounin, 1971) et que l'analyse de nos données montre clairement que les enseignants participants ne sont pas totalement conscients de tout ce qui se passe dans leur classe, il ne semble pas abusif d'avancer qu'au sein de la majorité des classes observées, l'habileté au *chevauchement* n'est pas mise en œuvre de manière optimale.

En effet, l'observation directe en classe révèle que n'ayant pas des « *yeux derrière la tête* » et étant de surcroît occupés à une autre tâche, les enseignants observés ne s'aperçoivent pas rapidement de tout ce qui se passe dans la classe et par conséquent, ils ne peuvent intervenir ni immédiatement ni systématiquement.

Toutefois, dans les séances d'enseignement observées, de nombreux enseignants sont effectivement amenés à rétablir l'ordre ou à recadrer certains élèves alors qu'ils sont soit occupés à autre chose, soit en train de dispenser de l'aide à un élève ou à un groupe d'élèves en particulier.

Cependant, nos observations en classe montrent que lorsqu'elle est mise en œuvre par les enseignants, l'habileté au *chevauchement* ne se manifeste que de manière partielle et jamais de manière constante. En effet, les enseignants n'y ont jamais recours de manière systématique lorsqu'un comportement déviant apparaît alors qu'ils sont occupés à interroger ou à aider un élève en particulier, ou un groupe d'élèves. En attestent les nombreux comportements déviants observés se produisant à ces moments précis sans pour autant susciter d'interventions de la part des enseignants. L'ampleur des manifestations de comportements d'indiscipline observés dans ces situations et non corrigés nous permet d'affirmer que la pratique du *chevauchement*, bien qu'apparaissant de manière partielle et sporadique, est une pratique de gestion de classe qui n'est ni maîtrisée ni privilégiée par les enseignants.

Toutefois, ce constat peut aisément s'expliquer par le manque de maîtrise de la part des enseignants observés des habiletés à la *vigilance* et à la *supervision active*, car une pratique optimale de l'habileté au *chevauchement* est précisément à la fois tributaire et indissociable d'une mise en œuvre optimale de ces deux habiletés (Charles 1997).

Ces constats cumulés semblent confirmer à la fois le manque de vigilance des enseignants, le manque de connaissances de ces derniers au regard des pratiques efficaces de gestion de la discipline en classe et leur manque de connaissance des conséquences liées à de telles lacunes. En effet, comme les enseignants n'interviennent ni systématiquement ni rapidement à la source du comportement d'indiscipline ou de la demande d'un élève susceptible de les interrompre dans leurs propos ou dans leurs activités de supervision individuelle, les élèves ont la confirmation que l'enseignant n'est pas conscient de tout ce qui se passe réellement dans la classe et en profitent pour se conduire de manière inappropriée à la moindre occasion qui se présente à eux. Or, pendant les séances d'enseignement observées, ces occasions sont légion. En effet, nombreuses sont les situations dans lesquelles, soit l'enseignant est amené à tourner le dos à ces élèves (écrit au tableau, dispense une aide individualisée à un élève, cherche un document ou un stylo sur son bureau ou dans son sac, rend individuellement les copies, distribue des documents pédagogiques, etc.), soit certains élèves se retrouvent à un moment donné le dos tourné à l'enseignant (agencement des tables en îlots, positionnement du bureau de l'enseignant par rapport aux tables, déplacement de l'élève vers la poubelle ou le tableau, déplacement de l'enseignant dans la classe, etc.). Ces situations sont autant d'occasions saisies instantanément par les élèves pour se conduire de manière inappropriée (p. ex. : faire le pitre, bavarder, recopier le cours d'une autre matière, jouer au morpion ou au pendu, envoyer des textos, faire passer des petits papiers, menacer, écouter de la musique avec des oreillettes, etc.).

5.4.2.2.4 Éveil de l'intérêt, responsabilisation et engagement des élèves

L'analyse des données collectées à ce sujet révèle que l'habileté à éveiller l'intérêt des élèves pour les apprentissages ainsi qu'à les responsabiliser et à les engager dans les activités scolaires n'est pas mise en œuvre de manière optimale par les enseignants participants.

Selon la littérature consultée, « *Kounin a constaté que l'habileté de l'enseignant à maintenir la concentration du groupe est essentielle à la productivité et à l'efficacité en classe. L'éveil de l'intérêt et la responsabilisation des élèves constituent [donc] les meilleurs moyens pour maintenir la concentration du groupe* » (Charles, 1997, p. 64). D'ailleurs, pour certains, « *susciter l'intérêt, stimuler, recentrer sur la tâche, [constitue] l'essentiel des interventions magistrales pendant une séquence de travail* » (Prairat, 2013, p. 74), notamment parce que « *presque toutes les activités d'apprentissage mènent à la saturation si elles durent trop longtemps* » (Charles, 1997, p. 66) et que cette saturation « *s'exprime dans le comportement : les élèves regardent autour d'eux, ils font davantage de fautes, ils se désintéressent manifestement de la leçon et ils cherchent finalement un exutoire dans des comportements plus ou moins acceptables...* » (Charles, 1997, p. 66). En effet, les élèves qui s'ennuient et qui deviennent impatients en classe présentent fréquemment des comportements perturbateurs (Kounin, 1970).

Au regard de ces éléments théoriques, le nombre élevé de manifestations de comportements d'indiscipline de la part des élèves en classe, qui par ailleurs exprime un manque d'engagement des élèves dans les activités scolaires, suggère d'emblée que l'habileté à éveiller l'intérêt des élèves pour l'apprentissage n'est pas mise en œuvre de manière optimale par certains enseignants.

Pourtant, l'analyse des données issues de l'observation directe suggère que cette habileté est largement répandue chez les enseignants participants. En effet, selon la littérature consultée, afin de maintenir l'intérêt et le désir d'apprendre des élèves, les inciter à travailler et ainsi à retarder le moment où se

produira la saturation, tout en diminuant la fréquence des comportements déviants, les enseignants les plus compétents lancent aux élèves des regards pleins d'attente, font des commentaires qui attirent l'attention de tous les membres du groupe, ont recours à la stimulation tout au long de la leçon (en les incitant notamment à se dépasser), ils offrent une grande diversité et variété d'activités scolaires aux élèves et ils les aident à se rendre compte de leurs progrès scolaires, verbalement, numériquement ou graphiquement (Kounin, 1971, 1977 dans Charles, 1997).

Or, les enseignants observés lancent effectivement aux élèves des regards pleins d'attente, font des commentaires qui attirent l'attention de tous les membres du groupe, se mettent en scène, stimulent les élèves en leur lançant des défis, leur offrent une grande variété d'activités scolaires, et font en général participer ces derniers aux activités de la classe en leur posant des questions sur la matière enseignée.

De plus, dans la grande majorité des séquences d'enseignement observées, les enseignants alternent les activités pédagogiques pendant leur séquence d'enseignement, manifestent de l'enthousiasme en dispensant leur enseignement, et donnent en général à leurs élèves des directives claires quant à la manière de faire les exercices, annoncent le plan ainsi que l'organisation du cours et situent celui-ci dans le programme. Les constats qui précèdent montrent ainsi clairement qu'en dépit du nombre élevé de comportements indisciplinés, de nombreuses pratiques visant à éveiller l'intérêt des élèves sont mises en œuvre par les enseignants.

D'ailleurs, l'analyse des données issues des entrevues est majoritairement en concordance avec celle issue des observations en classe. En effet, la majorité des enseignants déclarent à la fois varier les supports pédagogiques durant les séances, susciter l'intérêt des élèves, stimuler ces derniers, et les recentrer sur les activités scolaires. En outre, l'importance accordée à l'optimisation de la

concentration des élèves est explicite dans certaines déclarations : « *Je commence toujours le cours par l'accueil des élèves, tout le monde est debout et s'assied quand je les y invite, on prend cinq minutes pour se poser, pour les calmer, on fait des exercices de respiration, etc....* ». ; « *En fait, on a rarement de silence dans la classe, c'est pour ça que pour leur concentration je leur mets de la musique. C'est plus efficace que de leur dire taisez-vous !* ». Par ailleurs, le temps et l'énergie investis par les enseignants pour la préparation de supports pédagogiques adaptés à leurs élèves suggèrent également l'importance qu'ils portent au fait de captiver l'attention et l'intérêt de leurs élèves.

Toutefois, comme « *l'éveil de l'intérêt et la responsabilisation des élèves constituent les meilleurs moyens pour maintenir la concentration du groupe* » (Charles, 1997, p. 64) et permettent à la fois de maintenir l'intérêt et le désir d'apprendre des élèves, d'inciter ces derniers à travailler et de retarder le moment où se produira la saturation, tout en diminuant la fréquence des comportements déviants, le nombre élevé d'élèves manifestant des comportements d'indiscipline en classe déclaré et observé suggère que cette habileté, bien que manifeste, ne soit pas mise en œuvre de manière optimale, notamment parce que le dénominateur commun de tous les comportements inappropriés des élèves en classe, est précisément le manque d'engagement de ces derniers dans les activités scolaires. En effet, « *dans le sillage de Kounin, le dysfonctionnement du cours est opérationnalisé en termes de non-engagement de la part de l'élève dans la tâche qu'il est supposé effectuer* » (Estrela, 1996, p. 80).

En effet, l'engagement de l'élève dans les activités scolaires réfère à la manière dont les élèves participent durant la leçon (Greenwood, Horton, et Utley, 2002) et comprend aussi bien des comportements passifs (p. ex., écouter l'enseignant) que des comportements actifs (p. ex., écrire, répondre à une question). Or, s'il est difficile pour les élèves qui sont engagés de manière active pendant la leçon, de s'engager dans les comportements incompatibles (p. ex., bavarder, déplacements dans la classe ; Greenwood, Terry, Marquis, et Walker,

1994), il leur est tout autant difficile d'être engagés dans leur apprentissage scolaire tout en manifestant des comportements comme ceux déclarés et observés dans cette étude. Au regard de cette analyse théorique, comme il s'avère que tous les élèves ne manifestent pas en permanence des comportements indisciplinés et que certains élèves sont même qualifiés par leurs enseignants d'élèves studieux et disciplinés, cela semble suggérer que les pratiques effectives des enseignants visant à éveiller l'intérêt des élèves ne fonctionnent que sur une partie seulement des élèves de la classe. D'ailleurs, l'analyse des données montre en effet que certains élèves jouent *le jeu scolaire* : ils participent allègrement aux activités scolaires, répondent volontairement et spontanément de manière enthousiaste aux questions posées par les enseignants et insistent dans certaines situations pour se faire interroger à l'oral, notamment pour obtenir des bons points.

Cependant, les données issues de l'observation directe en classe semblent indiquer que ce sont toujours les mêmes élèves qui jouent ce *jeu scolaire*. En effet, les autres ne participent pas, n'écoutent pas l'enseignant, ne savent pas répondre aux questions, ne sont jamais volontaires pour le faire, bavardent, jouent, ou baissent la tête en marmonnant des choses *incompréhensibles* lorsque l'enseignant les interroge ou balaie la classe du regard au moment de choisir un *non volontaire* pour répondre à la question posée. L'analyse des données révèle ainsi qu'en classe, une minorité seulement d'élèves monopolise la parole liée à l'activité scolaire tandis que les autres ne participent jamais en classe en rapport avec l'activité scolaire, mais s'expriment tout de même soit en bavardant dans un *réseau de communication clandestin*, soit par des attitudes de retrait, soit en manifestant d'autres comportements signifiant leur non-engagement dans les activités scolaires en cours. Ce constat semble concordant avec la conclusion suivante affirmant que « *souvent, sans en avoir vraiment conscience, quelques professeurs ont tendance à céder le monopole de*

la communication pendant leurs cours à un nombre restreint d'élèves, toujours les mêmes » (Estrela, 1996, p. 57).

Le fait que les scènes identiques à celle précédemment décrite soient légion suggère clairement un manque d'équité dans la distribution par les enseignants de la parole aux élèves en classe. Or, ce manque d'équité dans la distribution faite par les enseignants de la parole aux élèves en classe suggère quant à lui, entre autres, un manque de connaissance en gestion de classe de la part de ces enseignants, notamment pour deux raisons. Premièrement, parce que la mise en œuvre de l'habileté à éveiller l'intérêt des élèves, notamment par la responsabilisation et l'engagement de ces derniers dans les activités scolaires par l'acte d'interroger, ne profite qu'à une minorité d'élèves. Or, elle est censée profiter à tous à travers « *l'équilibre des sollicitations de réponses entre les élèves volontaires et non volontaires ainsi que le changement d'interlocuteur* » (Estrela, 1996, p. 57). Deuxièmement, parce qu'une distribution non équitable de la parole en classe aux élèves suggère une absence de système de règles visant à garantir cette équité. Or « *la distribution équitable de la communication étendue à tous les élèves de la classe et un système de règle qui permette cette équité sont des facteurs importants pour l'établissement d'un climat de discipline en cours* » (Estrela, 1996, p. 57), car « *les élèves, se sentant ignorés par le professeur, manifestent des comportements de désintérêt et de fuite devant la tâche [...] ou bien, ce qui est le plus fréquent, ils s'engagent dans des comportements déviants et perturbateurs en maintenant entre eux, en marge du sujet de cours, des jeux et des bavardages* » (Estrela, 1996, p. 58).

Compte tenu des constats et des développements énoncés ci-dessus, le manque d'équité dans la distribution par l'enseignant de la parole aux élèves, ainsi que l'abondance des réseaux de communication *clandestins* apparaissant clairement dans certaines classes observées, tendent à soulever davantage l'hypothèse d'un manque de connaissances et de ressources chez les enseignants quant à des stratégies efficaces visant à optimiser l'intérêt, la

responsabilisation et l'engagement du plus grand nombre d'élèves au regard des tâches scolaires.

D'ailleurs, l'analyse des données en atteste en révélant le fait qu'en dépit de leur grande simplicité de mise en œuvre, certaines techniques décrites par Charles (1997) et visant à la fois à optimiser l'engagement des élèves dans leur apprentissage, à augmenter le taux de possibilités de répondre chez les élèves et à éviter les écueils liés à une distribution non équitable de la part des enseignants de la parole à tous les élèves de la classe, sont très peu utilisées par les enseignants.

En effet, hormis lors des traditionnelles interrogations écrites notées, les situations où l'enseignant donne la possibilité à tous les élèves de la classe de répondre aux mêmes questions sont relativement rares.

Pourtant, certains enseignants déclarent des pratiques qui s'en approchent : « *Pour gérer l'apparition des problèmes de comportements des élèves, je me suis vue dans l'obligation de passer par 5 minutes d'interrogation en début de cours. Ce qui fonctionne, les élèves apprennent, ils font le travail à la maison* ». Nous avons effectivement pu observer la mise en œuvre d'interrogations écrites ou orales soit programmées, soit surprises, ce qui vient donc confirmer les propos de ces enseignants. Toutefois, lors des interrogations écrites ou orales systématiques de début de cours auxquelles nous avons assisté, rares sont les enseignants qui adressent des questions à l'ensemble des élèves de la classe. En effet, seul le petit nombre d'élèves interrogé à l'oral est amené à répondre aux questions de l'enseignant, le reste des élèves se contentant d'écouter et d'observer les camarades interrogés, et parfois, si l'occasion se présente, de faire le pitre ou d'émettre en marmonnant des commentaires moqueurs quand un élève se trompe ou est incapable de répondre aux questions posées. Pour ce qui concerne les interrogations écrites quotidiennes observées, où tous les élèves sont amenés à répondre aux questions posées, l'enseignant ne

procède finalement qu'à un ramassage aléatoire d'un petit nombre de copies (environ 5 ou 6).

Par conséquent, dans toutes les situations évoquées *supra*, les enseignants ne peuvent alors se rendre compte que du niveau d'acquisition, de compréhension, de progression ou d'engagement dans les apprentissages d'un nombre restreint d'élèves, composé premièrement, de ceux qui ont répondu spontanément et volontairement aux questions posées (les élèves qui lèvent la main et sollicitent l'enseignant pour pouvoir répondre à ses questions, ou les élèves qui donnent des réponses de manière impulsive et intempestive sans avoir été invités à le faire) ; deuxièmement, des élèves non volontaires que l'enseignant désigne pour répondre aux questions posées; et troisièmement, des élèves dont les copies ont été ramassées à la fin du test écrit.

Par conséquent, l'engagement des autres élèves dans la tâche scolaire du moment ainsi que le niveau d'acquisition et de compréhension de ces derniers quant à la leçon en cours, resteront, ce jour-là du moins, inconnus de l'enseignant, et ce jusqu'à ce que ces élèves soient ultérieurement interrogés à leur tour sur ces mêmes questions.

Ainsi, dans le cadre de cette recherche, la possibilité de répondre aux questions, qui est un moyen très efficace de savoir systématiquement où chaque élève se situe dans son apprentissage, semble réduite soit aux élèves volontaires, soit à ceux qui sont désignés pour répondre aux questions posées, soit à ceux dont les copies sont ramassées et corrigées. Or, ce constat tend à soulever l'interrogation suivante : en ne sachant pas systématiquement et précisément où chaque élève de la classe se situe dans son apprentissage, comment les enseignants s'y prennent-ils pour savoir avec certitude, si chaque élève suit correctement le déroulement de chaque étape du cours dispensé ? Cette interrogation en soulève une autre : comment les enseignants s'y prennent-ils pour identifier régulièrement et précisément, les éventuels obstacles à

l'apprentissage que certains élèves peuvent rencontrer pendant le cours ? Comment font-ils pour jauger quotidiennement avec précision, si chacun de leurs élèves est pleinement et réellement engagé dans son apprentissage ou si ce dernier se dirige vers une trajectoire de « décrochage scolaire » ? Par conséquent, comment les enseignants s'y prennent-ils pour identifier précisément les élèves qui sont éventuellement partiellement ou totalement « perdus » et qui auraient besoin d'un soutien ponctuel ou d'une mesure pédagogique différenciée ?

Ainsi, l'analyse des données révèle que la mise en œuvre non optimale de l'habileté visant à éveiller l'intérêt des élèves pour les apprentissages ainsi qu'à optimiser la responsabilisation et l'engagement des élèves dans les activités scolaires expose mécaniquement les enseignants au risque de se retrouver dans l'impossibilité de mettre efficacement en œuvre une pédagogie différenciée adaptée pour chacun de leurs élèves, au moment précis où ils en ont le plus besoin et de préférence avant qu'ils ne s'ennuient, qu'ils ne *décrochent* ou qu'ils ne soient évalués au moment de la correction des interrogations écrites générales notées, qui décideront en passant, en raison de leur caractère parfois trop tardif, du sort des élèves dont les capacités de compréhension et d'apprentissage en font des apprenants plus fragiles.

Enfin, deux autres méthodes, visant également à éveiller l'intérêt des élèves pour les apprentissages en classe et à optimiser l'engagement de ces derniers dans les tâches scolaires, sont plébiscitées par la recherche pour leur efficacité. Pourtant, ces dernières n'ont quasiment jamais été observées dans les classes ni déclarées par les enseignants, ce qui ne signifie aucunement que les enseignants n'y ont jamais recours dans leur pratique habituelle. La première d'entre elles consiste à créer des situations où l'enseignant aide les élèves à se rendre compte individuellement ou collectivement de leurs progrès scolaires, verbalement, numériquement ou graphiquement. Lors de la présente recherche, bien que déclarées à quelques reprises, ces situations n'ont été observées que

très rarement (dans 1 séance). D'ailleurs, selon la majorité des enseignants interrogés, ce type de situations permettant aux élèves de se rendre compte individuellement ou collectivement de leurs progrès scolaires ne se manifestent généralement qu'à travers les notes et la distribution des bulletins scolaires. La deuxième méthode, qui consiste quant à elle à créer des situations dans lesquelles tous les élèves sont invités à répondre en chœur aux questions des enseignants, n'a ni été évoquée par les enseignants lors des entrevues ni observée en classe.

En somme, l'analyse des données de cette recherche au sujet de l'habileté des enseignants à éveiller l'intérêt des élèves pour les apprentissages ainsi qu'à optimiser la responsabilisation et l'engagement de ces derniers au regard des tâches scolaires, révèle que si les enseignants participants mettent effectivement en œuvre dans leurs pratiques certaines techniques liées à cette habileté, ils ne le font que partiellement et dans certains cas de manière inappropriée, voire risquée. Cela tend à confirmer l'hypothèse de l'existence de certaines lacunes chez les enseignants en matière de connaissances dans le domaine de la gestion de classe.

D'ailleurs, sachant que c'est précisément l'engagement ou l'implication de l'élève au regard de ce qui est enseigné qui fera que cet élève en acquiert le contenu (Doyle, 1986 dans Sieber, 2000), un regard approfondi sur les performances scolaires des élèves de REP+ permettrait d'apprécier non seulement le niveau d'engagement de ces derniers dans les tâches scolaires, mais permettrait par la même occasion de situer avec une relative précision, le niveau d'habileté des enseignants à éveiller l'intérêt et l'engagement de leurs élèves au regard des activités menées en classe.

5.4.2.2.5 Cadence et régularité dans l'enseignement

Selon la littérature, les enseignants efficaces cherchent à maintenir *cadence* et *régularité* dans leur enseignement (Doyle, 1986 ; Cruickshank, 1990 ;

Reynolds, 1992 et Tomic, 1992 ; Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999). En effet, le *ralentissement* et la *discontinuité* sont souvent associés à des comportements indisciplinés et perturbateurs (Doyle, 1990 ; Doyle, 1986 ; Dunkin et Biddle, 1974 ; Shavelson, 1983 ; Shavelson et Stern, 1981; Kounin, 1971), tandis que maintenir la cadence et la régularité dans l'enseignement permet de favoriser l'éveil de l'intérêt des élèves pour les apprentissages, l'engagement de ces derniers dans les activités scolaires et la manifestation de comportements adéquats (Kounin dans Charles, 1997 ; Nault, 1998).

L'analyse des données collectées à ce sujet révèle que l'habileté à préserver la cadence et la régularité dans leur enseignement n'est pas mise en œuvre de manière optimale par les enseignants participants.

En effet, au regard de l'ensemble des bénéfices théoriques liés à la mise en œuvre appropriée de cette habileté, le faible niveau déclaré et constaté d'engagement des élèves dans les tâches scolaires ainsi que le niveau élevé déclaré et constaté de comportements inappropriés intrusifs de ces derniers en classe, suggèrent que la mise en œuvre par les enseignants participants de cette habileté n'est pas optimale.

Toutefois, certaines données collectées montrent que certains enseignants sont parfaitement conscients de l'importance de cette habileté : « *J'ai remarqué que plus le rythme est soutenu, plus les élèves sont centrés sur le travail. Il faut éviter les temps morts sinon ils bavardent et il faut prévoir du travail en plus pour ceux qui terminent avant les autres* ». De plus, l'investissement élevé des enseignants dans la préparation de leurs cours semble également suggérer l'importance accordée par les enseignants à cette habileté.

Cependant, il apparaît également que dans la majorité des séquences d'enseignement observées, les périodes de transition, d'une activité à une autre, ou d'un travail individuel à un travail de groupe ou en binôme, sont des périodes au cours desquelles se produisent un grand nombre de comportements

d'indiscipline de la part des élèves. En effet, ces périodes de transition, plus ou moins brèves, lors desquelles notamment l'enseignant quitte momentanément ses élèves des yeux, soit pour préparer l'activité suivante, soit pour rassembler de nouveaux supports pédagogiques, soit pour caler la bande-son, soit même retrouver un document, une page ou un stylo, se déroulent presque toujours dans le bruit. C'est également à ce moment précis que de nombreux élèves, même les plus sages, intègrent le *réseau de communication clandestin* évoqué *supra* et se mettent à bavarder, à bouger et à s'activer soit bruyamment soit sournoisement. Or, la *discontinuité*, connue pour souvent être associée à des comportements inappropriés et perturbateurs (Doyle, 1990 ; Doyle, 1986 ; Dunkin et Biddle. 1974 ; Shavelson, 1983 ; Shavelson et Stern, 1981; Kounin, 1971) est précisément caractérisée par « *le manque d'harmonie dans le passage d'une activité à une autre* » (Charles, 1997, p. 63) et pour entraîner « *du désordre, de l'activité inutile, du bruit, du retard et diverses transgressions du règlement de la classe* » (Charles, 1997, p. 63).

Plusieurs autres constats issus de l'observation directe semblent également suggérer que l'habileté des enseignants à maintenir la cadence et la régularité dans leur enseignement est perfectible.

En effet, premièrement, comme il l'a déjà été évoqué, certains élèves manifestent des comportements inappropriés intrusifs, lesquels par nature, provoquent une rupture à la fois de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves. Cela tend à confirmer l'hypothèse d'une mise en œuvre perfectible de l'habileté des enseignants à maintenir la cadence et la régularité dans leur enseignement. Deuxièmement, l'analyse des données révèle que certains enseignants réagissent ou interviennent face à ces comportements inappropriés en interrompant leur cours, parfois brièvement, en émettant publiquement des commentaires portant directement sur ces comportements inopportuns. Or, en agissant de cette manière, ils se rendent tout simplement à leur tour, responsables de la rupture de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans ces deux cas de

figure précédemment évoqués, la *régularité* est sacrifiée de manière évidente, car l'attention de la classe est brusquement détournée du contenu pédagogique vers un élément extérieur à la matière enseignée qui vient « *entraver les activités des élèves ou leurs processus de pensée* » (Charles, 1997, p. 63). Or, la *régularité* se caractérise précisément par « *l'absence de tout changement brusque qui viendrait entraver les activités des élèves ou leurs processus de pensée* » (Charles, 1997, p. 63).

Par conséquent, au regard de la littérature consultée, l'analyse des données qui précède permet d'affirmer que l'habileté des enseignants à maintenir la cadence et la régularité dans l'enseignement n'est pas optimale et qu'elle est perfectible.

5.4.2.2.6 Organisation spatiale et matérielle de la classe

Selon la littérature, « *le désordre dans la classe, les déplacements trop fréquents et le bruit peuvent faire augmenter le nombre ou la gravité de comportements perturbateurs* », au même titre que « *la surstimulation (par exemple un excès de stimuli visuels ou auditifs) [...], car les élèves peuvent être tentés de regarder l'environnement et de ne pas porter attention à ce qui se passe en classe* » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 148). C'est l'une des raisons pour lesquelles l'organisation spatiale et matérielle de la salle de classe est essentielle, car cela permet, entre autres, de maximiser la structure environnementale de cette dernière dans le but de favoriser la concentration et l'engagement des élèves dans les activités scolaires, d'éviter toute distraction ou perturbation liée à l'environnement physique de la classe, d'anticiper et de prévenir l'apparition des comportements non désirés, de faciliter les interactions sociales entre élèves, de diminuer les comportements perturbateurs et d'augmenter l'attention des élèves dans les tâches scolaires (Abramowitz et O'Leary, 1991 ; Ahrentzen et Evans, 1984 ; Barkley, 1994 ; Wohlwill, et Heft, 1987). Par conséquent, l'enseignant doit planifier l'organisation spatiale de sa

classe, en fonction de chaque activité, afin que tous les élèves soient toujours dans son champ de vision (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006 ; Reynolds, 1992 ; Rosenshine, 1986).

L'analyse des données collectées à ce sujet révèle que l'habileté à l'organisation spatiale et matérielle de la salle de classe n'est pas mise en œuvre de manière optimale par les enseignants participants.

En effet, ici également, la rareté des bénéfices théoriques liés à la mise en œuvre optimale de cette habileté, mais aussi le faible niveau d'engagement des élèves dans les activités scolaires et le niveau élevé déclaré et observé de comportements d'indiscipline de ces derniers en classe semblent suggérer une mise en œuvre non optimale de l'habileté à l'organisation spatiale et matérielle de la salle de classe.

Par ailleurs, les nombreux bénéfices liés à l'aménagement et à l'agencement physique de la salle de classe sont notamment dus au fait qu'une *organisation spatiale* optimale permet à l'enseignant de faire preuve de *vigilance*, de *superviser activement* les activités, de pratiquer le *chevauchement*, de maintenir la *cadence* et la *régularité* de son enseignement et par conséquent de maximiser l'engagement des élèves ainsi que le temps alloué à l'enseignement, etc.

Or, l'analyse des données révèle précisément que la majorité des enseignants participants ne bénéficient pas des retombées positives liées à une mise en œuvre adéquate de l'habileté à l'*organisation spatiale et matérielle* évoquées *supra*, à savoir : une *vigilance* accrue, une *supervision active* des activités facilitée, une pratique du *chevauchement* optimale, un maintien de la *cadence* et de la *régularité* de l'enseignement efficace et une maximisation de l'engagement des élèves dans les activités scolaires et du temps alloué à l'enseignement, etc. En effet, en atteste non seulement les données de cette recherche qui montrent le faible niveau d'engagement des élèves dans les tâches

scolaires et le niveau élevé de comportements d'indiscipline de ces derniers en classe, mais aussi les données relatives à la mise en œuvre des différentes habiletés évoquées *supra*.

Par conséquent, au regard de l'analyse qui précède, il est possible d'affirmer que la mise en œuvre de cette habileté par les enseignants participants n'est pas optimale.

D'ailleurs, dans le cadre de la présente recherche, rares sont les enseignants qui se sont spontanément exprimés sur l'organisation spatiale comme moyen de réduire les manifestations de comportements d'indiscipline des élèves en classe ou de favoriser l'engagement de ces derniers dans les activités scolaires. Toutefois, certains enseignants évoquent clairement quelques aspects constitutifs de ce registre. En effet, certains enseignants expriment des regrets quant à l'aménagement et à l'état des classes de leur établissement : « *Je trouve que l'état des salles de classe est déplorable, les élèves ne peuvent pas respecter un lieu qui est déjà dégradé comme ça. Et puis ce serait bien s'il y avait un tableau pour féliciter l'attitude des élèves...* ». D'autres abordent ce registre de manière toute aussi passionnée : « *Aujourd'hui c'est très à la mode de faire des îlots dans les classes. Je trouve personnellement que les petits groupes, ça sert surtout à raconter sa vie. Par contre la décoration de la salle c'est très important, ça sert à mettre les élèves dans l'ambiance de la matière* ».

Précisons tout de même à propos de l'agencement des tables que si quelques enseignants rejettent clairement la disposition des tables en îlots, la majorité d'entre eux semble convenir que la manière traditionnelle de disposer les tables, à savoir un agencement des tables permettant à tous les élèves de faire face au tableau, est totalement révolue dans la pratique d'un enseignement moderne.

Enfin, certains enseignants évoquent le registre de l'agencement de leurs salles de classe en déplorant le manque de mobilité du mobilier de ces dernières,

notamment en science où les tables sont fixées au sol. Pourtant, la littérature scientifique insiste sur le fait que l'agencement des tables ne doit pas être figé, mais être adapté aux différentes activités proposées par l'enseignant (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006). Or, selon les enseignants concernés, avoir des salles de classe toujours en mode « *labo* » n'est pas propice à toutes les activités ou situations d'enseignement. De plus, certains enseignants en sciences déplorent également le manque de matériel spécifique à leurs matières, mis à leur disposition en classe, leur permettant d'une part, d'enseigner comme il se doit les sciences, notamment en procédant aux expérimentations fondamentales et d'autre part, de capter davantage l'intérêt de leurs élèves pour leur matière. D'autres enseignants quant à eux soulignent le manque d'isolation phonique de certaines salles de classe qui laissent ainsi souvent échapper de nombreux sons qui sont autant de sources de distraction pour les classes voisines (musique, rires, éclats de voix, chahut, remontrances, etc.).

Toutefois, en dépit de ces déclarations, il semble que la majorité des enseignants estime que les élèves sont bien lotis en matière d'infrastructures et de matériel scolaire et qu'ils ne sont vraiment pas à plaindre. Nombreux sont ceux qui déclarent d'ailleurs que, compte tenu de la qualité de l'environnement matériel dont les élèves bénéficient dans les établissements, les résultats scolaires de ces derniers devraient être bien meilleurs qu'ils ne le sont.

Les données collectées lors de cette recherche montrent également que, hormis ces déclarations des enseignants relatives à l'organisation spatiale et matérielle de la salle de classe, les enseignants participants s'expriment relativement peu sur ce registre. Toutefois, cela ne signifie pas qu'ils ne l'investissent pas dans leur pratique. D'ailleurs, les observations directes menées en classe ont permis de documenter davantage la mise en œuvre de cette pratique et d'enrichir les propos des enseignants à ce sujet.

Premièrement, il ressort de nos observations l'existence de certaines différences environnementales structurelles évidentes dues notamment au fait que les établissements observés ne datent pas de la même époque. L'un d'entre eux, relativement récent, semble rassembler toutes les conditions matérielles modernes que l'on peut attendre d'un collège aujourd'hui. L'autre établissement observé, bien plus ancien, présente quant à lui certains signes d'usure dus au temps.

Toutefois, en dépit de ces différences observables liées au caractère moderne ou vétuste de chacun de ces établissements, il est possible d'observer de grandes similitudes au niveau de l'agencement général des salles de classe observées, notamment au niveau de leurs dimensions, de la disposition des tables, de l'orientation des chaises, de la gestion des voies de passage, de l'utilisation des murs, de l'emplacement du bureau de l'enseignant, et de la répartition des élèves. En effet, la grande majorité des salles de classe observées présentait un agencement des tables en îlots. Les autres classes quant à elles, étaient agencées de manière *traditionnelle*, autrement dit toutes les tables organisées en plusieurs rangées et faisant toutes face au tableau.

D'autres similitudes entre les salles de classe observées ressortent également de notre recherche. En effet, toutes présentent des affichages : 69, 23 % d'entre elles présentent des affichages relatifs aux matières, plus de 95 % d'entre elles présentent des affichages relatifs à des valeurs, aux droits et devoirs, ou des chartes et enfin 19, 23 % des salles de classe présentent des affichages relatifs aux comportements appropriés à adopter en classe.

Enfin, hormis les affichages parfois nombreux dans certaines salles de classe présentant les travaux d'élèves (évoqués *supra*), le temps de la collecte des données ne nous a pas permis de constater si les enseignants impliquent ou non leurs élèves dans les choix de la décoration de la salle de classe, dans l'agencement de celle-ci, ou même dans l'entretien des salles de classe. De

même, aucune photo ni aucun objet personnel d'élèves manifestant un sentiment d'appartenance ou une appropriation de l'espace classe par les élèves n'ont été observés dans les salles de classe. Par ailleurs, si ces aspects n'ont pas été observés, ils n'ont pas non plus été abordés spontanément par les enseignants lors des entrevues. Or, selon la littérature consultée, « *l'enseignant doit impliquer les élèves dans le processus de modification de l'environnement physique* » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 149) afin que ces derniers développent un sentiment d'appartenance, s'approprient l'espace, le considèrent comme le leur et le respectent davantage (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006).

Concernant la responsabilisation des élèves quant au respect de la propreté de la salle de classe aucun élève n'a été observé en train de faire le ménage en classe. Or, selon la littérature, l'enseignant doit les impliquer « *dans la prise en charge de l'environnement : la propreté, l'ordre, le rangement doivent faire partie de la vie quotidienne de la classe comme autant de responsabilités que les élèves doivent assumer [car] prendre soin de l'environnement permet aux élèves de développer un sentiment d'appartenance* » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 149). Toutefois, un enseignant a été observé à plusieurs reprises le balai à la main en train de faire le ménage après le passage de ses élèves. Questionné à ce sujet, cet enseignant déclare que cette situation est habituelle, car les élèves sont peu respectueux des lieux. Il affirme d'ailleurs faire le ménage très régulièrement après les cours. L'observation en classe nous a effectivement permis de constater le désordre dans lequel certains élèves laissent leur salle de classe après une matinée de cours (papiers, emballages divers, pelures de crayons à papier, stylos cassés, etc.).

Enfin, au-delà de l'ensemble des éléments évoqués *supra*, nous avons également pu observer dans certaines classes, des aménagements qui nous ont semblé très pertinents, car ces derniers visaient à limiter fortement de potentielles perturbations de la *cadence* et de la *régularité* de l'enseignement. En effet, il s'agit d'un *astucieux encastrement* des pieds des chaises dans des balles de tennis

dans le but de réduire les bruits de frottement liés aux déplacements des chaises par les élèves. Au-delà de favoriser le maintien de la concentration et de l'engagement des élèves lors des mouvements de chaises, l'installation des élèves en début de cours ainsi que les sorties de ces derniers en fin de cours se sont avérées se dérouler avec un minimum de bruit.

Pourtant, si les options d'agencement et d'aménagement des salles de classe peuvent sembler infinies, il ressort de l'observation directe que la marge de manœuvre des enseignants semble toutefois rester relativement limitée au regard de *l'effet d'entassement* des élèves. En effet, le nombre parfois « *important* » d'élèves dans les classes observées fait que dans certaines classes les élèves semblent physiquement très proches les uns des autres, voir *entassés*. D'ailleurs, la circulation entre les îlots n'est pas toujours aisée, ni pour l'enseignant ni pour les élèves. Or, cet effet d'« *entassement* » à l'école, notamment en classe, lié au manque d'espace disponible, peut avoir un impact négatif sur les comportements (Maxwell, 1996). Inversement, lorsque les élèves disposent davantage de place, ils augmentent leurs distances interpersonnelles ainsi que dans leurs interactions avec leurs pairs et leurs enseignants (Burgess et Fordyce, 1989), ce qui a pour effet de réduire les tensions.

En somme, l'analyse des données collectées au sujet de l'habileté des enseignants participants à optimiser l'organisation spatiale et matérielle de leur salle de classe révèle que même si certains enseignants investissent clairement ce registre, ce dernier semble tout de même ne pas être mis en œuvre de manière optimale.

5.4.2.2.7 Règles de vie en classe et attentes en matière de comportement

L'analyse des données collectées à ce sujet révèle que l'habileté à établir de manière éducative les règles de vie de classe et les attentes au regard des comportements à adopter en classe n'est pas mise en œuvre de manière optimale par les enseignants participants.

Selon Prairat, « *tout collectif d'individus appelé à cohabiter longtemps dans un même lieu est dans l'attente d'une structure qui vienne réguler ses tâches, ses activités de communication et ses normes comportementales. Travailler et réfléchir sur les lois de la classe n'est donc pas du temps de perdu, mais une nécessité fonctionnelle* » (Prairat, 2013, p. 64). Par conséquent, comme « *les règles de vie et les conséquences pour leur non-respect [...] constituent en fait le code de vie qui fournit un cadre précis, favorise les interactions cohérentes et empêche le plus possible l'intervention de l'arbitraire dans les décisions* » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 150), il est important que l'enseignant « *clarifie pour lui-même [et annonce aux élèves] ce qu'il est prêt à accepter de la part des élèves et ce qui est négociable [et qu'il s'y tienne avec consistance et cohérence afin de ne pas paraître instable, injuste et imprévisible, ce qui serait une source de conflits]* » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 149-150).

L'analyse des données à ce sujet révèle que lorsque nous interrogeons les enseignants sur les moyens qu'ils mettent en œuvre pour prévenir les comportements d'indiscipline des élèves en classe et créer un climat de classe favorable à l'enseignement et à l'apprentissage, certains abordent spontanément le registre de la mise en place des règles. Toutefois, leurs manières de procéder diffèrent.

En effet, certains déclarent aborder personnellement le registre des règles de conduite en classe dès le début de l'année : « *En début d'année, je fais une heure de sensibilisation aux règles avec chacune de mes classes, j'explique les règles et les rituels que je mets en place* » ; ou encore « *En début d'année scolaire on met en place les règles comme des rituels... attendre en rang devant la salle de classe avant d'entrer, attendre debout en silence à côté de sa table avant de s'asseoir... et ça rentre au bout de quelques mois* ».

D'autres enseignants déclarent quant à eux adopter d'emblée une attitude sévère : « *En formation, quand j'ai demandé ce que je devais faire si je me faisais*

chahuter par les élèves on nous a dit qu'il fallait serrer la vis et se montrer sévère avec les élèves dès la rentrée scolaire et qu'après ça irait » ou encore « dès le pas de la porte, quand j'accueille les élèves au moment où ils rentrent en classe, je prends un air sévère, je joue le jeu autoritaire, comme au début de l'année, sinon c'est l'anarchie chez les élèves ».

Enfin, d'autres enseignants déclarent ne pas établir personnellement les règles, mais adoptent celles mises en place par d'autres : *« Je ne mets pas forcément en place de règles parce que le PP [professeur principal] le fait déjà au début de l'année et puis les règles existent déjà dans le règlement intérieur, même si la vie scolaire ne le fait pas respecter ».*

Ainsi manifestement, bien que la majorité des enseignants participants investissent d'une manière ou d'une autre ce registre, il ressort des données collectées que le mode de mise en œuvre des règles de vie de classe ne correspond pas entièrement avec ce qui est préconisé dans la littérature.

En effet, premièrement, selon la littérature, les enseignants doivent non seulement impliquer les élèves dans le processus en leur demandant *« leur avis sur les différents éléments de la vie de classe »* (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 149-150), mais ils sont aussi censés établir personnellement les règles et les conséquences conjointement avec les élèves, tout en veillant à ce que celles-ci soient clairement énoncées, expliquées et aussi bien connues et comprises par tous (Canter, 1992 ; Curwin et Mendler, 1992 ; Doyle, 1986, 1990 ; Evertson, 1989 ; Glasser, 1992 ; Good, 1983 *b* ; Redl et Wattenberg dans Charles, 1997). Or, les données issues des déclarations des enseignants et de l'observation directe en classe montrent que les règles de vie de classes ne sont pas établies conjointement avec les élèves par chaque enseignant, mais sont en général soit simplement imposées verticalement à travers un règlement intérieur présenté la plupart du temps par le professeur principal, sans soucis particuliers de vérification

de leur parfaite compréhension par tous les élèves, hormis une signature de l'élève.

Deuxièmement, selon la littérature, non seulement les enseignants efficaces écrivent, affichent, expliquent et enseignent systématiquement aux élèves les règles de vie de classe et leurs attentes envers ces derniers (Colvin, Sugai, Good, et Lee, 1997), mais ils les révisent régulièrement du début à la fin de l'année scolaire (Brophy, 1983 ; Doyle, 1986, 1990 ; Evertson, 1989). Or, selon les données collectées, les règles semblent pour de nombreux enseignants, n'être évoquées que sur quelques séances en début d'année. En effet, rares ont été les situations observées lors desquelles l'enseignant prenait quelques minutes en début de classe ou avant chaque activité pour enseigner, réviser, ou redéfinir les règles liées au comportement qui est attendu des élèves pendant la période donnée. Or, enseigner ces attentes, les préciser et les réviser participent naturellement à poser un cadre nécessaire à l'accomplissement de la tâche scolaire dans de bonnes conditions pour tous. Cela permet à chacun de savoir clairement ce qui est attendu d'eux pendant chaque période de travail et permet également à ceux qui ont oublié les règles de se les remémorer.

Troisièmement, selon la littérature, « *il est fondamental de présenter ces règles et ces conséquences comme un outil dont on se sert pour maintenir la bonne atmosphère dans une classe et pour régler les conflits [mais] il ne faut surtout pas mettre l'accent sur leur dimension punitive [car] cela poserait les germes d'éventuels conflits de pouvoir entre l'enseignant et les élèves* » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 151). Or, l'attitude quelque peu sévère observée et déclarée de certains enseignants suggère précisément que l'accent est mis sur la dimension punitive du respect des règles, et que les élèves sont amenés à respecter les règles surtout par peur ou par crainte de sanctions négatives éventuelles.

Quoi qu'il en soit, lors des 78 séquences d'enseignement observées, la révision et le rappel des règles de vie de classe relatives aux comportements et à la discipline (avant ou pendant une activité) ont été observés chez six enseignants au total et lors de 15 séquences d'enseignement, soit 19,23 % des séquences observées. En général, lors de ces situations, le rappel des règles de conduite se manifestait de la manière suivante « *On lève le doigt avant de prendre la parole, vous le savez !* » ou « *X, excuse-toi auprès de ton camarade parce qu'il était en train de parler et tu lui as coupé la parole* ».

Concernant l'affichage des règles de conduite à observer par les élèves en classe, un peu moins d'un quart des salles de classe observées en présentaient. Ces affichages présentaient en général la majorité des caractéristiques d'un bon règlement définies notamment par Charles (1997, p. 137), à savoir, premièrement, la définition de ce qui est attendu des élèves en matière de comportement ; deuxièmement, la définition de ce qu'est un comportement acceptable en classe et ce qui ne l'est pas ; troisièmement, la définition de comportements spécifiques et observables et non de vagues principes, comme « faire preuve de respect envers les autres élèves » ; et enfin, quatrièmement, ces règlements comptaient un nombre restreint de règles. Toutefois, les énoncés de règles de vie de classe au sein d'un même établissement fluctuaient systématiquement d'une salle de classe à l'autre, c'est-à-dire que nous n'avons pas observé de socle commun de règles de vie de classe et d'attentes en matière de comportements à respecter au sein de toutes les classes d'un même établissement.

Par ailleurs, l'analyse des données révèle qu'en dépit de l'affichage de certaines règles de conduite à respecter en classe, tous les enseignants ne font pas systématiquement suivre de conséquences les comportements qui dérogent aux règles établies. Ce constat est dans une certaine mesure concordant avec les conclusions suivantes affirmant que « *dans les écoles présentant de faibles indices de discipline, on constate le manque d'accord des professeurs entre eux*

vis-à-vis de la mise en pratique des règles les plus simples, un manque de fermeté quant à leur application, voire l'absence d'explicitation des règles dont on attend qu'elles soient respectées [ainsi que] l'inconsistance normative du professeur [...] en ce qui concerne les problèmes disciplinaires » (Estrela, 1996, p. 82).

Toujours au sujet des affichages, la majorité des séances d'enseignement observées se déroulaient dans une salle de classe présentant des affichages relatifs à des valeurs, ou aux droits et devoirs de chacun. Toutefois, au regard notamment des caractéristiques théoriques d'un règlement de vie de classe efficace évoquées ci-dessus, l'analyse des données collectées suggère que ces affiches ne sont pas d'une grande efficacité. En atteste d'ailleurs l'ampleur du phénomène d'indiscipline scolaire dans les classes observées, en dépit d'affichages quasi systématiques de chartes diverses sur les droits et devoirs de chacun ou autres valeurs de la république. Or, ces dispositifs mis en œuvre par le MEN visent précisément à participer à l'éducation des élèves au civisme et à améliorer le climat scolaire.

En somme, il ressort des données collectées au sujet de l'établissement des règles de conduite en classe et des attentes sur le plan des comportements acceptables que ce registre est, à des degrés différents, mis en œuvre par tous les enseignants participants.

Toutefois, la rareté des bénéfices théoriques liés à l'établissement dans les règles de l'art de ce registre (p. ex. : un climat propice à l'apprentissage, une meilleure réussite scolaire des élèves, un nombre peu élevé de comportements perturbateurs), ainsi que le nombre élevé de comportements d'indiscipline déclarés et observés dans certaines classes, suggèrent que cette habileté n'est mise en œuvre de manière optimale. En atteste d'ailleurs la difficulté déclarée et observée de certains enseignants à établir un climat propice à l'apprentissage, à

faire réussir leurs élèves, et à faire diminuer le nombre de manifestations de comportements perturbateurs en classe.

Par ailleurs, sachant que le niveau de discipline des élèves obtenu lors des premiers jours suivants la rentrée scolaire conditionne à la fois l'engagement des élèves dans les activités scolaires et leurs comportements pour le reste de l'année scolaire (Doyle, 1990), l'ampleur des manifestations de comportements indisciplinés des élèves à la fois déclarés par les enseignants eux-mêmes et observés en classe suggère l'hypothèse que la mise en place des règles n'a pas été réalisée de manière optimale par certains enseignants en début d'année scolaire.

Les premières sections du cinquième chapitre de cette thèse ont permis de présenter, d'analyser et d'interpréter les résultats de la présente recherche premièrement, au regard de la mise en œuvre par les enseignants participants des conditions préalables nécessaires à l'efficacité d'un système de gestion de la discipline en classe et deuxièmement, au regard de la mise en œuvre par ces derniers des habiletés à diriger et à organiser leur classe, à savoir : *la vigilance, la supervision active, le chevauchement, l'éveil de l'intérêt des élèves pour les apprentissages et l'optimisation de la responsabilisation et de l'engagement de ces derniers au regard des activités scolaires, le maintien de la cadence et de la régularité de l'enseignement, l'organisation spatiale de la classe et la capacité à établir des attentes et des règles de vie de classe*. Si ces habiletés sont essentielles à développer chez l'enseignant pour prévenir la manifestation des comportements d'indiscipline des élèves en classe, d'autres pratiques sont selon la littérature également primordiales à mettre en œuvre face aux comportements appropriés ou non appropriés des élèves.

La section suivante a pour objet de présenter, d'analyser et d'interpréter les résultats de la présente recherche au regard de la mise en œuvre par les enseignants participants des mesures visant premièrement, à augmenter

l'occurrence des comportements souhaités des élèves en classe et deuxièmement, à réduire les comportements perturbateurs de ces derniers.

5.4.2.3 Interventions des enseignants face aux divers comportements des élèves

Selon la littérature consultée dans le cadre de cette étude, c'est notamment au travers de sa manière d'intervenir et des stratégies que l'enseignant va utiliser face aux comportements appropriés ou inappropriés des élèves, que celui-ci peut soit augmenter la manifestation des comportements souhaités, soit diminuer l'occurrence des comportements jugés inappropriés en classe, car « *c'est le mode de réaction de l'enseignant qui donne le ton à la classe [...] et à des répercussions sur l'estime de soi des élèves et leur réussite scolaire* » (Canter et Canter, 1992, p.25). Nous décrirons donc, dans les prochaines sections, les interventions privilégiées par les enseignants à la suite des comportements appropriés ou déviants manifestés par leurs élèves en classe.

5.4.2.3.1 Interventions des enseignants visant l'augmentation des comportements appropriés des élèves : les renforçateurs positifs

Selon la littérature scientifique, c'est à travers sa manière d'intervenir et des stratégies qu'il va privilégier face aux comportements appropriés ou inappropriés des élèves, que l'enseignant peut soit augmenter la fréquence des comportements d'indiscipline des élèves en classe et par conséquent détériorer le climat de classe et réduire l'engagement des élèves dans leurs apprentissages scolaires, soit réduire la fréquence des comportements jugés inappropriés, soit augmenter l'occurrence des comportements souhaités, ce qui conduit alors pour ces deux dernières options à une amélioration à la fois du climat de classe, de l'engagement des élèves dans les activités scolaires et de l'apprentissage de ces derniers. En effet, le mode de réaction de l'enseignant donne la tonalité à la classe

et a des répercussions à la fois sur l'estime de soi des élèves et sur leur réussite scolaire (Charles, 1997).

L'analyse des données collectées au sujet des interventions des enseignants participants visant à augmenter les comportements appropriés des élèves en classe révèle que les enseignants font peu usage de techniques visant le renforcement des comportements appropriés.

En effet, selon la littérature consultée, dans le but d'augmenter les manifestations des comportements souhaités en classe, la majorité des spécialistes en gestion de classe s'accordent pour dire que l'enseignant efficace manifeste une attention positive envers les élèves qui se comportent conformément à ses attentes en classe. En effet, celui-ci fait preuve de bienveillance envers ces derniers, leur dispense des encouragements, les stimule, les aide, leur accorde une attention sincère, les félicite, les complimente, les récompense, leur accorde des privilèges, souligne le comportement approprié, transmet des commentaires positifs aux parents, etc. (Canter et Canter, 1992 ; Glasser, 1986 ; Goldstein, 1995 ; Jones, 1987 ; Redl et Wattenberg, 1951). Selon la littérature, « *encourager, récompenser, féliciter sont des attitudes essentielles* » (Prairat, 2013, p. 90). Ces attentions positives, communément appelées « *renforceurs positifs* », augmentent l'estime de soi des élèves, les incitent à la bonne conduite et contribuent à la création d'une atmosphère positive dans la classe qui favorise à son tour l'engagement des élèves dans les activités scolaires ainsi que leur apprentissage, tout en augmentant la fréquence des comportements appropriés, et ainsi de suite.

Il apparaît que la majorité des enseignants interrogés déclarent faire généralement usage d'encouragements et de félicitations pour motiver leurs élèves en classe : « *Je suis plus dans l'encouragement et les félicitations, je récompense l'effort dans le travail ou dans le comportement* » ; « *Je valorise beaucoup certains élèves* ». D'autres enseignants évoquent quant à eux,

l'utilisation par certains de leurs collègues, de récompenses, comme des gâteaux, des séances de visionnage de film, etc., lorsque les élèves de la classe ont bien travaillé en classe.

Toutefois, l'analyse des données de la présente recherche révèle que si la majorité des enseignants participants font effectivement preuve d'attentions positives envers leurs élèves, ces attentions visent à féliciter et à encourager les élèves principalement pour leurs efforts au regard du travail scolaire effectué et beaucoup plus rarement pour leurs comportements appropriés. En effet, il apparaît non seulement des données issues de l'observation directe que la majorité des enseignants participants émettent généreusement des renforçateurs sociaux verbaux ou non verbaux à l'attention des élèves (messages positifs, gestes, expressions du visage, sourires, clins d'œil, hochements de tête), mais que la majorité de ces encouragements et de ces félicitations portent essentiellement sur la matière enseignée, notamment à la suite d'une bonne réponse à une question posée ou de la résolution correcte d'un exercice donné.

Ainsi, les renforçateurs sociaux verbaux visant à complimenter ou à commenter positivement un comportement approprié (« *très bien* », « *parfait* », « *bravo* ») ne se sont manifesté qu'à douze reprises sur l'ensemble des soixante-dix-huit séances d'enseignement observées, notamment sous la forme de commentaires positifs : « *Quand je passe entre les îlots j'entends que les élèves partagent, c'est bien, mais je voudrais bien que vous le fassiez un peu moins fort* ».

Par ailleurs, nous avons également cherché à observer d'autres types de renforcements positifs. Il en résulte qu'aucun renforçateur graphique n'a été observé, même si cette pratique a été évoquée à trois reprises par trois enseignants différents. L'utilisation d'activités favorites de l'élève comme renforçateur n'a quant à elle été ni déclarée ni observée. Enfin, l'utilisation de

renforçateurs concrets, comme des objets que les élèves peuvent obtenir en guise de récompense, n'a pas été observée non plus.

L'analyse des données collectées révèle ainsi que le renforcement positif des comportements appropriés des élèves par l'utilisation de renforçateurs sociaux évoqués *supra* est extrêmement rare, notamment au regard de la fréquence relativement importante des situations au cours desquelles les élèves manifestent des comportements appropriés au contexte scolaire et conformes aux attentes des enseignants. En effet, hormis les cas évoqués *supra*, aucun traitement particulier ni aucune attention positive particulière ne sont appliqués lorsqu'un élève manifeste les comportements qui correspondent à ceux qui sont attendus de lui en classe.

Or, selon la littérature, comme « *un des renforçateurs sociaux les plus efficaces est l'attention de l'enseignant* » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 182), lorsqu'« *un comportement adapté [...] n'est suivi d'aucun renforcement, d'aucune attention, ni d'approbation de la part de l'enseignant [il] a toutes les chances de ne pas se reproduire* » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 182).

En outre, il apparaît à ce sujet que de nombreux enseignants sont d'avis que lorsque les élèves se comportent de manière appropriée en classe, cela est tout à fait normal, car ces derniers ne font que se comporter de manière conforme à ce qui est établi dans le règlement intérieur de l'établissement. Par conséquent, pour ces enseignants il n'y a aucune raison de les féliciter pour l'adoption de comportements qui sont non seulement stipulés dans le règlement intérieur de l'établissement, mais auxquels les élèves sont, de toute manière, tenus de se conformer sous peine de sanctions négatives.

D'ailleurs, cela semble se vérifier à travers les données issues de l'observation directe. En effet, les comportements appropriés des élèves en classe ne suscitent généralement pas de réactions et d'intervention de la part des enseignants, contrairement aux comportements déviants qui sont pratiquement les

seuls à être suivis d'une attention particulière ou d'un intérêt quelconque de la part des enseignants.

En dépit du faible usage par les enseignants de techniques visant à renforcer les comportements appropriés des élèves, il ressort tout de même des données que certains enseignants encouragent les élèves à participer et à bien se comporter en classe à l'aide d'un système de points bonus/malus. Ce système, largement évoqué par les enseignants, est observé lors de 27 séances. Cette technique qui peut par certains aspects faire penser à un système d'économie de points ou de jetons en est toutefois très éloignée. En effet, le système d'économie de points ou de jetons est une « *méthode de renforcement systématique dans laquelle les renforçateurs sont des jetons ou des points* » que les élèves peuvent convertir en privilège selon une grille de valeur préalablement établie, comme des activités ou des objets qui représentent une récompense aux yeux de l'élève (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 186). Cette méthode peut inclure deux techniques. Elle peut soit se baser uniquement sur le renforcement (obtention de jetons ou de points à chaque manifestation du comportement souhaité), soit inclure la technique de coût de la réponse²⁰¹ (à chaque engagement de l'élève dans un comportement inapproprié correspond un retrait de points d'un capital point préalablement octroyé à l'élève) (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 188). Ainsi, dans un système d'économie de jetons ou de points, l'enseignant « *inscrit des points dans la colonne "+" ou dans la colonne "-" selon le bon ou le mauvais comportement de l'élève. À la fin de la journée ou de la période choisie, on soustrait les "-" des "+" et on obtient le nombre de points qui restent et en proportion desquels le jeune peut choisir sa récompense* » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 186).

L'une des différences majeures entre cette méthode et les méthodes observées dans les classes des enseignants participants réside dans le fait que le

²⁰¹ voir section 2.7.3.2.6 sur coût de la réponse

système d'économie de points profite à tous les élèves, quel que soit leur score et non seulement au petit groupe d'élèves ayant atteint le score maximal avant les autres comme cela est le cas dans certaines des méthodes observées.

Nous avons également cherché à observer l'utilisation par les enseignants de renforcements différenciés, c'est-à-dire l'utilisation d'un renforcement contingent quand un élève s'engage soit dans un faible taux de comportements non souhaitables, soit dans des comportements autres que des comportements inappropriés (c.-à-d., aucun comportement indésirable), soit dans un comportement alternatif (un comportement spécifique pour remplacer le comportement non souhaitable), ou encore dans un comportement incompatible (un comportement qu'il est physiquement impossible d'émettre en même temps que le comportement inapproprié). Ces procédures constituant une variante adaptée des stratégies de renforcement positif, se concentrent sur l'augmentation des comportements souhaitables pour faire diminuer la probabilité que des comportements non souhaitables se produisent dans le futur. Toutefois, cette stratégie n'a été ni évoquée ni observée, au même titre d'ailleurs que la technique de rétroaction sur les performances technique consistant, pour l'enseignant à aider les élèves à analyser les changements ou les évolutions dans leurs performances comportementales à travers des rétroactions sur l'atteinte d'un objectif comportemental spécifié par l'enseignant.

Nous avons également cherché à observer la technique du renforcement des comportements incompatibles. Toutefois, celle-ci n'a été ni observée ni déclarée.

Enfin, notons également que cinq enseignants évoquent l'utilisation de contrats de comportements qui définissent les comportements attendus ainsi que leurs conséquences. Cette technique, lorsqu'elle est mise en œuvre de manière appropriée, mène à une amélioration de la productivité des élèves (Kelley et Stokes, 1984), à une amélioration des comportements sur la tâche et de

l'accomplissement des tâches quotidiennes (White-Blackburn, Semb, et Semb, 1977), à une amélioration des notes scolaires (Williams et Anandam, 1973), ainsi qu'à une amélioration de l'autocontrôle chez les élèves (Drabman, Spitalnik, et O'Leary, 1973). Or, le fait que certains contrats observés soient parfois signés en début d'année pour s'étaler ensuite sur le reste de cette dernière suggère que cette technique n'est pas mise en œuvre de manière optimale. En effet, selon la littérature scientifique, un contrat de comportement répond à des conditions de mise en œuvre très spécifiques qui conditionnent son efficacité et ne peut s'étaler que sur un à deux jours et ne doit pas excéder un mois (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 188). De plus, « *un contrat de comportement est une entente formelle établie entre l'enseignant et l'élève [...] spécifiant les conséquences associées à certains comportements spécifiques* » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 188).

En somme, interrogés sur le sujet, les enseignants ne font donc que très rarement allusion au renforcement positif. D'ailleurs, les observations directes en classe confirment le fait que les enseignants ne privilégient pas dans leur pratique, les techniques visant le renforcement positif des comportements appropriés des élèves en classe. En effet, rares sont les comportements appropriés des élèves ayant fait l'objet d'interventions renforçatrices de la part des enseignants.

Au vu de ce constat, il apparaît que les résultats de nos observations à ce sujet sont en concordance avec les conclusions de certaines recherches qui montrent que cette forme d'intervention est relativement rare dans les pratiques de l'enseignant. En effet, bien que le modèle néo-comportemental insiste sur l'efficacité des renforcements positifs comme techniques de gestion de discipline (Walker, Colvin, et Ramsey, 1995), plusieurs recherches indiquent que les approches positives de la gestion de discipline sont parmi celles qui sont les moins utilisées par les enseignants (Brophy, 1996 ; Hyman, 1997 ; Reimers, Wacker et Koepl, 1987 ; Sugai, Kameenui et Colvin, 1993). Pourtant, les techniques de renforcement positif sont directement corrélées à une élévation du

travail des élèves, à une amélioration des comportements appropriés en classe et à l'enthousiasme de l'enseignant.

5.4.2.3.2 Interventions des enseignants en réponse aux comportements non appropriés des élèves

Il ressort de la littérature consultée que les mesures préalables indispensables à la mise en œuvre d'une gestion de classe efficace, ainsi que les mesures visant à prévenir l'apparition et la propagation des comportements inappropriés des élèves en classe, sont, au même titre que les interventions de l'enseignant visant le renforcement des comportements appropriés, les premiers instruments nécessaires à une pratique optimale de la gestion de classe. Toutefois, bien que fondamentalement nécessaires, ces dimensions ne sont pas pour autant suffisantes à elles seules pour gérer efficacement une classe. En effet, indépendamment de ces mesures mises en place par l'enseignant, « *les élèves sont des êtres humains et il arrive même aux mieux intentionnés d'enfreindre occasionnellement une règle, de bâcler un devoir et d'entrer en conflit avec les autres, y compris l'enseignant* » (Charles, 1997, p. 193).

Comme les comportements déviants sont inévitables, il est logique que l'enseignant sache intervenir de manière appropriée lorsque ces derniers se manifestent, car « *lorsqu'un enseignant intervient (ou s'abstient d'intervenir) pour résoudre un conflit, il est susceptible d'altérer par son action (ou son inaction), la dynamique de la classe et donc de créer une autre situation qui sera à rectifier* » (Charles, 1997, p. 21).

Toutefois, si l'enseignant souhaite capitaliser les effets positifs liés à l'ensemble des pratiques et des habiletés évoquées jusqu'à présent, ce dernier doit non seulement proscrire certaines mesures coercitives traditionnelles, mais aussi avoir recours à des techniques spécifiques parfois complexes.

Par conséquent, nous avons tenté de mettre en exergue les pratiques de gestion de classe privilégiées par les enseignants lorsque les élèves se comportent de manière inappropriée en classe.

L'analyse des données collectées à ce sujet révèle que : 1- les principales techniques plébiscitées par la recherche qui permettent à l'enseignant d'intervenir efficacement face aux comportements d'indiscipline des élèves en classe ne sont pas mises en œuvre de manière optimale par les enseignants; 2- face aux comportements inappropriés des élèves en classe, les enseignants privilégient l'usage de la menace et des sermons; et 3- il existe un manque de connaissances de la part de certains enseignants quant aux méthodes non coercitives de gestion de la discipline en classe.

5.4.2.3.2.1 « Conséquences » pour gérer l'indiscipline des élèves

Il ressort de l'analyse des données collectées que lorsque les enseignants appliquent une conséquence à un comportement inapproprié d'un élève, ils privilégient des conséquences génériques. Il apparaît également que l'usage de conséquences dites logiques, au même titre d'ailleurs que l'usage de conséquences éducatives, n'a été ni déclaré ni observé. Or, ces deux types de conséquences sont largement plébiscités dans la littérature. Ce premier constat cela semble d'ores et déjà suggérer l'existence d'un écart entre les interventions effectives des enseignants face aux comportements d'indiscipline des élèves en classe et les interventions préconisées par la recherche en gestion de classe.

Nous avons donc cherché à observer d'autres techniques également préconisées par la recherche pour faire reculer ou disparaître les comportements indésirables.

5.4.2.3.2 Ignorance intentionnelle planifiée

La première technique visant à faire reculer ou disparaître un comportement indésirable que nous avons tenté d'observer est l'ignorance intentionnelle planifiée. Cette technique fonctionne selon le principe de l'extinction qui « désigne le fait qu'on ne fasse plus suivre un comportement (B) par la conséquence (C) avec laquelle on l'avait associé auparavant, ce qui entraîne la diminution ou la disparition de ce comportement » (Massé, Desbiens, Lanaris, 2006, p. 180). L'ignorance intentionnelle est un exemple fréquent d'extinction, car « un des renforçateurs sociaux les plus efficaces est l'attention de l'enseignant » (Massé, Desbiens, et Lanaris, 2006, p. 182). L'ignorance planifiée consistera donc en l'ignorance intentionnelle de la part de l'enseignant, d'un élève qui exprime un comportement inapproprié, en vue de le faire disparaître. Toutefois, l'efficacité de l'ignorance intentionnelle est directement liée au degré d'importance de l'attention de l'enseignant comme renforçateur positif du comportement non souhaité (Massé, Desbiens, et Lanaris, 2006 ; Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers et Sugai, 2008). Les mêmes auteurs soulignent d'ailleurs la technicité de cette méthode dont la maîtrise parfaite en conditionne l'efficacité et mettent donc les utilisateurs en garde de certains écueils rendant cette méthode soit ineffective, soit dangereuse, soit contre-productive (Massé, Desbiens, Lanaris, 2006, p. 183).

Or, en dépit de la subtilité de cette technique et de la haute technicité que sa mise en œuvre exige pour une efficacité optimale, il s'avère que l'usage par les enseignants participants d'une technique qui s'apparente à *l'ignorance intentionnelle* a été observé dans l'ensemble des séances.

En effet, de nombreux comportements d'indiscipline ont été ignorés par des enseignants, intentionnellement ou non. Interrogés à ce sujet, certains enseignants déclarent ignorer certains comportements d'indiscipline, car il leur est impossible de réagir à tous les comportements déviants des élèves pour la simple raison que s'ils le faisaient, ils s'exposeraient au risque de ne pas avancer dans le

programme scolaire ou même de voir la situation s'envenimer : « *Si on s'arrête à chaque comportement inapproprié des élèves, on ne ferait que ça pendant toute l'heure et on ne travaillerait pas...* » ; « *Je fais souvent comme si je ne vois pas ce qui se passe parce que sinon c'est pire. Si je m'arrête à tous les "Fais bourre à ou", à tous les bavardages, on ne fait plus que ça* » ; « *J'ai tout de même un seuil de tolérance, mais à un certain niveau... Je n'applique pas forcément et systématiquement les règles et les conséquences. Selon le profil de l'élève... Je ne réagis pas forcément si l'élève ne dérange pas la classe* ».

Au-delà de confirmer l'ampleur des comportements d'indiscipline d'élèves dans les classes, ces déclarations confirment le fait que de nombreux enseignants ignorent intentionnellement de nombreux comportements. Elles confirment également le fait que les enseignants ne mettent pas de manière optimale les habiletés à la vigilance, à la supervision active et au chevauchement. Ces déclarations montrent également que contrairement à ce que la littérature scientifique préconise, les enseignants n'appliquent pas de manière systématique des conséquences lorsque les élèves dérogent aux règles établies. Par ailleurs, les déclarations de ce type confirment également l'hypothèse d'un manque de connaissances des enseignants quant aux risques liés au fait de laisser les comportements d'indiscipline se manifester sans intervenir de manière adéquate pour les corriger. De plus, ces déclarations montrent non seulement l'importance pour les enseignants de maintenir à tout prix une certaine *régularité* de l'enseignement, mais aussi les obstacles qu'ils rencontrent pour y parvenir. Enfin, ces déclarations montrent que certains enseignants sont enclins à ne réagir que si les comportements indisciplinés des élèves deviennent trop intrusifs.

Toutefois, le fait que les enseignants participants utilisent de manière massive cette technique qui bien qu'elle soit plébiscitée par la recherche soit une technique complexe à mettre en oeuvre, n'est pas forcément sans risque, notamment si cette technique n'est pas mise en oeuvre correctement (Massé, Desbiens, Lanaris, 2006, p. 183).

En effet, laisser un élève perturber le groupe ou mal se conduire, sans réagir, est susceptible de faire croire à l'élève que l'enseignant « *ne s'intéresse pas suffisamment à lui pour lui signifier que son comportement est inacceptable* » (Canter et Canter, 1992, p. 79 dans Charles, 1997, p. 139). Par ailleurs, « *l'ignorance intentionnelle n'est une technique efficace que si l'attention de l'enseignant est un renforçateur du comportement cible. Si ce n'est pas le cas, par exemple si ce sont plutôt les regards admirateurs ou les rires des pairs qui renforcent le comportement de l'élève, il y a peu de chance que l'ignorance ait un effet dissuasif sur la fréquence du comportement* » (Massé, Desbiens, Lanaris, 2006, p. 183).

Or, le nombre élevé de manifestations de comportements inappropriés déclarés et observés survenant souvent simultanément, suggère qu'il n'est pas certain que tous les enseignants puissent s'assurer du paramètre évoqué ci-dessus avant de mettre en œuvre cette technique.

Deuxièmement, « *l'ignorance intentionnelle peut renforcer négativement le comportement perturbateur de l'élève si l'enseignant ignore le comportement d'un élève qui évite une tâche. Par exemple, un élève [...] dessine dans son cahier plutôt que de faire le travail demandé par l'enseignant. Si l'enseignant ignore ce comportement d'évitement, il y a peu de chance qu'il cesse* » (Massé, Desbiens, Lanaris, 2006, p. 183).

Or, dans le cadre de notre recherche, nous avons pu observer à plusieurs reprises certains élèves en train de vaquer à certaines occupations sans rapport aucun avec le cours (dessiner, recopier un cours d'une autre matière, envoyer des textos, etc.), sans pour autant attirer l'attention de l'enseignant. Alors, soit l'enseignant n'a pas été suffisamment vigilant pour identifier immédiatement ces comportements de retrait et d'évitement scolaire, soit ces comportements ne constituent pas pour l'enseignant des comportements inappropriés, soit l'enseignant ignore de manière intentionnelle ces comportements d'évitement. Si

tous les cas de figure mènent à des conséquences négatives, le dernier cas de figure traduit quant à lui une utilisation inefficace, voire dangereuse, de la technique de *l'ignorance intentionnelle*.

Troisièmement, en ignorant les comportements inappropriés des élèves de manière intermittente, « *l'enseignant renforce encore plus le comportement perturbateur* » (Massé, Desbiens, Lanaris, 2006, p. 183).

Or, les données issues des déclarations des enseignants et de l'observation directe en classe montrent que face aux comportements inappropriés des élèves en classe, de nombreux enseignants n'ignorent pas de manière constante les comportements déviants. En effet, parfois ils les ignorent, parfois ils y réagissent. Autrement dit, l'ignorance intentionnelle est mise en œuvre de manière presque aléatoire.

Quatrièmement, une autre « *condition essentielle à l'efficacité de l'ignorance intentionnelle pour modifier les comportements des élèves est de la jumeler à l'utilisation de renforçateurs sociaux pour les bons comportements de l'élève* » (Massé, Desbiens, et Lanaris, 2006, p. 183).

Or, les données issues des déclarations des enseignants ainsi que celles issues de l'observation directe montrent le niveau peu élevé de l'usage, par les enseignants, de renforçateurs positifs lorsque les élèves adoptent des comportements appropriés en classe.

Ainsi, la mise en œuvre très répandue et parfois maladroite de *l'ignorance intentionnelle* par les enseignants, suggère le fait que les enseignants ignorent le fait qu'« *ignorer un comportement déviant peut non seulement mettre en péril le système normatif du cours, mais aussi entraîner une escalade de l'indiscipline de la part de l'élève* » (Estrela, 1996, p. 76). En effet, l'élève « *va augmenter progressivement la gravité de ses écarts jusqu'à parvenir à attirer l'attention du professeur. Le comportement déviant peut, en outre, être imité par d'autres,*

provoquant un effet de contagion qu'il sera difficile d'enrayer » (Estrela, 1996, p. 76).

Par conséquent, l'ensemble compilé des constats évoqués précédemment semble confirmer l'hypothèse que la technique de *l'ignorance intentionnelle* n'est pas mise en œuvre de manière optimale par les enseignants.

5.4.2.3.2.3 Retrait de la situation

La deuxième technique visant à faire reculer ou disparaître les comportements indésirables que nous avons cherchée à observer est le retrait de la situation.

Selon la littérature consultée, cette technique est aussi appelée « *suspension de renforcement* » ou « *retrait de l'attention* » (Massé, Desbiens, et Lanaris, 2006, p. 184). Cette méthode réfère au retrait de la possibilité pour l'élève « *de recevoir certains renforcements dans une situation donnée en le retirant de cette situation* » (Massé, Desbiens, et Lanaris, 2006, p. 184). Le retrait de la situation peut s'effectuer : 1- sans exclusion : « *on empêche l'élève d'avoir accès aux évènements "renforçants" associés à la situation, mais sans le déplacer* » ; et 2- avec exclusion : (Malcuit, Pomerleau et Maurice, 1995 dans Massé, Desbiens, et Lanaris, 2006, p. 184). Cette technique, d'apparence simple, doit cependant répondre à de nombreuses conditions de mise en œuvre précises pour être réellement efficace.

Pourtant, en dépit de sa grande technicité, une technique qui s'apparente à cette dernière est très souvent citée dans les déclarations des enseignants, comme moyen d'action face à certains comportements d'indiscipline, sans pour autant être nommée comme telle. Elle fait partie, selon leur expression, de « *l'arsenal habituel* » dont disposent les enseignants pour gérer les comportements d'indiscipline des élèves : « *Si un élève me fatigue, je l'envoie direct chez le CPE* » ; « *Si la classe part en vrille, on s'apaise et on change de*

sujet ou j'exclus le perturbateur. Je ne vais pas à l'affrontement » ; « Je me déplace dans les rangs, je place les élèves ou je les déplace et parfois je les isole tout simplement » ; « Si je vois que l'élève décroche parce qu'il ne suit plus je m'assieds avec lui pour l'aider, mais s'il bavarde ou perturbe le cours, je l'isole, je l'installe au bureau ou je menace de mots dans le carnet » ; « Je stoppe le cours, j'attends le silence, je regarde l'élève jusqu'à ce qu'il se remette au travail. J'instaure ce rituel dès le début de l'année. Sinon, quand un élève bavarde trop, on l'envoie avec un travail chez le CPE. Mais on sait bien que les élèves ont besoin d'être valorisés, mais bon il faut avancer dans le programme quand même ».

Si les déclarations de certains enseignants suggèrent une utilisation relativement aisée et fréquente de cette technique, d'autres au contraire affirment ne jamais en faire usage. Toutefois, les éléments issus des déclarations des enseignants au sujet de leur technique de *retrait*, apparentent davantage cette dernière à une exclusion pure et simple. En effet, aucun enseignant ne souligne les conditions particulières qu'il est amené à observer pour mettre en œuvre cette technique. Or, selon la littérature, cette technique est notamment plus efficace si :

1- « *la situation dont l'élève est retiré [est] une source de renforcement pour lui* » (situation dans laquelle l'élève a la possibilité de recevoir soit de l'attention de la part de l'enseignant ou de ses pairs, ou tout autre renforcement positif), et non une situation à laquelle l'élève est « ravi » d'échapper (période de travail qui ne représente aucun intérêt pour l'élève). De plus, le lieu dans lequel l'élève est placé suite au retrait de la situation doit être « *un environnement où l'élève aurait le moins de sources de renforcement et qui, par contraste, favoriserait son désir de bien fonctionner lors de son retour dans l'activité initiale* » (Massé, Desbiens, et Lanaris, 2006, p. 184). Par ailleurs, en raison de sa grande technicité, cette technique doit encore répondre à d'autres conditions de mise en œuvre précises pour être réellement efficace, à savoir : la méthode et ses règles doivent être expliquées à l'élève, elle doit être appliquée en utilisant « *des commandes claires*

et précises » sans menaces préalables, l'enseignant ne doit pas échanger avec l'élève à partir de l'application de la mesure, la durée de la période de retrait ne devrait pas dépasser cinq minutes et doit être limitée à huit minutes maximum, l'élève doit respecter une période de deux minutes de calme avant de sortir de la salle de classe, il doit reprendre « *les tâches scolaires auxquelles il s'est soustrait pendant la suspension, afin qu'elle ne devienne pas une façon d'éviter le travail* », « *si l'élève a fait des dégâts pendant sa suspension, l'enseignant doit lui rappeler qu'il en est responsable et exiger de lui qu'il les répare* » (Massé, Desbiens, et Lanaris, 2006, p. 184).

Or, à aucun moment dans leurs déclarations, les enseignants n'évoquent l'un de ces éléments qui conditionnent l'efficacité de cette technique. Au regard de ces constats, tout semble suggérer que la technique que les enseignants utilisent lorsqu'ils excluent un élève n'est pas le *retrait de la situation*. Toutefois, si certains enseignants affirment régulièrement utiliser cette technique, cette dernière n'a été observée qu'une seule fois.

5.4.2.3.2.4 Communication non verbale

La troisième technique visant à faire reculer ou disparaître un comportement indésirable en classe consiste pour l'enseignant à faire usage de la communication non verbale, comme émettre un geste, une mimique particulière (de Landsheere et Delchambre, 1979), ou alors s'approcher de l'élève, le toucher ou lui prendre en silence un objet de divertissement (Charles, 1997 ; Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers et Sugai, 2008).

L'analyse des données collectées révèle que l'usage d'interventions non verbales par les enseignants a largement été observé dans la totalité des séances, notamment des froncements de sourcils, des gros yeux, des pincements de lèvres, etc. D'ailleurs, les déclarations des enseignants l'évoquent à plusieurs reprises : « *Parfois je vais vers l'élève perturbateur, je reste près de lui, je pose*

ma main sur son épaule, je lui lance un regard réprobateur et parfois je fais mine de ne pas voir le comportement inapproprié, c'est important surtout avec ces élèves de lâcher prise ».

Toujours dans le but de documenter les interventions mises en œuvre par les enseignants pour répondre aux comportements d'indiscipline des élèves tout en réduisant leur probabilité d'apparition dans le futur, nous avons cherché à observer plusieurs autres stratégies d'intervention efficaces (basées sur des données probantes) présentées également dans la recension des écrits de Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers et Sugai (2008).

5.4.2.3.2.5 Correction brève de l'erreur

La technique de correction brève de l'erreur réfère à une déclaration informative, brève, discrète et spécifique, qui émane généralement de l'enseignant immédiatement après l'apparition du comportement non souhaitable, qui fait état du comportement observable et qui dit aux élèves ce qu'ils devraient faire dans le futur (Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers et Sugai, 2008). Les corrections des erreurs, directes, immédiates, se terminant par l'émission par l'élève de la réponse correcte sont les plus efficaces dans l'amélioration des taux de bons comportements dans le futur (Barbetta, Heward, Bradley, et Miller, 1994) et elles diminuent le type de comportements corrigé (McAllister, Stachowiak, Baer, et Conderman, 1969). Les corrections d'erreurs hautes en volume sonore sont moins efficaces que les corrections d'erreurs silencieuses et discrètes (O'Leary et Becker, 1968). Les corrections d'erreurs brèves, c'est-à-dire un ou deux mots, se révèlent plus efficaces que de longues corrections d'erreurs comportant une ou deux phrases (Abramowitz, O'Leary, et Futersak, 1988).

L'analyse des données collectées lors de l'observation directe en classe révèle que les enseignants font usage d'une technique qui se rapproche de la correction d'erreur. Toutefois, comme les enseignants ne réagissent pas

systématiquement aux comportements d'indiscipline des élèves, les corrections d'erreur émises par les enseignants ne sont donc pas délivrées de manière constante. Or, au-delà de devoir être appliquées immédiatement après l'émission du comportement inapproprié pour à la fois réduire l'apparition future de ce comportement et pour augmenter le taux de comportements appropriés, les corrections efficaces doivent être délivrées de manière constante et systématique (Acker et O'Leary, 1988).

De plus, les corrections émises par les enseignants participants, même si elles sont généralement brèves et concises, ne répondent pas aux critères qui définissent la technique de la correction brève de l'erreur. En effet, au-delà de ne pas systématiquement être directes et immédiates, elles ne font généralement pas spécifiquement et verbalement état du comportement observable, elles ne disent aux élèves ce qu'ils devraient faire à la place dans le futur et elles ne se terminent par la verbalisation par l'élève du comportement approprié à adopter. Enfin, « *les interventions réussies tendent à se faire en privé, à l'insu du groupe. Elles sont brèves de sorte qu'elles n'interfèrent pas avec le flot des événements de la classe (Doyle, 1986) ; elles n'invitent pas non plus à des commentaires supplémentaires de la part de l'élève visé ou des autres élèves* » (Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999, p. 478). Or, les données issues de l'observation directe révèlent que certains enseignants ne procèdent pas ainsi.

Par conséquent, l'analyse des données révèle le fait que bien que proche de la technique plébiscitée par la recherche, la mise en œuvre de la correction brève de l'erreur ne semble pas être effectuée de manière optimale. Ce constat suggère par ailleurs l'hypothèse d'un manque de connaissance de la part des enseignants à l'égard de cette technique.

5.4.2.3.2.6 Coût de la réponse

Le coût de la réponse est une procédure employée quand un stimulus agissant comme un renforçateur positif (p. ex., jetons, privilège) est retiré, de manière contingente à l'engagement de l'élève dans un comportement non désiré. Cette stratégie conduit à une diminution des insultes (Trice et Parker, 1983), des comportements agressifs (Forman, 1980) et des comportements inappropriés (Green et Pratt, 1972). Selon la littérature consultée, « *dans le milieu scolaire, il existe deux types d'interventions inspirées du coût de la réponse* » : 1- « *faire perdre une minute d'une période de temps libre préalablement accordée à l'enfant chaque fois que le comportement indésirable se produit* », et 2- « *inclure [le coût de la réponse] à un système d'économie de jetons ou de points* » (Massé, Desbiens, et Lanaris, 2006, p. 186).

L'analyse des données révèle que cette technique n'est pas réellement utilisée par les enseignants.

En fait, le premier type d'intervention inspiré du coût de la réponse évoqué *supra* n'a pas été observé. Pour ce qui concerne le second type d'intervention, seuls quelques enseignants semblent utiliser un système qui s'en rapproche : un système de bonus-malus (déjà évoqué). Toutefois, la version utilisée par les enseignants ne répond pas aux critères qui définissent la méthode.

En effet, il ressort de l'observation directe et des entrevues semi-dirigées que premièrement, le système utilisé par les enseignants participants est principalement dédié à la participation orale des élèves et ne porte pas spécifiquement sur le comportement approprié ou non de l'élève. Deuxièmement, il semble que seuls les élèves qui font partie du groupe qui atteint en premier le maximum de points possible bénéficient d'une récompense, ce qui place les autres élèves des autres groupes dans une posture équivoque, voire d'échec, car en dépit des efforts consentis, n'ayant pas été les plus rapides à atteindre le maximum de points alloués, ils perdent tous les bénéfices acquis. En effet, comme

les bonus accumulés ne sont pas conservés, le compteur de tous les élèves est systématiquement remis à zéro dès qu'un groupe atteint le maximum de point alloué. Or, « *il faut éviter de placer l'élève dans une situation d'échec où il aurait perdu tellement de points qu'il ne lui serait plus possible d'envisager d'atteindre les objectifs* » (Massé, Desbiens, et Lanaris, 2006, p. 188).

Cette analyse suggère ainsi l'hypothèse d'un manque de connaissance des enseignants au regard de la technique du coût de la réponse.

5.4.2.3.2.7 Menace comme moyen de gérer les comportements inappropriés

Selon la littérature, la menace fait partie des « *solutions à court terme* », qui au même titre que les réprimandes, les punitions et les exclusions de classe sont à proscrire par les enseignants, car elles « *s'avèrent souvent catastrophiques à long terme* » (Curwin, 1992, p. 51, dans Charles p. 234). En effet, « *une menace est un énoncé de nature émotionnelle, susceptible de provoquer de l'anxiété et de la peur chez l'élève [et les] menaces nuisent souvent à l'apprentissage et risquent d'entraîner une détérioration du climat dans la classe* » (Charles, 1997, p. 28). La majorité des spécialistes s'accordent donc pour dire que l'usage de menaces par l'enseignant est à bannir, car ces énoncés sont susceptibles de nuire à l'apprentissage, de détériorer le climat dans la classe, d'entraîner des conséquences néfastes et durables pour les élèves comme des craintes excessives, des réactions négatives, de l'anxiété, de la peur, de haine, de la vengeance (Charles, 1997). De plus, premièrement, les commentaires dissuasifs comme les réprimandes n'empêchent pas la propagation du comportement déviant au reste du groupe et n'ont que peu d'effet sur les élèves du secondaire (Charles, 1997, p. 60), et deuxièmement, le fait que les enseignants ne mettent pas toujours à exécution leurs menaces « *constitue trop souvent la cause de leurs problèmes de discipline* » et « *contribue à éroder leur capacité de contenir les comportements indésirables de même que celle d'établir des relations positives avec la classe* » (Charles, 1997, p. 28).

Pourtant, en dépit de cette abondante littérature sur les effets néfastes des menaces, l'analyse des données issues à la fois des déclarations des enseignants et des observations en classe, révèle que pour gérer les comportements difficiles des élèves, les enseignants ont souvent recours aux menaces, parfois même sans les considérer comme telles. Généralement, les menaces observées s'expriment sous les formes suivantes : « *Attention... 5... 4... 3... 2... 1...* » ; « *X, ça fait déjà deux fois, tu sais ce qui se passe la troisième fois, attention !* » ou « *Hé, les trois là, il faut que je le dise combien de fois ?!!!* » ; « *X, tu es prévenu, ça fait deux fois, la prochaine fois c'est sanction, ok ? Alors tu estimes être prévenu ou pas prévenu ? Prévenu ou pas prévenu ?* » ; « *Le prochain qui ne suit pas je lui mets moins deux direct* » ; « *S'il te plait... Tu bavardes là... Attention...* », etc.

D'ailleurs, les déclarations des enseignants viennent largement confirmer l'usage par les enseignants de menaces envers leurs élèves : « *Parfois je leur annonce que le travail sera noté, ça les incite à travailler...* » ; « *Je les rappelle à l'ordre, je leur demande de se remettre au travail, je les questionne sur le cours, parfois j'utilise l'humour, et si ça dépasse les bornes, je hausse le ton, je prends le carnet et je le place sur mon bureau, je leur dis que je vais appeler leurs parents et j'utilise l'arsenal habituel : menace de travail à faire, note du travail en cours, ou autres punitions... J'évite les exclusions de classe* » ; « *Vous savez, la menace, il n'y a que ça qui marche avec ces élèves, ou alors les retenues...* ».

Menacer les élèves d'écrire des mots dans leurs carnets à l'attention de leurs parents semble néanmoins être une technique très largement utilisée par les enseignants. D'ailleurs, certains n'hésitent pas d'entrée de jeu à demander aux élèves leurs carnets de liaison afin qu'ils soient déjà à portée de main en cas d'inconduite de leur part.

Toutefois, tout en affirmant faire largement usage de ces techniques, certains enseignants ne considèrent pas pour autant ces dernières comme des

menaces, mais plutôt comme un moyen efficace de motiver rapidement les élèves à se remettre au travail. Cependant, bien que cette méthode soit une solution que les enseignants considèrent comme efficace, l'usage de la menace reste une *solution à court terme* qui n'est pas sans risques. Ainsi, l'usage important de cette méthode par les enseignants participants tend à soulever l'hypothèse d'un manque de connaissance de ces derniers au regard des effets catastrophiques que les menaces produisent des effets chez les élèves, comme l'anxiété, la peur, une altération de l'image de soi, une perte de motivation et du désir d'apprendre, une incitation à l'inconduite, à la haine, à la vengeance, etc., autrement dit des effets parfois très proches de ceux qu'engendre la violence.

En somme, l'usage déclaré et observé de menaces par les enseignants envers leurs élèves en dépit du fait que les menaces, en raison de leurs conséquences néfastes sur l'apprentissage et le comportement social, font partie des mesures contre-productives que la recherche suggère aux enseignants de bannir de leur pratique, renforce l'hypothèse d'un manque de connaissance en gestion de classe de la part de certains enseignants.

5.4.2.3.2.8 Réprimandes et sermons

L'analyse des données à ce sujet révèle que l'usage de réprimandes est largement utilisé par les enseignants. Ce constat est d'ailleurs concordant avec les conclusions d'autres recherches à ce sujet (Abramowitz, O'Leary et Fattersak, 1988 ; Brophy, 1996 ; Douet, 1989 ; Goldstein, 1995).

En effet, dans le cadre de la présente thèse, il a été observé que les enseignants utilisent parfois des remarques, des remontrances ou font des sermons et des leçons de morale à leurs élèves : « *Quand l'élève dérange je dis fermement des choses qui marquent, je fais des remarques immédiates et je fais réfléchir l'élève. Je ne donne pas de punitions, je n'envoie aucun élève chez le principal, je ne fais pas de rapports qui d'ailleurs ne servent à pas grand-chose, je*

règle le problème moi-même. Je prends à cœur mon rôle d'éducateur, je crois en la transmission des valeurs aux élèves, car ils sont les futurs adultes de notre société » ; « J'arrête le cours, je les regarde individuellement et je m'adresse à eux en leur disant et en leur montrant ce qu'ils font. Mais bon, parfois rien ne fonctionne, ils écoutent deux minutes et puis ils foutent le bordel. Ce qu'on fait a un impact minime sur leurs comportements, même appeler les parents, les heures de colle ou faire le prof sévère ça ne sert à rien. Ce que je fais quand même c'est que je prends le gamin en privé ou bien j'ai un langage familier en classe pour créer un lien de proximité avec les élèves. Et puis je vais être honnête, j'use de la séduction en classe pour influencer le comportement des garçons récalcitrants. Malgré tout ça, j'aime bien mes élèves » ; « Je ne laisse rien passer. Dès le début de l'année, je recadre entre quatre yeux les élèves perturbateurs. À la fin du cours en privé je lui demande : "Qu'est-ce que je t'ai fait ? Je t'ai manqué de respect ? Je t'ai insulté ? Je t'ai bousculé ?... Eh ben alors, pourquoi tu casses mon cours ? Si tu ne veux pas travailler c'est ton problème, mais tu respectes mon cours, tu respectes les gens qui veulent travailler". Je fais ça plusieurs fois, ça me prend bien un mois en début d'année pour mettre les choses en place. Chez moi les élèves se tiennent bien, je ne laisse rien passer... mais ils n'apprennent pas mieux qu'ailleurs ».

Certains éléments issus de ces déclarations semblent mettre en avant le fait que les enseignants faisant usage de remontrances ou de sermons utilisent cette méthode pour transmettre certaines valeurs à leurs élèves et pour faire comprendre à ces derniers que leur comportement est inapproprié. D'ailleurs, leurs intentions positives ressortent clairement de leur discours.

Toutefois, même si selon certains, les remontrances s'avèrent efficaces, « *les commentaires négatifs et les réprimandes ont le désavantage de servir de renforçateurs positifs plutôt que de punitions* » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 184). De plus, les commentaires dissuasifs, au même titre que les réprimandes, n'empêchent pas la propagation du comportement déviant au reste du groupe et

n'ont que peu d'effet sur les élèves du secondaire. En atteste d'ailleurs l'ampleur du phénomène d'indiscipline déclaré et observé dans de nombreuses classes en dépit de l'usage de remontrances et de sermons.

Enfin, l'usage en classe de commentaires comme ceux évoqués *supra* confirme davantage l'hypothèse d'un manque de connaissance de la part de certains enseignants au regard de certains principes essentiels en gestion de classe. En effet, lorsque les enseignants réagissent ou interviennent face à ces comportements inappropriés en interrompant leur cours, ne serait-ce qu'un instant, pour émettre publiquement des commentaires portant directement sur ces comportements inopportuns, ils se rendent tout simplement responsables à leur tour de la rupture de l'enseignement et de l'apprentissage. Par conséquent, la *régularité* est sacrifiée de manière évidente, car l'attention de la classe est brusquement détournée du contenu pédagogique vers un élément extérieur à la matière enseignée qui vient « *entraver les activités des élèves ou leurs processus de pensée* » (Charles, 1997, p. 63).

Par ailleurs, le caractère homogène des pratiques de gestion de classe des enseignants participants qui ressort de nos données semble suggérer que le type de gestion de classe de l'enseignant n'est pas fondamentalement fluctuant en fonction du fait que ce dernier soit débutant ou expérimenté, homme ou femme, jeune ou plus âgé. Or, certaines études affirment le contraire et montrent que le type de gestion de classe de l'enseignant est influencé par des facteurs tels que le sexe, l'âge ainsi que l'ancienneté de celui-ci dans le métier (Reynolds, 1992 ; 1995).

Toutefois, l'homogénéité des pratiques de gestion de classe mises en œuvre par les enseignants participants ainsi que le manque de variété de celles-ci semblent confirmer le fait que certains enseignants n'utilisent qu'un nombre restreint de stratégies en gestion de classe, ce qui concorde avec des recherches antérieures (Jeffrey et Sun, 2006 ; Newby, 1991).

Par ailleurs, si selon la littérature il existe un écart important entre les connaissances des enseignants en matière de gestion de classe et leurs pratiques (Hastings, 2005 ; Royer, 2006 dans Gaudreau *et al.*, 2011), les résultats de la présente recherche révèlent que les connaissances déclarées des enseignants en la matière concordent parfaitement avec leurs pratiques effectives. Par conséquent, à défaut de révéler un écart entre les connaissances et les compétences des enseignants, l'analyse des données issues de la présente recherche révèle clairement un fossé très important entre les pratiques préconisées dans la littérature scientifique et les pratiques mises en œuvre par les enseignants en classe.

Le tableau ci-dessous présente un récapitulatif des résultats liés aux pratiques de gestion de classe des enseignants.

Tableau 12. Récapitulatif des résultats relatifs aux pratiques de gestion de classe des enseignants

RÉSULTATS DE RECHERCHE RELATIFS AU 2^{ÈME} AXE DE LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	
DEUXIÈME AXE DE LA PROBLÉMATIQUE	
Pratiques de gestion de classe des enseignants au collège à l'île de La Réunion.	
OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE	
<ul style="list-style-type: none"> • Documenter les représentations des enseignants à l'île de La Réunion à l'endroit des principales fonctions constitutives de leur métier. • Décrire et documenter au regard du cadre théorique convoqué, les pratiques de gestion de classe privilégiées par les enseignants au collège en REP+ à La Réunion. • Documenter les connaissances des enseignants à La Réunion dans le domaine de la gestion de classe. 	
RÉSULTATS DE RECHERCHE	
1	Le métier d'enseignant est un métier complexe aux agendas multiples.
2	Les représentations des enseignants quant aux principales fonctions de leur métier sont non seulement multiples, mais elles diffèrent parfois pour certains enseignants de ce qui est stipulé dans les textes officiels.
3	Si la majorité des enseignants investissent d'une manière ou d'une autre, volontairement ou non, leur fonction d'éducateur, cela ne leur garantit pas pour autant des classes remplies d'élèves manifestant à la fois des comportements disciplinés et des comportements d'engagement dans les activités scolaires.
4	En dépit du fait que la gestion de classe soit évaluée par les IPR, ce domaine de compétence professionnelle est méconnu des enseignants.
5	Les enseignants sont des professionnels investis dans un métier qu'ils aiment.
6	En dépit de l'ampleur et de l'intensité des manifestations de comportements indisciplinés des élèves en classe, les enseignants restent entièrement mobilisés et investis dans leur métier, se montrent courtois, respectueux et bienveillants envers leurs élèves.
7	L'établissement par l'enseignant d'une relation de qualité avec les élèves n'est qu'une condition prérequis et nécessaire à la création d'un climat de classe favorable à l'apprentissage et à l'enseignement, mais n'en est aucunement, à elle seule, une condition suffisante.
8	L'habileté des enseignants à la <i>vigilance</i> est perfectible.
9	L'habileté des enseignants à la <i>supervision active</i> pendant leur enseignement est également perfectible.
10	L'habileté des enseignants <i>au chevauchement</i> pendant leur enseignement est peu maîtrisée.
11	L'habileté des enseignants à <i>éveiller l'intérêt des élèves pour les apprentissages, à les responsabiliser et à les engager dans les activités scolaires</i> n'est pas mise en œuvre de manière optimale.
12	L'habileté à <i>préserver la cadence et la régularité</i> dans leur enseignement n'est pas mise en œuvre de manière optimale par les enseignants participants.
13	L'habileté à <i>l'organisation spatiale et matérielle de la salle de classe</i> n'est pas mise en œuvre de manière optimale par les enseignants participants.
14	L'habileté à <i>établir de manière éducative les règles de vie de classe et les attentes au regard des comportements à adopter en classe</i> n'est pas mise en œuvre de manière optimale par les enseignants participants.

15	Les enseignants font peu usage de techniques visant le renforcement des comportements appropriés des élèves en classe.
16	Les principales techniques plébiscitées par la recherche qui permettent à l'enseignant d'intervenir efficacement face aux comportements d'indiscipline des élèves en classe ne sont pas mises en œuvre de manière optimale par les enseignants.
17	Il existe un manque de connaissances de la part de certains enseignants quant aux méthodes non coercitives de gestion de la discipline en classe.
18	Lorsque les enseignants appliquent une <i>conséquence</i> à un comportement inapproprié d'un élève, ils privilégient des <i>conséquences génériques</i> .
19	La technique de l' <i>ignorance intentionnelle</i> n'est pas mise en œuvre de manière optimale par les enseignants.
20	Les enseignants font rarement usage de la technique de <i>retrait de la situation</i> .
21	Les enseignants font largement usage d' <i>interventions non verbales</i> .
22	La technique de la <i>correction brève de l'erreur</i> n'est pas maîtrisée par les enseignants.
23	La technique du <i>coût de la réponse</i> n'est pas utilisée de manière appropriée par les enseignants.
24	Face aux comportements d'indiscipline des élèves en classe, les enseignants privilégient l'usage de la <i>menace</i> et des <i>sermons</i> .
25	Les moyens mis en œuvre par les enseignants pour gérer la discipline en classe sont à la fois restreints et presque identiques d'une classe à l'autre et d'un enseignant à l'autre, quels que soient l'âge et le sexe de celui-ci, ou l'ancienneté de ce dernier dans le métier.
26	Il existe un fossé important entre les pratiques préconisées dans la littérature scientifique et celles mises en œuvre par les enseignants en classe.
27	Il n'y a pas d'écart entre les connaissances et les compétences des enseignants.
28	Le manque de connaissances et de compétences des enseignants en gestion de classe concerne à la fois les enseignants débutants et les enseignants ayant davantage d'ancienneté.

5.5 Formation des enseignants (Questions 09, 10 et 14)

La formation des enseignants est depuis longtemps le centre de nombreuses interrogations. En effet, Boumard et Marchat (1993) synthétisent « *le malaise général des enseignants à travers toute l'Europe* » (p. 102-103) dans un questionnaire qu'ils qualifient de basique « *si les élèves n'écoutent pas (la dimension du chahut, bien que très fantasmatique, est partagée par tous), est-ce parce que les jeunes enseignants n'ont pas accumulé assez de connaissances théoriques sur le phénomène-classe, ou bien au contraire est-ce parce que la*

formation ne familiarise pas assez le futur enseignant avec la pratique de la classe réelle » (Boumard et Marchat, 1993, p. 102-103).

Les multiples constats mis en exergue par l'analyse des données de la présente recherche semblent d'ores et déjà apporter certains éléments de réponse non seulement aux interrogations qui jalonnent les deux premiers axes de la problématique de cette recherche, mais aussi au questionnement de Boumard et Marchat précédemment évoqué. En effet, en concordance avec les conclusions de nombreuses recherches antérieures, l'analyse des résultats présentés jusqu'à présent révèle que : 1- les facteurs scolaires ayant un impact sur l'attitude des élèves en classe sont méconnus de certains enseignants (Jeffrey et Sun, 2006); 2- le domaine de la gestion de classe est d'une part celui dans lequel les enseignants ont un grand besoin de connaissances (Jones, 1996); et 3- le domaine de la gestion de classe est un domaine dans lequel les enseignants sont peu performants (Drummond, 1990 dans Léveillé et Dufour, 1999). En somme, la gestion de classe est l'un des plus gros problèmes des enseignants débutants et expérimentés (Cruikshank, Kennedy et Meyers, 1974 ; Veenman, 1984, dans Legault, 1999, p. 594).

Toutefois, selon la littérature scientifique internationale, le manque de connaissances des enseignants en gestion de classe est notamment dû au fait que le temps de formation et de préparation des enseignants consacré à la gestion des problèmes de comportement des élèves en classe est nettement insuffisant pour développer de bonnes compétences en la matière (Blaya et Beaumont, 2007 dans Gaudreau *et al.*, 2011 ; Evertson et Weistein, 2006). En effet, la formation reçue par les enseignants du primaire comme du secondaire ne leur permet pas de gérer efficacement les problèmes de comportements des élèves (Chouinard, 1999 ; Couture, 2005 ; Jeffrey et Sun, 2006 ; Royer, 2006). D'ailleurs, afin de gérer certains problèmes de discipline en classe, les enseignants affirment être parfois contraints d'opter pour certaines pratiques

coercitives les projetant dans une spirale descendante de coercition (Gaudreau *et al.*, 2011).

Au regard de ce qui précède, les sections suivantes tentent d'apporter des éléments de réponse aux interrogations suivantes : comment expliquer les choix de pratiques de gestion de classe des enseignants interrogés ? Que pensent les enseignants de la formation dont ils ont bénéficié en la matière ? Pensent-ils que la formation dont ils ont bénéficié dans ce domaine est suffisante ? Les enseignants expriment-ils des besoins particuliers en matière de formation ou de perfectionnement liés à leurs pratiques quotidiennes en classe ?

La présente section a ainsi pour objet de présenter, d'analyser et d'interpréter les résultats de cette recherche relatifs aux objectifs spécifiques liés au troisième axe de la problématique de cette recherche, à savoir : premièrement, documenter les représentations des enseignants à l'île de La Réunion à l'endroit de leur formation en gestion de classe; et deuxièmement, documenter les représentations des enseignants à l'île de La Réunion à l'endroit de leurs besoins en formation en gestion de classe.

Si les questions neuf, dix et quatorze du guide d'entrevue semi-dirigée²⁰² ont permis d'apporter des éléments de réponse aux questions gravitant autour de ces deux objectifs spécifiques de recherche, les données collectées lors des séances d'observation directe participante sont clairement venues enrichir les propos tenus par les enseignants.

Le tableau qui suit présente un récapitulatif des énoncés des questions du guide d'entrevue semi-dirigée visant d'une part, à documenter les représentations des enseignants quant à leur formation en gestion de classe et quant à leurs besoins dans ce domaine de compétence professionnel et d'autre part, à atteindre

²⁰² Voir annexe D

les objectifs spécifiques relatifs au troisième axe de la problématique de cette recherche.

Tableau 13. Questions visant à documenter les représentations des enseignants quant à leur formation en gestion de classe et quant à leurs besoins dans ce domaine de compétence professionnelle

RAPPEL DES QUESTIONS VISANT À DOCUMENTER LES REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANTS QUANT À LEUR FORMATION EN GESTION DE CLASSE	
<p>RAPPEL DES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE DU 3^{ÈME} AXE DE LA PROBLÉMATIQUE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Documenter les représentations des enseignants à l'île de La Réunion à l'endroit de leur formation en gestion de classe. • Documenter les représentations des enseignants à l'île de La Réunion à l'endroit de leurs besoins en formation en gestion de classe. 	
ITEM	RAPPEL DES ÉNONCÉS DES QUESTIONS DANS LE GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE
Question 9	Où avez-vous acquis ces connaissances et ces habiletés ?
Question 10	Avez-vous reçu une formation en la matière ? Qu'en pensez-vous ?
Question 14	Avez-vous l'impression d'être efficace dans la gestion de ces comportements ?

5.5.1 Importance de la formation des enseignants en gestion de classe

La littérature scientifique insiste sur l'influence majeure des pratiques d'encadrement pédagogiques sur l'apprentissage et la réussite éducative et scolaire des élèves (Chouinard, 1999 ; Léveillé et Dufour, 1999 ; Simonsen *et al.*, 2008 ; Wang, Haertel et Walberg, 1994), ainsi que dans le développement, le maintien ou la diminution des manifestations d'indiscipline qui surviennent en classe (Badia Martin, 2006 ; Charles, 1997 ; Chouinard, 1999 ; Dishion et Patterson, 2006 ; Estrela, 1996 ; Evertson et Weinstein, 2006; Evertson et autres, 1994 ; Hastings, 2005 ; Janosz, George et Parent, 1998 ; Léveillé et Dufour, 1999 ; Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999 ; Massé, Desbiens et Lanaris, 2006 ; Mayer, 1995 ; Mayer, 2001 ; Royer, 2006). Or, si un enseignement efficace

est indissociable d'une *gestion de classe efficace* (Doyle, 1986 ; Levin et Nolan, 2000 ; Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999), ce domaine de compétence professionnel central du métier d'enseignant *nécessite* pour l'enseignant de posséder des connaissances et des compétences solides en gestion de classe (Chouinard, 1999, 2001 ; Doyle, 2006 ; Evertson et Weinstein, 2006 ; Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999). Toutefois, comme dans ce domaine « *apprendre à faire face ne s'improvise pas* » (Prairat, 2013, p. 80), le *développement* de ces connaissances et de ces compétences est primordial pour les enseignants (Léveillé et Dufour, 1999 ; Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999 ; Nault et Fijalkow, 1999 ; Prairat, 2013 ; Stoughton, 2007), pour faire face à la *persistance d'un taux élevé d'élèves en décrochage scolaire et à l'augmentation en France des comportements d'indiscipline en classe*, notamment dans un milieu aussi sollicitant, dynamique et complexe qu'une salle de classe (Doyle, 2006) dans laquelle s'exercent notamment et parfois simultanément, des forces psychologiques liées aux attentes de différentes personnes ayant des besoins individuels distincts et parfois même opposés (Chouinard, 2001 ; Redl et Wattenberg, 1951). De plus le manque de connaissances et de compétences en gestion de classe contribue à l'augmentation ou au maintien des comportements difficiles à l'école (Chouinard, 1999 ; Hastings, 2005 ; Royer, 2005 dans Gaudreau *et al.*, 2011) et expose les enseignants, les élèves et la société aux conséquences dramatiques liées à l'indiscipline scolaire des élèves.

L'ensemble des résultats présentés jusqu'à présent révèle un manque important de connaissances de la part des enseignants au regard du phénomène d'indiscipline scolaire, notamment quant à la nature, la genèse, les fonctions, et les conséquences du phénomène. Les résultats présentés jusqu'à présent révèlent également un manque de connaissance des enseignants au regard des variables relatives à la gestion de classe qui ont une influence à la fois sur l'engagement des élèves dans les activités scolaires et la réduction des comportements d'indiscipline en classe, notamment les conditions nécessaires à

l'efficacité de toutes interventions éducatives, les principes sous-jacents à la gestion de classe, les pratiques, les habiletés et les techniques efficaces soutenues par la recherche. L'ensemble compilé de ces résultats suggère l'hypothèse d'un manque de formation des enseignants dans le domaine de la gestion de classe. Or, cette hypothèse contraste avec certaines affirmations issues du site web du MEN affichant un vaste dispositif de formation en gestion de classe qui est censé, selon le ministère de l'Éducation nationale, permettre aux enseignants d'être parfaitement préparés et opérationnels pour leurs fonctions²⁰³.

À ce titre, lorsque nous interrogeons les enseignants sur la formation dont ils ont bénéficié dans le domaine de la gestion de classe, certains affirment avoir effectivement bénéficié de formation pour prévenir et gérer les comportements d'indiscipline des élèves en classe, tandis que d'autres enseignants au contraire, déclarent n'avoir bénéficié d'aucune formation dans ce domaine.

Toutefois, l'analyse des données collectées relatives aux représentations des enseignants quant à leur formation en gestion de classe révèle que : 1- la majorité des enseignants déclarent ne pas avoir été formés en gestion de classe ; 2- le concept de gestion de classe est méconnu des enseignants; 3- le type de gestion de classe mis en œuvre par l'enseignant travaillant dans le système éducatif français n'est pas influencé par des facteurs tels que le sexe, l'âge ainsi que l'ancienneté de celui-ci dans le métier; 4- la majorité des enseignants n'utilisent qu'un nombre restreint de stratégies en gestion de classe; et 5- il existe un fossé très important entre les pratiques préconisées dans la littérature scientifique et les pratiques apprises par les enseignants au cours de leur formation professionnelle.

²⁰³ <http://eduscol.education.fr/cid52741/accompagnement-formation-des-enseignants-stagiaires.html> ;
À consulter : *Accueil, accompagnement et formation des enseignants stagiaires à la rentrée 2010* ; Le site "Tenue de classe";
Formation préconisée par le bulletin officiel n°2 du 13 janvier 2011
(source éducation nationale : <http://www.education.gouv.fr/cid54518/mene1001091c.html>) ;
<http://eduscol.education.fr/cid52741/accompagnement-formation-des-enseignants-stagiaires.html>

5.5.2 Enseignants ayant bénéficié de formation en gestion de classe

L'analyse des données révèle que certains enseignants déclarent avoir bénéficié de formations en gestion de classe. Il apparaît à travers les déclarations de ces enseignants certains éléments qui viennent expliquer en partie l'important manque de connaissances de ces derniers en gestion de classe, en dépit du fait qu'ils aient reçu une formation dans ce domaine. Ces éléments viennent en même temps confirmer à la fois l'hypothèse du manque de connaissances des enseignants en gestion de classe et l'hypothèse du manque de formation de ces derniers en la matière.

En effet, les enseignants affirmant avoir bénéficié de formations pour gérer les comportements inappropriés des élèves en classe étayent généralement leurs propos en évoquant des méthodes, des pratiques ou des techniques de *gestion* très éloignées des interventions plébiscitées par les chercheurs convoqués dans cette thèse.

Premièrement, la majorité des enseignants ne citent principalement que des outils relatifs à la didactique, comme la préparation de cours intéressants, la diversification des supports pédagogiques, la variété des exercices et des activités scolaires, etc., et rarement des pratiques ou des habiletés relatives à la gestion de classe proprement dite, à savoir celles plébiscitées par de nombreux spécialistes internationaux de ce domaine. Au-delà de suggérer l'hypothèse d'un manque de connaissances de ces enseignants au regard du concept de gestion de classe, ce constat, suggère la prédominance de l'enseignement de la didactique dans la formation des enseignants au détriment de l'enseignement de la gestion de classe, ce qui d'ailleurs est concordant avec certains propos de Boumard et Marchat, datant pourtant de 1993, affirmant que dans les instituts français chargés de former les enseignants il y a une dénégation manifeste au regard des comportements déviants des élèves en classe et l'on y « *prétend tout résoudre à l'aide de la didactique, c'est-à-dire de techniques normalisantes pour des enfants*

normalisés, plutôt que de penser le réel, qui supposerait la prise en compte des élèves en tant que sujets, y compris dans leurs stratégies de déviance face à la norme adulte et scolaire » (Boumard et Marchat, 1993, p. 64-65).

Deuxièmement, les enseignants qui affirment avoir bénéficié de formation en gestion de classe déclarent avoir reçu comme formation les recommandations suivantes : accueillir les élèves à leur arrivée en classe, établir une relation de qualité avec leurs élèves, circuler entre les tables, s'approcher de l'élève perturbateur, faire travailler les élèves en groupe, repérer les difficultés d'apprentissage des élèves, les aider à dépasser leurs difficultés d'apprentissage, gérer le temps, contrôler leur respiration, travailler le port de leur voix, faire attention à leur débit de parole, avoir de l'autorité, participer à la mise en place d'activités méridiennes ou des initiatives extrascolaires.

Si selon la littérature, ces éléments sont effectivement utiles et importants dans la mise en œuvre d'un enseignement efficace, ils ne semblent toutefois pas être des éléments constitutifs du concept de gestion de classe tel qu'il est défini dans la majorité des écrits scientifiques internationaux documentés dans le cadre théorique de la présente thèse. Toutefois, les éléments évoqués précédemment par les enseignants semblent correspondre aux principaux principes communément classés sous la rubrique « conduite de la classe », notamment mis en exergue dans la littérature scientifique française destinée notamment aux étudiants, aux enseignants et aux formateurs²⁰⁴.

D'ailleurs, l'observation directe en classe des moyens mis en œuvre par les enseignants pour optimiser l'engagement des élèves dans les tâches scolaires et pour réduire les comportements inappropriés de ces derniers confirme les précédentes déclarations des enseignants.

²⁰⁴ Voir à ce sujet l'ouvrage de Bernard Rey (1999) « *Les relations dans la classe au collège et au lycée* », ESF Éditeurs, Collection Pratiques et enjeux pédagogiques.

Par conséquent, l'analyse des données qui montre que les pratiques de gestion de classe mises en œuvre par certains enseignants participants sont concordantes avec les pratiques de gestion de classe qui leur ont été enseignées lors de leur formation, suggère l'hypothèse que les enseignants mettent en œuvre les pratiques de gestion de classe observées dans le cadre de cette recherche parce que ce sont précisément celles qu'ils ont apprises en formation.

D'ailleurs, d'autres éléments semblent aller dans le sens de cette hypothèse. En effet, l'analyse des données collectées révèle également que les moyens mis en œuvre par les enseignants pour gérer la discipline en classe sont presque identiques d'une classe à l'autre, d'un enseignant à l'autre et d'un établissement à l'autre. Une telle homogénéité des pratiques pourrait en effet s'expliquer par une formation véhiculant des principes éducatifs communs au niveau national.

5.5.3 Enseignants n'ayant pas bénéficié de formation en gestion de classe

Au-delà des quelques enseignants évoqués précédemment, les enseignants, qu'ils soient débutants ou expérimentés, issus de l'IUFM ou fraîchement sortis des ESPE, déclarent en grande majorité n'avoir reçu aucune formation spécifique et appropriée dans le domaine de la gestion des comportements inappropriés des élèves en classe, ni théorique ni pratique, que ce soit pendant leur formation d'enseignant, après cette dernière, ou lors des formations dispensées périodiquement par les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux.

De plus, ces enseignants déclarent avoir appris à gérer leur classe sur le tas, en échangeant avec leurs collègues enseignants ou CPE des méthodes qui marchent relativement bien (bonus, malus, notes, menaces, attitudes sévères, ramassage des carnets de correspondance, etc.) : « *J'ai appris à gérer ma classe de manière empirique, sur le terrain... C'est l'expérience et la personnalité de*

l'enseignant qui font la différence. Il faut créer un lien affectif dans la relation à l'élève » ; « Pas de formation, pas de partage de pratiques, ni pendant les études ni pendant les formations professionnelles [...] Tout s'apprend en discutant avec les collègues » ; « La formation des enseignants c'est une mascarade, on peut dire qu'elle est inexistante. On n'est pas formé à pallier les difficultés de compréhension du type d'élèves que l'on rencontre en REP+. Et on a aucune formation pour gérer les problèmes de comportement des élèves » ; « En formation on a surtout appris comment on construit le savoir, les séquences, la pédagogie, la didactique. Rien sur la gestion de classe, tout sur la séance, la séquence. Ni au CAPES, c'est que de la théorie. La gestion s'est apprise sur le tas. Les trois premières années, on est un peu largués par la réalité du métier, on choppe des recettes avec les collègues, on échange des pratiques. Après on obtient difficilement les formations PAF demandées. À quoi ça sert de les proposer ? » ; « Que ce soit à l'IUFM ou à l'ESPE, il n'y a aucune formation pour la gestion de l'humain » ; « Ma formation d'enseignant pour moi ça a été une perte de temps, totalement inutile, où on te fait croire qu'être prof c'est préparer les cours et après simplement faire cours » ; « En fait nous sommes formés sur l'aspect disciplinaire, sur les contenus d'enseignement et pas sur la gestion de classe. Si on y pense, notre métier est un vrai métier de communication, mais on ne nous apprend pas à communiquer. J'ai bénéficié d'une formation de coaching en communication qui m'a été très utile, mais beaucoup de collègues sont réticents au changement. Ils se sont installés dans une routine qui leur convient bien, avec l'expérience ils ont développé des gestes professionnels qu'ils ne souhaitent pas bouleverser » ; « Les techniques qui me permettent de tenir ma classe je les ai apprises soit sur le tas soit sur des forums, mais jamais avec mes inspecteurs qui ne cherchent qu'à imposer la voix d'en haut. J'ai vu que les leçons de morale ne fonctionnaient pas, sinon à très court terme. Alors pour obtenir des résultats, je travaille sur des cours intéressants adaptés aux élèves pour capter leur attention, des cours propres, ludiques, bien présentés... » ; « En formation il y

avait juste des modules sur l'organisation des cours, des séquences, rien sur la discipline »; « Pendant ma formation à l'ESPE pour l'épreuve de la leçon à l'oral du CAPES, nos formateurs et même notre IPR nous répétaient sans cesse de garder en tête le profil de l'élève idéal qui réalisera avec aisance et enthousiasme toutes les micro tâches prévues. À aucun moment, on n'a appris à préparer une leçon pour des élèves en difficulté. Nous sommes toujours partis du principe que tous les élèves écouteront avidement nos propos et participeraient à cœur joie à toutes nos activités pédagogiques. Nous n'avons pas appris à anticiper des problèmes de comportements ni à y remédier ».

Si elle explique en partie le manque important de connaissances des enseignants en matière de gestion de classe, l'analyse de ces déclarations permet également de confirmer l'importance accordée, dans la formation de l'enseignant, à la fonction de transmission de la matière, au détriment de la fonction de transmission des règles sociales, fonction pourtant non périphérique, mais bien centrale et constitutive du métier d'enseignant.

L'analyse de ces déclarations révèle aussi le fait que l'enseignant a le sentiment de se retrouver livré à lui-même pour acquérir les outils et les compétences de gestion de classe favorisant l'apprentissage des élèves, l'engagement de ces derniers dans les activités scolaires et la diminution des comportements indisciplinés : *« J'ai appris les techniques que j'utilise par moi-même, jamais en formation, c'est vraiment chacun pour-soi et dieu pour tous. À l'IUFM l'accent était surtout mis sur le contenu de la matière et pas vraiment sur la gestion de classe... »*; *« Nous sommes parachutés dans le métier, sans préparation concrète à la réalité du métier, c'est-à-dire enseigner à des élèves qui ne sont pas intéressés par ce qu'on a à leur transmettre »*; *« Nous n'avons aucune formation dans le domaine de la gestion de classe... Personne ne nous montre comment nous y prendre, les formations ne nous servent pas vraiment dans notre quotidien en classe. On est un peu désespéré, on ne croit plus en les formations, qui sont inutiles et loin de notre réalité quotidienne. Les échanges de*

pratique entre collègues sur la gestion de la discipline atteignent vite leurs limites. Tous les professeurs sont confrontés au même problème et les “bonnes vieilles recettes” proposées sont les mêmes et s’avèrent éphémères et parfois même inefficaces ». Cela semble confirmer d’une part, le sentiment de solitude éprouvé par l’enseignant face aux comportements indisciplinés des élèves en classe, et d’autre part, les propos de Dubet et Duru-Bellat (2015), affirmant que « *bien que la grande majorité des enseignants disent aimer leur métier, ils disent aussi que celui-ci est devenu difficile, stressant, épuisant, qu’ils n’y ont guère été préparés et qu’ils ne se sentent pas soutenus [...]* » (Dubet et Duru-Bellat, 2015, p. 43).

En outre, l’analyse des déclarations des enseignants évoquées ci-dessus suggère que l’acquisition des compétences en gestion de classe ne repose que sur les échanges de pratiques, sur le bouche-à-oreille, sur des expériences personnelles (échecs et essais) ou sur une modélisation de compétences repérées chez un collègue, un tuteur ou une tutrice : « *Notre formation portait plus sur les questions pédagogiques et didactiques, comment construire un cours, comment faire passer une notion, etc., mais rien sur comment gérer les élèves difficiles, à part ne pas mettre zéro, circuler dans la classe, faire de la pédagogie différenciée. Du coup, je glane des trucs à droite à gauche avec les collègues ou les IPR. Je reprends aussi des choses que j’ai pu observer dans la classe de mon tuteur quand j’étais en formation* ».

Ces déclarations semblent confirmer l’hypothèse qu’en matière d’outils efficaces en gestion de classe les enseignants sont démunis et ne pensent avoir comme ressources que leurs collègues. Ces résultats concordent avec la conclusion suivante qui affirme que « *face aux problèmes de discipline de certains élèves, les enseignants (du moins ceux qui osent parler des problèmes de discipline qu’ils rencontrent sans craindre d’être catalogués comme incompetents) ont peu de solutions. L’une d’entre elles consiste à se tourner vers ses collègues* » (Filisetti, 2009, p. 7).

Toutefois, au-delà de montrer que les enseignants sont livrés à eux-mêmes pour se former en gestion de classe et qu'ils recherchent des solutions qui fonctionnent auprès de leurs collègues, ces déclarations révèlent surtout que dans cette recherche de solutions efficaces, ces derniers ne se tournent pas vers la littérature spécialisée, en dépit du fait que cette dernière propose de nombreuses techniques basées sur des données probantes.

En outre, si certains enseignants déclarent avoir été accompagnés par un tuteur lors de leur formation, il ressort des déclarations des enseignants que cette ressource n'est pas en soi une garantie de pertinence de contenu de formation. En effet, certains enseignants déclarent à ce sujet : « *En formation avec ma tutrice, j'ai appris le métier, à avoir de l'autorité, à placer ma voix, à être pédagogue, à élaborer des séquences. Mais même chez ma tutrice il y avait du bavardage* »; « *Ma tutrice était plutôt autoritaire et ne respectait pas toujours l'estime de soi des élèves. Les rappels à l'ordre sur un ton menaçant étaient constants pour faire cesser les bavardages ou rappeler les élèves à l'ordre. Mais bon, ça permettait d'atteindre les objectifs pédagogiques fixés en début de séance* ».

Si les constats qui précèdent permettent d'expliquer davantage le manque de connaissance de certains enseignants participants en gestion de classe, ils suggèrent également l'hypothèse qu'en France, les recherches scientifiques directement liées aux pratiques d'encadrement pédagogique sont soit peu connues des enseignants, soit difficilement accessibles aux enseignants.

Par ailleurs, l'analyse des données révèle que 1- les déclarations des enseignants quant à leur formation, y compris les déclarations des enseignants débutants; 2- l'écart important entre les préconisations recensées dans la littérature scientifique spécialisée et les pratiques déclarées et observées des enseignants en gestion de classe ; et 3- l'ampleur des manifestations de comportements inappropriés des élèves en classe, contrastent fortement avec :

premièrement, l'important dispositif de formation affiché par le MEN²⁰⁵; deuxièmement, avec l'apparente certitude qui se dégage des déclarations du ministère de l'Éducation nationale quant à la pertinence et l'efficacité de son dispositif de formation censé « *permettre à tout nouvel enseignant d'exercer sereinement son métier, en offrant aux élèves les meilleures conditions d'apprentissage, dans un climat propice aux apprentissages, de diminuer les risques de comportements violents (prévention et repérage), d'intervenir efficacement lorsqu'il fait face à des débordements d'agressivité ou à des menaces (intervention d'urgence)* »²⁰⁶; troisièmement, avec les déclarations du MEN relatives aux formations *ciblées sur la conduite de classe* et dispensées par un *réseau national de formateurs*²⁰⁷ ; quatrièmement, avec l'affirmation du MEN selon laquelle le ministère de l'Éducation nationale organise des sessions de formation sur la gestion de classe s'appuyant sur des travaux de recherche d'une équipe internationale, destinées « *aux référents désignés par les académies et chargés de proposer ensuite des modules de formation continue pour les nouveaux enseignants* »²⁰⁸.

Quoi qu'il en soit, l'ensemble des résultats issus de l'analyse des données de cette recherche notamment l'ampleur des manifestations de comportements d'indiscipline déclarés et observés ainsi que la faible durée de *trois jours* de l'ambitieuse formation officielle en gestion de classe destinée à pallier les difficultés que rencontrent les enseignants au quotidien, révèlent plusieurs constats pourtant déjà clairement identifiés dans la littérature scientifique. Premièrement, la formation reçue par les enseignants est insuffisante pour permettre aux enseignants de gérer efficacement les comportements perturbateurs des élèves. Ce constat est d'ailleurs concordant avec les conclusions d'autres recherches sur le sujet (Begeny et Martens, 2006 ;

²⁰⁵ <http://eduscol.education.fr/cid52741/accompagnement-formation-des-enseignants-stagiaires.html>;

À consulter : *Accueil, accompagnement et formation des enseignants stagiaires à la rentrée 2010 ; Le site "Tenue de classe"*

²⁰⁶ Source : site web du MEN

²⁰⁷ <http://eduscol.education.fr/cid52741/accompagnement-formation-des-enseignants-stagiaires.html>

²⁰⁸ <http://eduscol.education.fr/cid53460/formation-de-formateurs-sur-la-gestion-de-classe.html>

Chouinard, 1999 ; Couture, 2005 ; Jeffrey et Sun, 2006 ; Lewis, 1999 ; Royer, 2006). Deuxièmement, le temps de formation et de préparation des enseignants, consacré à la gestion des problèmes de comportement des élèves en classe, est nettement insuffisant pour développer de bonnes compétences en gestion de classe comme l'affirment d'ailleurs les conclusions de certaines recherches antérieures (Blaya et Beaumont, 2007 dans Gaudreau *et al.*, 2011 ; Evertson et Weistein, 2006).

Ces divers constats suggèrent l'hypothèse que les responsables des systèmes de formation initiale et continue destinés aux enseignants du système éducatif français ne s'assurent pas suffisamment soit de la pertinence de la formation en gestion de classe dispensée aux enseignants, soit de l'appropriation par l'ensemble des enseignants des pratiques de gestion de classe nécessaires à un exercice efficace de leur métier d'enseignant. Or, « *le professeur doit être un technicien muni d'un ensemble de compétences de nature didactique et relationnelle, en plus de la compétence relative aux contenus des disciplines enseignées. [Ces compétences] doivent donc commencer à être réévaluées et développées au cours d'une formation continue* » (Estrela, 1996, p. 90-91).

5.5.4 Préoccupations professionnelles et besoins en formation des enseignants (Question 5, 15, 16)

La présente section a pour objet la présentation et l'interprétation des résultats relatifs au dernier objectif spécifique lié au troisième axe de la problématique de cette recherche. Les questions cinq, quinze et seize du guide d'entrevue semi-dirigé nous ont permis de documenter les éléments que les enseignants considèrent comme les principaux obstacles à un exercice serein et efficace de leur métier. Ces questions ont également permis de documenter les besoins en formation et en perfectionnement des enseignants, notamment dans les domaines qui leurs semblent essentiels à une pratique efficace de leur métier au quotidien et dans lesquels ils croient de ne pas être suffisamment performants.

5.5.4.1 Principaux obstacles à un enseignement serein efficace

L'analyse des données collectées révèle plusieurs *obstacles* qui compliquent selon les enseignants interrogés leur tâche au quotidien et les empêchent d'enseigner de manière efficace. Les éléments les plus récurrents s'articulent autour de trois axes.

Premièrement, les enseignants considèrent que c'est le nombre trop élevé d'élèves en classe qui complique leur tâche au quotidien. En effet, de nombreux enseignants s'accordent pour dire qu'un seul enseignant ne suffit pas pour enseigner efficacement à autant d'élèves de ce profil en même temps, surtout si l'on souhaite vraiment leur transmettre des savoirs : *« Il y a bien trop d'élèves dans les classes, il faudrait dix élèves par classe pour pouvoir gérer les élèves de ce profil, ou bien il faudrait un prof pour faire le cours et un autre adulte dans la classe pour tous les problèmes d'incivilité »* ; *« Ce serait bien d'avoir deux enseignants en classe pour les élèves, je pense qu'il n'y aurait pas de résistance du côté des profs, car ils voient bien que ça ne se passe pas bien dans les classes »*.

Deuxièmement, les enseignants considèrent qu'il est très difficile de mettre en œuvre une pédagogie différenciée qui leur permettrait certainement d'intéresser et de « *tenir* » les élèves, à cause notamment de l'importante hétérogénéité qui existe dans les groupes classe : *« Le problème c'est aussi la trop grande hétérogénéité dans les classes, ça va des très bons élèves à de très mauvais élèves. Les mauvais élèves perturbent la classe et finissent par entraîner dans leur sillage le reste de la classe. Les meilleurs s'ennuient et s'agacent et les mauvais également. C'est parfois le chaos total dans la classe. Les élèves ne savent plus se tenir. Certaines classes sont problématiques avec tous les enseignants »* ; *« On ne sait pas comment faire, concrètement avec des niveaux aussi différents »* ; *« J'adore enseigner, mais le métier devient quand même assez pénible à cause du comportement des élèves, de leur niveau, de la trop grande*

hétérogénéité des niveaux entre le meilleur de la classe et le plus faible » ; « La plupart des élèves n'arrivent pas à rester attentifs plus de deux minutes ni à se concentrer parce qu'ils ne comprennent rien. Il y a 4 élèves ordinaires par classe, pas plus. Les autres bavardent, dessinent, ne font rien et passent de cours en cours comme ça » ; « C'est très difficile de les faire réussir, de les intéresser malgré l'utilisation de supports différents ».

Troisièmement, les enseignants estiment qu'il est impossible d'enseigner efficacement et dans de bonnes conditions dans un contexte de classe actuel, car le bruit omniprésent et le comportement des élèves en classe, entravent l'avancement du cours : *« Les élèves sont intenable, je passe au bas mot 60 % de mon temps de cours à rappeler les élèves à l'ordre, à faire de la discipline, il faut que vous voyiez ça ».*

Ainsi, il apparaît que selon les enseignants, les trois principaux domaines de difficultés liés au métier s'articulent premièrement, autour de leur capacité à gérer les comportements inappropriés des élèves ; deuxièmement, autour de leur capacité à intéresser les élèves aux apprentissages et mettre en œuvre une pédagogie différenciée ; et troisièmement, autour de leur capacité à transmettre des connaissances aux élèves. Ces résultats sont en partie en concordance avec les propos tenus par Cécile Carra²⁰⁹ qui affirme que *les dilemmes auxquels sont confrontés certains enseignants débutants portent sur les comportements d'indiscipline des élèves, la mise au travail des élèves et la transmission des savoirs.*

Toutefois, au regard des caractéristiques sociologiques des plus hétérogènes de la population d'enquête considérée dans le cadre de présente thèse, l'homogénéité des données collectées dans le cadre de la présente recherche au sujet des principales difficultés rencontrées par les enseignants dans

²⁰⁹ <http://neo.ens-lyon.fr/neo/themes/theme-6> (dans le thème « Faire face aux incidents » néopassaction)

l'exercice de leur métier permet d'apporter une nuance à ces propos. En effet, l'analyse des données collectées révèle que ces *dilemmes*, évoqués *supra*, ne concernent pas uniquement les enseignants *débutants* comme semble l'affirmer Cécile Carra, mais ils concernent également les enseignants les plus *expérimentés*, c'est-à-dire ceux ayant une plus grande ancienneté dans la profession. Ce constat est d'ailleurs concordant avec les conclusions de recherches antérieures (Legault, 1999 ; Léveillé et Dufour, 1999 ; Nault et Fijalkow, 1999).

Ainsi, les déclarations précédentes permettent de révéler à la fois les principales préoccupations professionnelles des enseignants, les principales difficultés auxquelles ces derniers sont confrontés au quotidien dans l'exercice de leur métier et les principaux obstacles qui selon eux compliquent leur tâche au jour le jour au point de les empêcher d'enseigner de manière efficace. Ces déclarations mettent également en exergue l'état réel de la situation actuelle au regard du manque d'engagement des élèves dans les tâches scolaires et aussi au regard du comportement de ces derniers en classe. Or, l'existence d'une telle situation en contexte d'enseignement scolaire suggère précisément l'hypothèse d'un manque de connaissances et de compétences des enseignants en gestion de la discipline en classe. En effet, si « *le manque de connaissances procédurales des enseignants débutants se traduit [...] par leur difficulté à engager et à maintenir les élèves dans les activités d'apprentissage [et à] maintenir le groupe centré sur le travail à faire [en s'occupant] en même temps des problèmes de comportement* » (Chouinard, 1999, p. 503), il est possible qu'il en soit de même pour les enseignants ayant plus d'ancienneté dans la profession.

Par ailleurs, tout en mettant en exergue un manque important de confiance des enseignants dans leur capacité à gérer efficacement à la fois la transmission des savoirs scolaires et la transmission des règles sociales, les déclarations des enseignants énoncées ci-dessus révèlent en filigrane les principaux besoins en formation des enseignants. D'ailleurs, cela est confirmé à

travers d'autres déclarations faites par les enseignants au sujet de leurs principaux besoins en formation. À ce titre, notons que le fait que les enseignants expriment leurs difficultés en matière de gestion de classe et aspirent à de la formation ou à du perfectionnement dans ce domaine est un signe positif, notamment parce que les enseignants *« qui acceptent de mettre en question leurs pratiques prennent graduellement conscience de l'importance d'être constants en ce qui concerne leur gestion de classe. Ils réalisent aussi la nécessité de planifier et de mettre en place dans leur classe des règles et des procédures efficaces »* (Chouinard, 1999, p. 505).

5.5.4.2 Principaux besoins en formation des enseignants

Il ressort des données collectées qu'une minorité d'enseignants doute aujourd'hui de l'utilité de la formation, notamment dans le domaine de la gestion de classe. Ainsi, en dépit d'une littérature scientifique qui plébiscite l'importance de la formation dans le développement des connaissances et des compétences des enseignants en gestion de classe, certains enseignants semblent être convaincus que ces compétences professionnelles ne s'acquièrent pas en formation : *« Je ne crois pas en une formation qui puisse être utile pour gérer les comportements des élèves en classe. C'est l'expérience qui joue là-dessus [...] Il y a un fossé entre la pratique et la théorie [...] Il faut faire avec la réalité, le terrain »*. Toutefois, d'autres enseignants, bien qu'affirmant également douter de l'efficacité d'une formation dans ce domaine, parviennent tout de même à concevoir cela comme possible : *« Je ne crois pas en la formation dans ce domaine. Je ne vois pas comment avoir une formation sur la gestion de l'humain. Mais si c'était possible, on aurait bien besoin de formation pour savoir gérer les comportements difficiles des élèves. Mais cette formation devrait s'adresser à toute l'équipe pédagogique pour qu'il y ait un cadre commun partagé par tous les collègues qui permette d'enseigner les règles aux élèves, comme ça ils savent à quoi s'en tenir et comment se comporter. Le règlement intérieur existe, mais il*

n'est pas appliqué par tout le monde de la même façon. Si tout le monde le faisait respecter, les comportements des élèves seraient acceptables. Il manque de la cohérence entre les décisions des profs et celles de la vie scolaire ».

Hormis quelques enseignants se déclarant sceptiques quant à la pertinence et l'efficacité d'une formation en gestion de l'indiscipline des élèves en classe, les données collectées à ce sujet montrent néanmoins que la majorité des enseignants interviewés déclarent souhaiter se voir dispenser des formations plus utiles et plus pratiques, tous domaines confondus, qui leur permettraient notamment d'être plus efficaces en classe et de savoir appliquer avec exactitude ce que le ministère de l'Éducation nationale attend d'eux pendant les cours.

À ce titre, les déclarations de certains enseignants quant à leurs besoins en formation peuvent paraître à première vue surprenantes, notamment au regard premièrement, de l'ampleur du phénomène d'indiscipline en classe décrite par les enseignants; deuxièmement, des déclarations des enseignants concernant leur manque de formation en gestion des comportements inappropriés des élèves; troisièmement, des principales préoccupations professionnelles des enseignants et des principales difficultés auxquelles ces derniers sont confrontés au quotidien dans l'exercice de leur métier.

L'analyse des données révèle qu'en dépit de difficultés communes, les enseignants expriment des besoins différents en matière de formation ou de perfectionnement.

Premièrement, certains enseignants déclarent souhaiter recevoir de la formation dans des domaines relatifs à la pédagogie différenciée et à la création de supports pédagogiques innovants : « *Je voudrais apprendre à faire de la vraie pédagogie différenciée, apprendre à faire des cours sur des supports vidéo YouTube* » ; « *Je voudrais apprendre à reconnaître les difficultés d'apprentissage des élèves pour mieux les aider...* » ; « *J'aimerais apprendre à mettre en place la pédagogie différenciée dans les conditions réelles avec nos élèves et non avec un*

élève idéal » ; « Je voudrais bien qu'on nous montre comment faire en sorte qu'ils [les élèves] y trouvent un intérêt sans que l'enseignant y laisse son énergie » ; « je souhaiterais apprendre à construire des cours interactifs en utilisant le plus possible le tableau numérique » ; « je souhaiterais apprendre à présenter et projeter mes cours directement à partir de l'ordinateur, pour avoir directement accès à internet si besoin, au lieu d'utiliser le vidéoprojecteur, je suis sûr que le cours capterait plus l'attention des élèves » ; « Moi j'aurais bien besoin d'une formation en communication et en gestion de groupe, mais surtout en pédagogie diversifiée parce que tout le monde en parle en ce moment, mais personne ne sait faire. On ne sait pas ce qu'on attend de nous, on n'a jamais vu faire, mais en REP+ ce serait bien utile ».

Deuxièmement, d'autres enseignants déclarent, tantôt à demi-mot, tantôt très explicitement, souhaiter recevoir une formation leur permettant de mieux gérer les problèmes liés aux comportements des élèves en classe : *« Ce qui nous serait bien utile c'est des outils pour éviter les problèmes de comportement, apprendre à mener des groupes de parole, faire de la communication non violente, avoir un cadre identique dans toutes les classes. De nombreux enseignants auraient bien besoin de soutien, mais une minorité seulement avoue leur souffrance, car ils ont peur d'être catalogués. Mais une bonne formation qui permettrait aux enseignants de mieux se comporter avec les ados en rupture, une formation bien concrète et non purement théorique sur la gestion des conflits ou du groupe » ; « Une formation qui serait bien utile ce serait apprendre à gérer le comportement des élèves, faire du partage de pratiques par exemple » ; « J'aimerais bien une formation pour apprendre des astuces pour désamorcer des situations conflictuelles, compliquées, des astuces pour gérer l'indiscipline, le comportement des élèves, la casquette, le chewing-gum, l'état de nerf dans lequel se trouvent certains élèves » ; « Le problème c'est le manque de formation pour pouvoir cerner le profil des élèves pour pouvoir adapter la bonne attitude. J'aimerais bien une formation et un accompagnement qui me permettraient de*

modéliser le bon comportement en pédagogie et en gestion des comportements avec ces élèves, un mois avec un formateur qui donne l'exemple et non des formations théoriques trop loin de la réalité » ; « Ce qui pourrait être utile pour certains profs c'est d'apprendre à se comporter de façon plus adéquate face aux élèves qui se braquent ».

Ainsi, bien qu'apparemment situées dans deux domaines généralement distincts, il semble que les principaux besoins en formation des enseignants convergent finalement vers un même domaine : la gestion de classe.

En effet, une analyse plus minutieuse des données issues des déclarations des enseignants montre que, lorsque ces derniers décrivent et justifient soit leurs besoins en formation, soit leurs difficultés relatives au nombre trop élevé d'élèves dans les classes, soit le besoin d'être deux enseignants en classe, soit leurs regrets de ne pas pouvoir mettre en œuvre une pédagogie différenciée pertinente capable de « *tenir* » les élèves à cause de la différence de niveaux trop importante entre les meilleurs élèves et les moins bons, soit leurs difficultés à enseigner efficacement sans s'arrêter toutes les cinq minutes à cause du bruit de fond trop élevé dans la classe ou du comportement des élèves, l'accent revient toujours sur le même aspect : les difficultés liées aux problèmes de comportements des élèves en classe. En effet, en concevant soit les problèmes de comportement des élèves comme une conséquence d'un manque de supports pédagogiques adéquats, soit comme un facteur à l'origine des difficultés des enseignants à accomplir leur mission, les enseignants participants placent, peut-être sans forcément en avoir clairement conscience, la gestion de l'indiscipline des élèves en classe, donc la gestion de classe, au cœur de leurs préoccupations professionnelles et des difficultés qu'ils rencontrent dans l'exercice de leur métier.

L'analyse des données à ce sujet révèle ainsi que le principal domaine dans lequel les enseignants ont un besoin de formation est le domaine de la gestion de classe.

Ce constat semble d'ailleurs en concordance avec plusieurs conclusions issues de la littérature sur le sujet. En effet, premièrement, les problèmes des enseignants sont similaires et universels et le problème de discipline est placé au premier rang (Charles, 1997 ; Veenman, 1984, 1987, dans Léveillé et Dufour, 1999). Deuxièmement, « *la discipline et le contrôle sont considérés comme les problèmes majeurs des enseignants dans tous les types d'écoles et de communautés, dans tous les types de classes et à travers tous les niveaux d'âges* » (Léveillé et Dufour, 1999, p. 517). Enfin troisièmement, « *la documentation scientifique des dernières décennies cible la gestion de classe comme une des premières difficultés des enseignants, qu'ils soient expérimentés ou débutants* » (Léveillé et Dufour, 1999, p. 515). Troisièmement, la mise en place et le maintien de la discipline est « *une des premières préoccupations et sources de difficultés professionnelles mentionnées par les enseignants* » (Galand, Carra, Verhoeven, 2012, p. 9).

En outre, l'analyse des données révèle que la majorité des enseignants interrogés déplorent le fait que les formations qui leurs sont dispensées soient des formations qui ne leur montrent pas concrètement comment appliquer ce que le ministère de l'Éducation nationale leur demande de mettre en œuvre dans le cadre de leurs fonctions. De plus, ces enseignants affirment qu'une formation *pratico-pratique* axée sur les problèmes concrets auxquels ils doivent faire face au quotidien leur semblerait bien plus pertinente que les formations qui leurs sont généralement offertes. En effet, les enseignants affirment que les formations qui leur ont été proposées jusqu'à présent ne leurs offraient ni contenu concret ni outils clairs et utiles qu'ils pourraient directement utiliser en classe. Les enseignants perçoivent ainsi les formations qui leurs sont destinées comme étant

non seulement purement théoriques, mais aussi très éloignées de leurs préoccupations réelles.

En somme, l'analyse des données collectées au sujet des besoins des enseignants en formations révèle que les enseignants souhaitent bénéficier de formations plus concrètes, plus utiles et surtout plus proches de la réalité qu'ils vivent au quotidien dans leur classe. Cette demande de la part des enseignants est d'ailleurs concordante avec les propos d'André de Peretti affirmant que la relation pédagogique « *a besoin d'être appuyée par des moyens multiples* » (André de Peretti, 2014, p. 216-217) et qu'il ne faudrait pas « *débilitier l'aspiration profonde* » (idem) de cette demande de moyens comme « *on l'a trop souvent traitée avec dérision par le terme culpabilisant de "recettes"* » (André de Peretti, dans Postic, 2014, p. 216-217). En effet, en France, selon Prairat (2013), certains continuent de s'insurger contre l'idée d'offrir aux enseignants un ensemble de moyens concrets leur permettant d'être plus efficaces dans la gestion de leur classe en affirmant que l'habileté à gérer la classe relève simplement du savoir-être, de l'autorité naturelle et de la personnalité de chacun. Or, d'une part, « *les recherches sur l'enseignement [...] montrent à quel point la profession enseignante ne peut se contenter d'une "pédagogie du don naturel" et combien elle exige une formation et un entraînement de type professionnel* » (Estrela, 1996, p. 99) et d'autre part, « *les comparaisons internationales démontrent que la formation des enseignants participe de l'efficacité des systèmes scolaires* » (Dubet et Duru-Bellat, 2015, p. 39-40).

Le tableau ci-dessous présente un récapitulatif des résultats liés à la formation des enseignants du système éducatif français.

Tableau 14. Récapitulatif des résultats relatifs aux représentations des enseignants quant à leur formation

RÉSULTATS DE RECHERCHE RELATIFS AU 3^{ÈME} AXE DE LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	
TROISIÈME AXE DE LA PROBLÉMATIQUE	
Formation en France des enseignants du système éducatif français dans le domaine de la gestion de classe.	
OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE	
<ul style="list-style-type: none"> • Documenter les représentations des enseignants à l'île de La Réunion à l'endroit de leur formation en gestion de classe. • Documenter les représentations des enseignants à l'île de La Réunion à l'endroit de leurs besoins en formation en gestion de classe. 	
RÉSULTATS DE RECHERCHE	
1	La majorité des enseignants déclare ne pas avoir reçu de formation spécifique et appropriée ni théorique ni pratique dans le domaine de la gestion des comportements inappropriés des élèves en classe, ni pendant leur formation d'enseignant, ni après cette dernière, ni lors des formations dispensées périodiquement par les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux.
2	Le concept de gestion de classe est méconnu des enseignants.
3	Il existe un fossé très important entre les pratiques préconisées dans la littérature scientifique et les pratiques apprises par les enseignants au cours de leur formation professionnelle.
4	Les enseignants ont le sentiment de se retrouver livrés à eux-mêmes pour acquérir les outils et les compétences qui permettent de favoriser l'apprentissage des élèves, l'engagement de ces derniers dans les activités scolaires et la diminution des comportements indisciplinés en classe.
5	L'acquisition des compétences en gestion de classe ne repose que sur les échanges de pratiques entre enseignants non formés dans ce domaine, sur le bouche-à-oreille, sur des expériences personnelles (succès et échecs) ou sur une modélisation de compétences repérées chez un collègue, un tuteur ou une tutrice.
6	Dans leur recherche de solutions efficaces de gestion de classe, les enseignants ne se tournent pas vers la littérature scientifique spécialisée dans ce domaine.
7	La formation reçue par les enseignants est insuffisante pour permettre aux enseignants de gérer efficacement les comportements perturbateurs des élèves.
8	Les responsables des systèmes de formation initiale et continue destinés aux enseignants du système éducatif français ne s'assurent pas suffisamment soit de la pertinence de la formation en gestion de classe dispensée aux enseignants, soit de l'appropriation par l'ensemble des enseignants des pratiques de gestion de classe nécessaires à un exercice efficace de leur métier d'enseignant.
9	Indépendamment de l'ancienneté des enseignants dans la profession, les trois principaux domaines de difficultés liées au métier s'articulent autour : 1- de leur capacité à gérer les comportements inappropriés des élèves ; 2- de leur capacité à intéresser les élèves aux apprentissages et mettre en œuvre une pédagogie différenciée ; et 3- de leur capacité à transmettre des connaissances aux élèves.
10	La majorité des enseignants interviewés déclare souhaiter se voir dispenser des formations plus utiles et plus pratiques qui leur permettraient notamment d'être plus efficaces dans l'exercice de leurs fonctions en classe et de savoir avec exactitude comment appliquer ce que le ministère de l'Éducation nationale attend d'eux pendant les cours.
11	Les principaux besoins en formation exprimés par les enseignants convergent vers la gestion de classe.
12	Les enseignants souhaitent bénéficier de formations plus concrètes, plus utiles et surtout plus proches de la réalité qu'ils vivent au quotidien dans leur classe.

CONCLUSION

La présente conclusion a pour objet de retracer les grandes lignes de cette recherche. Il s'agit ici dans un premier temps de rappeler nos questions de départ ainsi que le cheminement de notre réflexion en partant d'abord de ce qui a suscité notre intérêt pour les pratiques et les représentations²¹⁰ des enseignants quant à la gestion de la discipline des élèves en classe. Puis, respectivement pour chacun des trois axes de la problématique de cette recherche, sont succinctement présentés les questionnements générés par l'analyse des données issues des deux premiers chapitres de cette thèse, les objectifs spécifiques de recherche et la méthode de collecte de données privilégiée pour atteindre les objectifs énoncés, ainsi que les principaux résultats obtenus. Ensuite, certaines limites qui se dégagent de cette recherche sont présentées et de nouvelles perspectives de recherche dans le domaine de la gestion de classe sont énoncées. Enfin, quelques retombées potentielles liées à ce travail de recherche sont évoquées avant de conclure en rappelant le caractère essentiel du champ de recherche investi dans le cadre de cette thèse pour à la fois atteindre les objectifs républicains visés par le ministère de l'Éducation nationale et réduire les inégalités sociales liées au système éducatif français, notamment à l'île de La Réunion.

6.1 Intérêt pour le phénomène d'indiscipline

Depuis plusieurs années maintenant, le système éducatif français peine à remplir auprès de tous les élèves le double agenda de la mission que lui fixe la

²¹⁰ Le vocable *représentations* réfère dans cette recherche à ce que disent les participants à savoir « un ensemble organisé d'informations, d'opinions, d'attitudes et de croyances à propos d'un objet donné. » (Abric, 2005, p. 59, récupéré de <http://www.cairn.info/methodes-d-etude-des-representations-sociales--9782749201238-page-59.html>). L'usage du terme *représentations* reprend l'idée première de Mannoni (1950, récupéré de http://197.14.51.10:81/pmb/Que_sais_je/Sociologie/les_representations_sociales_-_Mannoni_Pierre.pdf) et désigne la *pensée* de la personne élaborée par ses images, ses formules sémantiques, ses souvenirs personnels ou des idées articulant des éléments cognitifs, sociaux, affectifs qui originent de son expérience ou de ses apprentissages et elle reflète le contexte actuel. En outre, il s'agit de documenter ce que disent les participants et ce qu'ils pensent de l'objet d'étude (pensée).

Nation, à savoir la transmission des matières scolaires et la transmission des règles sociales et civiques. Le ministère de l'Éducation nationale reconnaît d'ailleurs que le collège « *est monolithique dans son approche disciplinaire, suscitant parfois l'ennui, voire la perte du goût pour le travail et l'effort [qu'] il est inadapté au développement des compétences indispensables à la future insertion des collégiens et peu efficace sur l'orientation et la lutte contre le décrochage [qu'il] est souvent peu motivant pour les élèves, anxiogène pour les parents et frustrant pour les professeurs, auxquels il ne laisse que peu d'autonomie* »²¹¹. En effet, en dépit des moyens financiers, humains et matériels colossaux mis en œuvre pour permettre à son système éducatif d'atteindre ses objectifs, la France affiche un taux inquiétant de personnes en situation d'illettrisme, un taux alarmant de jeunes sortant chaque année du système scolaire secondaire prématurément sans qualification ni diplôme, ainsi qu'un taux d'élèves manifestant des comportements d'indiscipline en classe la positionnant en fin de classement en comparaison à la plupart des pays de l'OCDE. Au regard de la littérature scientifique consultée, ces trois constats à eux seuls suggèrent l'existence d'un malaise préoccupant au sein du système éducatif français. Si les trois phénomènes évoqués précédemment, à savoir l'illettrisme, le décrochage scolaire et l'indiscipline scolaire se manifestent au sein de la société en France métropolitaine, ils sont loin d'épargner le département français d'outre-mer de l'île de La Réunion qui de surcroît souffre déjà d'un contexte socioéconomique très difficile en raison d'un taux de chômage avoisinant les 44 % chez les jeunes de 15 à 24 ans²¹². En outre, l'île de La Réunion présente un taux de déscolarisation avant obtention d'une qualification deux fois supérieure à celui de la métropole et elle affiche un taux record de personnes illettrées qui dépasse aujourd'hui 22 % de la population des 16-65 ans, soit 116 000 personnes voire plus si l'on comptabilise

²¹¹ <http://www.education.gouv.fr/cid86831/college-mieux-apprendre-pour-mieux-reussir.html>

²¹² source : INSEE 2016

les personnes illettrées de plus de 65 ans qui chaque année sortent des statistiques de l'INSEE.

Au regard premièrement, des liens mis en exergue dans la littérature scientifique internationale entre l'indiscipline des élèves en classe, le décrochage scolaire et les sorties prématurées du système scolaire sans diplôme ni qualification et en raison deuxièmement, de l'absence de données scientifiques sur le phénomène d'indiscipline scolaire en France en général et particulièrement à l'île de La Réunion, nous avons choisi de situer le concept traditionnel d'indiscipline scolaire au cœur de notre projet de recherche.

6.2 Questions de départ

Dans le chapitre consacré au contexte de l'étude de cette recherche, nous avons cherché à apporter des éléments de réponse aux questions de départ suivantes :

Qu'entend-on par *indiscipline des élèves en classe* ? Comment expliquer l'envolée des comportements inappropriés dans les classes françaises malgré les multiples mesures affichées par le ministère de l'Éducation nationale ? Quelles sont les causes, les fonctions et les conséquences réelles de ces comportements déviants ? Ce phénomène est-il une fatalité à laquelle tous devraient s'attendre à l'école et se résoudre ? Comment les systèmes scolaires ont-ils procédé jusqu'à présent pour gérer les manifestations de comportements d'indiscipline des élèves en classe ? Quels moyens l'école met-elle en œuvre pour gérer l'indiscipline des élèves ?

Dans le chapitre consacré au cadre théorique de cette recherche, nous avons cherché à apporter des éléments de réponse aux questions de départ suivantes :

Existe-t-il un lien entre les notions d'*éducation*, de *discipline* et d'*apprentissage scolaire* qui justifie que l'on impute à l'école la responsabilité de

gérer les problèmes de discipline des jeunes et de transmettre à ces derniers les règles sociales et civiques ? Comment l'école peut-elle s'y prendre pour réduire ce phénomène et pour mener à bien la mission fondamentale qui lui incombe ? Comment expliquer le fait que le phénomène d'indiscipline se manifeste dans certaines classes et pas dans d'autres ? Existe-t-il des pratiques éducatives plus efficaces que d'autres ?

6.3 Cheminement vers la problématique de recherche

La recension des écrits que nous avons effectuée dans le cadre de cette thèse a permis d'apporter des éléments de réponse précis à l'ensemble de ces interrogations et de mieux comprendre les différents concepts qui s'attachent à l'objet de cette recherche.

Si le premier chapitre de cette thèse a notamment permis de définir le concept d'*indiscipline des élèves en classe* ainsi que les causes, les fonctions et les conséquences de ces comportements déviants, il a également permis de recenser les principaux moyens disciplinaires mis en œuvre de l'Antiquité à nos jours pour gérer la discipline à l'école.

Le deuxième chapitre de cette thèse intitulé cadre théorique, montre quant à lui non seulement que les liens entre les notions d'*éducation*, de *discipline* et d'*apprentissage scolaire* sont indéfectibles, mais montre aussi la responsabilité de l'École à la fois au regard de la gestion des problèmes de discipline des élèves en classe et au regard de la transmission des règles sociales et civiques aux élèves. De plus, la littérature consultée insiste largement sur l'influence majeure de l'école et des pratiques d'encadrement pédagogique des enseignants sur l'apprentissage, la réussite scolaire et le comportement des élèves en classe.

Ainsi, la littérature scientifique consultée identifie clairement le domaine de la gestion de classe comme un moyen éducatif efficace et approprié à mettre en

œuvre par les enseignants pour favoriser l'apprentissage, la réussite scolaire et les comportements appropriés des élèves en classe.

En effet, depuis près de 70 ans déjà, la littérature scientifique spécialisée sur la gestion de la discipline en classe offre aux enseignants une multitude d'études, de préconisations, de principes, de suggestions d'intervention et de techniques visant à maximiser le temps alloué à l'enseignement et aux apprentissages, à éveiller l'intérêt des élèves pour les apprentissages scolaires, à optimiser à la fois l'engagement, la responsabilisation et la concentration des élèves au regard des activités scolaires, tout en réduisant les comportements inappropriés des élèves en classe et en améliorant le climat d'enseignement et d'apprentissage.

Cette abondance manifeste de stratégies de gestion de la discipline en classe jugées efficaces selon des données probantes ainsi que la richesse de la littérature disponible dans ce domaine contrastent alors fortement avec deux éléments : premièrement, avec les difficultés que rencontre le système éducatif français pour mener à bien la mission qui lui incombe et deuxièmement, avec certaines des mesures mises en œuvre par le ministère de l'Éducation nationale pour améliorer le climat scolaire et réduire les problèmes de comportement des élèves à l'école.

À partir de ce constat, l'analyse de la documentation rassemblée dans les deux premiers chapitres de cette thèse a permis de faire émerger de nouveaux questionnements qui s'articulent alors autour de trois axes principaux formulés dans la problématique de cette recherche.

6.3.1 Premier axe de la problématique

Le premier axe de la problématique de cette recherche est relatif au comportement des élèves en classe. Cet axe met en avant un manque de cohérence entre d'une part, certaines volontés affichées par le ministère de

l'Éducation nationale de former le citoyen de demain et de tout mettre en œuvre pour protéger l'ensemble des membres de la communauté scolaire contre toutes les formes de violence et d'autre part, la rareté des moyens que le MEN met effectivement en œuvre pour y parvenir. Or, l'absence de données ministérielles spécifiques au phénomène d'indiscipline des élèves dans les classes du système éducatif français ainsi que la rareté en France d'outils de mesure et de lutte spécifiques au phénomène d'indiscipline des élèves dans les classes du système éducatif français²¹³, sont susceptibles d'exposer l'ensemble de la communauté éducative à certains risques non négligeables. En effet, le manque de données spécifiques à l'indiscipline des élèves en classe participe premièrement, à l'invisibilité scientifique, médiatique et politique du phénomène ; deuxièmement, il fait obstacle au repérage systématique d'éventuelles manifestations de manque d'engagement de certains élèves dans les activités scolaires ; troisièmement, il contrarie la mise en place de dispositifs adaptés pour y remédier ; et quatrièmement, il expose l'ensemble de la communauté du système éducatif français au risque de ne voir apparaître aucune disposition visant à réduire l'expansion en France des comportements inappropriés des élèves en classe et des conséquences tragiques qui y sont liées.

Au regard de l'analyse théorique qui précède, l'incohérence entre les volontés affichées par le MEN et les moyens actuels mis en œuvre par ce dernier face à l'augmentation de l'indiscipline scolaire des élèves en classe est d'autant plus inquiétante que la communauté scientifique internationale désigne précisément ce phénomène comme étant l'un des principaux obstacles aux finalités mêmes de l'École.

Par conséquent, au regard premièrement, de l'augmentation des comportements d'indiscipline des élèves dans les classes du système éducatif

²¹³ Rareté des outils de mesure et des données ministérielles officielles spécifiques à l'indiscipline scolaire en comparaison avec l'abondance de données disponibles sur la violence à l'école et la richesse des moyens mis en œuvre depuis plusieurs décennies par le ministère de l'Éducation nationale dans la lutte contre de nombreuses formes de violence à l'école, y compris celles qui quantitativement se manifestent le moins souvent.

français en France métropolitaine et des conséquences qui y sont liées ; deuxièmement, au regard du taux élevé en France d'élèves décrocheurs sortant prématurément du système scolaire sans diplôme ni qualification²¹⁴, du taux d'illettrisme²¹⁵ et du taux important d'élèves sortant du système éducatif français sans avoir acquis les compétences scolaires de base en lecture, en écriture et en calcul ; troisièmement, au regard du fait que le collège est le niveau dans le système éducatif français où les comportements déviants s'expriment le plus²¹⁶; quatrièmement, au regard du fait que le milieu REP+, en raison du taux élevé d'élèves présentant des conditions de vie familiale²¹⁷, sociale et économique²¹⁸ souvent qualifiées de *difficiles* et de *défavorisées*, peut être considéré comme un milieu favorable au développement de comportements de désengagement scolaire et de conduites anti-scolaires ; et cinquièmement, au regard de l'absence de données spécifiques à l'île de La Réunion sur le comportement des élèves en classe au collège et des risques liés à l'absence de telles données, nous avons souhaité apporter des éléments de réponse aux interrogations suivantes.

Premièrement, comment les collégiens de REP+ à l'île de La Réunion se comportent-ils réellement en classe pendant les cours ? Deuxièmement, quelles sont les représentations des enseignants à La Réunion quant aux comportements de leurs élèves en classe ?

Les objectifs spécifiques de recherche relatifs au premier axe de la problématique ainsi que les méthodes de collecte de données privilégiées pour atteindre ces objectifs et les principaux résultats relatifs au comportement des élèves en classe sont synthétisés dans le tableau ci-dessous.

²¹⁴ http://www.cariforef-reunion.net/index.php?option=com_tags&view=tag&id=89-illettrisme; Taux d'illettrisme à La Réunion deux fois supérieur à celui de la France métropolitaine soit 22%. Le nombre d'élèves sortant du secondaire sans qualifications est quant à lui également deux fois supérieur à celui de la France métropolitaine.

²¹⁵ <http://www.education.gouv.fr/cid74737/la-prevention-et-la-lutte-contre-l-illettrisme-a-l-ecole.html>

²¹⁶ http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/30/7/DEPP_NI_2013_32_actes_violence_fortement_concentres_minorite_etablissements_2_89307.pdf

²¹⁷ <https://www.ac-reunion.fr/academie/les-grands-dossiers/education-prioritaire.html> ;

<http://www.ipreunion.com/photo-du-jour/reportage/2014/03/06/education-prioritaire-il-y-aura-6-super-zep-a-la-reunion,24569.html>

²¹⁸ <https://www.ac-reunion.fr/academie/actualites-de-lacademie-de-la-reunion/article-dactualite/news/detail/News/rencontre-interacademique-rep-une-journee-de-bilan-de-la-refondation-de-leducation-prioritaire.html>

Tableau 15. Récapitulatif des objectifs, des méthodes de collecte de données et des résultats liés au 1^{er} axe de la problématique de cette recherche

RÉSULTATS DE RECHERCHE RELATIFS AU 1^{ER} AXE DE LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	
PREMIER AXE DE LA PROBLÉMATIQUE	
Comportement des élèves de REP+ en classe au collège à l'île de La Réunion.	
OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE	
<ul style="list-style-type: none"> • Décrire et documenter les comportements en classe des collégiens d'aujourd'hui en REP+ à l'île de La Réunion. • Documenter les représentations des enseignants à l'île de La Réunion quant au comportement de leurs élèves en classe. 	
MÉTHODES DE COLLECTE DE DONNÉES	
Observation directe participante Entrevue semi-dirigée	
PRINCIPAUX RÉSULTATS DE RECHERCHE	
1	Le phénomène d'indiscipline des élèves en classe est largement présent au sein de certaines classes du système éducatif français au point de contrarier la mission de transmission des matières scolaires qui incombe aux enseignants et d'épuiser ces derniers.
2	Les élèves sont à fleur de peau, sans limites de comportement, dissipés, peu motivés par les cours, mais pas violents physiquement ni entre eux ni envers les enseignants.
3	Bien que certains élèves n'émettent pas de comportements perturbateurs, ils ne sont pas pour autant engagés dans les activités scolaires et n'ont pas forcément de meilleurs résultats que leurs camarades indisciplinés.
4	En dépit de l'ampleur du phénomène d'indiscipline scolaire, il existe un manque de connaissances de la part des enseignants au regard de la définition, de la nature, de la fonction et de la genèse des comportements d'indiscipline des élèves en classe.
5	La représentation de certains enseignants au regard de leur capacité à gérer efficacement les problèmes de discipline des élèves en classe est biaisée non seulement par l'action du caractère relatif que revêt la notion d'indiscipline, mais aussi par l'action du manque de connaissances des enseignants au regard du phénomène d'indiscipline des élèves en classe.
6	La manière dont certains enseignants expriment leur empathie envers leurs élèves s'avère être potentiellement à double tranchant pour les élèves notamment au regard du manque de connaissances potentiel ou réel que présentent certains enseignants quant au principe de catégorisation des élèves décrit par Postic (2014).
7	Il existe un fossé entre le profil d'élève que les enseignants rencontrent au quotidien dans leur classe et le profil de l'élève idéal ciblé par les formateurs dans les cours dispensés en formation initiale et continue.
8	En dépit de l'ampleur du phénomène, le thème de l'indiscipline des élèves en classe est un sujet tabou pour certains enseignants, surtout dans leurs échanges avec leur hiérarchie et notamment avec les IPR.

6.3.2 Deuxième axe de la problématique

Le *deuxième* axe de notre problématique de recherche est relatif aux *pratiques de gestion de classe* des enseignants. Cet axe met en exergue plusieurs incohérences entre certaines volontés que le MEN affiche et les moyens que ce même ministère met effectivement en œuvre pour les concrétiser.

En effet, le MEN affiche la volonté de s'appuyer sur la recherche pour : 1- permettre à l'école de remplir sa mission²¹⁹ ; 2- former le citoyen de demain ; 3- protéger l'ensemble des membres de la communauté scolaire contre toutes les formes de violence ; et 4- offrir à tous des conditions propices à l'enseignement et à l'apprentissage.

Pourtant, en France, dans le but de soutenir les enseignants dans leurs fonctions et en dépit de sa volonté de s'appuyer sur la recherche, le MEN met en œuvre certaines orientations officielles de nature coercitive comme l'inscription de la sanction²²⁰ négative *dans les missions éducatives de l'école*. Or, cette réaffirmation de la valeur formatrice et pédagogique de la sanction²²¹ négative va non seulement à l'encontre de la dimension *éducative* de l'École, mais va aussi à l'encontre des principales préconisations de la communauté scientifique qui prône précisément, entre autres, l'abandon des mesures coercitives à l'école au profit de systèmes disciplinaires plus *éducatifs*, notamment en raison des effets néfastes des mesures coercitives sur la construction identitaire de l'élève. Ainsi, au regard de la documentation scientifique consultée, ce choix risque non seulement de

²¹⁹ http://cache.media.education.gouv.fr/file/08_Aout/89/4/Rentree2013-ClimatScolaire_266894.pdf : Fiche : Des actions pour prévenir les violences et améliorer le climat scolaire

²²⁰ Dans cette recherche le vocable *sanction* est utilisé tel que l'entend le MEN dans ses textes officiels (cf. DeFrance, 2009; Prairat, 2011) afin de définir ce qui constitue une sanction et afin de différencier le terme *sanction* du terme *punitions*. Ainsi, contrairement à l'acception contemporaine à laquelle nous adhérons, selon laquelle une sanction peut être soit positive (récompense ou avantage consécutif à un acte approprié) soit négative (punition ou peine consécutive à un acte déviant), le MEN limite non seulement la sanction à son versant négatif, c'est à dire à la répression des comportements perturbateurs qui portent atteinte aux normes, aux valeurs et aux personnes liées à l'institution scolaire, mais le MEN considère également la *sanction* comme une conséquence négative plus grave que ne l'est la *punition*. En effet, pour le MEN si les *punitions scolaires* « sanctionnent les manquements mineurs et les perturbations au sein de la classe et de l'établissement », les *sanctions disciplinaires* répondent aux manquements graves et aux atteintes aux personnes et aux biens (Prairat, 2011, p. 109). Autrement dit, le versant positif de la *sanction* sous la forme de récompense, de valorisation ou de gratification n'est pas mis en exergue dans les textes officiels du MEN, que ces derniers soient relatifs aux sanctions disciplinaires ou au règlement intérieur.

²²¹ <http://eduscol.education.fr/cid48593/reforme-des-procedures-disciplinaires.html>; Ainsi, les décrets n° 2011-728 et 2011-729 du 24 juin 2011, publiés au Journal Officiel n° 147 du 26 juin 2011, bien que reprenant largement les textes de juillet 2000, introduisent comme principale nouveauté, une automaticité des procédures disciplinaires prévues, en réponse à des actes jugés intolérables (Prairat, 2011); si « les nouvelles mesures de 2011 comportent [...] un volet éducatif, [elles] viennent également renforcer le volet répressif du cadre disciplinaire » (Gasparini, 2013, p. 23).

compromettre la transmission des matières scolaires et la transmission des habiletés sociales et civiques aux jeunes générations, mais risque également de compromettre les efforts ainsi que l'efficacité des moyens colossaux consentis par la France pour lutter contre le décrochage scolaire, l'illettrisme, la délinquance juvénile et la violence, surtout auprès des élèves de REP+ dont les conditions de vie sociales, familiales et économiques sont déjà si difficiles.

Par conséquent, au regard de l'importance majeure de l'encadrement pédagogique et des interventions des enseignants dans le développement et le maintien des manifestations d'indiscipline qui surviennent en classe, ainsi que l'influence majeure des pratiques d'encadrement pédagogique sur l'apprentissage et la réussite éducative et scolaire des élèves, l'absence de données spécifiques au système éducatif français au regard des pratiques de gestion de classe des enseignants est préoccupante car elle expose la communauté éducative à certains risques. En effet, premièrement, l'absence de telles données fait obstacle au repérage d'éventuelles pratiques d'encadrement pédagogique non appropriées qui contribuent à l'aggravation des difficultés que rencontre actuellement le système éducatif français, notamment l'augmentation de l'indiscipline et des conséquences qui y sont liées ; et deuxièmement, cette absence de données expose la communauté scolaire au risque de ne voir apparaître aucun dispositif adapté visant à actualiser ou à perfectionner les pratiques éducatives dans ce domaine de compétence pourtant central du métier d'enseignant.

En outre, ces risques paraissent d'autant plus inquiétants à l'île de La Réunion, au regard notamment du contexte social, éducatif et économique particulièrement difficile à l'île de La Réunion qui présente un taux record d'illettrisme et de sortie des jeunes du système scolaire sans les compétences de base en lecture, en écriture et en calcul²²², ainsi qu'un taux de décrochage

²²² <http://www.education.gouv.fr/cid74737/la-prevention-et-la-lutte-contre-l-illettrisme-a-l-ecole.html> ; <http://eduscol.education.fr/cid52346/agir-contre-illettrisme.html> ; http://www.cariforef-reunion.net/index.php?option=com_tags&view=tag&id=89-illettrisme

scolaire et de sortie du système scolaire sans diplôme ni qualification deux fois supérieurs à celui de la France métropolitaine²²³, sans oublier un taux de personne vivant en dessous du seuil de pauvreté proportionnellement supérieur à celui de la métropole et un taux de chômage des jeunes qui avoisine aujourd'hui les 44 %²²⁴.

Par conséquent, dans un contexte où le système éducatif français inscrit dans son dispositif disciplinaire la sanction négative *dans les missions éducatives de l'école* et compte tenu d'une part, de l'influence majeure des pratiques de gestion de classe des enseignants sur l'apprentissage et le comportement des élèves et d'autre part, de l'absence de données sur les pratiques de gestion de classe des enseignants à l'île de La Réunion, nous avons souhaité apporter des éléments de réponse aux interrogations suivantes. Quelles pratiques de gestion de classe les enseignants du système éducatif français privilégient-ils à l'île La Réunion pour créer, maintenir ou rétablir un climat de classe propice à l'enseignement et à l'apprentissage ? Comment les enseignants s'y prennent-ils à La Réunion pour créer, maintenir ou rétablir un climat de classe propice à l'enseignement et à l'apprentissage ? Existe-t-il un écart entre les pratiques de gestion de classe privilégiées par les enseignants à l'île La Réunion et celles préconisées par la communauté scientifique spécialisée ?

Les objectifs spécifiques liés à ce deuxième axe de notre problématique étaient donc les suivants : premièrement, documenter les représentations des enseignants à l'île de La Réunion à l'endroit des principales fonctions constitutives de leur métier. Deuxièmement, décrire et documenter au regard du cadre théorique convoqué, les pratiques de gestion de classe privilégiées par les enseignants au collège à La Réunion. Troisièmement, documenter les connaissances en gestion de classe des enseignants à l'île de La Réunion.

²²³ http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71409

²²⁴ Sources: INSEE 2016

Le tableau ci-dessous synthétise les objectifs spécifiques de recherche liés au deuxième axe de la problématique de recherche, les méthodes de collecte de données privilégiées pour atteindre ces objectifs et les principaux résultats de recherche relatifs d'une part, aux représentations des enseignants quant aux fonctions constitutives de leur métier et quant à la gestion de classe et d'autre part, ceux relatifs aux pratiques de gestion de classe des enseignants du système éducatif français.

Tableau 16. Récapitulatif des résultats liés au 2^{ème} axe de la problématique de cette recherche

RÉSULTATS DE RECHERCHE RELATIFS AU 2^{ÈME} AXE DE LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	
DEUXIÈME AXE DE LA PROBLÉMATIQUE	
Pratiques de gestion de classe des enseignants au collège à l'île de La Réunion.	
OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE	
<ul style="list-style-type: none"> • Documenter les représentations des enseignants à l'île de La Réunion à l'endroit des principales fonctions constitutives de leur métier. • Décrire et documenter au regard du cadre théorique convoqué, les pratiques de gestion de classe privilégiées par les enseignants au collège en REP+ à La Réunion. • Documenter les connaissances des enseignants à La Réunion dans le domaine de la gestion de classe. 	
MÉTHODE DE COLLECTE DE DONNÉES	
Observation directe participante Entrevue semi-dirigée	
RÉSULTATS DE RECHERCHE	
1	Le métier d'enseignant est un métier complexe aux agendas multiples.
2	Les représentations des enseignants quant aux principales fonctions de leur métier sont non seulement multiples, mais elles diffèrent parfois pour certains enseignants de ce qui est stipulé dans les textes officiels.
3	Si la majorité des enseignants investissent d'une manière ou d'une autre, volontairement ou non, leur fonction d'éducateur, cela ne leur garantit pas pour autant des classes remplies d'élèves manifestant à la fois des comportements disciplinés et des comportements d'engagement dans les activités scolaires.
4	En dépit de l'ampleur et de l'intensité des manifestations de comportements indisciplinés des élèves en classe, les enseignants restent entièrement mobilisés et investis dans leur métier, se montrent courtois, respectueux et bienveillants envers leurs élèves.
5	L'établissement par l'enseignant d'une relation de qualité avec les élèves n'est qu'une condition prérequis et nécessaire à la création d'un climat de classe favorable à l'apprentissage et à l'enseignement, mais n'en est aucunement, à elle seule, une condition suffisante.
6	Il n'y a pas d'écart entre les connaissances et les compétences des enseignants.
7	Les moyens mis en œuvre par les enseignants pour gérer la discipline en classe sont à la fois restreints et presque identiques d'une classe à l'autre et d'un enseignant à l'autre, quels que soient l'âge et le sexe, ou l'ancienneté de ce dernier dans le métier.
8	En dépit du fait que la gestion de classe soit évaluée par les IPR, il existe un fossé important entre les pratiques préconisées dans la littérature scientifique et celles mises en œuvre par les enseignants en classe.
9	Il existe un manque de connaissances et de compétences en gestion de classe chez les enseignants qui concerne à la fois les enseignants débutants et les enseignants ayant davantage d'ancienneté.

6.3.3 Troisième axe de la problématique

Le *troisième* axe de la problématique de cette recherche est relatif quant à lui à la formation des enseignants en matière de gestion de classe et met en exergue, ici encore, certaines incohérences entre les annonces du MEN et les actions que celui-ci met effectivement en œuvre pour aider les enseignants à mener à bien leur mission. En effet, premièrement, le MEN affirme sa volonté de s'appuyer sur la recherche pour former les enseignants de l'éducation nationale ; deuxièmement, il affiche sur son site web un vaste dispositif de formation ; et troisièmement, il déclare que l'offre de formation en gestion de classe proposée aux enseignants du système éducatif français permet à ces derniers d'être parfaitement préparés et opérationnels pour mener à bien leurs fonctions.

Cependant, plusieurs éléments contrastent avec ces annonces : premièrement, les données disponibles sur les performances du système éducatif français montrent que l'école peine à mener à bien la mission qui lui incombe ; deuxièmement, plusieurs recherches affirment que le dispositif de formation en gestion de classe destiné aux enseignants du système éducatif français ne s'appuie sur aucun fondement scientifique solide ; troisièmement, l'apparente certitude du MEN quant à la pertinence du dispositif de formation qu'il propose aux enseignants contraste avec les données de la recherche internationale qui affirment que la formation des enseignants en gestion de classe est insuffisante pour permettre à ces derniers de gérer efficacement les comportements difficiles des élèves en classe ; quatrièmement, un écart est constaté entre la rareté de la littérature disponible sur les besoins des enseignants du système éducatif français en matière de formation en gestion de classe et l'abondance de la littérature disponible sur ce sujet concernant les enseignants d'autres pays ; cinquièmement un écart est également constaté entre la rareté des données sur les représentations des enseignants du système éducatif français quant à leur niveau

de préparation pour gérer les comportements difficiles des élèves en classe et l'abondance de données à ce sujet concernant les enseignants d'autres pays.

Les constats qui précèdent sont préoccupants à plusieurs égards : premièrement, les pratiques de gestion de classe des enseignants exercent une influence majeure sur l'apprentissage et la réussite scolaire des élèves ainsi que sur le comportement de ces derniers en classe ; deuxièmement, ce domaine de compétence professionnelle à la fois central et indissociable du métier d'enseignant nécessite pour l'enseignant de posséder des connaissances et des compétences solides en gestion de classe ; troisièmement, le manque de connaissance des enseignants en gestion de classe crée, maintient ou augmente les comportements inappropriés des élèves en classe ; quatrièmement, le développement des connaissances et des compétences des enseignants en gestion de classe est d'une importance capitale pour leur permettre de mener à bien leur mission dans un milieu aussi sollicitant, dynamique et complexe qu'une salle de classe.

Au regard de ce qui précède, l'absence de données spécifiques à l'île de La Réunion sur les besoins en formation en gestion de classe des enseignants du système éducatif français et sur les représentations de ces derniers quant à leur niveau de préparation pour gérer les comportements difficiles des élèves en classe fait obstacle au repérage d'éventuelles pistes d'amélioration du dispositif de formation en gestion de classe des enseignants du système éducatif français. Or, cela expose la communauté éducative française aux risques liés à un éventuel manque de connaissances en gestion de classe due notamment à une formation insuffisante dans ce domaine de compétence professionnelle central du métier d'enseignant.

Par conséquent, en l'absence de données spécifiques à l'île de La Réunion sur ce sujet et compte tenu de l'analyse ci-dessus, il nous a semblé

pertinent de documenter les représentations des enseignants à l'île de La Réunion quant à leur formation en gestion de classe.

À cet effet, nous avons tenté d'apporter des éléments de réponse aux interrogations suivantes : Que pensent les enseignants à l'île de La Réunion de la formation destinée aux enseignants du système éducatif français dont ils ont bénéficié pour mener à bien les fonctions principales qui leur incombent ? Que pensent-ils de la pertinence de la formation dont ils ont bénéficié dans le domaine de la gestion de classe pour gérer les comportements difficiles des élèves en classe ? Quels besoins de formation ou de perfectionnement liés à leurs pratiques quotidiennes en classe les enseignants du système éducatif français expriment-ils ? Quelles sont à l'île de La Réunion, les représentations et les connaissances des enseignants en REP+ sur les caractéristiques essentielles d'une gestion de classe efficace ? Quelle place, quel sens et quelle importance accordent-ils à la gestion de classe dans leur métier d'enseignant ?

Le tableau ci-dessous synthétise les objectifs spécifiques de recherche relatifs au troisième axe de la problématique ainsi que la méthode de collecte de données privilégiée pour atteindre ces objectifs ainsi que les principaux résultats relatifs à la formation des enseignants en gestion de classe.

Tableau 17. Récapitulatif des résultats liés au 3^{ème} axe de la problématique de cette recherche

RÉSULTATS DE RECHERCHE RELATIFS AU 3^{ÈME} AXE DE LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	
TROISIÈME AXE DE LA PROBLÉMATIQUE	
Formation en France des enseignants du système éducatif français dans le domaine de la gestion de classe.	
OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE	
<ul style="list-style-type: none"> • Documenter les représentations des enseignants à l'île de La Réunion à l'endroit de leur formation en gestion de classe. • Documenter les représentations des enseignants à l'île de La Réunion à l'endroit de leurs besoins en formation en gestion de classe. 	
MÉTHODE DE COLLECTE DE DONNÉES	
Entrevue semi-dirigée	
RÉSULTATS DE RECHERCHE	
1	La majorité des enseignants déclare ne pas avoir reçu de formation spécifique et appropriée ni théorique ni pratique dans le domaine de la gestion des comportements inappropriés des élèves en classe, ni pendant leur formation d'enseignant, ni après cette dernière, ni lors des formations dispensées périodiquement par les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux.
2	Le concept de gestion de classe est méconnu des enseignants. Il existe un fossé très important entre les pratiques préconisées dans la littérature scientifique et les pratiques apprises par les enseignants au cours de leur formation professionnelle.
3	Les enseignants ont le sentiment de se retrouver livrés à eux-mêmes pour acquérir les outils et les compétences qui permettent de favoriser l'apprentissage des élèves, l'engagement de ces derniers dans les activités scolaires et la diminution des comportements indisciplinés en classe.
4	L'acquisition des compétences en gestion de classe ne repose que sur les échanges de pratiques entre enseignants non formés dans ce domaine, sur le bouche-à-oreille, sur des expériences personnelles (succès et échecs) ou sur une modélisation de compétences repérées chez un collègue, un tuteur ou une tutrice. Dans leur recherche de solutions efficaces en gestion de classe, les enseignants ne se tournent pas vers la littérature scientifique spécialisée dans ce domaine.
5	La formation reçue par les enseignants est insuffisante pour permettre aux enseignants de gérer efficacement les comportements perturbateurs des élèves.
6	Les responsables des systèmes de formation initiale et continue destinés aux enseignants du système éducatif français ne s'assurent pas suffisamment soit de la pertinence de la formation en gestion de classe dispensée aux enseignants, soit de l'appropriation par l'ensemble des enseignants des pratiques de gestion de classe nécessaires à un exercice efficace de leur métier d'enseignant.
7	Indépendamment de l'ancienneté des enseignants dans la profession, les trois principaux domaines de difficultés liées au métier s'articulent autour : 1- de leur capacité à gérer les comportements inappropriés des élèves ; 2- de leur capacité à intéresser les élèves aux apprentissages et mettre en œuvre une pédagogie différenciée ; et 3- de leur capacité à transmettre des connaissances aux élèves.
8	La majorité des enseignants interrogés déclare souhaiter se voir dispenser des formations plus utiles, plus concrètes et surtout plus proches de la réalité qu'ils vivent au quotidien dans leur classe afin d'être plus efficaces dans l'exercice de leur métier et afin de savoir avec exactitude comment appliquer ce que le ministère de l'Éducation nationale attend d'eux pendant les cours.
9	Les principaux besoins en formation exprimés par les enseignants convergent vers la gestion de classe.

6.4 Limites de la recherche et perspectives de futures recherches

En dépit du fait que cette recherche ait notamment le mérite de s'appuyer sur des données issues non seulement de déclarations d'enseignants présentant des profils relativement variés, mais aussi sur des données issues de l'observation directe de ces derniers en contexte réel d'enseignement, elle présente comme toute recherche certaines limites. Sans toutes les énumérer ici, certaines d'entre elles sont notamment liées à des moyens de mise en œuvre modestes, à un échantillon d'enquête restreint, au fait que notre milieu d'enquête se limite simplement à quelques établissements scolaires de l'île de La Réunion et au fait que les données collectées dans le cadre de cette recherche ne présentent qu'une capture instantanée de représentations, de connaissances et de pratiques professionnelles d'enseignants issus d'un échantillon d'enquête de convenance, au regard d'un cadre théorique synthétisant un domaine de compétence professionnelle spécifique et complexe. Par conséquent, ces données n'ont aucune vocation à généralisation.

De plus, en raison de la complexité du domaine de recherche abordé dans cette thèse, la présente recherche est loin d'épuiser le thème de la gestion de la discipline en classe qui par ailleurs s'est révélé être des plus passionnants. En effet, en établissant sous un angle novateur un inventaire des multiples interactions existant entre différents éléments peu ou pas étudiés en France, cette recherche constitue un point de départ qui, bien qu'imparfait, a le mérite de générer d'innombrables hypothèses de recherche qui invitent la communauté scientifique française à investir ce champ de recherche primordial en sciences de l'éducation. Ainsi, les limites qu'il est possible d'attribuer à cette recherche laissent entrevoir autant de nouvelles pistes pour des recherches ultérieures. Nous avons choisi ici de n'en énoncer que quelques-unes :

1- Au regard des résultats issus de la présente recherche en REP+, il serait intéressant de savoir si le phénomène d'indiscipline scolaire se manifeste de

manière semblable ou non dans les établissements scolaires n'appartenant pas au Réseau d'Enseignement Prioritaire. Il serait également intéressant de documenter les pratiques de gestion de classe que les enseignants en poste dans les établissements ordinaires privilégient ?

2- Selon la documentation scientifique consultée, le sentiment d'auto-efficacité des enseignants est corrélé au choix et à l'efficacité des pratiques de gestion de classe de ces derniers, ainsi qu'à la réduction, au maintien ou au développement des comportements inappropriés des élèves en classe. Il serait donc intéressant pour compléter les résultats de la présente recherche, de chercher à savoir, en les situant de manière scientifique, si les niveaux du sentiment d'efficacité personnel et du sentiment d'efficacité général des enseignants français sont plutôt faibles ou plutôt élevés.

3- Compte tenu des résultats issus de la présente recherche, il serait également intéressant de s'enquérir du contenu spécifique des formations en « tenue de classe » dispensées dans les dispositifs de formation initiale et continue des enseignants du système éducatif français en France, et notamment à l'île de La Réunion.

4- Au regard des résultats issus de la présente recherche, il serait également intéressant de documenter les représentations et les connaissances en gestion de classe des Inspecteurs Pédagogiques Régionaux ainsi que celles des formateurs qui dispensent les formations dans ce domaine de compétence professionnelle aux enseignants en poste et aux futurs enseignants, à la fois dans les ESPE et dans les ESEN.

5- Il serait également intéressant d'évaluer l'impact de la mise en œuvre d'un dispositif tel que le MGDEC sur le climat scolaire d'un établissement, sur le comportement des élèves en classe, sur le moral des équipes éducatives, sur les résultats scolaires des élèves et sur le taux de sortie prématurées des élèves du système scolaire avant obtention d'une qualification.

6- Il serait également intéressant de documenter les conditions qui autoriseraient un éventuel changement du système disciplinaire privilégié depuis plusieurs décennies dans le système éducatif français pour tendre vers un modèle de gestion disciplinaire se rapprochant du MGDEC décrit dans le cadre théorique de la présente thèse.

7- Enfin, il serait intéressant d'apporter des éléments d'explication aux interrogations suivantes : comment expliquer le choix du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, de maintenir le système disciplinaire privilégié jusqu'à présent, en dépit de l'abondance des données scientifiques disponibles sur la gestion de classe depuis 1951 qui montrent notamment que ce choix va radicalement à l'encontre des avancées de la recherche scientifique spécialisée dans ce domaine ? Quelles représentations les membres décisionnaires du cabinet du ministère de l'Éducation nationale ont-ils de l'école, de l'éducation, de la discipline, de l'indiscipline scolaire et de la gestion de classe ? Quelles représentations entretiennent-ils au regard de leur mission première et des difficultés que rencontre le système éducatif français aujourd'hui ?

Dans une perspective d'amélioration des conditions d'apprentissage et d'enseignement dans les écoles publiques, gratuites, laïques et obligatoires en France, nous espérons que ces quelques interrogations issues d'une liste non exhaustive de questionnements susciteront de futures recherches.

6.5 Retombées potentielles de la recherche

Selon Boumard et Marchat (1993), Woods (1990) soulignait « *le peu d'utilité de nombreux travaux qui proposent des synthèses théoriques sans qu'il soit possible d'envisager la pertinence de leur application dans le cadre d'une démarche concrète* » (Boumard et Marchat, 1993, p. 6). Pourtant, selon certains, « *les sciences de l'éducation ont [...] tout d'abord, un intérêt pratique : celui d'aider*

l'action pédagogique, quel que soit le niveau auquel elle se situe » (Mialaret, 2011, p. 114). À cet effet, « *les sciences de l'éducation apportent les informations permettant la prise de décision dans le domaine de la politique de l'éducation* » (Mialaret, 2011, p. 114). Toutefois, « *tous les choix permettant d'établir, de modifier, de réformer un système d'éducation ne peuvent pas être faits rationnellement sans se référer aux résultats scientifiques provenant de l'analyse des situations d'éducation* » (Mialaret, 2011, p. 114). En outre, si les données issues de la recherche et les nouvelles connaissances dans le domaine de la gestion de classe sont des leviers qui permettent aux universitaires de développer de nouvelles approches éducatives incluant des moyens ou des outils qui répondent aux besoins des enseignants et des collégiens d'aujourd'hui, les données issues de la recherche en gestion de classe ont intrinsèquement une fonction utilitaire pratico-pratique car elles mènent à aider l'action pédagogique entreprise sur le terrain par chacun des membres du système éducatif.

C'est précisément en nous situant dans ce paradigme qui s'inscrit d'ailleurs dans les visées et la volonté ministérielles que nous souhaitons modestement, à la suite de ce travail de recherche, mettre en exergue certaines retombées potentielles de la présente thèse, pouvant être utiles à la fois aux responsables chargés de prendre les décisions dans le domaine de la politique d'éducation et aux professionnels de terrain chargés de mettre en oeuvre ces politiques dans le but de mener à bien et dans les meilleures conditions la mission de l'école.

6.5.1 Informations scientifiques utiles à la prise de décisions en éducation

Comme « *un ensemble d'informations, de "modèles" est indispensable à connaître par les responsables qui ont des décisions à prendre* » (Mialaret, 2011, p. 114), cette thèse propose modestement un éclairage scientifique nécessaire à la prise de décisions dans le domaine de la politique de l'éducation au regard de

deux domaines qui influencent fortement tout projet scolaire : *l'indiscipline des élèves en classe et les pratiques de gestion de classe.*

En effet, la présente recherche offre une base structurée et organisée permettant d'orienter des actions pertinentes à mettre en œuvre pour tendre vers la concrétisation des objectifs décrétés par le ministère de l'Éducation nationale, à savoir « *appuyer la formation disciplinaire et professionnelle des enseignants sur les apports de la recherche scientifique et universitaire afin d'enrichir la connaissance des professeurs autour des grandes problématiques éducatives et pédagogiques actuelles, afin de leur permettre d'exercer sereinement leur métier, en offrant aux élèves les meilleures conditions d'apprentissage nécessaires à leur réussite scolaire* »²²⁵.

De plus, les résultats issus de cette recherche permettent de contribuer à combler un vide scientifique en France et notamment à l'île de La Réunion, à la fois sur le phénomène d'indiscipline des élèves dans les classes du système éducatif français et sur les pratiques de gestion de classe des enseignants qui y enseignent. Ainsi, en apportant certains éléments de compréhension au regard de divers phénomènes qui font actuellement potentiellement ou réellement obstacle à l'action éducative des enseignants en France, ce travail de recherche pourrait permettre de faciliter un changement de point de vue de certains acteurs de la communauté éducative française convaincus que la situation actuelle dans laquelle se trouve le système éducatif public français est irrémédiable.

Par ailleurs, au regard de la documentation scientifique consultée, la mise en œuvre de certains principes issus du cadre théorique de cette thèse pourrait permettre d'optimiser l'établissement de conditions favorisant la résolution de certains problèmes au cœur des préoccupations actuelles de l'École, par exemple des problèmes relatifs à l'acquisition par les élèves du socle commun des

²²⁵ Source : site web du MEN

connaissances et des compétences scolaires, sociales et civiques de base, ou encore des problèmes relatifs à l'amélioration des conditions de travail des équipes éducatives, principalement celles des enseignants.

Enfin, si les responsables chargés de prendre les décisions dans le domaine de la politique de l'éducation peuvent trouver à la lecture de cette thèse des informations leur permettant d'œuvrer dans le sens des volontés affichées sur le site web du ministère de l'Éducation nationale, il est possible également que certains enseignants trouvent à la lecture de cette thèse, non seulement des éléments qui contribuent à la transformation de certaines de leurs représentations quant à leur métier et leurs fonctions en classe, mais des éléments susceptibles de contribuer à l'acquisition de connaissances professionnelles nécessaires à l'ajustement de leurs pratiques d'encadrement pédagogique, comme le MGDEC.

6.5.2 Modèle de Gestion de la Discipline En Classe (MGDEC)

La recension des écrits scientifiques sur la gestion de la discipline en classe effectuée dans le cadre de cette thèse a permis de rassembler une somme considérable d'informations relatives aux principes et aux pratiques de gestion de classe plébiscités par la recherche spécialisée et soutenus par des données probantes.

Afin d'obtenir une vue d'ensemble relativement claire de ce à quoi devrait correspondre dans un certain idéal théorique une gestion de classe efficace permettant à un enseignant de maximiser le temps alloué à l'enseignement et à l'apprentissage, d'éveiller l'intérêt des élèves pour les apprentissages, d'optimiser l'engagement de ces derniers dans les activités scolaires, de favoriser leur réussite scolaire, de réduire leurs comportements inappropriés en classe tout en augmentant le nombre de comportements appropriés, l'ensemble des données recensées a été méthodiquement organisé et catégorisé dans le cadre théorique de cette thèse.

Cette organisation minutieuse des facteurs qui influencent l'efficacité d'un système de gestion de classe nous a permis de faire émerger un Modèle de Gestion de la Discipline En Classe (MGDEC) permettant dans un premier temps d'apporter des éléments de réponse à certaines de nos questions de départ. Par la suite, la pertinence de ce MGDEC nous a permis de construire de manière méthodique les deux outils de collecte de données privilégiés dans le cadre de cette recherche, à savoir la grille d'observation directe des pratiques de gestion de la discipline en classe (GODPGDEC) et le guide d'entrevue semi-dirigée, ainsi que la grille d'analyse de contenu visant à analyser les données recueillies à l'aide des deux instruments de collecte.

Ainsi, bien que cela n'ait pas été un des objectifs énoncés de la présente recherche et bien que nous l'ayons élaboré pour les besoins de cette thèse, les résultats de nos travaux au regard de l'ampleur du phénomène d'indiscipline des élèves en classe, du manque de connaissance des enseignants dans le domaine de la gestion de classe, du manque de formation des enseignants en la matière et des besoins en perfectionnement et en formation exprimés par ces derniers, nous ont conduits à soulever l'hypothèse de l'utilité théorique et pratique du MGDEC en tant qu'outil pédagogique pour les enseignants du système éducatif français.

6.5.2.1 Utilité du MGDEC pour les enseignants du système éducatif français

Le MGDEC est un Modèle de Gestion de la Discipline En Classe qui rassemble les principales pratiques et habiletés en gestion de la discipline en classe nécessaires à l'enseignant souhaitant mener à bien sa mission en classe auprès des élèves. Le MGDEC synthétise donc un grand nombre de données scientifiques issues de recherches antérieures relatives à un domaine de compétence professionnelle central du métier d'enseignant. Si le MGDEC peut d'ores et déjà être considéré par certains comme potentiellement utile au système éducatif français, il peut l'être d'autant plus pour les raisons présentées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 18. Critères justifiant l'utilité du MGDEC pour les enseignants du système éducatif français

PRINCIPAUX CRITÈRES JUSTIFIANT L'UTILITÉ DU MGDEC POUR LES ENSEIGNANTS DU SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS (A et B)	
A- CONCLUSIONS ISSUES DE RECHERCHES ANTÉRIEURES	
1	Les pratiques d'encadrement pédagogiques ont une influence majeure sur l'apprentissage et la réussite éducative et scolaire des élèves (Chouinard, 1999 ; Léveillé et Dufour, 1999 ; Simonsen <i>et al.</i> , 2008 ; Wang, Haertel et Walberg, 1994), ainsi que dans le développement, le maintien ou la diminution des manifestations d'indiscipline qui surviennent en classe (Badia Martin, 2006 ; Charles, 1997 ; Chouinard, 1999 ; Dishion et Patterson, 2006 ; Estrela, 1996 ; Evertson et Weinstein, 2006 ; Evertson et autres, 1994 ; Hastings, 2005 ; Janosz, George et Parent, 1998 ; Léveillé et Dufour, 1999 ; Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999 ; Massé, Desbiens et Lanaris, 2006 ; Mayer, 1995 ; Mayer, 2001 ; Royer, 2006).
2	Un enseignement efficace est indissociable d'une <i>gestion de classe efficace</i> (Doyle, 1986 ; Levin et Nolan, 2000 ; Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999).
3	Il est nécessaire pour l'enseignant de posséder des connaissances et des compétences solides en gestion de classe (Chouinard, 1999, 2001 ; Doyle, 2006 ; Evertson et Weinstein, 2006 ; Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999).
4	Le manque de connaissances et de compétences en gestion de classe contribue à l'augmentation ou au maintien des comportements difficiles à l'école (Chouinard, 1999 ; Hastings, 2005 ; Royer, 2005 dans Gaudreau <i>et al.</i> , 2011)
5	La communauté scientifique internationale désigne précisément ce phénomène d'indiscipline comme étant l'un des principaux obstacles aux finalités mêmes de l'École (Blaya, 2006 ; Charles, 1997 ; Desbiens, 2011 ; Dubet <i>et al.</i> , 1999 ; Esterle-Hedibel, 2004c ; Estrela, 1996 ; Estrela et Marmoz, 2006 ; Filisetti, 2009 ; Fortin <i>et al.</i> , 2001 ; Gasparini, 2013 ; Jimerson, Egeland, Sroufe et Carlson, 2000 ; Marcotte, Fortin, Royer, Potvin et Leclerc, 2001 dans Massé, Desbiens et Lanaris, 2006 ; Meirieu, 2015 ; Picard, Fortin et Bigras, 1995 dans Massé, Desbiens et Lanaris, 2006 ; PISA 2009 de l'OCDE ²²⁶ , Prairat, 2013 ; PISA, 2009 ²²⁷ ; Prairat, 2013 ; Rey, 2013).
6	Il existe une augmentation des comportements d'indiscipline des élèves dans les classes du système éducatif français en France métropolitaine et des conséquences qui y sont liées (Blaya, 2006 ; Dubet <i>et al.</i> , 1999 ; Filisetti, 2009 ; Gasparini, 2013 ; PISA, 2009 ²²⁸ ; Prairat, 2013 ; Rey, 2013).
7	Il existe un taux élevé en France d'élèves décrocheurs sortant prématurément du système scolaire sans diplômes ni qualifications ²²⁹ , ainsi qu'un taux important d'illettrisme ²³⁰ et d'élèves sortant du système éducatif français sans avoir acquis les compétences scolaires de base en lecture, en écriture et en calcul.
8	Le collège est le niveau dans le système éducatif français où les comportements déviants s'expriment le plus ²³¹ .

²²⁶ <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/47954912.pdf>

²²⁷ <http://educationdechiffree.blog.lemonde.fr/2013/09/30/en-france-le-climat-de-discipline-dans-les-ecoles-sest-degrade-ces-10-dernieres-annees/>

²²⁸ <http://educationdechiffree.blog.lemonde.fr/2013/09/30/en-france-le-climat-de-discipline-dans-les-ecoles-sest-degrade-ces-10-dernieres-annees/> ;

<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/47954912.pdf>

²²⁹ http://www.cariforef-reunion.net/index.php?option=com_tags&view=tag&id=89-illettrisme ; Taux d'illettrisme à La Réunion deux fois supérieur à celui de la France métropolitaine soit 22%. Le nombre d'élèves sortant du secondaire sans qualifications est quant à lui également deux fois supérieur à celui de la France métropolitaine.

²³⁰ <http://www.education.gouv.fr/cid74737/la-prevention-et-la-lutte-contre-l-illettrisme-a-l-ecole.html>

²³¹ http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/30/7/DEPP_NI_2013_32_actes_violence_fortement_concentres_minorite_etablissements_289307.pdf

B- RÉSULTATS DE LA PRÉSENTE RECHERCHE	
1	Le phénomène d'indiscipline des élèves en classe est largement présent sous toutes ses formes au sein de certaines classes du système éducatif français au point de contrarier la mission de transmission des matières scolaires qui incombe aux enseignants et d'épuiser les enseignants à la tâche.
2	En dépit de l'ampleur du phénomène d'indiscipline scolaire, il existe un manque de connaissances de la part des enseignants au regard de la définition, de la nature, de la fonction et de la genèse des comportements d'indiscipline des élèves en classe.
3	Il existe selon les enseignants un fossé important entre le profil d'élève que les enseignants rencontrent au quotidien dans leur classe et le profil de l'élève idéal ciblé par les formateurs dans les cours dispensés en formation initiale et continue.
4	Si la majorité des enseignants investissent d'une manière ou d'une autre, volontairement ou non, leur fonction d'éducateur, cela ne leur garantit pas pour autant des classes remplies d'élèves manifestant à la fois des comportements disciplinés et des comportements d'engagement dans les activités scolaires, et ce même s'ils établissent une relation de qualité avec les élèves.
5	Les moyens mis en œuvre par les enseignants pour gérer la discipline en classe sont à la fois restreints et presque identiques d'une classe à l'autre et d'un enseignant à l'autre, quels que soient l'âge et le sexe de celui-ci, ou l'ancienneté de ce dernier dans le métier.
6	Il existe un fossé important entre les pratiques préconisées dans la littérature scientifique et celles mises en œuvre par les enseignants en classe.
7	Il existe un manque de connaissances et de compétences en gestion de classe chez les enseignants qui concerne à la fois les enseignants débutants et les enseignants ayant davantage d'ancienneté.
8	La majorité des enseignants déclare ne pas avoir reçu de formation spécifique et appropriée ni théorique ni pratique dans le domaine de la gestion des comportements inappropriés des élèves en classe, ni pendant leur formation d'enseignant, ni après cette dernière, ni lors des formations dispensées périodiquement par les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux.
9	Les enseignants ont le sentiment de se retrouver livrés à eux-mêmes pour acquérir les outils et les compétences qui permettent de favoriser l'apprentissage des élèves, l'engagement de ces derniers dans les activités scolaires et la diminution des comportements indisciplinés en classe.
10	Indépendamment de l'ancienneté des enseignants dans la profession, les trois principaux domaines de difficultés liées au métier s'articulent autour : 1- de leur capacité à gérer les comportements inappropriés des élèves ; 2- de leur capacité à intéresser les élèves aux apprentissages et mettre en œuvre une pédagogie différenciée ; et 3- de leur capacité à transmettre des connaissances aux élèves.
11	Les principaux besoins en formation exprimés par les enseignants convergent vers la gestion de classe.
12	Les résultats des recherches dans ce domaine s'avèrent dispersés dans la documentation scientifique internationale (Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999, p. 470).

Au regard de l'ensemble des éléments ci-dessus, mais au regard également de la nécessité connue d'anticiper et de prévenir les problèmes de discipline scolaire, de l'importance avérée de la planification de la gestion de classe et des effets positifs liés à « *l'automatisation d'une série de procédures visant le contrôle et la coordination de séquences de comportements applicables à*

des situations spécifiques » (Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999, p. 476), il semble que le MGDEC proposé dans le cadre de cette thèse comme outil pédagogique pour les enseignants du système éducatif français est susceptible d'une part, d'apporter un élément neuf essentiel à la formation initiale et continue des enseignants en France et d'autre part, de constituer un socle solide et pertinent sur lequel l'ensemble des enseignants en formation initiale ou continue pourraient s'appuyer pour mettre en œuvre « *le processus de planification de la gestion de classe* ».

Il va sans dire que la proposition qui est faite ici de considérer le MGDEC comme élément constitutif de la formation continue et initiale des enseignants n'exclut ni ne nie absolument pas ni les critères qui conditionnent l'efficacité des processus de formation visant des changements de pratique professionnelle chez les enseignants, ni « *l'effort d'élaboration que doit faire un éducateur pour dominer réellement sa pratique et ne pas en faire un simple recueil de recettes* » (Mialaret, 2011, p. 112).

6.5.2.2 Principaux critères auxquels répond le MGDEC

Bien que l'élaboration d'un modèle dans le domaine disciplinaire soit une tâche ambitieuse, certains auteurs affirment que « *les considérations émises par la recherche dans le domaine de la discipline en cours légitiment l'énonciation de certains principes qui peuvent être pris en compte par n'importe quel type de programme de formation* » (Estrela, 1996, p. 92). Toutefois, comme le souligne Estrela, un tel outil « *n'aurait de sens qu'en fonction d'un plan général de formation qui articulerait l'ensemble des savoirs, des savoir-faire et des attitudes jugés nécessaires à l'efficacité professionnelle et qui harmoniserait les nécessités et les objectifs du système éducatif aux nécessités et objectifs concrets des personnes en situation de formation [...]* » (Estrela, 1996, p. 92). Or, cela est précisément le cas pour ce qui concerne le MGDEC, car il articule de manière cohérente les principales données issues des chapitres I, II, III et V de cette

recherche tout en les harmonisant entre elles. Cela signifie que le MGDEC prend en considération à la fois : 1- les principales difficultés concrètes que les enseignants rencontrent en classe ainsi que leurs principaux besoins en formation ; 2- la mission et les objectifs spécifiques du système éducatif français affichés officiellement par le ministère de l'Éducation nationale ; et 3- les stratégies efficaces de gestion de classe soutenues par des données probantes qui permettent à la fois de répondre aux besoins des enseignants, des élèves et du MEN.

En outre, le modèle de gestion de la discipline en classe proposé dans le cadre de cette thèse répond spécifiquement à cinq critères principaux²³² lui garantissant une certaine solidité et une pertinence à la fois sociale et scientifique.

En effet, premièrement, il se fonde exclusivement à la fois : 1- sur les principaux courants de pensée psychologique qui ont influencé le domaine de la gestion de classe ; 2- sur les apports majeurs des principaux modèles théoriques et pratiques antérieurs dans ce domaine ainsi que sur des données scientifiques probantes qui font consensus sur le plan de la recherche internationale ; et 3- sur des facteurs favorisant à la fois l'engagement des élèves dans les activités scolaires et la bonne conduite de ces derniers en classe.

Deuxièmement, le MGDEC répond spécifiquement aux principales préoccupations des enseignants, à savoir : créer, maintenir et rétablir l'intérêt, l'engagement et la concentration des élèves en classe afin de pouvoir leur transmettre sereinement et efficacement des savoirs scolaires tout en réduisant les comportements inappropriés des élèves en classe.

Troisièmement, le MGDEC répond aux principales difficultés que rencontre l'école à mener à bien la mission qui lui incombe, tout en répondant de manière exhaustive aux valeurs affichées de la République française, aux finalités

²³² Nous nous sommes en partie, inspirés de certains critères et principes essentiels à la construction scientifique d'un modèle, issus de certains travaux, notamment ceux de Lysanne Lafontaine portant sur l'élaboration d'un modèle de didactique de l'enseignement du français à l'oral destiné au monde scolaire.

que la *Nation* fixe à l'école et aux différents souhaits qu'exprime le ministère de l'Éducation nationale depuis plusieurs décennies maintenant au regard notamment de la réduction des inégalités sociales, de l'exclusion sociale et professionnelle, de l'illettrisme, du décrochage scolaire, de la violence à l'école et de la formation du citoyen de demain. De plus, les pratiques et les principes véhiculés par le MGDEC sont susceptibles de participer à la réduction des conséquences liées à l'indiscipline à la fois pour les élèves, pour les enseignants et pour la société dans son ensemble.

Quatrièmement, le MGDEC est clair, simple et cohérent. En effet, la clarté, la simplicité et la cohérence du MGDEC tiennent au fait que les facteurs qui le composent ont été présentés simplement, de manière pédagogique, en insistant notamment sur les définitions des notions, des principes et des concepts clés constitutifs du modèle et en précisant les articulations, les liens et les interactions entre chacun des facteurs considérés. Cette clarté et cette cohérence facilitent la compréhension du modèle et permettent à l'utilisateur de saisir la réalité de la gestion de classe dans toute sa globalité et sa subtilité sous de nouveaux angles.

Cinquièmement, le MGDEC est complet et pertinent. La complétude ainsi que la pertinence scientifique du MGDEC tiennent quant à elles au fait que celui-ci prend en considération et synthétise l'ensemble des pratiques et des principes scientifiquement jugés essentiels à une gestion de classe efficace, qui apparaissent de manière récurrente à la fois dans les principaux modèles théoriques et pratiques de gestion de classe, dans les ouvrages spécialisés dans ce domaine, dans les articles scientifiques de référence, dans les synthèses de synthèses et dans les *handbooks* spécialisés de qualité reconnue.

Enfin, sixièmement, le MGDEC est légitime. La légitimité scientifique du MGDEC tient quant à elle à la fois à sa complétude et à sa pertinence précédemment évoquée, au caractère exclusivement scientifique et académique des sources dont sont issus tous les éléments qui le composent, au statut

d'experts en gestion de classe des auteurs convoqués et au fait que les pratiques et les principes présentés soient à la fois basés sur des fondements théoriques solides soutenus par des données probantes et spécifiquement issus de la recherche en milieu scolaire.

Au-delà de répondre à l'ensemble des critères évoqués ci-dessus qui lui confèrent notamment une certaine solidité scientifique, le MGDEC est directement applicable par les enseignants, du primaire comme du secondaire, à la suite, il va sans dire, d'une formation spécifique.

6.5.3 Fiche d'Observation des Pratiques de Gestion de la Discipline En Classe (FOPGDEC)

Au-delà premièrement, d'apporter un éclairage scientifique nécessaire à la prise de décisions au regard de l'indiscipline des élèves en classe et des pratiques de gestion de classe et, deuxièmement, de proposer un modèle de gestion de la discipline en classe visant à « *outiller les enseignants afin de relever le défi que pose l'enseignement dans un contexte de plus en plus complexe* » (Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999, p. 468), cette thèse propose également une fiche outil qui permet à l'enseignant de réaliser un inventaire précis de ses pratiques de gestion de la discipline en classe.

Bien que l'élaboration de cette fiche n'ait pas constitué un objectif de départ de cette thèse, les résultats de la présente recherche ainsi que les conclusions de recherches antérieures évoquées dans le tableau 18 pour justifier l'utilité du MGDEC pour les enseignants du système éducatif français nous ont conduits à apercevoir son utilité potentielle notamment pour les enseignants du système éducatif français. En outre, comme cette fiche est à quelques détails près la réplique exacte de la grille d'observation directe des pratiques de gestion de la discipline en classe que nous avons élaborée pour les besoins de cette recherche à partir du MGDEC, cela signifie que son contenu bénéficie des mêmes critères de pertinence scientifique que ceux qui caractérisent le MGDEC.

Par ailleurs, l'utilité de cette fiche est multiple. En effet, premièrement, comme cette fiche calque exactement et dans le même ordre l'ensemble des composantes, des sous-composantes et des facteurs constitutifs du MGDEC, elle permet à l'enseignant de réaliser à sa convenance au regard d'un cadre théorique solide, un inventaire précis, structuré et organisé de ses pratiques réelles de gestion de la discipline en classe. Cela lui permet alors d'identifier clairement les compétences à acquérir ou à perfectionner pour parvenir à une gestion de classe efficace.

Deuxièmement, cette fiche permet à l'enseignant qui dispose alors d'éléments précis sur ses pratiques de gestion de classe, de se référer directement aux sections du MGDEC correspondant soit aux éléments qui l'intéressent soit aux éléments sur lesquels il souhaite se perfectionner ou se former. En effet, comme chaque item de la fiche correspond à une pratique ou un principe du MGDEC, l'enseignant peut se référer aux sections du MGDEC pour un approfondissement théorique de l'item considéré. Cette fiche constitue donc un outil pédagogique pertinent pour les enseignants, qu'ils soient en formation ou en poste, car elle leur permet de travailler de manière ciblée sur leurs compétences en gestion de classe en étant assurés de se baser sur un modèle clair, simple, précis, cohérent, complet et légitime.

Troisièmement, cette fiche permet de recenser des données spécifiques pouvant permettre aux enseignants de prendre conscience des points forts et des points faibles de leurs propres pratiques de gestion de la discipline en classe afin d'être en mesure de formuler clairement à leur hiérarchie la ou les techniques qu'ils souhaitent spécifiquement perfectionner dans le cadre d'une formation visant le développement de leurs compétences professionnelles.

Enfin, quatrièmement, comme cette fiche stipule clairement les indicateurs qui conditionnent l'efficacité de chaque pratique ou technique de gestion de classe recensée dans le MGDEC, elle signifie directement à l'enseignant les actes

nécessaires à poser pour une mise en œuvre efficace et optimale de chaque technique ou l'habileté considérée, et ce sans que ce dernier ne soit contraint de rassembler par lui-même ces informations qui s'avèrent souvent dispersées dans la documentation scientifique. Le tableau ci-dessous présente la Fiche d'Observation des Pratiques de Gestion de la Discipline En Classe des enseignants (FOPGDEC).

Tableau 19. Fiche d'observation des pratiques de gestion de la discipline en classe

FICHE D'OBSERVATION DES PRATIQUES DE GESTION DE LA DISCIPLINE EN CLASSE (cf. section 2.6)						
Établissement	Enseignant	Classe	Date	Heure	Nombre d'élèves	Durée
COMPOSANTES À OBSERVER		INDICATEURS DE PRATIQUES DE GESTION DE CLASSE				
Conditions préalables nécessaires à une gestion de classe efficace (cf. section 2.7.1)	Établir une relation enseignant-élève de qualité (cf. section 2.7.1.1)	Respecte les besoins, l'amour propre, la dignité et les émotions des élèves et leur permet de sauver la face	Se montre respectueux, courtois et bienveillant	Accueil personnel et chaleureux ; sourire bienveillant ; demande si ça va bien	Fait face aux crises et aux conflits de manière civilisée et calme	
		Discute des centres d'intérêt	Suscite l'intérêt des élèves, Se montre motivant et intéressant	Fait abstraction des critiques, des réprimandes, des punitions et des luttes de pouvoir		
		Ne cherche pas à se donner de l'importance	S'adresse individuellement aux élèves	Stimule les élèves et leur montre à tout moment qu'il est disponible et qu'il souhaite les aider		
	Conduites contre-productives que l'enseignant doit éviter (cf. section 2.7.1.2)	Laisse un élève perturber le groupe ou mal se conduire	Fait des sermons, la morale, culpabilise ou dénigre l'élève, lui soutire des promesses, le rabaisse, le ridiculise, et exige quoi que ce soit de lui de manière abrupte		Commande (donne des consignes sans vouloir écouter un élève) ; s'esquive (change de sujet pour ne pas avoir à tenir compte des préoccupations d'un élève)	
		Donne une étiquette peu flatteuse à l'élève	Établit des règles de façon tout à fait arbitraire, sans demander leur avis aux élèves	Injurie les élèves	Exclue les élèves de la classe	
	Se met en colère, crie, fait preuve de violence verbale	Adopte lui-même des comportements qu'il cherche à éliminer chez les élèves	Se montre grossier, blessant, provoquant, méprisant	Utilise les réprimandes, les sarcasmes et les retenues et se montre sévère		
Interventions préventives des comportements non désirés en classe (cf. section 2.7.2)	Aptitudes à diriger et à organiser la classe (cf. section 2.7.2.1)	La vigilance (cf. section 2.7.2.1.1) Identifie immédiatement les comportements appropriés et déviants et intervient immédiatement auprès des auteurs responsables du comportement	La supervision active (cf. section 2.7.2.1.2) Dispense des informations et des explications courtes + corrige les erreurs de comportement + mobilité de l'enseignant + renforcement positif	Le chevauchement (cf. section 2.7.2.1.3) Gère simultanément plusieurs événements distincts sans interrompre le cours	Éveil de l'intérêt, responsabilisation et engagement des élèves (cf. section 2.7.2.1.4)	

		Cadence et régularité dans l'enseignement (cf. section 2.7.2.1.5)			Organisation spatiale et matérielle de la salle de classe (cf. section 2.7.2.1.6)				Établissement de règles de vie de classe (cf. section 2.7.2.1.7)					
		1- Cadence (mise en marche de l'activité, rythme et transitions)			1- Visibilité de tous les élèves ; Espace/Entassement				1- Impose les règles					
		2- Discontinuité			2- Agencement flexible				2- Écrit les règles					
3- Ralentissement (perte de temps, temps morts entre deux activités)			3- Aménagements particuliers (moblier, couleurs, attractivité...)				3- Établit conjointement les règles							
4- Régularité (fluidité dans les transitions)			4- Affichages sur les murs ; Support matériel éducatif				4- Affiche les règles							
5- Alternance des activités			5- Disposition et orientation des tables et des chaises en fonction des fenêtres				5- Révise les règles et les discute							
6- Gestion du temps, annonces du plan...			6- Élément de distraction				6- Enseigne et explique les règles							
			7- Gestion des voies de passages (emplacement allée, poubelle...)				7- Nombre de règles restreint							
							8- Clarté (définition de ce qui est acceptable ou non)							
							9- Rappelle les règles avant et pendant la situation							
							10- Applique les règles chaque fois que nécessaire de manière constante							
		1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	4	5	
		4	5	6	5	6	7		6	7	8	9	10	
Interventions face aux comportements appropriés ou non appropriés (cf. section 2.7.3)	Interventions face aux comportements appropriés visant leur augmentation (cf. section 2.7.3.1)	Délivre des compliments et des récompenses pour des comportements appropriés ; Stimule les élèves et se montre positif et sincère envers eux (cf. section 2.7.3.1.1.1)				Utilise un système d'économie de jetons ou de points (cf. section 2.7.3.1.1.2)				Utilise le renforcement différencié (cf. section 2.7.3.1.1.6)				
		Allie le renforcement des contingences de groupe et les économies de jeton (cf. section 2.7.3.1.1.4)				Utilise un contrat de comportements (cf. section 2.7.3.1.1.5)		Renforce les comportements incompatibles (cf. section 2.7.3.1.1.3)		Fait des rétroactions sur les performances (cf. section 2.7.3.1.1.7)				
	Interventions face aux comportements inappropriés visant leur diminution (cf. section 2.7.3.2)	Applique des <i>conséquences</i> appropriées (cf. section 2.7.3.2.1)				Utilise l'ignorance planifiée (cf. section 2.7.3.2.2)				Utilise le retrait de la situation (cf. section 2.7.3.2.3)				
		1- Logique (réparer...)								Retrait de la situation avec ou sans exclusion				
		2- Générique (rappel, avertissement, invitation à faire un choix, élaboration d'un programme d'amélioration...)												
		3- Traditionnelle (mise à l'écart, exclusion temporaire...)												
		4- Éducative (enseigner à l'élève à se comporter de manière appropriée...)												
			1	2	3	4								
	Utilise la communication non verbale (cf. section 2.7.3.2.4) (geste, mimique, proximité, regard...)				Utilise la correction d'erreur (cf. section 2.7.3.2.5) (immédiate, directe, brève, concise, précise, discrète et constante...)				Utilise le coût de la réponse (cf. section 2.7.3.2.6) (retrait d'un renforcement positif de manière contingente au comportement inapproprié)					
Crie, se fâche, se montre grossier				Puni, réprimande, sermone, menace				Reste calme, soutien, encourage, respecte la dignité de l'élève						

Dans le cadre de la collecte des données réalisée lors des observations directes des pratiques de gestion de classe des enseignants, nous avons utilisé en plus de la fiche présentée ci-dessus, une fiche qui nous a permis d'inscrire de manière structurée et organisée des commentaires relatifs à l'objet d'observation. Comme cela peut également s'avérer utile à l'enseignant qui utilise la FOPGDEC, nous la joignons ici. Le tableau ci-dessous présente ainsi la fiche destinée à accueillir les notes ainsi que les commentaires de l'observateur des pratiques de gestion de classe des enseignants, à utiliser en complément de la FOPGDEC.

Tableau 20. Fiche de notes et de commentaires complémentaire à la FOPGDEC

PRATIQUES DE GESTION DE CLASSE EFFICACES (cf. section 2.6)			
COMPOSANTES			COMMENTAIRES ET NOTES
1	Conditions préalables nécessaires à une gestion de classe efficace (cf. section 2.7.1)	Établir une relation enseignant-élève de qualité (cf. section 2.7.1.1)	
		Conduites contre-productives que l'enseignant doit éviter (cf. section 2.7.1.2)	
2	Interventions préventives des comportements non désirés en classe (cf. section 2.7.2)	Aptitudes à diriger et à organiser la classe (cf. section 2.7.2.1)	
3	Interventions face aux comportements appropriés ou non appropriés (cf. section 2.7.3)	Interventions face aux comportements appropriés visant leur augmentation (cf. section 2.7.3.1)	
		Interventions face aux comportements inappropriés visant leur diminution (cf. section 2.7.3.2)	

6.6 Perspective d'évolution de la situation actuelle

Selon certains, « *les sciences de l'éducation jouent, par rapport à l'art de l'éducateur, un rôle d'explication, de justification, un élément de progression* » (Mialaret, 2011, p. 108). Par conséquent, si le présent ouvrage peut parfois sembler particulièrement long à certains égards, d'autres seront d'avis que ce volume est nécessaire pour permettre à l'enseignant de « *situer son action dans la société* » (Mialaret, 2011, p. 109-110) et de parfaire sa « *culture générale pédagogique [...] indispensable si nous voulons que le maître ne soit plus un robot, mais un individu capable de penser son action en fonction du très grand nombre des facteurs* » en jeu (Mialaret, 2011, p. 109-110). D'ailleurs, c'est même « *à partir de l'ensemble de données que peuvent fournir les sciences de l'éducation que l'éducateur choisira lui-même, et en connaissance de cause, ses finalités éducatrices et ses modèles d'action* » (Mialaret, 2011, p. 109-110). C'est donc en partie dans une perspective visant à aider l'action pédagogique que nous avons choisi d'évoquer d'une manière aussi large que possible dans le cadre d'une thèse, des courants de recherche mettant l'accent sur l'importance des représentations, des connaissances et des compétences des enseignants en gestion de classe à la fois sur l'apprentissage et la réussite scolaire des élèves ainsi que sur le comportement de ces derniers en classe.

En aucun cas les données rassemblées dans cette recherche, que ce soit dans le cadre théorique ou dans la présentation des résultats, ne cherchent ni à juger les enseignants ou leurs pratiques ni à minimiser les autres facteurs de risque pouvant influencer les manifestations d'indiscipline des élèves en classe. En effet, même si les principaux facteurs de risque influençant l'émergence, le développement ou le maintien de l'indiscipline des élèves en classe sont étroitement liés entre autres aux pratiques d'encadrement pédagogique des

enseignants, il ne s'agit pas, comme le précise Estrela (1996), de rendre ces derniers responsables de tous les maux qui affectent le système scolaire en déresponsabilisant à la fois la société, le système éducatif, les élèves ainsi que les parents des élèves. Il ne s'agit pas non plus ici, au regard des effets néfastes de l'indiscipline des élèves en classe sur la santé psychologique des enseignants, de considérer ces derniers comme des victimes d'élèves qu'il conviendrait alors d'incriminer.

D'ailleurs, bien que cela n'ait pas été le but de cette thèse, si nous devons schématiquement et hypothétiquement placer les élèves, les enseignants et le ministère de l'Éducation nationale soit dans une posture de *victime* de l'indiscipline, soit dans une posture d'*agent* de l'indiscipline, les données issues de nos travaux situeraient davantage les élèves ainsi que les enseignants dans une posture de *victime* de l'indiscipline et placeraient le ministère de l'Éducation nationale dans une posture d'*agent* de l'indiscipline. En effet, il en serait ainsi car, en raison premièrement, du système disciplinaire actuel privilégié par le MEN depuis plusieurs décennies pour l'ensemble des établissements scolaires publics, laïques, gratuits et obligatoires et en raison deuxièmement, du choix du MEN de privilégier une vaste offre de formation ne préparant pas pleinement les enseignants à faire face aux principales difficultés concrètes et réelles qu'ils sont amenés à rencontrer au quotidien dans l'exercice de leur métier, le MEN précipite potentiellement ou réellement, à la fois les enseignants et les élèves dans une spirale descendante aux conséquences dévastatrices pour tous. En outre, ces choix qui semblent propres au ministère de l'Éducation nationale condamnent les enseignants à endosser malgré eux, une posture doublement inconfortable, constituant finalement une double punition pour les enseignants. La première de ces deux punitions reçues par les enseignants est relative au fait que ces derniers se retrouvent être les *victimes* directes de l'indiscipline des élèves en classe en raison de l'impact néfaste que les comportements inappropriés des élèves ont sur leur enseignement et sur leur santé. La deuxième des deux punitions reçues par

les enseignants est relative quant à elle au fait que les enseignants se retrouvent malgré eux, potentiellement ou réellement, *agents* de l'indiscipline car étant en première ligne face aux élèves indisciplinés, ils sont les premiers à devoir intervenir et ils ne peuvent le faire qu'avec les ressources dont ils disposent. Or, leur manque de connaissances en gestion de classe, dû notamment au choix d'une offre de formation professionnelle inadéquate dans ce domaine, les conduit à intervenir de manière parfois inopérante, provoquant alors, en dépit de leur volonté, davantage de conduites inappropriées dont ils seront de nouveau les premiers, avec leurs élèves, à supporter les conséquences dramatiques.

Finalement, contraints par certaines décisions politiques inappropriées au contexte réel d'enseignement et d'apprentissage à gérer les situations difficiles avec les moyens qui leur sont propres, les enseignants, au même titre d'ailleurs que les élèves, deviennent les principaux co-agents visibles d'un phénomène tragique dont ils finissent par devenir les victimes directes. Élèves et enseignants seraient ainsi les principales victimes d'une situation qui leur serait imposée par les responsables chargés précisément de prendre les meilleures décisions visant d'une part, à offrir à tous un climat scolaire serein propice à l'enseignement et à l'apprentissage et visant d'autre part, à protéger tous les membres de la communauté scolaire contre toutes les formes de violence.

Si la manière de procéder pour réduire les difficultés auxquelles l'école française est confrontée fait encore débat à tous les niveaux de la société, il semble acquis pour tous que l'école est le lieu où l'on instruit et où l'on éduque les citoyens de demain. Or, la salle de classe, qui rassemble élèves et enseignants pour les besoins de cette mission, est un lieu clos dans lequel s'expriment autant de besoins différents à satisfaire qu'il n'y a d'individus en son sein, est et restera, un milieu des plus complexes. Cette complexité n'est pas seulement liée au défi que peut représenter pour l'enseignant la tâche de répondre équitablement aux besoins de chacun des membres du groupe, y compris aux siens. En effet, la complexité de la classe tient également à la fois à son caractère

multidimensionnel et au fait que le groupe constitué des élèves et de l'enseignant crée ses propres forces psychologiques qui interagissent entre elles pour créer une dynamique très complexe que nous avons tentée de schématiser en partie pour les besoins de cette thèse en synthétisant les interactions entre chacun des éléments issus des deux premiers chapitres de cette recherche²³³. En effet, ces forces psychologiques parfois subtiles exercent une profonde influence sur le comportement de chacun des membres du groupe et le comportement de chaque membre du groupe agira à son tour sur le groupe lui-même. Les comportements ainsi générés finiront par teinter parfois de manière indélébile le climat de la classe voire même celui de l'établissement. Par conséquent, dans un milieu aussi complexe que peut être une classe, il semble évident qu'enseigner est et restera un métier rempli de défis pour celui qui l'exerce, d'autant plus que ce dernier est ni plus ni moins chargé de l'ambitieuse mission de former le citoyen de demain en transmettant des savoirs scolaires et des compétences sociales et civiques, à des élèves qui ne sont pas toujours à l'école par choix personnel et qui n'ont parfois pas encore acquis la maturité ni les habiletés sociales requises pour exprimer tout ce qu'ils ont à exprimer, y compris des choses qui n'ont rien à voir avec l'école, autrement qu'en manifestant sous des formes multiples des comportements non appropriés en classe.

C'est notamment pour cette raison que nous pensons que la gestion de classe est aujourd'hui et restera demain, le cœur de la fonction de l'enseignant. En effet, cet ensemble de compétences professionnelles constitue précisément l'un des moyens, à la fois disponible et soutenu par la recherche, permettant à l'enseignant de mener à bien et dans les meilleures conditions possible, la mission fondamentale qui lui incombe, et ce de manière non coercitive, dans la bienveillance envers l'apprenant et dans le respect des valeurs éducatives modernes. D'ailleurs, « *il devient presque impossible désormais de penser en*

²³³ Figure 1. Voir schématisation du MIGDEC section 2.7.4

arriver à un enseignement efficace en ne se souciant que du seul contenu à transmettre. Au contraire, sous toutes sortes d'aspects, les résultats colligés font ressortir que les procédures de gestion de classe doivent être considérées au cœur de l'effet enseignant » (Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999, p. 492).

En effet, il semble acquis pour la majorité des auteurs convoqués dans cette thèse que « *le problème central de l'indiscipline pourra être considérablement réduit si nous aidons les professeurs à devenir des organisateurs plus efficaces en cours ("by helping teachers to be more effective classroom managers")* » (Estrela, 1996, p. 87)²³⁴.

Par conséquent, comme « *l'importance d'étudier le domaine de la gestion de classe est indéniable ; on doit en tenir compte non seulement pour préparer et pour former adéquatement la relève, mais aussi pour améliorer la vie des enseignants en exercice, et ce, quels que soient la personnalité de l'enseignant ou le milieu culturel où s'exerce l'acte d'enseigner* » (Léveillé et Dufour, 1999, p. 517).

Ainsi, au regard à la fois des conclusions issues de nombreux travaux antérieurs et des résultats de la présente recherche, il nous semble que la France aurait tout à gagner à hisser, comme l'ont fait de nombreux autres pays industrialisés depuis plusieurs années maintenant, le phénomène d'indiscipline des élèves en classe au rang des priorités éducatives nationales, au même titre que la violence en milieu scolaire ou l'illettrisme.

Toutefois, il va sans dire que cela ne sera pas suffisant pour faire disparaître les problèmes liés à l'indiscipline des élèves en classe. Pour y parvenir, le ministère de l'Éducation nationale se doit de prendre des décisions à la hauteur des enjeux, de capitaliser de manière opérationnelle les données issues de la recherche en gestion de classe et de placer le domaine de la gestion

²³⁴ Estrela, 1996, p. 87, faisant référence au rapport Elton.

de classe au cœur des dispositifs de formation des enseignants du primaire comme du secondaire.

Cependant, afin que ces mesures soient réellement pertinentes, « *il serait aussi souhaitable [...] que le choix de ceux qui auront pour mission de préparer les autres à des fonctions éducatives ne continuât plus à se faire en prenant simplement en considération les autres aspects, non négligeables certes, de leur cursus universitaire, mais en prenant en considération leur spécialisation en sciences de l'éducation* » (Mialaret, 2011, p. 119). Toutefois, bien qu'une spécialisation en sciences de l'éducation soit essentielle pour *ceux qui auront pour mission de préparer les autres à des fonctions éducatives*, il reste néanmoins nécessaire d'inclure parmi les spécialités requises pour prétendre à cette fonction, le champ de recherche lié à la gestion de la discipline en classe, une branche des sciences de l'éducation si valorisée sur le plan international et encore si peu développée en France.

En effet, il « *paraît [...] indispensable que les professeurs d'IUFM²³⁵, les formateurs de formateurs d'adultes, les responsables de tous les services de perfectionnement ou de formation continue aient reçu ce minimum d'information dans les différents domaines des sciences de l'éducation, minimum sans lequel ils ne peuvent pas faire correctement leur travail* » (Mialaret, 2011, p. 113).

Ainsi, pour que la société de demain puisse bénéficier des effets positifs liés au civisme et au savoir-vivre ensemble, nous espérons que les enseignants, les formateurs et le ministère de l'Éducation nationale sauront tirer avantage des principaux apports de la présente thèse évoqués notamment dans la section consacrée aux retombées potentielles de la présente recherche, car « *l'édification d'une politique cohérente de l'éducation aussi bien par rapport aux objectifs généraux du Plan que par rapport aux différents objectifs éducatifs, ne peut se*

²³⁵ IUFM, Institut universitaire de formation des maîtres (devenu ESPE depuis la rentrée 2013)

faire sans s'appuyer sur un ensemble de données qui sont fournies par les sciences de l'éducation macroscopiques » (Mialaret, 2011, p. 119-120).

D'ailleurs, en dépit de la situation actuelle dans laquelle se trouve l'école française, le souhait d'une École à la fois plus moderne et plus performante nous semble aujourd'hui plus que jamais des plus réalistes, car la capacité de détermination indéniablement puissante dont la France fait preuve en déployant les moyens financiers, logistiques, matériels et humains nécessaires et appropriés pour atteindre avec succès ses objectifs politiques, économiques, énergétiques, militaires et humanitaires sur l'ensemble de la planète, nous laisse imaginer ce que pourrait devenir notre système éducatif si le ministère de l'Éducation nationale consentait à inclure les apports de la recherche en gestion de classe dans son vaste projet de refondation de l'école et ce avec autant de tact et de détermination qu'il peut en démontrer dans d'autres domaines.

Cela contribuerait à former au sein des écoles publiques, laïques, gratuites et obligatoires de la République française de nouvelles générations de citoyens français capables de porter très haut les valeurs républicaines françaises car les acquis personnels des élèves en matière d'habiletés sociales directement liés aux pratiques efficaces de gestion de classe des enseignants, sont, au même titre que la lecture, l'écriture et le calcul, des domaines de compétences qui sont loin de se cantonner à l'enceinte des établissements scolaires, mais qui sont au contraire hautement transférables en dehors de l'école et à d'autres sphères de la vie quotidienne de l'apprenant, et ce tout au long de la vie de ce dernier. En effet, si les élèves ont bien appris et acquis en classe les compétences sociales et civiques de base nécessaires pour se comporter de manière appropriée et respectueuse à l'école, ils sauront également agir à l'extérieur de l'école, dans le respect de l'autre et dans le respect des règles du savoir-vivre ensemble, à la fois en famille, entre amis, au travail et en société.

BIBLIOGRAPHIE

- Abramowitz, A. J., & O'Leary, S. G. (1991). Behavioral interventions for the classroom: Implications for students with ADHD. *School Psychology Review, 20* (2), 220-234.
- Abramowitz, A. J., O'Leary, S. G., & Fattersack, M. W. (1988). The relative impact of long and short reprimands on children's off-task behavior in the classroom. *Behavior Therapy, 19*, 243-247.
- Acker, M.M. & O'Leary, S.G. (1988). Effects of consistent and inconsistent feedback on inappropriate child behavior. *Behavior Therapy, 19*(4), 619-624.
- Ahrentzen, S., & Evans, G. W. (1984). Distraction, privacy, and class- room design. *Environment and Behavior, 16*(4), 437-454.
- Ahrentzen, S., & Evans, G. W. (1984). Distraction, privacy, and classroom design. *Environment and Behavior, 16*(4), 437-454.
- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2006). *Applied Behavior Analysis for Teachers* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Allen, S.J. et Blackston, A.R. (2003). Training preservice teachers in collaborative problem solving : An investigation of the impact on teacher and student behaviour change in real-world settings, *School Psychology Quarterly 18*, 22-51.
- Alvarez, H.K. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education, 23*, 1113-1126.
- Angers, M. (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, Montréal, Centre éducatif et culturel (CEC).
- Arborio, A.M., et P. Fournier. (2015). *L'observation directe*. Armand Colin, Paris, 4e édition.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Archambault, J. et Chouinard., R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*. 2^e édition. Boucherville: Gaëtan Morin.
- Ariès P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil.
- Auger, M.-T., & Boucharlat, C. (1995). *Elèves "difficiles" profs en difficulté*. Lyon: Chronique Sociale.
- Axelrod, S. (1977). *Behavior Modification for the Classroom Teacher*. New York: McGraw-Hill.
- Ayral, S. (2009). *La fabrique des garçons. Sanctions et genre à l'école*. Thèse de Doctorat en Sciences Humaines et Sociales n° 4666, Université Bordeaux II-Victor Segalen, Faculté des Sciences de l'Homme.

- Badia Martin, M. d. M. (2006). Disruptive behaviour in schools. *Education Journal*, 92, 33- 35.
- Barbetta, P.M., Heward, W L, Bradley, D M, & Miller, A D. (1994). Effects of immediate and delayed error correction on the acquisition and maintenance of sight words by students with developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 177-178.
- Barkley, R. (1994). *ADHD in the classroom. Strategies for teachers. Program manual*. New York / London: The Guilford Press.
- Barrère, A. (2012). « Élèves, enseignants, chefs d'établissement face aux désordres scolaires : Des épreuves parallèles ? » dans Galand, B., Carra, C., et Verhoeven, M., (2012). *Prévenir les violences à l'école*. Puf, Paris.
- Barrish, H.H., Saunders, M. & Wolf, M.M. (1969). Good behavior game: Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2(2), 119-124.
- Barton, L.E., Brulle, A.R., Repp, A.C. (1987). Effects of differential scheduling of timeout to reduce maladaptive responding. *Exceptional Children*, 53(4), 351-356.
- Bear, G. G. (1998). School Discipline in the United States: Prevention, correction, and longterm social development. *School Psychology Review*, 27 (1), 14-32.
- Becker H.S. (1985). *Outsiders, Etudes de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, [1963].
- Becker, W.C. Madsen, C.H. Arnold, C. (1967). The contingent use of teacher attention and praise in reducing classroom behavior problems. *Journal of Special Education*, 1(3), 287-307.
- Berkowitz L. (1993). *Agression : its causes, consequences, and control*, (vol. XXIV), New York, McGraw-Hill Book Company.
- Blaya, C. (2006). *Violences et maltraitements en milieu scolaire*. Armand Colin, Paris
- Blaya, C. et Beaumont, C. (2007, 22 février). La formation initiale des enseignants et enseignantes en matière de gestion des comportements agressifs et/ou de violence à l'école : un tour d'horizon international. Conférence présentée lors de la Journée-conférence sur la violence à l'école, Université de Sherbrooke, Québec, Canada.
- Bogdan, R.C. et Biklen, S.N. (1982). *Qualitative Research for Education : An Introduction to Theory and Method*. Boston: Allyn and Bacon.
- Boumard, P., et Marchat, J.-F. (1993). *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative*. Paris, A. Colin.
- Brantley, D.C., Webster, R.E. (1993). Use of an independent group contingency management system in a regular classroom setting. *Psychology in the Schools*, 30(1), 60-66.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. Dans M. Bru et J.-J. Maurice (dir.), *Les Dossiers des*

- Sciences de l'Éducation* (p. 35–52). Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Broden, M., Bruce, C., Mitchell, M., Carter, V., & Hall, R.H. (1970). Effects of teacher attention on attending behavior of two boys at adjacent desks. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 3, 205-211.
- Brophy, J. E. (1996). *Teaching problem students*. New York / London: The Guilford Press.
- Brophy, J. et McCaslin, M. (1992). Teachers' reports of how they perceive and cope with problem students. *The Elementary School Journal*, 93(1), 3-66.
- Brophy, J.E. (1983). Classroom organisation and management. In D.C. Smith (dir.), *Essential knowledge for beginning educators* (p. 23-27). Washington (DC): American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE).
- Brophy, J.E. (1986). *Research linking teacher behavior to student achievement: Potential implications for I* (Kessels et Korthagen, 1996). Washington (DC): U.S. Department of Education.
- Brophy, J.E. et Good, T.L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M.C Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 328-375). New York (NY) : Macmillan.
- Brouwers, A., et Tomic, W. (2000). *Disruptive student behavior, perceived self-efficacy, and teacher burnout*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Washington, D.C.
- Brouwers, A., et Tomic, W. (2001). The factorial validity of scores on the teacher interpersonal self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, 61, 433-45.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: Des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 63–73.
- Burden, P.R. (1995). *Classroom Management and Discipline*. New York: Longman.
- Burgess, J. W., & Fordyce, W. K. (1989). Effects of preschool environments on nonverbal social behavior: toddlers' interpersonal distances to teachers and classmates change with environmental density, classroom design, and parent-child interactions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30(2), 261-276.
- Burke, K. (1992). *What to do with the kid who... Developing cooperation, self-discipline, and responsibility in the classroom*. Palatine, IL: IRI/Skylight.
- Butler, J A . (1987). Effective schooling practices: A research synthesis. In G. Druian et J A. Butler (dir.), *School improvement research series. Research you can use* (p. 56-75). Washington (DC): Office of Educational Research and Improvement.
- Cameron, R. J. (1998). School discipline in the United Kingdom: Promoting classroom behaviour which encourages effective teaching and learning. *School Psychology Review*, 27 (1), 33-44.

- Canter L., & Canter, M. (1992). *Assertive discipline : Positive behavior mangement for today's classrooms*. Santa Monica : Lee Canter & Associates.
- Canter, L. et Canter, M. (1976). *Assertive Discipline*. Santa Monica, CA: L. Canter.
- Carnine, D.W. (1976). Effects of two teacher-presentation rates on off-task behavior, answering correctly, and participation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9, 199-206.
- Casalfiore, Stefania. 2003. « Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire III. Conception de l'autorité chez les élèves ». *Cahier de recherche du GIRSEF*, vol. 21. [En ligne]. Accès : http://www.girsef.ucl.ac.be/Cahiers_CREF/021cahier.pdf.
- Cerda, Ana María et Jenny Assaél. (1998). « Réglementation scolaire et construction de valeurs dans la vie quotidienne du Lycée ». *Le maintien de la discipline à l'école*. Genève : Bureau international d'éducation.
- Charles, C. M. (1997). *La discipline en classe. Modèles, doctrines et conduites*. Editions De Boeck université, Paris-Bruxelles (Éditions du Renouveau Pédagogique Inc., 1997, Montréal.
- Charlier O. (1995). Les élèves perturbateurs, les apports de l'ethnographie dans la description de la relation enseignant/enseignés, Th : Sociologie, Paris VIII.
- Chauchat, H. (1985). *L'enquête en psychologie*, Paris, PUF.
- Chervel A. (1998), *La culture scolaire, Une approche historique*, Belin, Paris.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*. 25(3), 497-514.
- Christle, C.A., & Schuster, J.W. (2003). The effects of using response cards on student participation, academic achievement, and on-task behavior during whole-class, math instruction. *Journal of Behavioral Education*, 12, 147-165.
- Clark, C M. et Peterson, RL. (1986). Teachers thought processes. In M. C Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 255-296). New York (NY) : Macmillan.
- Coenen-Huther, J. (1995). *Observation participante et théorie sociologique*, Paris, L'Harmattan.
- Coie, J.D., et Dodge K.A., « Agression and antisocial behavior », dans W. Damon et N. Eisenberg (sous la dir. de), *Handbook of Child Psychology*. Vol. 3 : Social, Emotional and Personality Development, 5^e éd. New York, Wiley, 1998, p. 779-862.
- Collis, M. et Dalton, J. (1990). *Becoming Responsible Learners. Strategies for Positive Classroom Management*, Portsmouth, New Hampshire : Heinemann.

- Colvin, G., Sugai, G., Good, R.H., III, & Lee, Y-Y. (1997). Using active supervision and pre-correction to improve transition behaviors in an elementary school. *School Psychology Quarterly*, 12, 344-361.
- Colvin, G., Sugai, G., Good, R.H., III, & Lee, Y-Y. (1997). Using active supervision and pre-correction to improve transition behaviors in an elementary school. *School Psychology Quarterly*, 12, 344-361.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2006). *Applied behavior analysis* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Côté R. (1989). La discipline scolaire, une réalité à affirmer, Montréal, Agence d'ARC.
- Couture, C. (2005). Les enseignants du primaire face au trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité. *Vie pédagogique*, 135, 1-8.
- Craft, M.A., Alber, S.R. Heward, W.L. (1998). Teaching elementary students with developmental disabilities to recruit teacher attention in a general education classroom: Effects on teacher praise and academic productivity. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31(3), 399-415.
- Cruickshank, D.R. (1990). *Research that inform teachers and teacher educators*. ED 325476. Bloomington (PA) : Phi Delta Kappa.
- Curwin R. (1992). *Rediscovering hope : Our greatest teaching strategy*, Paperback, National Educational Service, 2e éd.
- Curwin, R. et A. Mendler. (1988b). « Packaged discipline programs : Let the buyer beware », *Educational Leadership*, vol.46, n° 2, p. 68-71.
- Curwin, R. et A. Mendler. (1992). *Discipline with dignity* (Workshop participants handout), Rochester, Discipline Associates.
- Curwin, R. et A. Mendler., (1988a). *Discipline with dignity*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cusson M. (2005). *La criminologie*, Paris, Hachette.
- Davies, S., & Witte, R. (2000). Self-management and peer-monitoring within a group contingency to decrease uncontrolled verbalizations of children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Psychology in the Schools*, 37(2), 135-147.
- De Landsheere, G., & Delchambre, A. (1979). *Les comportements non verbaux de l'enseignant: Comment les maîtres enseignent II*. Bruxelles: Editions Labor.
- De Pry, R.L., & Sugai, G. (2002). The effect of active supervision and pre-correction on minor behavioral incidents in a sixth grade general education classroom. *Journal of Behavioral Education*, 11, 255-264.
- De Queiroz J.M. et Ziotkowski M. (1997). *L'interactionnisme symbolique*, Rennes, PUF.
- De Robertis, C. et Pascal, H. (1987). *L'intervention sociale collective en travail social*, Paris, Le Centurion.

- Debarbieux E. (1996). *La violence en milieu scolaire*, t. 1, *état des lieux*, Paris, ESF.
- Debarbieux E. (2006). *Violence à l'école : un défi mondial ?* Paris, Armand Colin.
- Debarbieux E. (2008). *Les dix commandements contre la violence à l'école*, Paris, Odile Jacob.
- Debarbieux E., Dupuch A. et Montoya Y. (2001). « Pour en finir avec le 'handicap socio-violent': une approche comparative de la violence en milieu scolaire », in Charlot B. et Emin J.-C., (sd), *Violences à l'école. Etat des savoirs*, Paris, Bordas, pp.17-40.
- Defrance, B. (2009). *Sanctions et discipline à l'école*. Éd. La Découverte, Paris.
- Deitz, S. M., Repp, A. C., & Deitz, D.E. (1976). Reducing inappropriate classroom behaviour of retarded students through three procedures of differential reinforcement. *Journal of Mental Deficiency Research*, 20(3), 155-170.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw Hill Éditeurs.
- Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation, Bordas, 3^e édition, 2007, p. 92-95.
- Didden, R., de Moor, J., & Bruyns, W. (1997). Effectiveness of DRO tokens in decreasing disruptive behavior in the classroom with five multiply handicapped children. *Behavioral Interventions*, 12(2), 65-75.
- Dishion, T. J. et Patterson, G. R. (2006). The development and ecology of antisocial behavior. Dans D, Cicchetti et D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology. Vol. 3 : Risk, disorder, and adaptation* (Revised ed., pp. 503-541). New York, NY : Wiley et Sons.
- Douet B. (1987). *Discipline et punitions à l'école*, Paris, PUF.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 392-431). New York (NY): Macmillan.
- Doyle, W. (1990). Classroom management techniques. In O.C Moles (dir.), *Student disciplines strategies: Research and practice* (p. 113-127). New York (NY): State University of New York Pre
- Doyle, W. (2006). Ecological Approches to Classroom Management. Dans C.M. Evertson, & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, (pp. 97-125). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Drabman, R.S., Spitalnik, R., & O'Leary, K.D. (1973). Teaching self-control to disruptive children. *Journal of Abnormal Psychology*, 82(1), 10-16.
- Drabman, R.S., Spitalnik, R., & O'Leary, K.D. (1973). Teaching self-control to disruptive children. *Journal of Abnormal Psychology*, 82(1), 10-16.
- Dreikurs, R. et Cassel, P. (1972). *Discipline Without Tears*. New York: Hawthorne.

- Drummond, R.J. (1990). How Principals Rate Beginning Teachers. *Rapport de recherche*, 20 février, document ERIC 317 540.
- Dubet F., « Ecole : la révolte des « vaincus » ?, in Sciences Humaines, hors-série n°47, décembre 2004-janvier-février 2005, *Les formes de la violence*, pp.42-43.
- Dubet, F., Bergougnieux, A., Duru, M., et Gautier, R.-F. (1999). Le collège de l'an 2000, Paris, La Documentation française.
- Dubet, F., et Duru-Bellat, M. (2015). 10 propositions pour changer d'école. Seuil, Paris.
- Dunkin, M.J. et Biddle, B.J. (1974). *The study of teaching*. New York (NY) : Holt, Rinehart and Winston.
- Dupâquier, J. (1999). La violence en milieu scolaire. Paris : Presses universitaires de France.
- Durkheim E. (1992). L'éducation morale, Paris, PUF, Quadrige.
- Edwards, C.H. (1993). *Classroom Discipline and Management*. New York: Macmillan.
- Emmer et Gerwels (2006). Handbook of classroom management, Research, Practice, and Contemporary Issues), p.407-437.
- Emmer, E. T. et Stough, L. M. (2001). Classroom management : A critical part of teacher educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*. 36(2), 103-112.
- Erikson, E. (1986). « Qualitative methods in research on teaching ». Dans M.-C. Wittrock (Dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 119-161). New York: Macmillan.
- Esterle-Hedibel M., 2004c, Quelle construction identitaire pour les jeunes déscolarisés, in Glasman, D., Oeuvarard, F., La déscolarisation, Paris, La Dispute, 247-264.
- Estrela M. T. (1994/1996). Autorité et discipline à l'école, Porto, 1992, publication en français, Paris, ESF.
- Estrela, T., et Marmoz, L. (2006). Indiscipline et violence à l'école. Études européennes. L'Harmattan. Paris
- Everhart, Robert B. (1983). *Reading, writing and resistance adolescence and labor in a junior high school*. Coll. « Critical social thought ». Boston : Routledge et Kegan Paul, xvi.
- Evertson, C M. (1989). Classroom organization and management. In M.C. Reynolds (dir.), *Knowledge base for the beginning teacher* (p. 59-70). New York (NY): Pergamon.
- Evertson, C.M. et Randolph, C.H. (1995). « Classroom management in the learning-centered classroom », dans A. Ornstein (dir.), *Teaching : Theory and Practice*, Boston : Allyn and Bacon.

- Evertson, C.M., Emmer, E.T., Clements, B.S. et Worsham, M.E. (1994). *Classroom Management for Elementary Teachers*, 3e éd., Boston : Allyn and Bacon
- Evertson, C.M., et Weinstein, C.S. (2006). *Handbook of classroom management : Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Farrington, D.P. et Welsh, B.C. (2007). *Saving children from a life of crime: Early risk factors and effective interventions*. Oxford: Oxford University Press.
- Ferguson, E. et Houghton, S. (1992). The effects of contingent teacher praise, as specified by Canter's Assertive Discipline programme, on children's on-task behaviour. *Educational Studies*, 18(1), 83-93.
- Fijalkow, J. et Nault, T. (Éds). (2002). *La gestion de classe. Perspectives en Éducation et Formation*, Bruxelles : De Boeck Université.
- Filisetti L. (2009). *La politesse à l'école*, Presses universitaires de Grenoble.
- Fillion L. (2012). *Éduquer à la citoyenneté, Construire des compétences sociales et civiques*, RPA, CNDP-CRDP, Amiens.
- Filloux J.C. (1994). *Durkheim et l'éducation*, Presses universitaires de France.
- Fortin, A. (1987). « *Au sujet du savoir* », dans J.P. Deslauriers et C. Gagnon (sous la dir. de), *Entre le savoir et l'action : choix éthiques et méthodologiques*, Chicoutimi, GRIR, Université du Québec à Chicoutimi, p. 47-75.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., et Marcotte, D. (2001). « Facteurs de risque et de protection concernant l'adaptation sociale des adolescents à l'école », *Revue internationale de psychologie sociale*, vol. 14, n°2, p. 93-120.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir, Naissance de la prison*, Paris, Gallimard.
- Foxx, R.M., et Shapiro, S.T. (1978). The timeout ribbon: A nonexclusionary timeout procedure. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(1), 125-136.
- Freinet, C. (1978). *La santé mentale de l'enfant : les maladies scolaires, la dyslexie, la délinquance*, Paris, Maspero.
- Freund, J. (1992). *Introduction à : Essais sur la théorie de la science de M.Weber*, Paris, Plon, Agora.
- Galand, B., Carra, C., Verhoeven, M. (2012), *Prévenir les violences scolaires*, Paris, Puf.
- Gasparini, R. (2000). *Ordres et désordres scolaires, la discipline à l'école primaire*, Paris : Grasset et Fasquelle.
- Gasparini, R. (2013). *La discipline au collège. Une analyse sociologique de la note scolaire*. Presses Universitaires de France, Paris.
- Gaudreau, N. (2011). *Les comportements difficiles en classe : les effets d'une formation continue sur le sentiment d'efficacité des enseignants*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.

- Ginott, H. G. (1971). *Teacher and child*. New York : Macmillan.
- Glasser, W. (1965). *Reality Therapy*. New York: Harper and Row.
- Glasser, W. (1969). *Schools without failure*, New York, Harper et Row. (Traduit par J. Chambert sous le titre *Des écoles sans déchets*, Paris, Éditions Fleurus, 1973.)
- Glasser, W. (1977). 10 Steps to Good Discipline. *Today's Education*, 66: 60-63.
- Glasser, W. (1985). *Control theory: A new explanation of how we control our lives*. New York : Perennial Library.
- Glasser, W. (1986). *Control Theory in Classroom*. New York: Harper and Row.
- Glasser, W. (1986). *Control theory in the classroom*, New York: Harper and Row.
- Glasser, W. (1992). The quality school curriculum. *Phi Delta Kappan*, 73, n° 9, p. 690-694.
- Glasser, W. (1996). L'école qualité. Enseigner n'est pas contraindre, Montréal, Éditions Logiques.
- Godfrey, S.A., Grisham-Brown, J., & Schuster, J.W. (2003). The effects of three techniques on student participation with preschool children with attending problems. *Education & Treatment of Children*, 26, 255-272.
- Goldstein, A.P. et McGinnis. (1997). *Skilltreaining the Adolescent :New Stratégies and Perspectives for Teaching Prosocial Skills*, Champaign (Illinois), Reaserch Press.
- Goldstein, S. (1995). *Understanding and managing children's classroom behavior*. New York: Wiley.
- Good, C.E. Eller, B.F. Spangler, R.S. Stone, J.E. (1981). The effect of an operant intervention program on aending and other aca- demic behavior with emotionally disturbed children. *Journal of Instructional Psychology*, 9(1), 25-33.
- Good, T.L. et Brophy, J.E. (1995). *Contemporary Educational Psychology*, 5e éd., White Plains, New York : Longman.
- Good, TL. (1983a). Research on classroom teaching. In G. Sykes et L.S. Shulman (dir.), *Hand-book of teaching and policy* (p. 42-80). New York (NY) : Longman.
- Good, TL. (1983b). Recent classroom research: Implications for teacher education. In D.C. Smith (dir.), *Essential knowledge for beginning educators* (p. 55-64). Washington (DC): American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE).
- Gordon, T. (1979). *Enseignants efficaces*. Montréal: Éditions du Jour.
- Gordon, T., (1989). *Discipline that works : Promoting self-discipline in children*, New York, Random House. (Traduit par Louise Drolet sous le titre *Comment apprendre l'autodiscipline aux enfants*, Montréal, Le Jour, éditeur, 1990.)

- Goupil, G. (1990). *Elèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Québec: Gaëtan Morin.
- Goupil, G. (1997). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, deuxième édition, Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.
- Goupil, G., et Comeau, M. (1983). *Etude exploratoire sur l'intégration de l'élève mésadapté socio-affectif*. Montréal: Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.
- Gray, J., Miller, A. et Noakes, J. (1996). *Challenging Behaviour in Schools*. Londres: Routledge.
- Greene, R.J., Pratt, J.J. (1972). A group contingency for individual misbehaviors in the classroom. *Mental Retardation*, 10(3), 33-35.
- Greenlee, A.R. et Ogletree, E.J. (1993). *Teacher's attitudes toward student discipline problems and classroom management strategies*. Document ERIC 364 330.
- Greenwood, C. R., Hops, H., Delquadri, J., & Guild, J. (1974). Group contingencies for group consequences in classroom management: A further analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7(3), 413-425.
- Greenwood, C. R., Terry, B., Marquis, J., & Walker, D. (1994). Confirming a performance-based instructional model. *School Psychology Review*, 23(4), 652-668.
- Greenwood, C.R., Horton, B.T., Utley, C.A. (2002). Academic Engagement: Current perspectives in research and practice. *School Psychology Review*, 31, 328-349.
- Griswold, RA., Colton, K. et Hansen, J.B. (1985). Effective compensatory education sourcebook (Vol. I- A review of effective educational practices). Portland (OR) : Northwest Educational Laboratory.
- Hall, R. V., Lund, D., et Jackson, D. (1968). Effects of teacher attention on study behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 1- 12.
- Hamon, J-F. (2011). *Éléments de méthodologie pour les recherches en Sciences de l'Éducation et en Sciences Humaines*. Université de La Réunion, Publication du Centre Interdisciplinaire de Recherche sur la Construction Identitaire (CIRCI).
- Hansen, S.D. et Lignugaris-Kra, B. (2005). Effects of a dependent group contingency on the verbal interactions of middle school students with emotional disturbance. *Behavioral Disorders*, 30(2), 170-184.
- Hastings, R. P. (2005). Staff in special education settings and behaviour problems: Towards a framework for research and practice. *Educational Psychology*, 25, 207-221.
- Hastings, R. P. (2005). Staff in special education settings and behaviour problems: Towards a framework for research and practice. *Educational Psychology*, 25, 207-221.

- Hastings, R. P. et Bham, M. S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24(1), 115-127.
- Hastings, R. P. et Brown, T. (2002). Coping strategies and the impact of challenging behaviours on special educators' burnout. *Mental Retardation*, 40(2), 148-156.
- Hogelucht, K., et Geist, P, (1997). Discipline in the classroom: Communicative strategies for negotiating order. *Western Journal of Communication*, 6, 1-34.
- J-B de La Salle, Conduite des écoles chrétiennes, B.N. Ms 11759, p. 27-28, in Foucault, M. (1975).
- Jackson, P. W. (1990). *Life en Classrooms* (rev.ed.). New York : Teachers Collège Press.
- Janosz, M., P. Georges et S. Parent. « L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu », *Revue canadienne de psycho-éducation*, vol. 27, n° 2, 1998, p. 285-306.
- Jeffrey, D et Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec, Presses de l'Université Laval.
- Johnson, Stoner, & Green, 1996 ; Johnson, T. C., Stoner, G. & Green, S. K. (1996). Demonstrating the experimenting society model with classwide behavior management interventions. *School Psychology Review*, 25(2), 199-214.
- Johnson, V.G. (1994). *Eyes in the back of your head : Student teachers concept of management and control*. Communication présentée dans le cadre du congrès annuel de l'American Educational Research Association, Nouvelle Orléans, LA.
- Johnson, VG. (1993). *Student teachers' conceptions of classroom control*. Communication présentée dans le cadre du congrès annuel de l'American Educational Research Association, Nouvelle Orléans, LA.
- Jones, EH. (1987). *Positive classroom discipline*. New York (NY) : McGraw-Hill.
- Jones, F. H. (1979). The gentle art of classroom discipline. *National Elementary Principal*, 58, pp. 26-32.
- Jones, R.T., Kazdin, A.E. (1975). Programming response maintenance aer withdrawing token reinforcement *Behavior Therapy*, 6(2), 153-164.
- Jones, V. (1996). « Classroom management» dans J. Sikula (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*, 2e éd., New York : Macmillan.
- Jones, V.F. et Jones, L.S. (1995). *Comprehensive Classroom Management. Creating Positive Learning Environments for All Students*, 4e éd., Boston : Allyn and Bacon.
- Kagan, D.M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169.

- Kameenui, E.J. et Darch, C.B. (1995). *Instructional Classroom Management : A Proactive Approach to Behavior Management*, White Plains, New York : Longman.
- Kastelen, L., Nickel, M., et McLaughlin, T.F. (1984) performance feed-back system: Generalization of effects across tasks and time with eighth-grade English students. *Education & Treatment of Children*, 7(2), 141-155.
- Kazdin, A.E. *Behavior Modification in Applied Setting*, 4e édition, Belmont, Californie, Brooks/Cole Publishing Company, 1989.
- Kehle, T.J., Bray, M.A, et Theodore, L.A (2000). A multi-component intervention designed to reduce disruptive classroom behavior. *Psychology in the Schools*, 37(5), 475-481.
- Kelley, M.L., et Stokes, T.F. (1984). Student-teacher contracting with goal setting for maintenance. *Behavior Modification*, 8(2), 223- 244.
- Knoff, H.M. (1987). « *School-based interventions for discipline problem* », dans C.A. Maher et J.E. Zins, *Psychoeducational Interventions in the Schools. Methods and Procedures for Enhancing Student Competence*, New York : Pergamon.
- Kohn, A. (1996). *Beyond discipline. From compliance to community*, Alexandria, Virginie : ASCD.
- Kounin, J. S., et Gump, P. V. (1974). Signal systems of lesson settings and the task-related behavior of preschool children. *Journal of Educational Psychology*, 66 (4), 554-562.
- Kounin, J.S. (1977). *Discipline and group management in classrooms*, éd. Révisée, New York, Holt, Rinehart & Winston (1^{ère} éd. 1970).
- Kovess-Masféty, V., Rios-Seidel, C., et Sevilla-Dedieu, C. (2007). Teachers' mental health and teaching levels. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1177-1192.
- Lambert, M.C., Cartledge, G., Lo, Y., et Heward, W.L. (2006). Effects of response cards on disruptive behavior and academic responding during math lessons by fourth-grade urban students. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8, 88-99.
- Lane, K. L., Wehby, J., et Menzies, H. M. (2003). Social skills instruction for students at risk for antisocial behavior: The effects of small-group instruction. *Behavioral Disorders*, 28, 229-248.
- Lapassade, G. (1993). *Guerre et paix dans la classe. La déviance scolaire*. Paris, A. Colin.
- Laperrière, A. (1984). « L'observation directe », dans B. Gauthier (sous la dir. de), *Recherche sociale*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, p. 227-246.
- Larrivée, B. (1999). *Authentic Classroom Management : Creating a Community of Learners*, Needham Heights, Massachusetts : Allyn and Bacon
- Lazar J. (2004). *Punir, pour quoi faire ?* Paris, Flammarion.

- Le Moigne, J.-L. (1977). *La théorie du système général. Théorie de la modélisation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Legault, F. (1999). La gestion de classe durant un stage d'initiation à l'enseignement et l'émergence d'une communauté virtuelle axée sur la résolution du problème. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, n°3, p. 593-618.
- Legault, J.-P. (1993). *La gestion disciplinaire de la classe*, Montréal, Logiques.
- Legault, J.P. (2001). *Gestion de classe et discipline : une compétence à construire*, Broché, Logiques.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^{ème} éd.). Montréal : Guérin éditeur.
- Lénine, (1977). *Sobre a educacao*, Lisbonne, Seara Nova.
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux C@hiers de La Recherche En Éducation*, 12(1), 9–29.
- Lépine, C. (1995). *Les attitudes des enseignants face aux problèmes de discipline au primaire*. Doctorat en sciences de l'éducation. UQAM. Montreal. Québec/Canada.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1990). *Recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Léveillé C-J., et Dufour F., (1999). Les défis de la gestion de classe au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, n°3, 1999, p. 515-532
- Levin, J. et Nolan, J.F. (1991). *Principles of Classroom Management*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Levin, J. et Nolan, J.F. (2000). *Principles of classroom management a professional decision-making model* (3^e éd.). Needham Heights (MA) : Allyn and Bacon.
- Levinson, Bradley, A. (1998). « La discipline en amont : qu'est-ce qui pousse les élèves du cycle scolaire à enfreindre les règles scolaires aux États-Unis d'Amérique. Le maintien de la discipline à l'école ». *Perspectives*, vol. XXVIII, n° 4, p. 661-681.
- Lewis, R. (1999). Teachers coping with the stress of classroom discipline. *Social Psychology of Education*, 3, 155-171.
- Lewis, T.J., et Sugai, G. (1993). Teaching communicative alternatives to socially withdrawn behavior: An investigation in maintaining treatment effects. *Journal of Behavioral Education*, 3(1), 61-75.
- Lewis, V.E. (2001). *User assessments of Glasser-based behavioral management inservice programs for teachers*. Thèse de doctorat inédite, Drake University, Des Moines, IA.
- Lincoln, Y.S. et Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hills (Calif.), Sage.

- Lo, Y., Loe, S. A., et Cartledge, G. (2002). The effects of social skills instruction on the social behaviors of students at risk for emotional or behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 27, 371- 385.
- Lohrmann, S. Talerico, J., et Dunlap, G., (2004). Anchor the Boat: A classwide intervention to reduce problem behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(2), 2004. 113-120.
- Lorrain, J.-L. (2003). Les violences scolaires. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lusignan, G. (2001). « La gestion de classe : un survol historique », *Vie pédagogique*, 119, 19-22.
- Madsen, C.H. Jr., Becker, W.C. Thomas, D.R. (1968). Rules, praise, and ignoring: Elements of elementary classroom control. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(2), 139-150.
- Main, G.C., et Munro, B.C. (1977). A token reinforcement program in a public junior high-school. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(1), 93-94.
- Malcuit, G., Pomerleau, A., et Maurice, P. (1995). Psychologie de l'apprentissage : termes et concepts, Québec, Edisem.
- Marcel, J.-F. (2002). La connaissance de l'action et des pratiques enseignantes. Dans J.-F. Marcel (dir.), *Les sciences de l'éducation: des recherches, une discipline* (p. 79–112). Paris: L'Harmattan.
- Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., et Potvin, P. (2001). « L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n°3, p. 687-712.
- Martineau, S., Gauthier, C. et Desbiens, J.-F. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*. 25(3), 467-496.
- Massé, L. (1999). « Facteurs influençant l'efficacité des programmes d'interventions cognitives-comportementales en milieu scolaire », *Revue canadienne de psycho-éducation*, vol. 28, n°2, p. 199-212
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (dir.), (2006). Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Massonat, J. (1987). « Observer », dans A. Blanchet, R. Ghiglione, J. Massonat et A. Trognon (sous la dir. de), *Les techniques d'enquête en sciences sociales : observer, interviewer, questionner*, Paris, Dunod, p.17-79.
- Matheson, A.S., et Shriver, M.D. (2005). Training teachers to give effective commands : Effects on student compliance and academic behaviours. *School Psychology Review*, 34, 202-219.
- Maxwell, L. E. (1996). Multiple effects of home and daycare crowding. *Environment and Behavior*, 28(4), 494-511.
- Mayer, G. R. (1995). Preventing antisocial behavior in the schools. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 28, 467-478.

- Mayer, G. R. (2001). Antisocial behavior: Its causes and prevention within our schools. *Education and Treatment of Children*, 24(4), 414-429.
- Mayer, R. et F. Ouellet. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.C., Turcotte, D., et al (2000). Méthodes de recherche en intervention sociale. Gaëtan Morin éditeur.
- McAllister, L.W., Stachowiak, J.G., Baer, D.M., et Conderman, L. (1969). The application of operant conditioning techniques in a secondary school classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2(4), 277-285.
- McCullagh, J., et Vaal, J. (1975). A token economy in a junior high school special education classroom. *School Applications of Learning Theory*, 7(2), 1-8.
- McKee, W.T et Witt, J.C. (1990). Effective teaching: A review of instructional, and environmental variables. In T.B. Gutkin et CR. Reynolds (dir.), *The handbook of schoolpsychology* (p. 821- 846). New York (NY) : John Wiley and Sons.
- McNamara, E., Evans, M., et Hill, W. (1986). The reduction of disruptive behaviour in two secondary school classes. *British Journal of Educational Psychology*, 56, 209-215.
- Medley, D.M. (1977). *Teacher competence and teacher effectiveness. A review of process-product research*. Washington (DC): American Association of Colleges for Teacher Education.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-Behavior Modification*, New York : Plenum
- Meirieu, P. (2012). Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie, 11^{ème} édition, ESF.
- Meirieu, P. (2015). Faire l'école, faire la classe. Démocratie et pédagogie, 4^{ème} édition, ESF.
- Melby, L.C. (1995). *Teacher efficacy and classroom management : a study of teacher cognition, emotion and strategy usage associated with externalizing student behaviour*, Thèse de doctorat inédite, Université de Californie, Oakland, CA.
- Merle P., «Les nouveaux règlements intérieurs des établissements scolaires. Une application disparate des nouvelles applications juridiques », dans Carrefours de l'éducation, revue en ligne, [article en ligne, 2003]. Disponible sur <http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2003>. In Ayrat, 2009
- Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves : enquête sur le jugement professoral*, Paris, PUF.
- Merle, P. (2012). *L'élève humilié. L'école, un espace de non droit ?*, Paris, PUF, PUF, 2^{ème} édition.
- Mialaret, G. (2011). Les sciences de l'éducation, PUF, 11^{ème} édition, Paris.

- Naouri, A. (2008). *Eduquer ses enfants. L'urgence d'aujourd'hui*, Paris, Odile Jacob.
- Nault, T. (1994, 1998). *L'enseignant et la gestion de classe*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Nault, T. et Fijalkow, J. (1999). Introduction. La gestion de la classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, vol.25, no 3, 1999, p. 451-466. Document érudit.
- Neale, D.C. et Johnson, V.G. (1994). *Changes in elementary teachers' theories of classroom management and control after one year: Two cases*. Communication présentée dans le cadre du congrès annuel de l'American Educational Research Association, Nouvelle Orléans, LA.
- Nevin, A., Johnson, D.W. et Johnson, R. (1982). Effects of group and individual contingencies on academic performance and social relations of special needs students. *Journal of Social Psychology*, 116(1), 41-59.
- O'Leary, K.D., et Becker, W.C. (1968). The effects of the intensity of a teacher's reprimands on children's behavior. *Journal of School Psychology*, 7(1), 8-11.
- O'Leary, K.D. et O'Leary, S.G. (1977). *Behavior modification with children. Classroom Management: the Successful Use of Behavior Modification*. Deuxième édition. New York: Pergamon.
- Olweus, D. (1994). « Annotation : Bullying at school : Basic facts and effects of a school based intervention program », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 35, n°7, p. 1171-1190.
- Parent S., et Saucier J-F., « La théorie de l'attachement », dans E. Habimana, L.S. Éthier, D. Petot et M. Tousignant (sous la dir. de), *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*, Boucherville, Gaetan Morin Éditeur, 1999, p. 33-46.
- Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. (2012). ESF éditeur, 9^e édition.
- Peralva, A. (1997). Des collégiens et de la violence. In B. Charlot & J.-C. Emin, *Violences à l'école, état des savoirs*. (pp. 101-115). Paris: Armand Colin.
- Peralva, A. (2001). « La violence : un défi pour l'école républicaine ? », dans Charlot B. et Emin J.C., (sd), *Violences à l'école. Etat des savoirs*, Paris, Bordas, pp.101-116.
- Peretz, H. (1998). *Les méthodes en sociologie : l'observation*, Paris, La Découverte.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élèves et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Phillips, R.H. (1984). Increasing positive self-referent statements to improve self-esteem in low-income elementary school children. *Journal of School Psychology*, 22(2), 155-163.
- Picard, Y., L. Fortin et M. Bigras. « Habilitéés sociales et troubles du comportement chez les élèves en difficulté d'apprentissage scolaire et les décrocheurs au secondaire », *Revue québécoise de psychologie*, vol. 16, n°3, 1995, p. 159-175.

- Poisson, Y. (1990). *La recherche qualitative : Fondements et pratiques*. Montréal : Éditions Agence d'Arc.
- Poliquin-Verville, H. et Royer, É. (1992). *Les troubles du comportement : état des connaissances et perspectives d'intervention*, Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Postic, M., (2014). *La relation éducative*. (9^{ème} éd. 3^{ème} tir). Paris : PUF.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Prairat, E. (2011). *La sanction en éducation*, Paris, PUF.
- Prairat, E. (2013). *Questions de discipline à l'école*, Trames, éditions érès.
- Rancifer, J.L. (1993). *Effective classroom management : A teaching strategy for a maturing profession. Paper presented at the annual conference of the southeastern regional association of teacher educators, 27-30 octobre, Nashville (TN) : document ERIC 364 541.*
- Redl, F., et Wattenberg, W. (1951). *Mental hygiene in teaching*. New York: Brace & Word.
- Repp, A.C, Deitz, S. M, et Deitz, D.E. (1976). Reducing inappropriate behaviors in classrooms and in individual sessions through DRO schedules of reinforcement. *Mental Retardation*, 14(1), 11-15.
- Rey, B. (1999). *Les relations dans la classe au collège et au lycée*, ESF éditeur, Paris.
- Rey, B. (2013). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant. Éléments de réflexion et d'action*, 2^{ème} édition, De Boeck.
- Reynolds, A. (1992). What is competent beginning teaching? A review of the literature. *Review of Educational Research*, 62(1), 1-35.
- Reynolds, A. (1995). The knowledge base for beginning teachers : Education professionals' expectations versus research findings on learning to teach. *The Elementary School Journal*, 95(3), 199-221.
- Riffard, P. (2010). « Discipline/Indiscipline en classe : paradis ou enfer ? », dans Rodica Ailincăi et Marie-Françoise Crouzier, *Pratiques éducatives dans un contexte multiculturel*, vol 1, CRDP Guyane, 2010, p.146.
- Ritschl, C., Mongrella, J., et Presbie, R.J. (1972). Group time-out from rock and roll music and out-of-seat behavior of handicapped children while riding a school bus. *Psychological Reports*, 31(3), 967-973.
- Robbes, B. (2012). Former les enseignants à prévenir les situations de violence à l'école. Quels résultats de recherche pour quelles pratiques de formation? Dans Galand, B., Carra, C., et Verhoeven, M., (2012). *Prévenir les violences à l'école*. PUF, Paris.
- Roca, J.V., et Gross, A.M. (1996). Report-do-report: Promoting setting and setting-time generalization. *Education & Treatment of Children*, 19(4), 408-424.
- Roché, S. (1993). *Le sentiment d'insécurité*, Paris, PUF.

- Rogers, C. (1972). *Liberté pour apprendre*. Paris: Dunod.
- Rosenberg, M. S. (1986). Maximizing the effectiveness of structured classroom management programs: Implementing rule-review procedures with disruptive and distractible students. *Behavior Disorders*, 11(4), 239-248.
- Roshenshine, B. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational Leadership*, 43(7), 60-69.
- Roy, D. (1991). *Etude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial*. Rimouski : Service de recherche et de perfectionnement, Cégep de Rimouski.
- Royer, É. (2005, 5 mai). Formation inadéquate : Les enseignants se plaignent que la formation qu'ils ont reçue en ce qui a trait aux élèves en difficulté de comportement est nettement insuffisante. *La Presse*, p. A29
- Royer, É. (2006). *Le chuchotement de Galilée*. Québec : Corporation École et Comportement.
- Savoie-Zajc, L. (2014). Interrelations entre le singulier et l'universel : les propositions de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives - hors série*, 15, 7-24. Repéré de <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Seeman, H. (1988). *Preventing Classroom Discipline Problems*. Lancaster, PA: Technomic.
- Serbin, L.A., Tonick, I.J., et Sternglanz, S.H. (1977). Shaping cooperative cross-sex play. *Child Development*, 48(3), 924-929.
- Shader, M. (2003). *Risk factors for delinquency: on overview*. Washington DC: U.U. Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Shapiro, E.S. et Cole, C.L. (1994). *Behavior Change in the Classroom. Self-Management Interventions*, New York : The Guilford Press.
- Sharpe, T., Brown, M., et Crider, K. (1995). The effects of a sportsmanship curriculum intervention on generalized positive social behavior or urban elementary school students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(4), 401-416.
- Shavelson, R.J. (1983). Review of research on teachers' pedagogical judgments, plans, and decisions. *The Elementary School Journal*, 83(4), 392-413.
- Shavelson, R.J. et Stern, P. (1981). Research on teachers pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.
- Sieber, M. (2000). Comment gérer l'indiscipline en classe ? Gérer l'indiscipline auprès d'élèves hyperactifs, oppositionnels ou provocateurs. Contributions fribourgeoises en psychologie, volume 11. Éditions universitaires Fribourg, Suisse.

- Simonsen B., Fairbanks S., Briesch A., Myers D., et Sugai G. (2008). Evidence-based Practices in Classroom Management : Considerations for Research to Practice. *Education and Treatment of Children* Vol. 31, n° 3, 2008, p. 351-380
- Sindelar, P.T., Bursuck, W.D., et Halle, J.W. (1986). The effects of two variations of teacher questioning on student performance. *Education & Treatment of Children*, 9, 56-66.
- Skinner, B.F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York: Macmillan.
- Skinner, B.F. (1971). *Beyond Freedom and Dignity*. New York: Knopf.
- Slavin, R.E. (1988). *Educational Psychology: Theory into Practice*, 2e éd., Englewood Cliffs, New-Jersey : Prentice-Hall.
- Solomon, R., et Tyne, T.F. (1979). A comparison of individual and group contingency systems in a first-grade class. *Psychology in the Schools*, 16(2), 193-200.
- Stoughton, E.H. (2007). « How will I get them to behave? » : Pre service teachers reflect on classroom management. *Teaching and teacher education*, 23, 1024-1037.
- Stronge, J.H. (2002). *Qualities of Effective Teachers*, Alexandria, Virginie: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Sugai, G., et Horner, R.H. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child and Family Behavior Therapy*, 24, 23-50.
- Sugai, G., Kameenui, E., et Colvin, G. (1993). *Project PREPARE: Promoting responsible, empirical and proactive alternatives in regular education for students with behavior disorders*. Unpublished data. Eugene: University of Oregon, College of Education.
- Sutherland, K.S., Alder, N., et Gunter, P.L. (2003). The effect of varying rates of opportunities to respond to academic requests on the behavior of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11, 239-248.
- Sutherland, K.S., et Wehby, J.H. (2001). The effect of self-evaluation on teaching behavior in classrooms for students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Special Education*, 35(3), 2-8.
- Tomic, W (1992). *Effective teacher practices*. Heerlen (Pays-Bas): Open University.
- Trice, A.D. et Parker, F.C. (1983). Decreasing adolescent swearing in an instructional setting. *Education & Treatment of Children*, 6(1), 29-35.
- Troger, V., et Ruano-Borbalan, J-C. (2015). Histoire du système éducatif, 4^{ème} édition, PUF, Paris.
- Trognon, A. (1987). « Produire des données », dans A. Blanchet, R. Ghiglione, J. Massonat et A. Trognon (sous la dir. de), *Les techniques d'enquêtes en science sociales : observer, intervenir, questionner*, Paris, Dunod, p. 1-15.

- Van der Maren, J.-M (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les presses de l'Université de Montréal.
- Van Houten, R., et McKillop, C. (1977). An extension of the effects of the performance feedback system with secondary school students. *Psychology in the Schools*, 14(4), 480-484.
- Van Maanen, J. (1983). *Qualitative methodology*. Beverly Hills (Cal.) : Sage.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Veenman, S. (1987). On becoming a teacher: An analysis of initial training. *Paper presented at the conference on education of the world Basque congress*, 13-17 octobre, Bilbao (Espagne) : document ERIC 312 231.
- Veenman, S., Lem, P., et Roelofs, E. (1989). Training teachers in mixed-age classrooms : effects of staff development programme. *Educational Studies*, 15(2), 165-180.
- Vitaro, F., et C. Gagnon. (1999). « Le trouble oppositionnel chez l'enfant », dans E. Habimana, L. Éthier, J. Petot et M. Tousignant (sous la dir. de), *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent Approche intégrative*, Montréal, Gaetan Morin, p. 207-229.
- Walker, H. M., Colvin, G., et Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in school: strategies and best practices*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
- Wang, M.C, Haertel, G.D. et Walberg, HJ. (1990). What influences learning: A content analysis of review literature. *Journal of Educational Research*, 84, 30-43.
- Wang, M.C., Haertel, G.D. et Walberg, H.J. (1993-1994). What helps students learn ? *Educational Leadership : Synthesis of research*, décembre-janvier, 74-79.
- Wang, M.C., Haertel, G.D. et Wallberg, H.J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-294.
- Weber, T.R. et Sloan, C.A. (1986). How Does High School Discipline in 1984 Compare to Previous Decades. *The Clearing House*, 59: 326-329.
- Weinstein, C. S. (1977). Modifying student behavior in an open classroom through changes in the physical design. *American Educational Research Journal*, 14(3), 249-262.
- West, R. P., et Sloane, H. N. (1986). Teacher presentation rate and point delivery rate: Effects on classroom disruption, performance, accuracy, and response rate. *Behavior Modification*, 10(3), 267- 286.
- Wheldall, K., et Merrett, F. (1992). Effective classroom behaviour management: Positive teaching. Dans K. Wheldall (Ed.), *Discipline in schools: psychological perspectives on the Elton report*. (pp. 46-65). New-York, NY: Routledge.

- White-Blackburn, G., Semb, S., & Semb, G. (1977). The effects of a good-behavior contract on the classroom behaviors of sixth-grade students. *Journal of Applied Behavior Analysis, 10*(2), 312.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. et Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research, 68*(2), 130-178.
- Wilcox, R., Newman, V., et Pitchford, N. (1988). Compliance training with nursery children. *Association of Educational Psychologists Journal, 4*(2), 105-107.
- Williams, R.L. et Anandam, K. (1973). The effect of behavior contracting on grades. *Journal of Educational Research, 66*(5), 230-236.
- Winett, R.A., et Vachon, E.M. (1974). Group feedback and group contingencies in modifying behavior of fifth graders. *Psychological Reports, 34*(3), 1283-1292.
- Wohlwill, J. F., et Heft, H. (1987). The physical environment and the development of the child. In D. Sokols & I. Altman (eds), *Handbook of environmental psychology, 1*, (pp. 281- 328). New York: Wiley.
- Wolford, P.L., Heward, W.L., et Alber, S.R. (2001). Teaching middle school students with learning disabilities to recruit peer assistance during cooperative learning group activities. *Learning Disabilities Research & Practice, 16*(3), 161-173.
- Woods P. (1990). *L'ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin.
- Yarbrough, J.L., Skinner, C.H., Lee, Y.J., et Lemmons, C. (2004). Decreasing Transition Times in a Second Grade Classroom: Scientific Support for the Timely Transitions Game. *Journal of Applied School Psychology, 20*(2), 85-107.
- Yawkey, T.D. (1971). Conditioning independent work behavior in reading with seven-year-old children in a regular early child-hood classroom. *Child Study Journal, 2*(1), 23-34.
- Zoccolillo, M., et Huard, M. (1999). « Le trouble des conduites », dans E. Habimana, L.S. Éthier, D. Petot, et M. Tousignant (sous la dir. de), *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent. Approche intégrative*, Boucherville, Gaetan Morin Éditeur, p. 183-206.
- Zwald, L., et Gresham, F.M. (1982). Behavioral consultation in a secondary class: Using DRL to decrease negative verbal interactions. *School Psychology Review, 11*(4), 428-432.

ANNEXES

Annexe A : Éléments apportés à la Direction de Canopé réunion, à l'attention de Monsieur le Recteur de l'académie de La Réunion

Monsieur le Recteur,

Dans le cadre de la préparation d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation portant sur le rapport au savoir des collégiens ainsi que sur les spécificités de l'enseignement dans les classes de REP+ à l'île de La Réunion, je souhaiterais obtenir votre autorisation pour accéder aux établissements dans le but de recueillir l'avis des enseignants volontaires sur quelques questions en rapport avec cette thématique. Ce qui nous intéresse ici c'est surtout d'entendre ce que ces derniers ont à dire sur leurs pratiques pédagogiques et sur la question sensible de la discipline en classe aujourd'hui.

Sans grande prétention, cette étude pourrait bien ouvrir sur quelques pistes de travail concrètes, basées sur des données probantes, autorisant la résolution de certains problèmes, au cœur des préoccupations actuelles au sein du système éducatif. Cette collecte de données permettra par ailleurs de combler un vide scientifique en la matière et surtout d'améliorer significativement la compréhension des phénomènes à l'origine de certains comportements qui font obstacle à l'action éducative des équipes pédagogiques tout en optimisant l'établissement ainsi que le maintien d'un climat de classe encore plus favorable à l'enseignement et à l'apprentissage des élèves.

Il va sans dire que cette étude intègre certains objectifs annoncés par le ministère de l'Éducation nationale relatifs à la formation du citoyen de demain, l'amélioration du climat scolaire et la protection des élèves et des personnels contre tous les types de violence, y compris les microviolences, reconnues comme des causes de souffrance et souvent à la source d'événements plus tragiques. À ce titre, nous avons relevé que le ministère de l'Éducation nationale réaffirme pour l'année 2015-2016 sa détermination à poursuivre les mesures permettant de lutter contre toutes les formes de violence. Ainsi, sans remettre en cause la compétence et l'engagement des enseignants, le ministère de l'Éducation nationale admet que le collège cristallise les défauts de notre système éducatif et va même jusqu'à afficher sur son site qu'*« il est profondément inégalitaire, triant les élèves davantage qu'il ne les accompagne dans la réussite. Il est monolithique dans son approche disciplinaire, suscitant parfois l'ennui, voire la perte du goût pour le travail et l'effort. Il est inadapté au développement des compétences indispensables à la future insertion des collégiens et peu efficace sur l'orientation et la lutte contre le décrochage. En définitive, le collège actuel est souvent peu motivant pour les élèves, anxiogène pour les parents et frustrant pour les professeurs, auxquels il ne*

laisse que peu d'autonomie » (source ministère de l'Éducation nationale). Par ailleurs, la ministre a exprimé son souhait de tout mettre en œuvre pour *sortir de l'impasse actuelle, qui annihile la promesse républicaine d'égalité de l'école, et redonner sa pertinence, 40 ans après sa création, à l'ambition républicaine du collège unique*²³⁶.

Madame la ministre exprime également le souhait de partir de ce qui marche déjà sur le terrain et de libérer les capacités d'initiatives des enseignants, afin de permettre à tous les élèves de mieux apprendre pour mieux réussir²³⁷.

Bien entendu, tout ce qui sera dit lors des entretiens restera strictement confidentiel et anonyme. Ainsi, les renseignements concernant l'identité des personnes interviewées seront liés à un code que nous utiliserons tout au long de l'étude. Il sera donc impossible à quiconque de faire le lien entre les données collectées et l'identité des personnes rencontrées. Par la suite, ces renseignements seront détruits.

Le protocole de collecte de données de cette recherche comprend trois grandes étapes.

L'observation (discrète) de la classe constitue la première étape de la démarche. L'échantillon visé ici est de 48 enseignants environ répartis dans plusieurs collèges REP+ de l'académie de La Réunion. Ainsi, cette étape consistera en l'observation directe en classe de trois séances de cours par enseignant (soit environ 3 h au total par enseignant).

La deuxième étape, à savoir l'entretien semi-dirigé, vise un échantillon plus large, soit 100 enseignants environ, répartis également sur toute l'île. Chaque entretien durera approximativement 30 minutes.

La passation de questionnaires constituera la troisième et dernière étape de notre démarche. Celle-ci pouvant aisément se faire par courriel, l'échantillon sera ici le plus large possible, dans le but d'étendre la portée de notre étude. Le questionnaire se compose de 15 énoncés où l'enseignant est appelé à indiquer son opinion sur une échelle allant de 1 à 6.

Ainsi, comme vous pouvez le supposer à la lecture de ces éléments, les résultats de ce travail, qui vous seront communiqués ainsi qu'aux personnels que vous estimeriez utile d'en faire profiter pourront servir de base d'orientation aux actions pertinentes à mettre en œuvre pour tendre vers la concrétisation des objectifs décrétés par le ministère de l'Éducation nationale à savoir, « appuyer la formation disciplinaire et professionnelle

²³⁶ <http://www.education.gouv.fr/cid86831/college-mieux-apprendre-pour-mieux-reussir.html>

²³⁷ <http://www.education.gouv.fr/cid86831/college-mieux-apprendre-pour-mieux-reussir.html>

des enseignants sur les apports de la recherche scientifique et universitaire afin d'enrichir la connaissance des professeurs autour des grandes problématiques éducatives et pédagogiques actuelles, afin de leur permettre d'exercer sereinement leur métier, en offrant aux élèves les meilleures conditions d'apprentissage nécessaires à leur réussite scolaire »²³⁸.

Je vous remercie infiniment pour votre précieuse collaboration à ce projet de recherche.

Très cordialement,

Éric Lauret,

Doctorant en sciences de l'éducation,

Université de La Réunion

²³⁸ source : site web du ministère de l'Éducation nationale

Annexe B : Description du protocole de collecte de données de notre recherche à l'attention des chefs d'établissement

Monsieur le Principal,

Dans le cadre de la préparation d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation portant sur le rapport au savoir des élèves d'aujourd'hui au collège ainsi que sur les spécificités de l'enseignement dans les classes de REP+ à l'île de La Réunion, nous souhaiterions obtenir votre autorisation pour accéder à votre établissement dans le but de recueillir l'avis du plus grand nombre d'enseignants volontaires possible sur quelques questions en rapport avec cette thématique. Il va sans dire que les questions soulevées par cette étude seront progressivement ajustées et étoffées en fonction des données apportées par les enseignants. Ce qui nous intéresse ici c'est surtout d'entendre ce que ces derniers ont à dire sur leurs interactions en classe avec les élèves, ainsi que sur leurs représentations de l'école et de leurs pratiques pédagogiques aujourd'hui.

Bien entendu, tout ce qui sera observé en classe et dit lors des entretiens restera strictement confidentiel et anonyme. En effet, les renseignements concernant l'identité des personnes observées et interviewées seront liés à un code que nous utiliserons tout au long de l'étude. Il sera donc impossible à quiconque de faire le lien entre les données collectées et l'identité des personnes rencontrées. Par la suite, ces renseignements seront détruits.

Le protocole de collecte de données de cette recherche comprend trois grandes étapes.

L'observation (discrète) de la classe constitue la première étape de la démarche. L'échantillon visé ici est de 12 enseignants environ.

La deuxième étape, à savoir l'entretien semi-dirigé, vise un échantillon plus large, soit 25 enseignants environ. Chaque entretien durera approximativement 30 minutes.

La passation de questionnaires constituera la troisième et dernière étape de notre démarche. Ici, l'échantillon peut, dans le but d'étendre la portée de notre étude, être le plus large possible. Chaque questionnaire comprend environ 15 items. Pour chacun des items, il s'agira d'indiquer le plus spontanément possible votre niveau d'accord en encerclant le chiffre (de 1 à 6) correspondant le mieux à votre perception.

Ainsi, comme le ministère de l'Éducation nationale admet que « *le collègue cristallise les défauts du système éducatif* » (source : site web du ministère), la documentation des thèmes abordés dans cette étude est d'une importance capitale pour le système éducatif français, notamment à l'île de La Réunion.

Sans grande prétention, cette étude, menée en collaboration avec le réseau Canopé de l'académie de La Réunion, pourrait bien ouvrir sur quelques pistes de travail concrètes, basées sur des données probantes, autorisant la résolution de certains problèmes, au cœur des préoccupations actuelles au sein des collèges, notamment l'amélioration des conditions de travail des équipes éducatives, principalement celles des enseignants et des enseignantes. Cette collecte de données permettra par ailleurs de combler un vide scientifique en la matière et surtout d'améliorer significativement la compréhension des phénomènes à l'origine de certains comportements qui font obstacle à l'action éducative des équipes pédagogiques tout en optimisant l'établissement ainsi que le maintien d'un climat de classe encore plus favorable à l'enseignement et à l'apprentissage des élèves.

Enfin, cette recherche ne prétend pas apporter toutes les réponses. Elle aura cependant le mérite de soulever de nouvelles questions et de susciter de futures recherches.

Ainsi, comme vous pouvez le supposer à la lecture de ces éléments, les résultats de ce travail universitaire, qui vous seront communiqués ainsi qu'aux personnels que vous estimeriez utile d'en faire profiter, pourront servir de base d'orientation aux actions pertinentes à mettre en œuvre pour tendre vers la concrétisation des objectifs décrétés par le ministère de l'Éducation nationale à savoir, « *appuyer la formation disciplinaire et professionnelle des enseignants sur*

les apports de la recherche scientifique et universitaire afin d'enrichir la connaissance des professeurs autour des grandes problématiques éducatives et pédagogiques actuelles, afin de leur permettre d'exercer sereinement leur métier, en offrant aux élèves les meilleures conditions d'apprentissage nécessaires à leur réussite scolaire » (source : site web du ministère).

Je vous remercie infiniment pour votre précieuse collaboration à ce projet de recherche.

Très cordialement,

Éric Lauret,

Doctorant en sciences de l'éducation,

Université de La Réunion

Annexe C : Récapitulatif de la réunion d'information à l'attention des enseignants participants

Madame, Mademoiselle, Monsieur,

Vous avez été volontaire pour participer à ce projet de thèse de doctorat en sciences de l'éducation portant sur le rapport au savoir des élèves d'aujourd'hui au collège ainsi que sur les spécificités de l'enseignement dans les classes de REP+ à l'île de La Réunion. Nous souhaiterions obtenir votre collaboration dans le but de recueillir l'avis du plus grand nombre possible d'enseignants volontaires sur quelques questions en rapport avec cette thématique. Il va sans dire que les questions soulevées par cette étude seront progressivement ajustées et étoffées en fonction des données apportées lors de nos échanges. Ce qui nous intéresse ici c'est surtout d'entendre ce que vous avez à dire sur vos interactions en classe avec les élèves, ainsi que sur vos représentations de l'école et de certaines de vos pratiques pédagogiques aujourd'hui. Sans grande prétention, cette étude pourrait ouvrir sur quelques pistes de travail concrètes, basées sur des données probantes, autorisant la résolution de certains problèmes, au cœur des préoccupations actuelles au sein des collèges, notamment l'amélioration des conditions de travail des enseignantes et des enseignants ainsi que leurs interactions avec les élèves.

Bien entendu, tout ce qui sera observé en classe et dit lors des entretiens restera strictement confidentiel et anonyme. En effet, les renseignements concernant l'identité des personnes observées et interviewées (tout comme le nom des collègues participants) seront liés à un code que nous utiliserons tout au long de l'étude. Il sera donc impossible à quiconque de faire le lien entre les données collectées, l'identité des personnes rencontrées et le collège dont il est question. Par la suite, ces renseignements seront détruits.

Pour ce qui concerne le protocole de collecte de données de cette recherche, celui-ci comprend trois grandes étapes.

- L'observation (discrète) de trois séances d'enseignement en classe par enseignant constitue la première étape de la démarche.

- La deuxième étape, à savoir l'entrevue semi-dirigée, durera approximativement 30 à quarante-cinq minutes.

- La passation de questionnaires constituera la troisième et dernière étape de notre démarche. Chaque questionnaire comprend environ 15 items. Pour chacun des items, il s'agira d'indiquer le plus spontanément possible votre niveau d'accord en encerclant le chiffre (de 1 à 6) correspondant le mieux à votre perception.

Cette collecte de données permettra notamment 1) de combler un vide scientifique en la matière en France, 2) d'améliorer significativement la compréhension des phénomènes à l'origine de certains comportements qui font obstacle à l'action éducative des équipes pédagogiques, 3) de mieux définir les formations pertinentes visant à optimiser la création ainsi que le maintien ou le rétablissement d'un climat de classe encore plus favorable à l'enseignement et à l'apprentissage des élèves.

Enfin, cette recherche ne prétend pas apporter toutes les réponses. Elle aura cependant le mérite de soulever de nouvelles questions et susciter de futures recherches en gestion de classe en France.

Naturellement, les résultats de ce travail universitaire pourront servir de base d'orientation aux actions pertinentes à mettre en œuvre pour tendre vers la concrétisation des objectifs décrétés par le ministère de l'Éducation nationale à savoir, « *appuyer la formation disciplinaire et professionnelle des enseignants sur les apports de la recherche scientifique et universitaire afin d'enrichir la connaissance des professeurs autour des grandes problématiques éducatives et pédagogiques actuelles, afin de leur permettre d'exercer sereinement leur métier, en offrant aux élèves les meilleures conditions d'apprentissage nécessaires à leur réussite scolaire* » (source : site du ministère).

Pour toute information complémentaire au sujet de cette recherche, nous restons joignables par téléphone au 0692 94 05 59.

Je vous remercie encore infiniment pour votre précieuse collaboration à ce projet de recherche.

Cordialement,

Éric Lauret,

Doctorant en sciences de l'éducation,

Université de La Réunion

Annexe D : Guide d'entrevue semi-dirigée

1- Préambule

Bonjour Madame, Monsieur...

Comme le sujet de notre recherche porte sur le rapport au savoir en classe des élèves d'aujourd'hui, nous avons souhaité vous rencontrer pour recueillir votre avis sur quelques questions en rapport avec ce thème, notamment sur leurs comportements en cours et leurs interactions avec les enseignants. Comme il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse, je vous invite à répondre le plus spontanément possible aux questions.

Je vous rappelle également que ce qui sera dit lors de notre entretien restera strictement confidentiel et anonyme. En effet, les renseignements concernant votre identité seront liés à un code que les chercheurs utiliseront tout au long de la démarche. Il sera donc impossible à quiconque de faire des liens entre des données collectées et votre identité. Par la suite, ces renseignements seront détruits. Enfin, pour information, cet entretien durera approximativement trente à quarante-cinq minutes.

2- Questions

- 01)** Parlez-moi un peu de votre métier.
- 02)** Peut-on dire que vous êtes un enseignant heureux et pourquoi ?
- 03)** Je vous dis « indiscipline » : que me dites-vous ?
- 04)** Globalement, comment définissez-vous le profil des collégiens aujourd'hui ?
- 05)** Qu'est-ce qui à vos yeux rend votre pratique plus difficile au quotidien ?
- 06)** Comment vous y prenez-vous pour créer un climat de classe favorable à la fois à l'enseignement, à l'apprentissage ainsi qu'à la réussite de vos élèves ?
- 07)** Comment vous y prenez-vous pour maintenir ce climat favorable en classe ?
- 08)** Comment vous y prenez-vous pour rétablir si besoin l'ordre dans la classe ?
- 09)** Où avez-vous acquis ces connaissances et ces habiletés ?
- 10)** Avez-vous reçu une formation en la matière ? Qu'en pensez-vous ?
- 11)** Combien de temps en moyenne passez-vous à gérer des problèmes de discipline en classe ?
- 12)** Pensez-vous que c'est votre rôle en tant qu'enseignant, de gérer les problèmes de discipline ou les comportements perturbateurs des élèves en classe ?
- 13)** Quels comportements indésirables de la part des élèves se produisent-ils le plus souvent dans vos classes ou celles de vos collègues ? À quel moment se produisent-ils ?
- 14)** Avez-vous l'impression d'être efficace dans la gestion de ces comportements ?
- 15)** Dans un monde idéal, que serait votre métier d'enseignant ainsi que votre rôle au quotidien en classe ?
- 16)** En vous inspirant de notre entretien, et compte tenu de votre cheminement professionnel, quelles sont les trois principales habiletés professionnelles que vous aimeriez approfondir par des activités de formation ou de perfectionnement ?
- 17)** Aimeriez-vous ajouter quelque chose ?

3- Données personnelles**Nom :****Sexe :** **Âge :****Collège :****Matière(s) enseignée(s) :****Niveau(x) d'enseignement actuel(s) :** 6^e /5^e/ 4^e /3^e**Parcours académique :****Nombre d'années d'expérience en enseignement :****Derniers diplômes obtenus dans votre parcours de formation
d'enseignant :**.....
.....**Voilà, notre entrevue arrive à sa fin, je vous remercie encore infiniment.**

Annexe E : Grille d'observation directe des pratiques de gestion de la discipline en classe

GRILLE D'OBSERVATION DIRECTE DES PRATIQUES DE GESTION DE LA DISCIPLINE EN CLASSE (cf. section 2.6)								
Établissement	Enseignant	Classe	Date	Heure	Nombre d'élèves	Code		
COMPOSANTES À OBSERVER		INDICATEURS DE PRATIQUES DE GESTION DE CLASSE						
Conditions préalables nécessaires à une gestion de classe efficace (cf. section 2.7.1)	Établir une relation enseignant-élève de qualité (cf. section 2.7.1.1)	Respecte les besoins, l'amour propre, la dignité et les émotions des élèves et leur permet de sauver la face		Se montre respectueux, courtois et bienveillant	Accueil personnel et chaleureux ; sourire bienveillant ; demande si ça va bien	Fait face aux crises et aux conflits de manière civilisée et calme		
		Discute des centres d'intérêt		Suscite l'intérêt des élèves, Se montre motivant et intéressant	Fait abstraction des critiques, des réprimandes, des punitions et des luttes de pouvoir			
		Ne cherche pas à se donner de l'importance		S'adresse individuellement aux élèves	Stimule les élèves et leur montre à tout moment qu'il est disponible et qu'il souhaite les aider			
		Laisse un élève perturber le groupe ou mal se conduire		Fait des sermons, la morale, culpabilise ou dénigre l'élève, lui soutire des promesses, le rabaisse, le ridiculise, et exige quoi que ce soit de lui de manière abrupte	Commande (donne des consignes sans vouloir écouter un élève) ; s'esquive (change de sujet pour ne pas avoir à tenir compte des préoccupations d'un élève)			
		Donne une étiquette peu flatteuse à l'élève		Établit des règles de façon tout à fait arbitraire, sans demander leur avis aux élèves	Injurie les élèves	Exclue les élèves de la classe		
	Conduites contre-productives que l'enseignant doit éviter (cf. section 2.7.1.2)	Se met en colère, crie, fait preuve de violence verbale		Adopte lui-même des comportements qu'il cherche à éliminer chez les élèves	Se montre grossier, blessant, provoquant, méprisant	Utilise les réprimandes, les sarcasmes et les retenues et se montre sévère		
		Interventions préventives des comportements non désirés en classe (cf. section 2.7.2)		Aptitudes à diriger et à organiser la classe (cf. section 2.7.2.1)	La vigilance (cf. section 2.7.2.1.1) Identifie immédiatement les comportements appropriés et déviants et intervient immédiatement auprès des auteurs responsables du comportement	La supervision active (cf. section 2.7.2.1.2) Dispense des informations et des explications courtes + corrige les erreurs de comportement + mobilité de l'enseignant + renforcement positif	Le chevauchement (cf. section 2.7.2.1.3) Gère simultanément plusieurs événements distincts sans interrompre le cours	Éveil de l'intérêt, responsabilisation et engagement des élèves (cf. section 2.7.2.1.4)

		<p>Cadence et régularité dans l'enseignement (cf. section 2.7.2.1.5)</p> <p>1- Cadence (mise en marche de l'activité, rythme et transitions)</p> <p>2- Discontinuité</p> <p>3- Ralentissement (perte de temps, temps morts entre deux activités)</p> <p>4- Régularité (fluidité dans les transitions)</p> <p>5- Alternance des activités</p> <p>6- Gestion du temps, annonces du plan...</p>	<p>Organisation spatiale et matérielle de la salle de classe (cf. section 2.7.2.1.6)</p> <p>1- Visibilité de tous les élèves ; Espace/Entassement</p> <p>2- Agencement flexible</p> <p>3- Aménagements particuliers (mobilier, couleurs, attractivité...)</p> <p>4- Affichages sur les murs ; Support matériel éducatif</p> <p>5- Disposition et orientation des tables et des chaises en fonction des fenêtres</p> <p>6- Élément de distraction</p> <p>7- Gestion des voies de passages (emplacement allée, poubelle...)</p>	<p>Établissement de règles de vie de classe (cf. section 2.7.2.1.7)</p> <p>1- Impose les règles</p> <p>2- Écrit les règles</p> <p>3- Établit conjointement les règles</p> <p>4- Affiche les règles</p> <p>5- Révise les règles et les discute</p> <p>6- Enseigne et explique les règles</p> <p>7- Nombre de règles restreint</p> <p>8- Clarté (définition de ce qui est acceptable ou non)</p> <p>9- Rappelle les règles avant et pendant la situation</p> <p>10- Applique les règles chaque fois que nécessaire de manière constante</p>													
		1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	4	5				
		4	5	6	5	6	7		6	7	8	9	10				
<p>Interventions face aux comportements appropriés ou non appropriés (cf. section 2.7.3)</p>	<p>Interventions face aux comportements appropriés visant leur augmentation (cf. section 2.7.3.1)</p>	<p>Délivre des compliments et des récompenses pour des comportements appropriés ; Stimule les élèves et se montre positif et sincère envers eux (cf. section 2.7.3.1.1.1.1)</p>			<p>Utilise un système d'économie de jetons ou de points (cf. section 2.7.3.1.1.1.2)</p>				<p>Utilise le renforcement différencié (cf. section 2.7.3.1.1.1.6)</p>								
		<p>Allie le renforcement des contingences de groupe et les économies de jeton (cf. section 2.7.3.1.1.1.4)</p>			<p>Utilise un contrat de comportement (cf. section 2.7.3.1.1.1.5)</p>		<p>Renforce les comportements incompatibles (cf. section 2.7.3.1.1.1.3)</p>			<p>Fait des rétroactions sur les performances (cf. section 2.7.3.1.1.1.7)</p>							
	<p>Interventions face aux comportements inappropriés visant leur diminution (cf. section 2.7.3.2)</p>	<p>Applique des <i>conséquences</i> appropriées (cf. section 2.7.3.2.1)</p> <p>1- Logique (réparer...)</p> <p>2- Générique (rappel, avertissement, invitation à faire un choix, élaboration d'un programme d'amélioration...)</p> <p>3- Traditionnelle (mise à l'écart, exclusion temporaire...)</p> <p>4- Éducative (enseigner à l'élève à se comporter de manière appropriée...)</p>								<p>Utilise l'ignorance planifiée (cf. section 2.7.3.2.2)</p>			<p>Utilise le retrait de la situation (cf. section 2.7.3.2.3)</p> <p>Retrait de la situation avec ou sans exclusion</p>				
		1		2		3		4									
		<p>Utilise la communication non verbale (cf. section 2.7.3.2.4)</p> <p>(geste, mimique, proximité, regard...)</p>				<p>Utilise la correction d'erreur (cf. section 2.7.3.2.5)</p> <p>(immédiate, directe, brève, concise, précise, discrète et constante...)</p>				<p>Utilise le coût de la réponse (cf. section 2.7.3.2.6)</p> <p>(retrait d'un renforcement positif de manière contingente au comportement inapproprié)</p>							
<p>Crie, se fâche, se montre grossier</p>				<p>Puni, réprimande, sermone, menace</p>				<p>Reste calme, soutien, encouragement, respecte la dignité de l'élève</p>									

Annexes F : Fiche de notes et de commentaires relative aux observations directes

PRATIQUES DE GESTION DE CLASSE EFFICACES (cf. section 2.6)			
COMPOSANTES			COMMENTAIRES ET NOTES
1	Conditions préalables nécessaires à une gestion de classe efficace (cf. section 2.7.1)	Établir une relation enseignant-élève de qualité (cf. section 2.7.1.1)	
		Conduites contre-productives que l'enseignant doit éviter (cf. section 2.7.1.2)	
2	Interventions préventives des comportements non désirés en classe (cf. section 2.7.2)	Aptitudes à diriger et à organiser la classe (cf. section 2.7.2.1)	
3	Interventions face aux comportements appropriés ou non appropriés (cf. section 2.7.3)	Interventions face aux comportements appropriés visant leur augmentation (cf. section 2.7.3.1)	
		Interventions face aux comportements inappropriés visant leur diminution (cf. section 2.7.3.2)	

LISTE DES SIGLES

Liste des sigles

- APS : Assistant chargé de Prévention et de Sécurité
- ASSR : Attestation Scolaire de Sécurité Scolaire
- BOEN : Bulletin officiel de l'Education Nationale
- CESC : Comités d'Education à la Santé et à la Citoyenneté
- CPE : Conseiller Principal d'Education
- CSP : Conseil Supérieur des Programmes
- CVS : Cadre de Vie et Sécurité
- DEPP : Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance
- DOM : Département d'Outre-Mer
- EMS : Equipes Mobiles de Sécurité
- EPLE : Etablissement Public Local d'Enseignement
- ERS : Etablissements de Réinsertion Scolaire
- ESENER : Ecole Supérieure de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
- ESPE : Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education
- INHESJ : Institut National des Hautes Etudes de Sécurité et de Justice
- INRP : Institut National de Recherche Pédagogique
- INSEE : Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques
- IPR : Inspecteur Pédagogique Régional
- IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres
- MEEF : Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la formation
- MMPVS : Mission Ministérielle chargée de la Prévention des Violences en Milieu Scolaire
- OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economique
- OEVE : Observatoire Européen de la Violence à l'Ecole
- OIVE : Observatoire International de la Violence à l'Ecole
- ONDRP : Observatoire National de la Délinquance et des Réponses Pénales
- PISA: Program for International Student Assessment
- SIVIS : Système d'Information et de Vigilance sur la Sécurité Scolaire

TABLES DES MATIERES

Table des matières

Dédicace	ii
Citation	iii
Sommaire	iv
Résumé	v
Abstract	vi
Remerciements	vii
AVANT-PROPOS	viii
INTRODUCTION	1
CONTEXTE DE L'ÉTUDE	15
1.1 Généralités sur l'île de La Réunion	16
1.1.1 Présentation de l'île de La Réunion	16
1.1.2 Évolution sociale de l'île de La Réunion	17
1.2 Système éducatif à La Réunion	19
1.2.1 Organisation et fonctionnement du système éducatif à La Réunion.....	19
1.2.2 Quelques chiffres-clés de l'académie de La Réunion	20
1.2.3 Performance du système éducatif à La Réunion.....	21
1.3 État des lieux des comportements inappropriés des élèves en France	22
1.4 Concept d'indiscipline en classe	27
1.4.1 Distinction entre difficulté comportementale et trouble du comportement .	28
1.4.2 Distinction entre indiscipline scolaire, violence et microviolence	30
1.4.3 Définition de l'indiscipline.....	33
1.4.4 Typologie des comportements indisciplinés	37
1.4.5 Principaux actes d'indiscipline recensés dans la littérature.....	38

1.4.6	Qu'est-ce qu'un élève indiscipliné ?	39
1.4.7	Genèse de l'indiscipline scolaire	40
1.4.7.1	Facteurs en rapport avec les problèmes de discipline à l'école	41
1.4.7.2	Facteurs scolaires influençant les comportements des élèves	44
1.4.8	Fonctions des comportements d'indiscipline	48
1.4.9	Conséquences et effets de l'indiscipline en classe.....	51
1.4.9.1	Conséquences identitaires pour l'élève	51
1.4.9.2	Conséquences sur les apprentissages et la destinée de l'élève	54
1.4.9.3	Conséquences pour les enseignants	55
1.4.9.4	Synthèse des conséquences de l'indiscipline scolaire.....	58
1.5	Historique des systèmes disciplinaires scolaires	59
1.5.1	Éducation et châtimts corporels : de l'Antiquité au XVIIIe siècle.....	59
1.5.2	Remise en question des châtimts corporels au XVIIIe et XIXe siècle	60
1.5.3	Libéralisation des méthodes pédagogiques au début du XXe siècle.....	63
1.5.3.1	Discipline par l'organisation du travail.....	64
1.5.3.2	Discipline par la liberté et la responsabilité	65
1.5.3.3	Discipline par le bien-être de l'enfant	65
1.5.3.4	Discipline par le sentiment d'appartenance au groupe	66
1.5.3.5	Discipline par des activités passionnantes	66
1.5.4	Système disciplinaire contemporain en France	68
1.5.4.1	Discipline par la coercition pour former les futurs citoyens	69
1.5.4.2	Discipline par la « note de vie scolaire »	73
1.5.4.3	Discipline par la transmission des valeurs de la République	75
1.5.4.4	Outils de mesure pour l'amélioration du climat scolaire	78
1.5.4.5	Renforts humains pour améliorer le climat scolaire	80
1.5.4.6	Moyens matériels pour améliorer le climat scolaire.....	82
1.5.4.7	Formation des personnels pour améliorer le climat scolaire.....	83

1.6 Synthèse du contexte de l'étude	87
CADRE THÉORIQUE	91
2.1 Le concept de discipline scolaire.....	92
2.1.1 Discipline : définition générale, nature et fonction	92
2.1.2 Définition du terme <i>discipline à l'école</i>	95
2.1.3 Fonctions de la discipline scolaire.....	96
2.1.3.1 Discipline scolaire : une socialisation méthodique des jeunes au service du pouvoir.....	97
2.1.3.2 Discipline : une mission fondamentale de l'école.....	100
2.2 Concept de gestion de classe	104
2.2.1 Nécessité de la gestion de classe	104
2.2.2 Définition préliminaire de l'expression <i>gestion de classe</i>	106
2.2.3 Compétence complexe difficile à acquérir.....	108
2.2.4 Fondements théoriques de la gestion de classe	110
2.2.4.1 Approche non interventionniste (humaniste).....	111
2.2.4.2 Approche interventionniste (béhavioriste).....	112
2.2.4.3 Fusion des approches : la tendance interventionnaliste.....	114
2.2.5 Définitions actuelles du concept de gestion de classe.....	115
2.2.6 Fonctions de la gestion de classe	116
2.3 Recherches préliminaires en gestion de classe.....	118
2.4 Principaux modèles de gestion de la discipline en classe	119
2.4.1 Modèle de Redl et Wattenberg (1951)	120
2.4.2 Modèle néoskinnérien (1960).....	123
2.4.3 Modèle de Ginott (1972)	124
2.4.4 Modèle de Glasser (1969, 1985, 1992)	126
2.4.5 Modèle de Dreikurs (1972)	127

2.4.6	Modèle de Gordon (1974 ; 1989).....	128
2.4.7	Modèle de Curwin et Mendler (1988 ; 1987).....	129
2.4.8	Modèle de Canter (1976 ; 1992)	131
2.4.9	Modèle de Kounin (1971)	132
2.4.10	Modèle de Jones (1979 ; 1987).....	134
2.4.11	Synthèse des modèles de gestion de la discipline en classe	135
2.5	Recension des pratiques efficaces de gestion de la discipline en classe.....	136
2.5.1	Distinction entre pratique, encadrement pédagogique, intervention et réaction	136
2.5.2	Importance de la planification de la gestion de classe	138
2.5.3	Objections en France envers la recension des pratiques efficaces de gestion de classe	139
2.5.4	Critères de sélection des pratiques recensées.....	140
2.6	Modèle de Gestion de la Discipline En Classe (MGDEC).....	142
2.6.1	Intérêt du MGDEC.....	142
2.6.2	Architecture, structure et contenu du MGDEC.....	144
2.6.3	Schématisation du MGDEC	147
2.7	Description détaillée des composantes du MGDEC	149
2.7.1	Conditions préalables nécessaires à une gestion de classe efficace	149
2.7.1.1	Créer une relation enseignant-élève de qualité.....	150
2.7.1.2	Éviter les conduites enseignantes contre-productives	151
2.7.1.2.1	Éviter l'indiscipline de l'enseignant lui-même.....	152
2.7.1.2.2	Autres attitudes à proscrire par l'enseignant.....	153
2.7.1.2.3	Conséquences néfastes des menaces et des réprimandes	154
2.7.1.2.4	Conséquences néfastes de l'exclusion	155
2.7.1.2.5	Conséquences néfastes des punitions	156

2.7.1.2.6 Conditions d'utilisation des réprimandes et des punitions	157
2.7.2 Interventions préventives des comportements non désirés en classe	158
2.7.2.1 Habiletés à diriger et à organiser la classe	159
2.7.2.1.1 Vigilance (withiness).....	159
2.7.2.1.2 Supervision active.....	160
2.7.2.1.3 Chevauchement (overlapping)	161
2.7.2.1.4 Éveil de l'intérêt, responsabilisation et engagement des élèves	162
2.7.2.1.4.1 Éveil de l'intérêt pour maintenir la concentration de l'élève.....	163
2.7.2.1.4.2 Responsabiliser l'élève pour favoriser son engagement	164
2.7.2.1.5 Cadence et régularité dans l'enseignement.....	166
2.7.2.1.6 Organisation spatiale et matérielle de la salle de classe.....	167
2.7.2.1.7 Établissement de règles de vie de classe.....	169
2.7.2.1.7.1 Conditions d'efficacité des règles de vie de classe.....	171
2.7.2.2 Synthèse des interventions préventives des comportements d'indiscipline	173
2.7.3 Interventions face aux comportements appropriés ou inappropriés	174
2.7.3.1 Interventions visant l'augmentation des comportements appropriés	175
2.7.3.1.1 Renforceurs positifs	177
2.7.3.1.1.1 Stratégies de renforcement positif des comportements appropriés	178
2.7.3.1.1.1.1 Délivrer des compliments pour des comportements appropriés	178
2.7.3.1.1.1.2 Utiliser un système d'économie de jetons ou de points	179
2.7.3.1.1.1.3 Renforcer les comportements incompatibles	180
2.7.3.1.1.1.4 Renforcement des contingences de groupe et économies de jetons.....	180
2.7.3.1.1.1.5 Utiliser un contrat de comportement	181
2.7.3.1.1.1.6 Utiliser le renforcement différencié.....	181
2.7.3.1.1.1.7 Faire des rétroactions sur les performances.....	182
2.7.3.1.2 Synthèse des interventions de renforcement positif.....	183
2.7.3.2 Interventions des enseignants face aux comportements indisciplinés.....	183
2.7.3.2.1 Appliquer des <i>conséquences</i> appropriées	184

2.7.3.2.2 Utiliser l'ignorance planifiée.....	187
2.7.3.2.3 Utiliser le retrait de la situation.....	188
2.7.3.2.4 Utiliser la communication non verbale	189
2.7.3.2.5 Utiliser la correction d'erreur	189
2.7.3.2.6 Utiliser le coût de la réponse.....	190
2.7.3.2.7 Conditions nécessaires à l'efficacité des six interventions précédentes....	191
2.7.4 Schématisation du MIGDEC	191
2.8 Synthèse du cadre théorique.....	194
PROBLÉMATIQUE.....	197
MÉTHODOLOGIE	225
4.1 Posture épistémologique du chercheur	227
4.2 Milieu et échantillon d'enquête	228
4.2.1 Milieu d'enquête.....	229
4.2.1.1 Choix du milieu d'enquête	229
4.2.1.2 Accès au milieu d'enquête	230
4.2.2 Échantillon d'enquête	231
4.2.2.1 Échantillon et recrutement des participants.....	231
4.2.2.2 Choix du nombre de participants.....	232
4.3 Démarche de la recherche, méthodes de collecte et d'analyse des données... 234	
4.3.1 Démarche de collectes de données	234
4.3.2 Méthodes de collecte des données	234
4.3.2.1 Observation directe participante et grille d'observation directe.....	235
4.3.2.1.1 Présentation de la méthode d'observation directe participante	235
4.3.2.1.2 Pertinence du choix de cette méthode	237
4.3.2.1.3 Déroulement de l'observation directe participante.....	237
4.3.2.1.4 Précautions prises par le chercheur lors de l'observation	239

4.3.2.1.5 Grille d'Observation Directe des Pratiques de Gestion de la Discipline En Classe (GODPGDEC).....	241
4.3.2.1.5.1 Élaboration de la GODPGDEC.....	241
4.3.2.1.5.2 Description de la GODPGDEC	242
4.3.2.2 Entrevue individuelle semi-dirigée et guide d'entrevue	243
4.3.2.2.1 Présentation de la méthode d'entrevue individuelle semi-dirigée	244
4.3.2.2.2 Précautions prises par le chercheur	245
4.3.2.2.3 Guide d'entrevue semi-dirigée.....	246
4.3.2.2.4 Élaboration du guide d'entrevue.....	246
4.3.2.2.5 Description du guide d'entrevue semi-dirigée	247
4.3.3 Méthode d'analyse des données collectées	249
PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	252
5.1 Rappel de l'importance de documenter les représentations des enseignants .	255
5.2 Comportement des élèves en classe (Questions 03, 04, 05, 13 et 15)	258
5.2.1 Indiscipline des élèves en classe	259
5.2.1.1 Indiscipline des élèves : un thème récurrent, mais tabou	260
5.2.1.2 Indiscipline scolaire : un phénomène relatif et méconnu.....	267
5.2.1.3 Sentiment d'impuissance de certains enseignants quant à leur capacité à influencer la réussite et le comportement des élèves.....	272
5.2.1.4 Indiscipline : source de lassitude, de fatigue et de souffrance inavouée.....	274
5.2.1.5 Indiscipline : un obstacle majeur à la transmission des savoirs	277
5.2.2 Principaux types d'élèves rencontrés en REP +.....	279
5.2.2.1 Des élèves manifestant des comportements d'indiscipline classiques.....	281
5.2.2.2 Des élèves à fleur de peau, mais pas violents	283
5.2.2.3 Des élèves sans limites de comportement.....	284
5.2.2.4 Des élèves dissipés et peu motivés par les cours.....	287
5.2.2.5 Des élèves au profil différent de celui de l'élève idéal attendu	289

5.2.2.6 Des élèves venant à l'école que pour être avec leurs camarades.....	289
5.2.2.7 Des élèves bénéficiant d'une empathie à double tranchant de la part de certains enseignants.....	291
5.2.3 Éléments d'explication du comportement des élèves	296
5.3 Enseigner au collège en REP+ (Questions 01, 02, 12 et 15)	302
5.3.1 Métier complexe aux agendas multiples	304
5.3.2 Représentations multiples des enseignants quant à leurs fonctions.....	306
5.4 Gestion de classe.....	311
5.4.1 Gestion de classe : un domaine méconnu des enseignants et pourtant évalué	313
5.4.2 Pratiques de gestion de classe des enseignants (Questions 06, 07, 08)	315
5.4.2.1 Mise en place des conditions préalables à une gestion de classe efficace	318
5.4.2.1.1 Des enseignants investis dans un métier qu'ils aiment.....	319
5.4.2.1.2 Des enseignants courtois et respectueux envers leurs élèves	321
5.4.2.2 Pratiques de direction et d'organisation de la classe.....	325
5.4.2.2.1 Vigilance : une habileté perfectible.....	325
5.4.2.2.2 <i>Supervision active</i> : une habileté non privilégiée	328
5.4.2.2.3 <i>Chevauchement</i> : une habileté peu maîtrisée.....	330
5.4.2.2.4 Éveil de l'intérêt, responsabilisation et engagement des élèves	333
5.4.2.2.5 Cadence et régularité dans l'enseignement.....	341
5.4.2.2.6 Organisation spatiale et matérielle de la classe	344
5.4.2.2.7 Règles de vie en classe et attentes en matière de comportement	350
5.4.2.3 Interventions des enseignants face aux divers comportements des élèves	357
5.4.2.3.1 Interventions des enseignants visant l'augmentation des comportements appropriés des élèves : les renforçateurs positifs.....	357
5.4.2.3.2 Interventions des enseignants en réponse aux comportements non appropriés des élèves	364

5.4.2.3.2.1 « Conséquences » pour gérer l'indiscipline des élèves	365
5.5 Formation des enseignants (Questions 09, 10 et 14).....	383
5.5.1 Importance de la formation des enseignants en gestion de classe	386
5.5.2 Enseignants ayant bénéficié de formation en gestion de classe	389
5.5.3 Enseignants n'ayant pas bénéficié de formation en gestion de classe	391
5.5.4 Préoccupations professionnelles et besoins en formation des enseignants (Question 5, 15, 16).....	397
5.5.4.1 Principaux obstacles à un enseignement serein efficace	398
5.5.4.2 Principaux besoins en formation des enseignants.....	401
CONCLUSION	408
6.1 Intérêt pour le phénomène d'indiscipline	409
6.2 Questions de départ.....	411
6.3 Cheminement vers la problématique de recherche	412
6.3.1 Premier axe de la problématique.....	413
6.3.2 Deuxième axe de la problématique	417
6.3.3 Troisième axe de la problématique	422
6.4 Limites de la recherche et perspectives de futures recherches.....	426
6.5 Retombées potentielles de la recherche	428
6.5.1 Informations scientifiques utiles à la prise de décisions en éducation	429
6.5.2 Modèle de Gestion de la Discipline En Classe (MGDEC)	431
6.5.2.1 Utilité du MGDEC pour les enseignants du système éducatif français	432
6.5.2.2 Principaux critères auxquels répond le MGDEC.....	435
6.5.3 Fiche d'Observation des Pratiques de Gestion de la Discipline En Classe (FOPGDEC).....	438
6.6 Perspective d'évolution de la situation actuelle.....	444

BIBLIOGRAPHIE	451
ANNEXES.....	474
LISTE DES SIGLES	489
TABLES DES MATIÈRES	491
LISTES DES TABLEAUX	502

LISTES DES TABLEAUX

Liste des tableaux

Tableau 1. Pratiques et principes de gestion de classe efficaces du MGDEC	148
Tableau 2. Récapitulatif du premier axe de la problématique de recherche	206
Tableau 3. Récapitulatif du deuxième axe de la problématique de recherche	213
Tableau 4. Récapitulatif du troisième axe de la problématique de recherche	221
Tableau 5. Récapitulatif des liens entre les trois axes de la problématique et les objectifs spécifiques	224
Tableau 6. Caractéristiques de l'échantillon d'enquête	233
Tableau 7. Récapitulatif des liens entre les objectifs et les méthodes de collecte de données	251
Tableau 8. Questions visant à documenter le comportement des élèves en classe	259
Tableau 9. Récapitulatif des résultats de recherche liés au comportement des élèves en classe	301
Tableau 10. Questions visant à documenter les représentations des enseignants à l'île de La Réunion quant aux principales fonctions constitutives de leur métier	303
Tableau 11. Questions visant à documenter les pratiques de gestion de classe des enseignants à l'île de La Réunion ainsi que leurs connaissances dans ce domaine	312
Tableau 12. Récapitulatif des résultats relatifs aux pratiques de gestion de classe des enseignants	382
Tableau 13. Questions visant à documenter les représentations des enseignants quant à leur formation en gestion de classe et quant à leurs besoins dans ce domaine de compétence professionnelle	386
Tableau 14. Récapitulatif des résultats relatifs aux représentations des enseignants quant à leur formation	407
Tableau 15. Récapitulatif des objectifs, des méthodes de collecte de données et des résultats liés au 1 ^{er} axe de la problématique de cette recherche	416
Tableau 16. Récapitulatif des résultats liés au 2 ^{ème} axe de la problématique de cette recherche	421
Tableau 17. Récapitulatif des résultats liés au 3 ^{ème} axe de la problématique de cette recherche	425
Tableau 18. Critères justifiant l'utilité du MGDEC pour les enseignants du système éducatif français	433
Tableau 19. Fiche d'observation des pratiques de gestion de la discipline en classe	441
Tableau 20. Fiche de notes et de commentaires complémentaire à la FOPGDEC	443

LETTRE D'ENGAGEMENT DE NON-PLAGIAT

Je, soussigné(e) **Éric Bérenger Berty LAURET**, en ma qualité de doctorant(e) de l'Université de La Réunion, déclare être conscient(e) que le plagiat est un acte délictueux passible de sanctions disciplinaires. Aussi, dans le respect de la propriété intellectuelle et du droit d'auteur, je m'engage à systématiquement citer mes sources, quelle qu'en soit la forme (textes, images, audiovisuel, internet), dans le cadre de la rédaction de ma thèse et de toute autre production scientifique, sachant que l'établissement est susceptible de soumettre le texte de ma thèse à un logiciel anti-plagiat.

Fait à Sainte Clotilde, le 30/05/2017

Signature :



Extrait du Règlement intérieur de l'Université de La Réunion
(validé par le Conseil d'Administration en date du 11 décembre 2014)

Article 9. Protection de la propriété intellectuelle – Faux et usage de faux, contrefaçon, plagiat

L'utilisation des ressources informatiques de l'Université implique le respect de ses droits de propriété intellectuelle ainsi que ceux de ses partenaires et plus généralement, de tous tiers titulaires de ces droits.

En conséquence, chaque utilisateur doit :

- utiliser les logiciels dans les conditions de licences souscrites ;
- ne pas reproduire, copier, diffuser, modifier ou utiliser des logiciels, bases de données, pages Web, textes, images, photographies ou autres créations protégées par le droit d'auteur ou un droit privatif, sans avoir obtenu préalablement l'autorisation des titulaires de ces droits.

La contrefaçon et le faux

Conformément aux dispositions du code de la propriété intellectuelle, toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle d'une œuvre de l'esprit faite sans le consentement de son auteur est illicite et constitue un délit pénal.

L'article 444-1 du code pénal dispose : « Constitue un faux toute altération frauduleuse de la vérité, de nature à causer un préjudice et accomplie par quelque moyen que ce soit, dans un écrit ou tout autre support d'expression de la pensée qui a pour objet ou qui peut avoir pour effet d'établir la preuve d'un droit ou d'un fait ayant des conséquences juridiques ».

L'article L335_3 du code de la propriété intellectuelle précise que : « Est également un délit de contrefaçon toute reproduction, représentation ou diffusion, par quelque moyen que ce soit, d'une œuvre de l'esprit en violation des droits de l'auteur, tels qu'ils sont définis et réglementés par la loi. Est également un délit de contrefaçon la violation de l'un des droits de l'auteur d'un logiciel (...) ».

Le plagiat est constitué par la copie, totale ou partielle d'un travail réalisé par autrui, lorsque la source empruntée n'est pas citée, quel que soit le moyen utilisé. Le plagiat constitue une violation du droit d'auteur (au sens des articles L 335-2 et L 335-3 du code de la propriété intellectuelle). Il peut être assimilé à un délit de contrefaçon. C'est aussi une faute disciplinaire, susceptible d'entraîner une sanction.

Les sources et les références utilisées dans le cadre des travaux (préparations, devoirs, mémoires, thèses, rapports de stage...) doivent être clairement citées. Des citations intégrales peuvent figurer dans les documents rendus, si elles sont assorties de leur référence (nom d'auteur, publication, date, éditeur...) et identifiées comme telles par des guillemets ou des italiques.

Les délits de contrefaçon, de plagiat et d'usage de faux peuvent donner lieu à une sanction disciplinaire indépendante de la mise en œuvre de poursuites pénales.