

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PERCEPTION DES ÉLÈVES DU PRIMAIRE QUANT À LA GESTION DE
CLASSE EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN KINANTHROPOLOGIE

PAR

MARIE-PIER GOUGEON

OCTOBRE 2021

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire de maîtrise n'aurait pu être possible sans la contribution, l'accompagnement et le support de divers individus que je tiens à remercier.

D'abord, la personne qui a rendu possible ce projet et mon cheminement à travers celui-ci : ma professeure Claudia Verret. Une professeure toujours présente pour ses élèves et fortement engagée pour leur réussite. Son support positif, sa présence continue et son dévouement sincère à ce projet ont été des éléments indispensables à sa réalisation. Son approche humaine et sa sincérité dans nos échanges depuis le début de mon baccalauréat sont les raisons pour lesquelles le choix de Claudia comme directrice de maîtrise était une évidence. Malgré la pandémie et la période difficile dans laquelle nous naviguions tout au long de la réalisation de ce mémoire, Claudia est restée présente, rigoureuse et surtout une personne-ressource de grande confiance. Son propre parcours qui l'a dirigé vers la maîtrise est également un des éléments qui m'a convaincu de me lancer dans ce projet à mon tour. Ses encouragements, ses commentaires constructifs et sa volonté m'ont permis de persévérer et d'être en mesure de publier ce mémoire.

Je tiens également à souligner la contribution, directe et indirecte, des membres de l'équipe liée au projet de Claudia. Par nos discussions, le suivi de vos projets respectifs et les divers conseils que vous m'avez prodigués, vous avez participé à mon cheminement et à l'atteinte de ce projet final. Un merci particulier à Amélie Dionne, avec qui j'ai pu travailler de concert et partager les bons coups comme les inquiétudes liées à notre projet. Une mention également à Cassandra Ouellet pour ses nombreux conseils et les points de repère qui m'ont permis de bien me diriger dans la réalisation de ce mémoire.

Également, je veux remercier chaleureusement les membres du jury d'évaluation qui ont pris le temps de lire, analyser et commenter mon mémoire. Votre implication externe permet d'élever le projet.

Finalement, je remercie ma famille et mon conjoint pour leur support. Présents dans les moments difficiles – craintes, incertitudes, fatigue – et les moments heureux – présentation de l'avant-projet, les rétroactions de ma professeure, ma progression malgré mes difficultés en écriture – qui accompagnent un tel parcours. Laurent, merci d'avoir pris le temps d'écouter, lire et relire mes idées.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	ix
RÉSUMÉ	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Les comportements d'indiscipline des élèves en éducation physique et à la santé 3	
1.1.1 La fréquence et le moment d'apparition des comportements d'indiscipline 4	
1.1.2 L'interférence et le niveau d'intensité des comportements d'indiscipline lors des cours	4
1.1.3 Les perceptions des causes des comportements d'indiscipline	5
1.1.4 Les facteurs des comportements d'indiscipline liés aux élèves.....	7
1.1.5 Les facteurs des comportements d'indiscipline liés aux contextes	8
1.2 L'impact des comportements d'indiscipline chez les enseignants et les élèves ...	10
1.3 L'importance de la gestion de classe efficace pour le développement de l'élève	11
1.4 Les pratiques de gestion de classe en éducation physique et à la santé.....	13
1.4.1 La gestion des ressources.....	16
1.4.2 L'établissement d'attentes claires	17
1.4.3 Le développement de relations sociales positives	18
1.4.4 L'engagement des élèves.....	20
1.4.5 La gestion des comportements d'indiscipline.....	22
1.5 Les limites de la littérature.....	28
1.6 La question de recherche	29
1.7 L'objectif de la recherche	29
1.8 La pertinence scientifique.....	30
1.9 La pertinence sociale	30
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL.....	31

2.1 Les concepts de la gestion de classe	31
2.1.1 La gestion des ressources.....	35
2.1.2 L'établissement d'attentes claires.....	35
2.1.3 Le développement de relations sociales positives	37
2.1.4 Les stratégies pour capter l'attention et favoriser l'engagement des élèves.....	38
2.1.5 La gestion des comportements d'indiscipline.....	39
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE.....	46
3.1 L'approche méthodologique.....	47
3.2 Les hypothèses.....	47
3.3 Les variables	48
3.4 L'aspect déontologique.....	48
3.5 La procédure de recrutement et le déroulement.....	49
3.6 L'instrument de mesure	50
3.7 La validation de la faisabilité du questionnaire	51
3.8 Les analyses statistiques	52
CHAPITRE IV RÉSULTATS	54
4.1 Les descriptions des participants	54
4.2 Les résultats de l'établissement d'attentes claires	55
4.3 Les résultats sur le développement de relations sociales positives.....	56
4.4 Les résultats sur le respect des règles	57
4.5 La comparaison entre les élèves ordinaires, les élèves présentant des difficultés comportementales et les élèves présentant d'autres besoins particuliers	58
4.6 La comparaison des items du respect des règles.....	60
4.7 Les résultats de gestion des comportements d'indiscipline selon les caractéristiques des élèves	62
CHAPITRE V DISCUSSION	67
5.1 L'établissement d'attentes est claire pour l'ensemble des élèves.....	67
5.2 Les relations sociales sont positives pour tous les acteurs.....	68
5.3 La fréquence du respect des règles varie selon les caractéristiques des élèves	70

5.4 La gestion d'indiscipline doit tenir compte des caractéristiques des élèves.....	72
5.5 Les limites de l'étude.....	74
CONCLUSION.....	76
BIBLIOGRAPHIE.....	78
ANNEXE A LE CERTIFICAT D'ÉTHIQUE.....	88
QUESTIONNAIRE	90

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 La synthèse des pratiques utilisées pour gérer les CI en EPS selon les composantes de gestion de classe.....	15
2.1 Les raisons pour lesquelles les enseignants gèrent inefficacement les comportements d'indisciplines	41
2.2 Les pratiques éducatives préventives couramment utilisées	43
2.3 Les pratiques réactives couramment utilisées	45
3.1 Domaines de difficultés.....	50
4.1 Descriptions des participants.....	55
4.2 Somme moyenne, écarts-types et tests t indépendants des différents groupes de comparaison sur l'établissement d'attentes claires	56
4.3 Somme moyenne, écarts-types et tests t indépendants des différents groupes de comparaison sur le développement de relations sociales positives entre les élèves et entre l'enseignant et les élèves.....	57
4.4 Sommes moyennes, écarts-types et tests t indépendants des différents groupes de comparaison sur le respect des règles	58
4.5 Somme moyenne et résultats des tests post-hoc des élèves ordinaires, des élèves présentant des difficultés comportementales et des élèves présentant d'autres besoins particuliers	60

4.6	Scores moyens, écarts-types et résultats des analyses de variance (ANOVA un facteur) des élèves ordinaires, présentant des difficultés comportementales et présentant d'autres besoins particuliers	60
4.7	Fréquence et pourcentage des élèves ayant besoin de moyens d'autocontrôle en éducation physique et à la santé selon les groupes de comparaison	63
4.8	Fréquence et pourcentage de l'utilisation de moyens d'autocontrôle en éducation physique et à la santé selon les groupes de comparaison	64
4.9	Fréquence et pourcentage de l'efficacité des moyens utilisés en éducation physique et à la santé selon les caractéristiques des élèves.....	65

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

α	Coefficient alpha de Cronbach
CI	Comportement d'indiscipline
EPS	Éducation physique et à la santé
EQDEM	Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle
M	Moyenne
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
N ou n	Nombre total d'élèves
P	Symbole de la significativité d'une hypothèse nulle
<i>SOID</i>	Système d'observation des incidents disciplinaires

RÉSUMÉ

Les comportements d'indiscipline (CI) font partie du quotidien de l'enseignement de l'éducation physique et à la santé (EPS). Ils peuvent avoir un impact négatif sur le bien-être de l'enseignant autant que sur l'apprentissage des élèves. La gestion de classe permet de contrer ces impacts négatifs et peut avoir un impact positif sur différentes sphères développementales de l'élève. Certaines pratiques de gestion de classe en EPS ont montré leur efficacité sur l'engagement et sur la réussite éducative des élèves. Toutefois, le nombre restreint d'études et leur intérêt dirigé principalement vers les perceptions des enseignants ou des élèves du secondaire soulignent le besoin d'approfondir les connaissances dans ce domaine.

En se basant sur les dimensions de gestion de classe de Gaudreau (2016), cette recherche quantitative vise à connaître la perception des élèves du primaire en regard des pratiques de gestion de classe de leur enseignant d'EPS. Un questionnaire incluant des items adaptés du *Questionnaire sur l'Environnement Socioéducatif* de Janosz *et al.* (2004) ainsi que des questions « maison » a été rempli par 62 élèves. Des analyses descriptives comparatives ont été réalisées pour les échelles de l'établissement d'attentes claires (3 items), du développement de relations sociales positives (9 items), de la fréquence du respect des règles (6 items) ainsi que de la gestion des CI (3 items). Ces analyses ont comparé les élèves ayant des besoins particuliers et leurs pairs, ceux ayant des difficultés de comportement et leurs pairs ainsi que les garçons et les filles. Les résultats ont montré que l'ensemble des élèves perçoivent de manière positive les pratiques liées à l'établissement d'attentes claires, au développement de relations sociales positives et au respect des règles. Toutefois, les résultats ont montré que les élèves ordinaires respectent mieux les règles que ceux ayant des besoins particuliers. De même, les élèves n'ayant pas de difficultés comportementales, incluant les élèves ordinaires ainsi que les élèves présentant d'autres besoins particuliers, respectent mieux les règles que ceux ayant des difficultés comportementales et les filles respectent mieux les règles que les garçons. De plus, les élèves présentant des difficultés comportementales respectent moins bien les règles que les autres élèves à plusieurs moments critiques du cours. Finalement, les résultats ont montré que les élèves ayant des difficultés comportementales, ceux ayant d'autres besoins particuliers ainsi que les garçons ont besoin davantage de moyens d'autocontrôle pour réguler leurs comportements. Toutefois, les moyens d'autocontrôle mis en place par les élèves, peu importe leurs caractéristiques, sont perçus inefficaces pour plus de la moitié d'entre eux.

En conclusion, cette recherche souligne l'importance de gérer sa classe en EPS en tenant compte des caractéristiques des élèves, particulièrement pour la gestion des CI. Cette recherche a permis de mettre en lumière certaines caractéristiques des élèves plus à risque de CI en EPS, notamment ceux ayant des difficultés comportementales, ceux ayant d'autres besoins particuliers et les garçons. Elle démontre aussi la nécessité de continuer les recherches quant aux moyens mis en place pour gérer les CI des élèves afin qu'ils les perçoivent plus efficaces.

Mots clés : Gestion de classe, comportement d'indiscipline, éducation physique et à la santé, difficulté comportementale, perception d'élèves.

INTRODUCTION

Les comportements d'indiscipline (CI) sont une préoccupation pour les enseignants d'EPS puisqu'ils surviennent à plusieurs moments durant le cours et à divers moments critiques (Desbiens *et al.*, 2008). De plus, les enseignants d'EPS doivent tenir compte de l'aspect physique où les élèves sont en mouvement et dans un grand espace (Morley *et al.*, 2005). Afin de réduire les CI, certains enseignants d'EPS utilisent encore des pratiques de gestion de classe coercitives même si elles sont perçues négativement de la part des élèves (Barney *et al.*, 2016 ; Burak *et al.*, 2013). Il s'avère important d'accorder de l'importance à la voix des élèves puisqu'ils sont concernés (Coates et Vickerman, 2013). La perception des élèves du primaire quant à la gestion de classe en EPS est peu connue contrairement à celle des enseignants d'EPS ou des élèves du secondaire d'où l'importance de s'y intéresser. De plus, les caractéristiques des élèves telles que le genre et leurs besoins particuliers méritent d'être comparées puisqu'elles peuvent influencer la manière dont les CI se manifestent.

Ce mémoire est divisé en cinq chapitres. Le premier expose la problématique développée à l'aide de la littérature scientifique. De manière plus spécifique, il évoque la fréquence élevée des comportements d'indiscipline, la pluralité des moments critiques dans lesquels les divers CI peuvent survenir et déranger le déroulement du cours. La problématique évoque également les différentes perceptions des enseignants et des élèves quant aux causes des CI ainsi que l'influence des facteurs individuels liés aux élèves et contextuels sur la manifestation des CI. De plus, elle présente l'impact négatif des CI sur le bien-être des enseignants et sur l'apprentissage des élèves. Ce chapitre expose également que des pratiques de gestion de classe efficaces ont un

impact sur les différentes sphères développementales de l'élève et sur l'engagement moteur de l'élève en contexte d'EPS. Finalement, il pose la pertinence de cette étude qui vient notamment de la méconnaissance du point de vue des élèves sur la gestion de classe de leur enseignant.

Pour mieux comprendre la gestion de classe, le deuxième chapitre agence logiquement un ensemble de concepts qui positionnent le cadre conceptuel. Celui-ci évoque la conceptualisation de la gestion de classe par composantes selon le modèle de Gaudreau (2017). Selon cette conceptualisation, chacune de ces cinq composantes a son importance : la gestion des ressources, l'établissement d'attentes claires, le développement de relations sociales positives, la mise en œuvre de stratégies pour capter l'attention des élèves et favoriser leur engagement et la gestion des comportements d'indiscipline.

Une fois la problématique et le cadre conceptuel définis, le chapitre suivant structure la méthodologie employée. Il expose les devis retenus, c'est-à-dire quantitatif et descriptif comparatif, les hypothèses bilatérales pour chacun des objectifs spécifiques, les variables dépendantes et indépendantes, l'aspect déontologique, la procédure de recrutement et le déroulement, l'instrument de mesure composé d'items adaptés du *Questionnaire sur l'Environnement Socioéducatif* de Janosz *et al.* (2004) et de questions « maison », la validation de la faisabilité du questionnaire par une équipe d'expert, les analyses statistiques à l'aide de tests t de Student, les analyses de variances à un facteur et les tests de chi carré. Le quatrième chapitre décrit les résultats obtenus quant à trois dimensions de la gestion de classe et montre les différences quant aux caractéristiques des élèves. Le dernier chapitre discute des résultats obtenus en faisant ressortir les similitudes, les différences ainsi que la nouveauté des résultats en s'appuyant sur la littérature.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente la problématique de la recherche basée sur une revue de la littérature scientifique concernant la gestion de classe en éducation physique et à la santé (EPS). Elle conduit à l'objectif de la recherche et soutient les pertinences scientifiques et sociales de cette étude. Le chapitre débute par l'état des lieux des comportements d'indiscipline (CI) des élèves en EPS. Il poursuit en présentant l'impact des CI chez les enseignants et chez les élèves ainsi que l'importance de la gestion de classe efficace pour soutenir le développement de l'élève. Pour terminer, il expose l'importance de gérer efficacement le groupe et les pratiques inhérentes relevées en EPS.

1.1 Les comportements d'indiscipline des élèves en éducation physique et à la santé

La compréhension de la problématique de la gestion des CI en EPS s'inscrit dans une perspective où elle est influencée par un ensemble de facteurs. Afin de cerner les enjeux liés aux CI en EPS, cette section présente la fréquence, les moments d'apparition, les causes, l'interférence et les niveaux d'intensité des CI lors des cours. Elle termine en précisant les facteurs d'influence à la base des CI liés aux élèves tels que l'âge et le genre ainsi que ceux contextuels notamment la sécurité, les interactions et les conditions d'enseignement qui influencent la gestion de classe selon les aires de jeu ou de l'équipement.

1.1.1 La fréquence et le moment d'apparition des comportements d'indiscipline

Les CI réfèrent à tout comportement de distraction, de désengagement ou de désobéissance des élèves qui viennent interférer avec l'apprentissage et le déroulement de la séance (Putman, 2012). Desbiens *et al.* (2008) ont étudié au Québec les manifestations des CI en EPS au secondaire. Ces chercheurs ont analysé 38 cours enregistrés à l'aide du Système d'observation des incidents disciplinaires (SOID) créé par Brunelle *et al.* (1993). Cela a permis d'observer un inventaire de 19 CI des élèves qui varient en fonction de la fréquence, du moment d'apparition, du niveau d'intensité et du déroulement du cours. Les résultats ont montré qu'il y a 0,8 CI par minute dans les cours observés. Les auteurs ont rapporté que les comportements se produisent 20 % du temps pendant le moment de jeu, 17,7 % du temps pendant le moment de transition et 17,1 % du temps pendant le moment d'explication.

Au primaire, une étude similaire réalisée par Turcotte *et al.* (2008) a également utilisé le SOID pour analyser 37 cours d'EPS au Québec. Les résultats sont similaires à ceux de l'équipe de Desbiens. Il y a en moyenne un incident disciplinaire par minute. Les moments d'apparition les plus fréquents des CI sont lors des phases d'introduction, d'explication, de réalisation de l'éducatif, de transition et de jeu.

1.1.2 L'interférence et le niveau d'intensité des comportements d'indiscipline lors des cours

Desbiens *et al.* (2008) ont montré que malgré la grande fréquence d'apparition de CI, la majorité de ceux-ci (91,2 %) interfère peu dans la gestion de classe étant donné qu'ils ne causent pas d'interruption dans le déroulement du cours d'EPS. De même, l'étude de Turcotte *et al.* (2008) montre que 86 % des CI n'ont pas l'effet d'interrompre le déroulement du cours d'EPS. Les auteurs ont classifié les CI selon trois niveaux

d'intensité de la perturbation associée aux comportements adoptés par les élèves. Dans le premier niveau, les CI ont une faible incidence sur le déroulement de la classe, mais peuvent déranger l'enseignant. Il inclut des comportements peu intenses comme être distrait ou bavard qui n'interfèrent pas de façon importante avec le déroulement du cours. Les CI de deuxième niveau ont tendance à perturber la classe à court ou moyen terme. Ils comprennent des comportements tels que faire du bruit, déformer l'activité et arrêter de pratiquer. Dans le troisième niveau, les comportements plus intenses, comme se conduire dangereusement ou résister à une consigne perturbent le déroulement de la classe. Les chercheurs (Turcotte *et al.*, 2008) ont trouvé que les CI de deuxième niveau tels que faire du bruit, déformer l'activité et arrêter de pratiquer étaient ceux les plus souvent adoptés par les élèves.

Concernant le niveau d'intensité, Kulinna *et al.* (2006) en sont arrivés à des résultats semblables en documentant la perception de 303 enseignants d'EPS du primaire, du secondaire et autres aux États-Unis, à l'aide de l'instrument *Physical Education Classroom Management Instrument* (Kulinna *et al.* 2003). Le but était d'identifier les CI des élèves qui pouvaient nuire à la gestion de classe. Les résultats ont montré que les CI de faible et à moyenne intensité tels que ne pas porter attention, parler ou argumenter surviennent le plus souvent. Toutefois selon ces auteurs, même si ces CI sont de faible intensité, ils perturbent tout de même la gestion de classe (Kulinna *et al.* 2003) ce qui souligne l'importance d'adopter un inventaire élargi de pratiques éducatives afin de gérer tous les types de CI.

1.1.3 Les perceptions des causes des comportements d'indiscipline

Plusieurs chercheurs se sont intéressés aux causes des CI des élèves en contexte d'EPS (Alstot et Alstot, 2015 ; Bechtel *et al.*, 2012 ; Goyette *et al.*, 2000). Dans le cadre d'un chapitre faisant l'état de la gestion de classe en EPS, Cothran et Kulinna (2015)

expliquent qu'il est essentiel de reconnaître les CI et de cerner les raisons pour lesquelles ils surviennent afin de mieux intervenir. Ces chercheuses établissent qu'il est difficile de voir tous les CI en raison de leur fréquence importante d'apparition, mais aussi en raison de la divergence de perception entre les enseignants et les élèves.

Une partie de l'étude des chercheurs américains Cothran *et al.* (2009) a visé à distinguer les perceptions des enseignants sur les causes associées aux CI des élèves. Pour ce faire, des entrevues ont été conduites auprès de 23 enseignants d'EPS et de 182 élèves du secondaire aux États-Unis. Selon les témoignages, les enseignants ont attribué les causes des CI à un facteur familial lié à l'élève (l'absence des parents par exemple) ou alors ils n'arrivaient pas à en identifier la cause. Les élèves ont attribué pour leur part leurs CI à un besoin d'attention ou à un contenu de cours qui ne suscitait pas leur intérêt et leur motivation. Cette étude illustre donc les difficultés des enseignants à percevoir adéquatement les causes des CI ce qui peut nuire à l'application de pratiques efficaces.

De leur côté, Goyette *et al.* (2000) ont étudié la réaction de 154 futurs enseignants d'EPS au Québec à la suite des CI de leurs élèves lors de leur stage au primaire. L'un des objectifs de cette étude à devis quantitatif utilisant l'instrument *Report Card on Disciplinary Incident* (Brunelle *et al.*, 1993) était de documenter la manière dont les futurs enseignants en EPS ont identifié les causes des CI. Les résultats ont montré que les futurs enseignants ont identifié les caractéristiques des élèves (60 %), dont les traits de personnalité et l'attitude des élèves comme la cause la plus susceptible de causer les CI. Ils ont attribué les autres causes respectivement à 14,1 % pour le déroulement de l'activité (i.e. le niveau de difficulté), 7,6 % pour la méthode d'organisation (i.e. le temps d'attente), 6,5 % le moment de la journée (i.e. le moment dans la journée ou dans la semaine), et 3 % pour les procédures utilisées (i.e. les règles de procédure en classe). Selon leurs perceptions, seulement 6 % des causes des CI leur sont directement attribuables, c'est-à-dire causés par leurs compétences et leur leadership. Ces deux études permettent de penser que les enseignants qu'ils soient débutants ou non,

attribuent majoritairement les causes des CI à des facteurs qui sont propres aux élèves et remettent peu leurs pratiques en cause dans la gestion disciplinaire.

1.1.4 Les facteurs des comportements d'indiscipline liés aux élèves

Deux études ont été recensées en ce qui concerne les CI selon l'âge des élèves et deux autres selon leurs genres.

Au regard de l'âge, Kulinna *et al.* (2006) ont comparé la fréquence des CI en EPS entre les différents ordres scolaires (primaire, secondaire et multiniveaux). Plus de 300 enseignants aux États-Unis ont répondu au questionnaire *Physical Education Classroom Management Instrument* (Kulinna *et al.*, 2003). Les enseignants ont noté la fréquence de CI qui peuvent déranger les cours d'EPS (e.g. sacrer, mentir, faire des actions dangereuses et intimider) selon une échelle de Likert à cinq niveaux. Les résultats ont montré que les CI des élèves du primaire ont été moins nombreux comparativement au secondaire. Parmi les élèves du secondaire, ce sont ceux de première année pour lesquels les enseignants rapportaient le plus de comportements d'indiscipline.

De leur côté, Sarno Owens *et al.* (2017), ont déterminé le taux de CI par heure dans les classes ordinaires au primaire aux États-Unis. Ils ont réalisé des observations à l'aide de l'instrument *Student Behavior-Teacher Response* (Pelham *et al.*, 2008) dans 55 classes de la maternelle jusqu'à la cinquième année du primaire. De même que dans l'étude de Kulinna *et al.* (2006) citée précédemment, les chercheurs ont noté que les élèves plus jeunes désobéissent davantage aux règles que les élèves plus vieux. Selon leurs observations, les élèves plus vieux avaient un meilleur contrôle de leur comportement et de leur impulsivité. En ce sens, ces études permettent de poser l'hypothèse que les attentes des enseignants sont comprises et intégrées dans les

routines des élèves plus âgés et que certains comportements récurrents, comme interrompre, sont moins fréquents pour ces raisons.

En ce qui concerne les influences du genre, Moreno *et al.* (2007) se sont intéressés à la perception des élèves quant à la discipline dans les cours d'EPS. Cette étude, réalisée en Espagne auprès de 456 élèves âgés de 14 à 16 ans, a utilisé le questionnaire *Reason for Discipline Scale* (Papaioannou, 1998) rempli par les élèves. Les résultats ont montré que les filles sont plus disciplinées que les garçons. Ces résultats vont dans le même sens que l'étude de Bonniot-Paquien *et al.* (2009) qui s'est intéressée en partie à la fréquence des comportements hors tâche des élèves selon leur genre en EPS. Des enregistrements vidéos d'une durée de 24 heures ont été réalisés auprès de 115 élèves de troisième année d'un collège en France (moyenne d'âge de 14,4 ans), dont 58 % de filles et 42 % de garçons. Les chercheurs ont noté que les garçons ont plus de comportements hors tâche (i.e. être actif, mais sans faire ce qui a été demandé) que les filles.

1.1.5 Les facteurs des comportements d'indiscipline liés aux contextes d'enseignement

L'étude de Morley *et al.* (2005) a exposé la perception des enseignants d'EPS sur l'inclusion des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage y compris ceux ayant des difficultés comportementales. Les entrevues réalisées auprès de 43 enseignants du secondaire en Angleterre ont exposé que l'inclusion en EPS est plus difficile selon eux en raison de sa distinction contextuelle avec les autres matières. Notamment, la sécurité des élèves est plus préoccupante due à l'aspect physique de la discipline et à l'utilisation de divers équipements. Aussi, les enseignants perçoivent davantage d'exigences liées aux interactions sociales, physiques et relationnelles dans leur discipline. Finalement, ils rapportent que les différents environnements

d'enseignement en EPS (piscine, plein air, gymnase, etc.) ainsi que les conditions variables des aires de jeu et de l'équipement utilisé, semblent avoir un impact important sur la planification, la supervision et la capacité de répondre aux besoins particuliers de certains élèves. Récemment, Morley *et al.* (2020) a repris son étude afin de l'actualiser. Cette fois, les entrevues réalisées auprès de 31 enseignants du secondaire en Angleterre ont exposé que la perception des enseignants quant à l'inclusion des élèves a peu changé. Toutefois, les résultats de l'étude montrent du progrès au niveau de la formation initiale des enseignants d'EPS en ce qui concerne l'inclusion. Ces résultats rejoignent ceux de Verret *et al.* (2016) qui se sont intéressés en partie à la comparaison des comportements sociaux des enfants ayant un TDAH en contexte d'EPS et lors de la récréation. Les résultats de cette étude réalisée au Québec auprès de 11 élèves du primaire de la 4^e à la 6^e année ont montré que les CI sont significativement plus nombreux en EPS qu'à la récréation. Les explications vont dans le même sens que l'étude précédente, c'est-à-dire que les CI peuvent être associés à l'environnement (e.g. un grand espace fermé) qui influence un nombre élevé d'interactions entre les élèves. Aussi, la structure de groupe (e.g. l'imposition des groupes de travail) et l'organisation de la tâche (e.g., des situations d'apprentissage qui favorisent la compétition) en EPS peuvent également expliquer les difficultés comportementales des élèves.

En résumé, en ce qui a trait aux manifestations des CI des élèves en EPS (i.e., fréquence, moment d'apparition, intensité et interférence), les études soulignent la pluralité des moments critiques dans lesquels les CI peuvent survenir en EPS peu importe l'ordre scolaire. Les comportements d'intensité faible à modéré sont les plus fréquents et dérangent le déroulement du cours. Aussi, les causes ne sont pas perçues de la même manière par les élèves et les enseignants. Bien que les deux parties attribuent les causes des CI à des facteurs externes, les enseignants les attribuent aux caractéristiques des élèves, tandis que ceux-ci les associent à la recherche d'attention et au contenu de cours non motivants. Ces données réitèrent l'importance de connaître le point de vue des deux partis lorsque vient le temps de comprendre l'importance de

la gestion de classe dans cette discipline. De plus, les facteurs individuels comme l'âge et le genre de l'élève influencent la manière dont les CI se manifestent. Les élèves les plus jeunes de leur ordre scolaire (e.g. primaire ou secondaire) ont plus de CI que leurs pairs de niveaux supérieurs. Les garçons sont plus indisciplinés et ont plus de comportements hors tâche que les filles en EPS. Finalement, en ce qui a trait aux facteurs contextuels, les résultats démontrent que l'EPS se démarque des autres contextes (i.e. des autres matières et des récréations) par son contexte particulier (e.g. par son aspect physique et par l'utilisation de matériels multiples) et l'impact de celui-ci sur divers éléments (e.g. la capacité de répondre aux besoins particuliers des élèves).

1.2 L'impact des comportements d'indiscipline chez les enseignants et les élèves

Plusieurs chercheurs ont reconnu que les CI des élèves sont un défi d'envergure pour les enseignants lorsqu'ils gèrent leur classe autant en éducation générale (Goodman et Burton, 2010 ; Moore *et al.*, 2017 ; O'Neil et Stephenson, 2012) que pour la discipline de l'EPS (Kulinna *et al.*, 2006). McCormick et Barnett (2010) ont approfondi les recherches sur l'impact des CI chez les enseignants et ont analysé la relation entre le stress causé par les CI des élèves et l'épuisement professionnel. L'étude à devis quantitatif a inclus 416 enseignants du secondaire en Australie. Les participants ont rempli un questionnaire dont les données ont été analysées à l'aide d'une analyse factorielle confirmatoire et d'une modélisation à plusieurs niveaux. La première section concernait leurs données démographiques (i.e. âge, sexe et le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement). La deuxième section comprenait une des versions du *Maslach Burnout Inventory* (e.g. Chan et Hui, 1995) où les enseignants ont indiqué sur une échelle à sept points (zéro signifie jamais et six signifie quelques fois par semaine) la fréquence à laquelle ils ont ressenti des sentiments selon trois sous-échelles, dont l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et l'accomplissement personnel. La dernière section du questionnaire se basait sur le questionnaire *Teachers'*

Attribution of Responsibility for Stress Questionnaire (McCormick *et al.*, 2006) qui comprenait quatre sous-échelles dont le domaine personnel, le domaine de l'élève, le domaine scolaire et le domaine externe. Dans cette section, les enseignants ont indiqué également dans quelle mesure leurs expériences étaient stressantes selon une échelle de type Likert à cinq niveaux. Les chercheurs ont montré que le stress associé aux CI a eu une grande influence sur les trois composantes de l'épuisement professionnel (épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et l'accomplissement personnel).

Quant à elle, l'équipe de Cothran *et al.* (2009) s'est intéressée à la perception d'enseignants d'EPS et d'élèves du secondaire en ce qui concerne les conséquences des CI. À l'aide d'entrevues, les deux groupes ont exposé que les CI des élèves ont un effet négatif sur l'attitude de l'enseignant. Également, les enseignants et les élèves ont reconnu que les CI peuvent réduire le temps et limiter le contenu d'apprentissage des élèves. Le temps d'apprentissage est diminué quand les enseignants passent beaucoup de temps et d'énergie à gérer les comportements. Le contenu d'apprentissage est limité quand les enseignants retirent les activités jugées problématiques pour la gestion de classe.

En résumé, les CI ont impact sur le bien-être des enseignants, mais également sur l'apprentissage des élèves.

1.3 L'importance de la gestion de classe efficace pour le développement de l'élève

Les impacts négatifs des CI peuvent être palliés grâce à des pratiques de gestion de classe efficaces. À cet égard, la méta-analyse de Korpershoek *et al.* (2016) relève 54 pratiques de gestion de classe dans le large domaine de l'éducation présentée dans 47 études recensées majoritairement aux États-Unis de 2003 à 2013. Les pratiques de gestion de classe ont conduit à des effets faibles, mais positifs pour les élèves sur les

plans scolaires (e.g. le rendement scolaire, le développement des compétences), comportementaux (e.g. la concentration, l'hyperactivité, les problèmes de comportements, l'autocontrôle), socioémotionnels (e.g. la régulation d'émotions, l'empathie, les compétences sociales et émotionnelles) et motivationnels (e.g. l'engagement dans l'apprentissage, l'enthousiasme) des élèves du primaire.

De leur côté, Hamre et Pianta (2005) se sont intéressés précisément aux élèves ayant un risque fonctionnel élevé, c'est-à-dire ceux ayant un amalgame de problèmes de comportements, d'attention, de la compétence sociale et académique. Ils ont comparé le rendement scolaire des élèves ayant un risque fonctionnel élevé à ceux des élèves ayant un faible risque fonctionnel selon le niveau de support émotionnel. Ce niveau de support émotionnel fait référence à une gestion de classe efficace (i.e. un enseignant qui a des attentes claires et flexibles concernant les règles et les routines de classe et qui n'utilise pas plusieurs techniques contrôlantes), un climat positif (i.e. un enseignant qui interagit de manière chaleureuse et positive) et une sensibilité de l'enseignant (i.e. un enseignant à l'écoute de l'enfant, de ses besoins, de ses intérêts et de ses capacités). Dans un premier temps, les chercheurs ont mesuré le risque fonctionnel et le rendement scolaire de 910 enfants lorsqu'ils avaient quatre ans et demi, à l'aide des caractéristiques démographiques et des problèmes fonctionnels soulevés par leur enseignant de maternelle. Le rendement scolaire a été évalué à l'aide du *Woodcock-Johnson Psycho-educational Battery-Revised* (Woodcock et Johnson, 1989). Dans un deuxième temps, lorsque les participants étaient en première année du primaire, ils ont évalué le niveau de support émotionnel offert par l'enseignant à l'aide du *Classroom Observation System for First Grade* (NICHD ECCRN, 2002) et ont évalué une seconde fois le rendement scolaire à l'aide de l'instrument original. Les résultats ont montré que les élèves à haut risque fonctionnel ayant reçu un soutien émotionnel élevé ont un rendement scolaire similaire à leurs pairs ayant un faible risque fonctionnel. À l'inverse, les élèves à haut risque fonctionnel ayant reçu un faible soutien émotionnel ont un rendement scolaire plus faible.

Tandis que les deux études précédentes ont montré que la gestion de classe peut avoir des effets positifs sur différentes sphères développementales des élèves, celle réalisée par Bevans *et al.* (2010) a montré des effets négatifs sur la fréquence et l'intensité de l'activité physique pratiquée durant l'EPS. Plus spécifiquement, les chercheurs se sont intéressés à la relation entre la fréquence et l'intensité de l'activité physique pratiquée par les élèves et la proportion de temps consacré à la gestion de classe durant le cours. Les 46 enseignants d'EPS du primaire et du secondaire ont été observés à l'aide de l'instrument *The System for Observing Fitness Instruction Time* (McKenzie *et al.*, 1991) pour évaluer la durée des cours, le pourcentage de temps qu'un élève est engagé dans une activité physique d'intensité modérée à élevée et le pourcentage du cours consacré à la gestion de classe (e.g. la prise des présences, les transitions entre les activités). Les résultats ont montré que la fréquence et l'intensité des activités physiques en EPS sont plus faibles lorsque la proportion de temps accordé à la gestion de classe durant les cours est plus élevée.

En résumé, les études ont démontré que des pratiques de gestion de classe efficaces ont un impact sur les différentes sphères développementales de l'élève tel que sur les plans cognitifs, affectifs et sociaux. En contexte d'EPS, elles peuvent également aussi avoir un impact sur l'engagement moteur (e.g. sur le plan de l'intensité de l'activité physique).

1.4 Les pratiques de gestion de classe en éducation physique et à la santé

Plusieurs études en EPS ont exploré les pratiques de gestion de classe à visée éducative selon une perspective préventive. Ces pratiques incluent la gestion des ressources (Byra *et al.*, 2013 ; Stu, 2009), l'établissement d'attentes claires (Boizumault et Cogérino, 2012 ; Cothran *et al.*, 2003), le développement de relations sociales positives (Cothran *et al.*, 2003 ; Suomi *et al.*, 2003), l'engagement des élèves (G. Miller *et al.*, 2014 ; Vors

et Gal-Petitfaux, 2015) et la gestion des comportements d'indiscipline (Buchanan et Hinton, 2018 ; Cecchini *et al.*, 2007 ; Samalot-Rivera et Porretta, 2013 ; Vidoni et Ward, 2006). D'autres ont exploré les pratiques de gestion des comportements d'indisciplines selon une perspective réactive, i.e. une fois le comportement survenu. Ces études s'intéressent aux pratiques réactives coercitives, telle que l'utilisation de l'exercice comme punition (Barney *et al.*, 2016 ; Burak *et al.*, 2013). Ces pratiques préventives et réactives en EPS sont détaillées dans les sections suivantes.

Le tableau 1.1 fait la synthèse des pratiques utilisées par les enseignants pour gérer les CI en EPS selon les composantes de gestion de classe recensées dans les études.

Tableau 1.1

La synthèse des pratiques enseignantes utilisées pour gérer les CI en EPS selon les composantes de gestion de classe

Composantes	Éléments clés	Pratiques enseignantes
Gérer les ressources	Temps	Amplifier le champ sonore de la voix de l'enseignant ¹
		Prendre en considération les styles d'enseignement ²
Établir des attentes claires	Transmission de directives claires	Avoir des conséquences et des attentes claires établies dès le début de l'année ³
		Utiliser la communication non verbales ⁴
Développer des relations positives	Relation élèves-enseignant	Créer un environnement positif et humaniste ⁵ Prendre le temps de parler aux élèves chaque jour et respecter leurs sentiments et leur accorder une importance ³
	Relation entre les élèves	Créer un environnement non compétitif, inclusif et amusant ⁵ Faire des évaluations aléatoires sur les comportements d'esprit sportif ⁶
Capter l'attention et favoriser l'engagement	Engagement des élèves	Faire des compromis entre le temps de travail et le temps de jeu ⁷ Accepter certains comportements mineurs ⁷ Adapter les stratégies de supervision au contexte d'EPS ⁷ Donner un programme d'entraînement musculaire individualisé ⁸ Reconnaître publiquement la réussite d'un élève ⁸ Afficher sur un babillard des photos apportées par les élèves engagés dans une activité physique ⁸
		Mettre en place l'intervention <i>Positive Behavior Interventions and Support</i> ⁹
Gérer les comportements d'indiscipline	Pratiques éducatives	Mettre en place le programme d'entraînement de la compétence sociale lors des sports et des jeux inspiré de Moore, Cartledge et Heckam (1995) ¹⁰
	Pratiques coercitives	Mettre en place le programme de responsabilités personnelles et sociales (Hellison, 1995) ¹¹ Utiliser l'exercice comme punition ^{12, 13}

Note : ¹Stu (2009), ²Byra *et al.* (2013), ³Cothran *et al.* (2003), ⁴Boizumault et Cogérino (2012), ⁵Suomi *et al.* (2003), ⁶Vidoni et Ward (2006), ⁷Vors et Gal-Petitfaux (2015), ⁸G. Miller *et al.* (2014), ⁹Buchanan et Hinton (2018), ¹⁰Samalot-Rivera et Porretta (2013), ¹¹Cecchini *et al.* (2007), ¹²Barney *et al.* (2016) et ¹³Burak *et al.* (2013).

1.4.1 La gestion des ressources

Deux études sur la gestion des ressources ont été recensées en EPS. Elles ont traité de la gestion du temps afin d'optimiser l'apprentissage en EPS.

L'étude de Stu (2009) s'est intéressée à l'effet du port d'un microphone et d'un système d'amplification sonore portatif situé sur les hanches, sur la gestion du temps lors du début de cours en EPS. Cette étude à devis quantitatif est composée de deux enseignantes d'EPS du secondaire qui ont enseigné chacune à trois groupes, comprenant entre 25 à 37 élèves, sur une période de deux mois. Les résultats ont montré que le temps alloué à l'organisation, aux transitions, et aux tâches non liées au contenu du cours a diminué lorsque les enseignantes utilisaient un microphone pour amplifier leur voix. Dans l'étude de Byra *et al.* (2013), les chercheurs ont tenté de déterminer l'influence des styles d'enseignement (Mosston et Ashworth, 2002) sur la gestion du temps en EPS. Cette étude à devis quantitatif qui a utilisé l'instrument d'observation *time-on-fitness* (Chung, 1989), a été composée de 77 étudiants universitaires et d'une enseignante d'EPS. Les observateurs ont analysé trois cours de Pilates enseignés selon trois styles d'enseignement : le commandement (i.e. suivre les décisions et les mouvements de l'enseignant), la pratique (i.e. l'enseignant démontre une tâche et les élèves sont autonomes dans son application) et l'inclusion (i.e. l'enseignant démontre une tâche selon différents niveaux de difficulté et les élèves exécutent le niveau désiré). Les résultats ont montré que le style d'enseignement inclusif augmente le temps consacré aux directives et diminue ainsi le temps d'engagement moteur alloué à l'activité de manière plus importante que les deux autres styles d'enseignement.

1.4.2 L'établissement d'attentes claires

Deux études ont été recensées en EPS. Elles concernent notamment l'encouragement des comportements adéquats par l'établissement des attentes et la communication de conséquences claires ainsi que le soutien des comportements par des rétroactions positives.

Cothran *et al.* (2003) se sont intéressés à la perception des élèves sur les pratiques de gestion de classe de leur enseignant d'EPS. Cette étude qui comprend des entrevues auprès de 182 élèves du secondaire aux États-Unis montre qu'ils perçoivent davantage de comportements positifs de la part des autres élèves lorsque les attentes et les conséquences des comportements sont claires et établies dès le début de l'année. Par exemple, pour améliorer les pratiques de gestion de classe, une élève propose aux enseignants d'être sévères et de ne pas se laisser faire, et ce dès le début de l'année. Aussi, des élèves ajoutent que, spécialement en gymnase, il faut que l'enseignant soit prêt à ce que les élèves explorent les limites des comportements acceptables.

L'étude de Boizumault et Cogérino (2012) s'est intéressée aux effets des communications non verbales, définies comme l'ensemble des modes de communication qui complètent le message verbal, c'est-à-dire les sourires, le ton de la voix, les gestes, etc., de huit enseignants de secondaire sur la gestion de classe en EPS. Après 41 heures d'observation, les chercheurs ont constaté que plusieurs communications non verbales, dont les expressions faciales comme les hochements de tête et les sourires, sont utilisées par les enseignants d'EPS. Selon les auteurs, ces expressions faciales permettent de donner des rétroactions positives aux élèves et, par le fait même, renforcent les comportements adéquats de ces derniers.

1.4.3 Le développement de relations sociales positives

En ce qui concerne le développement de relations sociales positives en EPS, trois études ont été recensées pour discuter de la relation élèves-enseignant et de la relation entre élèves.

Les relations entre enseignant et élève ont été étudiées en EPS par Suomi *et al.* (2003) sous l'angle des expériences sociales des élèves avec ou sans difficulté. L'étude à devis qualitatif a eu pour but de déterminer les facteurs qui ont un effet sur l'expérience sociale des élèves. Elle a été réalisée à l'aide d'observations et d'entrevues auprès de deux enseignantes d'EPS ainsi que six élèves de maternelle et six élèves de quatrième année. Les quatre facteurs étudiés sont l'enseignant d'EPS (i.e. sa philosophie, son programme et sa bienveillance), l'élément social de l'activité (i.e. les situations positives apparentes aux yeux des enseignants et les situations sociales négatives qui n'ont pas été vues par l'enseignant), les comportements et statuts sociaux (i.e. les élèves populaires, les élèves dans leur zone de confort ou les élèves laissés à eux-mêmes) et la compétence sociale des élèves (i.e. si l'élève a un comportement attentionné ou mesquin envers les élèves ayant des difficultés et les interactions sociales entre les élèves ayant des difficultés et sans difficulté). Afin d'identifier et de comparer les résultats selon les élèves avec ou sans difficulté, les chercheurs ont réparti les élèves en trois groupes selon leur niveau de compétence physique et social. Les résultats ont montré que les pratiques mises en place par les enseignantes d'EPS observées sont le seul facteur qui influence positivement les expériences sociales des élèves dans les trois groupes. Ces enseignantes ont créé un environnement d'apprentissage positif et humaniste où elles ont souri souvent, ont donné une tape dans le dos ou un « high-five » à l'élève, ont pris le temps d'apprendre les noms des élèves, leur ont demandé ce qu'ils faisaient en classe ou à la maison avant le début du cours ou à la fin, ont reconnu les réalisations individuelles et ont fourni plusieurs rétroactions positives. Les chercheurs

ont exposé que l'approche bienveillante de ces enseignantes a eu un effet positif sur la relation enseignant-élèves. Durant les cours, plusieurs sourires, rires et de discussions amicales ont été remarqué. De plus, aucun discours argumentaire n'a eu lieu entre les enseignants et les élèves.

Les résultats précédents complètent ceux de l'étude de Cothran *et al.* (2003). En effet, ces chercheurs ont révélé l'importance sur les comportements des élèves au regard de l'établissement d'attentes claires, mais également sur la relation élève-enseignant. Les élèves du secondaire ont exposé que les enseignants efficaces réussissent à développer une relation positive avec eux. Par exemple, une élève a mentionné que si elle a une bonne relation avec l'enseignant, elle aura davantage de confiance, de respect et de gentillesse envers ce dernier. De même, l'élève essaiera de ne pas parler en même temps, de ne pas argumenter et de se souvenir des instructions données. Les élèves participants ont recommandé aux enseignants de prendre le temps de leur parler, et ce à chaque jour, afin de démontrer un intérêt. Ils leur ont suggéré également de respecter les sentiments des élèves et de leur accorder une importance.

L'étude de Suomi *et al.* (2003) a aussi obtenu des résultats qui ont concerné la relation entre les élèves. Comme mentionné plus haut, les pratiques enseignants sont le principal facteur qui a influencé positivement les expériences sociales de tous les élèves. Dans les travaux de Suomi *et al.* (2003), la philosophie adoptée par les deux enseignantes a été de valoriser le partage du gymnase et l'entente entre les élèves. À l'inverse, les enseignantes n'ont pas toléré le dénigrement, les injures et les moqueries des autres élèves en gymnase. Le programme de responsabilité personnelle et sociale développé par Hellison (1995) suivi par ces enseignantes favorisait entre autres l'enseignement de l'esprit sportif, du travail d'équipe, du contrôle émotionnel et du leadership. Les 12 élèves de l'étude ont eu une expérience sociale positive quand les enseignantes ont favorisé un environnement non compétitif, inclusif et amusant.

Vidoni et Ward (2006) se sont aussi intéressés à la relation entre les pairs. Les chercheurs ont notamment vérifié l'impact d'une évaluation aléatoire sur les comportements d'esprit sportif en EPS à l'aide d'observation. Elle s'est déroulée dans le cadre d'activités d'enseignement et d'apprentissage en volleyball chez six élèves de sixième année du primaire qui ont été observés sur une durée de 23 jours. À chaque cours, un membre de l'équipe était sélectionné aléatoirement afin d'être évalué sur son comportement de soutien, sans toutefois que son identité ne soit divulguée. Les comportements de soutien attendus peuvent être des applaudissements, des félicitations ou des encouragements et de remonter le moral de l'équipe en levant les bras par exemple. Les résultats ont montré que l'utilisation de la sélection aléatoire imprévisible d'un membre de l'équipe pour évaluer son comportement a augmenté le nombre de comportements de soutien attendus pour l'ensemble des membres de l'équipe. Cette pratique permet d'améliorer le comportement de soutien et donc de développer des relations sociales positives entre les élèves.

1.4.4 L'engagement des élèves

Il y a deux études recensées qui se rapportent à l'engagement des élèves en EPS. Elles examinent des pratiques visant à diminuer les comportements hors tâche et témoignent de cette importance.

La première étude a porté sur les relations entre l'engagement moteur et social des élèves et les pratiques de gestion de classe des enseignants d'EPS dans un contexte éducatif où les élèves démontrent quotidiennement des CI majeurs (Vors et Gal-Petitfaux, 2015). L'étude a été réalisée auprès de quatre enseignants d'EPS et de 16 élèves du secondaire ayant des CI et un désengagement fréquent lors de tâches d'apprentissage. À l'aide d'enregistrements audiovisuels et d'entretiens d'autoconfrontations, les chercheurs ont montré que les élèves ont un nombre élevé de

périodes de désengagement et de comportements hors tâche. Les enseignants de cette étude ont été capables d'éviter de longues périodes de désengagement et de comportements hors tâche en utilisant trois pratiques. La première consiste à faire des compromis entre le temps de travail et le temps de jeu pour garder une ambiance de travail qui favorise l'apprentissage. La deuxième est d'accepter certains CI mineurs des élèves. C'est-à-dire qu'ils doivent apprendre à lâcher prise sur des CI qui n'ont pas d'effet sur le déroulement du cours. La troisième est l'ajustement des pratiques pour superviser les élèves dans le contexte particulier d'EPS. Par exemple, lorsque l'enseignant enseigne par stations, les élèves sont davantage dispersés, ils travaillent en groupe et ne reçoivent pas d'aide de manière continue de la part de leur enseignant. L'enseignant doit ajuster son environnement pour bien voir l'ensemble de ses élèves, anticiper les conflits, aider les élèves en difficulté et assurer qu'ils restent engagés dans leur tâche.

La deuxième étude, celle de Miller *et al.* (2014) a aussi examiné des pratiques pour favoriser la participation des élèves. Cette étude qui analyse les données qualitatives d'un questionnaire a été réalisée auprès de 97 enseignants d'EPS du secondaire afin de recueillir leurs pratiques respectives pour pallier les CI. Les chercheurs ont supposé que ces enseignants, puisqu'ils ont reçu le titre d'enseignant de l'année de la *National Association for Sport and Physical Education* ou la certification du *National Board*, ont une gestion disciplinaire efficace. Les résultats ont montré qu'il est possible d'augmenter la participation en donnant un programme d'entraînement musculaire individualisé pour aider l'élève à atteindre ses objectifs ; en reconnaissant publiquement la réussite d'un élève, par exemple en nommant un étudiant du mois ; et en demandant aux élèves d'apporter des photos où ils sont engagés dans une activité physique pour les afficher sur un babillard.

1.4.5 La gestion des comportements d'indiscipline

Trois études recensées concernent les pratiques à visée éducative qui favorisent les comportements appropriés et responsables des élèves, tandis que deux autres études concernent une pratique réactive à visée coercitive telle que l'utilisation de l'exercice comme punition.

En ce qui concerne les pratiques à visée éducative, l'étude de Buchanan et Hinton (2018) s'est intéressée aux effets du *Positive Behavioral Interventions and Support* (2021) sur les comportements des élèves lors d'une formation en contexte d'EPS. Selon l'*Office of Special Education Programs* (2015), ce système à trois niveaux de support fondé sur des preuves encourage une approche proactive qui vise à remplacer les CI des élèves par des comportements appropriés et attendus. Le premier niveau de support est la gestion des comportements de l'ensemble des élèves du groupe. Il réfère à des pratiques universelles qui s'adressent à tous les élèves comme l'enseignement des attentes et des comportements positifs. Le deuxième niveau consiste à donner des directives supplémentaires sur le comportement à améliorer pour quelques élèves ayant plus de difficultés. Le troisième niveau renvoie à une intervention comportementale intensive, souvent réalisée hors classe, dans laquelle il y a une évaluation fonctionnelle qui détermine la raison du comportement difficile pour un élève en grande difficulté (Johnson *et al.*, 2006 ; Scott *et al.* 2010). Par exemple, il peut s'agir de pratiques liées à la gestion de crise ou à l'entraînement spécifique des habiletés socioémotionnelles.

Pour cette étude à devis quantitatif, une formation a été donnée à deux classes d'étudiants universitaires de dernière année aux États-Unis souhaitant enseigner l'EPS au primaire. L'étude s'est composée de 54 élèves âgés entre quatre et 10 ans. Ces élèves se sont présentés à deux séances par semaine de 75 minutes chacune sur une période de six semaines. Pour observer la différence des comportements des élèves, les

étudiants universitaires ont collecté des données avant et après la mise en place du *Positive Behavioral Interventions and Support* (2021). Pour ce faire, les étudiants ont été placés en équipe de deux, dont l'un a eu le rôle d'enseigner et, l'autre, de documenté les comportements à l'aide d'un journal dans lequel il devait cocher le nombre de fois qu'un élève enfreignait une des cinq règles. Les cinq règles qui ont été énoncées de manière positive et concise étaient : respecter tout le monde, rester dans son espace de travail, respecter son équipement, jouer prudemment et suivre les directives. Les données recueillies avant la mise en œuvre du *Positive Behavior Interventions and Support*, i.e., durant les deux premières semaines, ont servi à identifier quel élève a eu besoin d'un niveau de support plus élevé que le premier niveau.

Les pratiques qui ont été mises en place dans le premier niveau de support (i.e. à tous les élèves) ont consisté à énoncer les cinq règles au début des séances, à les exposer sur des affiches comme repères visuels tout au long de l'activité et de les enseigner à nouveau avant chaque activité ainsi que de leur demander de donner des exemples qui y correspondent. Aussi, l'étudiant-enseignant a renforcé les comportements positifs des élèves de manière à offrir cinq minutes de temps libre et de l'équipement supplémentaire à la fin de chaque activité à ceux qui ont obtenu deux marques de comportements positifs sur la feuille prévue à cet effet. Ces élèves avaient aussi le droit de choisir un jouet dans la boîte au trésor.

Les pratiques du deuxième niveau ont été dédiées en partie aux élèves âgés de quatre et cinq ans qui ont enfreint les règles à plusieurs reprises. Une de ces pratiques a été de lire aux élèves une histoire sociale avec des images adaptées en fonction de leur âge avant chacune des activités afin de leur montrer comment se comporter adéquatement en EPS. Une autre pratique a consisté à encourager les élèves visuellement à l'aide d'un tableau format de poche et de cartes colorées et visibles où ils pouvaient suivre le total de points associés aux comportements appropriés qu'ils ont obtenu. Les élèves du deuxième niveau ont dû obtenir trois marques de comportement positif pour obtenir le

temps libre à la fin de l'activité. Les élèves âgés de cinq et six ans ont également eu recours aux pratiques de deuxième niveau. Ces élèves ont reçu un contrat de comportement qui leur a été lu avant le début de chacune activité. Chaque élève qui a obtenu trois marques de comportement positif a gagné du temps libre à la fin de l'activité et a eu accès à la boîte aux trésors.

Finalement, la pratique du troisième niveau, i.e., faire une évaluation fonctionnelle du comportement a été mise en place par l'enseignant-observateur et a concerné deux élèves. Le but de cette évaluation a été de déterminer la raison du comportement de chaque élève de manière à utiliser les antécédents, les comportements et les conséquences. À l'aide de notes et d'observations, il a déterminé ce qui a pu provoquer le comportement négatif de l'élève. Lorsque les raisons étaient déterminées, l'étudiant-observateur planifiait des moyens pour diminuer le comportement négatif de l'élève.

Les résultats de l'étude ont montré un écart significatif sur le nombre de comportements appropriés qui ont eu lieu avant et après avoir reçu les interventions positives. Spécifiquement, les chercheurs ont noté une augmentation des comportements appropriés après les interventions positives sur trois règles : respecter tout le monde, rester dans son espace de travail et respecter son équipement. De plus, les niveaux de support tels que les contrats de comportements, les histoires sociales et les encouragements visuels ont été des pratiques de gestion de classe efficaces en EPS. Cette étude illustre très bien l'ensemble des pratiques de gestion de classe qui doivent être déployées en EPS pour répondre aux différents besoins des élèves sur le plan comportemental.

Dans la même visée que les pratiques du niveau deux et trois du modèle précédent qui concernent certains élèves seulement, l'étude de Samalot-Rivera et Porretta (2011) s'est intéressée à l'influence de l'enseignement des compétences sociales sur les comportements liés au sport et aux jeux chez des élèves ayant des troubles émotionnels

ou comportementaux. Précisément, ces chercheurs ont regardé l'influence de ces enseignements sur les comportements sociaux appropriés ou non appropriés durant les cours en EPS auprès de six élèves âgés de 10 à 17 ans ayant des difficultés émotionnelles ou comportementales. Les chercheurs ont développé un programme d'entraînement de la compétence sociale lors des sports et des jeux inspiré de Moore *et al.* (1995). Le programme est composé de 15 sessions d'une durée entre 20 et 25 minutes. Les comportements appropriés mis en place dans le programme étaient, entre autres : aider les autres, suivre les règles, dire des commentaires positifs à propos de la performance des autres, accepter les compliments des autres, respecter son équipement et celui des autres et éviter de blâmer ses coéquipiers. À l'aide d'observations, les chercheurs ont montré que plus de 83 % des élèves ont augmenté leurs comportements appropriés et diminué leurs comportements inappropriés dans le sport et dans le jeu en EPS.

L'étude quantitative de Cecchini *et al.* (2007) composée de 186 élèves du secondaire âgés de 13 à 14 ans a utilisé le programme de responsabilité personnelle et sociale développé par Hellison (1995) afin de gérer les CI et développer le sens des responsabilités personnelles et sociales des élèves. Ce programme vise à responsabiliser les élèves de façon graduelle grâce à une évolution sur cinq niveaux. L'élève progressait en développant le respect des droits et des sentiments des autres (premier niveau), l'automotivation (deuxième niveau), l'autonomie (troisième niveau), l'aide apporter aux autres (quatrième niveau) et l'application des responsabilités personnelles et sociales à l'extérieur du cours d'EPS (cinquième niveau). Le but de cette étude a été de déterminer si le programme a un effet sur le franc-jeu (i.e. le plaisir, les jeux rudes, la victoire, les fautes liées aux contacts et l'esprit sportif) en sport et la maîtrise de soi (i.e. les rétroactions personnelles, le processus d'autorégulation, la gratification différée et les critères de maîtrise de soi) des élèves en EPS.

Les chercheurs ont introduit un ensemble de huit pratiques pour implanter le programme : des courts débats pour sensibiliser les élèves aux valeurs sur lesquelles ils ont travaillé à chaque cours ; des affiches indiquant les responsabilités assumées par les élèves ; des instructions directes pour l'enseignement des règles, des techniques de jeu ainsi que des styles de microenseignement ; de l'enseignement réciproque par les pairs incluant des règles qui promeuvent l'esprit sportif ; des possibilités aux élèves d'adopter un nouveau comportement pour compenser leur mauvais esprit sportif si tel est le cas ; du tutorat consistant à permettre aux élèves d'un niveau avancé d'aider les élèves moins avancés ; des modifications du nombre de répétitions des tâches selon le niveau des élèves lors de l'échauffement ou pendant la tâche réalisée en groupe ; des autoévaluations des élèves sur leur comportement en fonction des valeurs de la classe. Les chercheurs ont utilisé des questionnaires et l'observation. Leurs résultats ont montré que l'amélioration des responsabilités personnelles et sociales favorise le plaisir et l'esprit sportif tout en diminuant le désir de gagner, les jeux rudes et les fautes.

Bien que ces études encouragent la mise en place de pratiques universelles et ciblées dans une perspective préventive, il demeure que les enseignants doivent aussi recourir à des pratiques réactives une fois que les comportements sont observés. À cet égard, la littérature recense des pratiques réactives ayant une portée éducative (aide opportune, humour, conséquence logique et naturelle, etc.) et d'autres, coercitives, qui ne poursuivent pas ces visées.

Aucune étude en EPS n'a été recensée sur les pratiques réactives ayant une portée éducative. Par contre, du côté des pratiques coercitives, l'étude de Barney *et al.* (2016) dévoile la perception d'anciens élèves sur leur expérience de l'utilisation des exercices comme punition en EPS. Les chercheurs ont développé le questionnaire *Exercice As Punishment* qui a été distribué à 180 étudiants âgés de 19 à 36 ans. Les résultats ont montré que l'utilisation d'exercices comme punition a eu des effets négatifs sur leur perception du climat de la classe ainsi qu'envers les enseignants d'EPS. Les

participants de l'étude ont identifié, dans un premier temps, que la course et les pompes sont les deux exercices qu'ils ont vu faire par les élèves en guise de punition en EPS. Dans un deuxième temps, ils ont rapporté que ces punitions n'enseignent pas les comportements attendus. Aussi, les participants ont jugé que la punition est inappropriée et ont suggéré que les enseignants adoptent d'autres pratiques pour gérer leur classe efficacement afin de créer un climat d'apprentissage positif. La prévalence de cette pratique réactive coercitive utilisée en EPS et dans les sports est aussi démontrée dans l'étude de Burak *et al.* (2013). Ces chercheurs ont étudié les expériences, les attitudes, les croyances et les intentions d'étudiants universitaires aux États-Unis concernant l'utilisation de l'exercice comme punition ou pour gérer les comportements en EPS et dans le sport. Parmi les 345 participants, 332 étaient des athlètes, 63 étaient des entraîneurs, 10 étaient des enseignants d'EPS et 120 travaillaient dans des installations de conditionnement physique. En s'appuyant sur un questionnaire basé sur la théorie de l'action raisonnée de Ajzen et Fishbein (1980), les résultats de l'étude ont montré que l'utilisation de la punition est omniprésente en EPS puisque plus de 91 % des participants ont indiqué que leurs entraîneurs ont utilisé l'exercice comme une forme de punition ou de gestion de comportements. Aussi, 42,7 % des participants ont mentionné avoir été puni par un enseignant d'EPS au cours de leur scolarisation. De plus, 44 % de ceux qui ont participé à l'étude manifestent qu'ils ont déjà eu recours à cette pratique en tant qu'enseignant, entraîneur ou intervenant sportif.

En résumé, certaines pratiques préventives en EPS ont démontré leur efficacité pour réduire les CI. Ces pratiques visent à optimiser le temps, à transmettre des directives claires, à développer une relation sociale positive enseignant-élève et entre élèves de qualité et à favoriser l'engagement des élèves. De plus, en ce qui a trait aux pratiques de gestion des CI à visée éducative, elles semblent augmenter les comportements appropriés et responsables lorsqu'il y a plusieurs pratiques mises en place et une gestion positive des comportements. Les études ont également montré que la pratique

à visée coercitive qu'est l'utilisation de l'exercice comme punition demeure encore utilisée dans le milieu de l'EPS malgré la perception négative qu'elle reçoit.

1.5 Les limites de la littérature

À la lumière de littérature actuelle, les recherches sur la gestion de classe prennent une plus grande place en éducation générale qu'en EPS. Comme présenté précédemment, des facteurs contextuels comme la diversité des plateaux de travail sont propres à l'EPS et méritent une attention particulière relativement aux compétences de gestion de classe. Aussi, les recherches liées à l'EPS se concentrent davantage sur les enseignants que sur les élèves. Elles cherchent à connaître leur perception autour des CI des élèves ou sur leurs actions entreprises pour gérer la classe (Boizumault et Cogérino, 2012 ; Byra *et al.*, 2013 ; Morley *et al.*, 2005). Cothran *et al.* (2003, 2009) ainsi que Moreno *et al.* (2007) sont parmi les rares chercheurs qui se sont intéressés aux élèves en EPS. Toutefois, ces chercheurs se sont intéressés uniquement aux élèves du secondaire et la perception des élèves du primaire reste inconnue. L'étude de Goyette *et al.* (2000) et de Cothran *et al.* (2009) démontrent que les enseignants associent les causes des CI principalement aux caractéristiques des élèves. Il serait alors pertinent de connaître la perception des élèves du primaire au regard de la gestion de classe de leur enseignant d'EPS et de la comparer selon leur caractéristique (besoin particulier, difficulté comportementale, genre). Aucune étude recensée n'a visé à connaître la perception d'élèves ayant des besoins particuliers et cela rejoint les recommandations de Coates et Vickerman (2013) qui encouragent ces études. De plus, selon l'étude de Moreno *et al.* (2007) et de Bonniot-Paquien *et al.* (2009) réalisées auprès d'élèves du secondaire, les facteurs individuels tels que le genre de l'élève influencent la manière dont les CI se manifestent. Ces limites soulignent la nécessité de connaître la perception des élèves

du primaire et de l'approfondir selon les caractéristiques différenciées des élèves notamment, les besoins particuliers ou le genre, entre autres.

1.6 La question de recherche

En fonction des connaissances actuelles et de l'importance à accorder à la voix des élèves, cette étude vise à répondre à la question de recherche suivante : quelle est la perception des élèves du primaire quant aux pratiques de gestion de classe de leur enseignant d'EPS ?

1.7 L'objectif de la recherche

Les connaissances actuelles ne permettent pas de discriminer qui sont les élèves impliqués, ni dans quelle proportion ils participent aux CI en EPS. Plus précisément, les études recensées ne tiennent pas compte des points de vue des élèves et ne considèrent pas la dimension de la gestion de classe dans une perspective conceptuelle intégrant toutes les dimensions. En ce sens, l'objectif principal de la recherche est de connaître la perception des élèves au regard des diverses pratiques de gestion de classe de leur enseignant d'EPS.

De façon plus spécifique, elle cherche à nuancer les connaissances selon des groupes de comparaison basés sur certaines caractéristiques des élèves à l'aide de trois objectifs spécifiques :

- Comparer la perception des élèves ayant des besoins particuliers avec celle des élèves ordinaires.
- Comparer la perception des élèves ayant des difficultés comportementales avec celle des autres élèves ayant des besoins particuliers et des élèves ordinaires.

- Comparer la perception des élèves selon leur genre.

À la lumière de la littérature recensée, aucune étude au primaire ne s'est intéressée à la perception des élèves quant à la gestion de classe de l'enseignant d'EPS ni aux caractéristiques mentionnées ci-haut dans les groupes de comparaison.

1.8 La pertinence scientifique

Cette recherche apportera de nouvelles connaissances liées tant aux élèves qu'à la discipline, telle que la perception des élèves sur la gestion de classe de leur enseignant d'EPS au primaire. Les données de la recherche permettront également d'approfondir la portée scientifique et de contraster les différences entre la perception des élèves ayant des besoins particuliers et des élèves ordinaires, entre celle des élèves ayant des difficultés comportementales et des autres élèves et selon le genre des élèves.

1.9 La pertinence sociale

Les chercheurs suggèrent aux enseignants de solliciter plus fréquemment la perception des élèves afin d'y arrimer leurs pratiques ou pour prendre des décisions sur la gestion de leur classe (Cothran *et al.*, 2003). Les élèves sont capables de donner leur point de vue et de conseiller les enseignants (Coates et Vickerman, 2013). Cette recherche met donc en valeur l'importance de considérer la perception des élèves dans la pratique des enseignants. Également, la recherche permettra de mieux comprendre les élèves à besoins particuliers afin de développer des pratiques adaptées en EPS. Ces éléments permettront de guider la formation initiale et continue en faisant émerger les pratiques de gestion de classe les plus efficaces aux yeux des élèves.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Cette section vise à présenter différentes définitions de gestion de classe, l'évolution de différents modèles théoriques et différents styles de gestion de classe. La définition de la gestion de classe de Gaudreau (2017) et l'approche par composante sont retenues pour l'étude. Ensuite, cette section décrit chacune des cinq composantes de gestion de classe : la gestion des ressources, l'établissement d'attentes claires, le développement de relations sociales positives, les stratégies pour capter l'attention et favoriser l'engagement des élèves et la gestion des comportements d'indiscipline.

2.1 Les concepts de la gestion de classe

Au regard de la multitude d'ouvrages pédagogiques sur la question, il apparaît y avoir différentes définitions de la gestion de classe à ce jour. Trois définitions d'auteurs québécois à travers les trois dernières décennies illustrent bien cet argument. Pour Nault et Fijalkow (1999, p.451) la gestion de classe se définit comme « l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés qu'effectuent les enseignants pour établir et maintenir un bon climat de travail et un environnement favorable à l'apprentissage ». La définition d'Archambault et Chouinard (2009, p.15) se distingue de cette dernière, entre autres, par l'ajout que les enseignants peuvent restaurer, si nécessaire, les conditions qui favorisent le développement des compétences des élèves. Ainsi, ils définissent la gestion de classe comme étant « l'ensemble des pratiques éducatives

auxquelles les enseignants d'une équipe-cycle ont recours afin d'établir, de maintenir et, au besoin, de restaurer dans la classe des conditions propices au développement des compétences des élèves » (Archambault et Chouinard, 2009, p.15). Cette définition est réitérée dans leur dernier ouvrage (2016). La définition de Bissonnette *et al.* (2017, p.51) quant à elle, fait référence aux écarts de conduite des élèves en plus de la visée sur les apprentissages. Pour ces auteurs, la gestion de classe consiste à « utiliser un ensemble de pratiques et de stratégies éducatives afin, d'une part, de prévenir et de gérer efficacement les écarts de conduite des élèves et, d'autre part, de créer et de maintenir un environnement favorisant l'enseignement et l'apprentissage » (Bissonnette *et al.*, 2017, p.51).

Les approches de gestion de classe ont évolué à l'aide de différents modèles théoriques. Celui de Skinner (1968), par exemple, favorise les contingences de renforcement (e. i. le renforcement positif et négatif, la punition positive et négative et l'extinction). À l'inverse, le modèle de Chelsom Gossen (1996) met plutôt l'accent sur la réparation au lieu de la punition afin que l'élève réalise une action pour réparer l'erreur commise (Gaudreau, 2017). Par exemple, plutôt que retirer deux élèves ayant eu une altercation dans le cours d'éducation physique et à la santé (EPS), ces derniers peuvent se rédiger une lettre d'excuse. Le modèle de Dreikurs adapté par Dreikurs *et al.* (2004), quant à lui, propose que les enseignants interviennent sans renforcer les quatre buts erronés des CI des élèves (i.e. l'attention, le pouvoir, la vengeance et l'incapacité) (Gaudreau, 2017). Aussi, l'approche écologique développée par Doyle en éducation générale et reprise par Tousignant et Siedentop (1982) en contexte d'EPS est une approche préventive qui s'intéresse aux tâches d'organisation et d'apprentissage.

En plus des approches de gestion de classe, il existe différents styles de gestion de classe. Par exemple, selon Dreikurs *et al.* (1982) et Artaud (1989), les enseignants peuvent avoir le style autocratique/autoritaire, permissif/laisser-aller ou coopératif/démocratique, tandis que Nault et Léveillé (1997) mettent de l'avant les trois

styles suivants : l'interventionniste (i.e. l'enseignant veut avoir un grand contrôle sur l'environnement et modifier les comportements), le non-interventionniste (i.e. l'enseignant agit de manière à ce que les élèves contrôlent leur comportement) et l'interactionniste (i.e. l'enseignant exerce un contrôle modéré sur la classe).

En raison de ces nombreuses conceptualisations et opérationnalisations, la littérature récente montre que divers chercheurs privilégient le concept de gestion de classe présenté par composantes (Garrett, 2014 ; Gaudreau, *et al.* 2016 ; O'Neill et Stephenson, 2012). Les composantes couvrent l'ensemble des aspects de la gestion de classe et promeuvent la planification de l'enseignant et le développement des apprentissages (Gaudreau, 2017). De façon générale, cinq composantes sont ciblées : la gestion des ressources, l'établissement d'attentes claires, le développement de relations sociales positives, la mise en œuvre de stratégies pour capter l'attention des élèves et favoriser leur engagement ainsi que la gestion des comportements d'indiscipline (Gaudreau, 2017).

Ces différentes conceptualisations et l'évolution de la science entourant la gestion de classe soulignent la nécessité de recourir à un modèle intégrateur et réflexif de la gestion de classe. C'est pour cela que Gaudreau (2017), en s'appuyant sur les modèles théoriques récents (Chelsom Gossen, 1996 ; Dreikurs *et al.*, 2004 ; Skinner, 1968) propose une définition qui sera reprise dans ce mémoire :

l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés que le personnel enseignant conçoit, organise et réalise pour et avec les élèves dans le but d'établir, maintenir ou restaurer un climat favorisant l'engagement des élèves dans leurs apprentissages et le développement de leurs compétences (p.7).

Le concept de gestion de classe par composantes se démarque d'abord par sa visée proactive qui prévient la manifestation des CI tout en contribuant au succès des élèves

(Gaudreau, 2017). En effet, les composantes permettent de prévenir l'apparition des CI et d'encourager le maintien des comportements attendus. Néanmoins, bien que les enseignants souhaitent prévoir et mettre en place des actions liées aux cinq composantes de gestion de classe pour prévenir l'apparition des CI, ils devront tout même utiliser des pratiques pour réagir aux CI lorsqu'ils surviennent (Gaudreau, 2017). C'est pourquoi la dimension de la gestion des comportements d'indiscipline permet de réagir adéquatement (Gaudreau, 2017). Toutefois, certaines de ces pratiques réactives peuvent restreindre les élèves lorsqu'elles ne sont pas mises en place efficacement (par exemple, la surutilisation du retrait) d'où l'importance de solliciter prioritairement l'approche proactive (Gaudreau, 2017).

Selon Gaudreau (2017), le concept de la gestion de classe par composantes prône une approche pluraliste analytique d'intervention par laquelle l'enseignant ajuste ses actions à la suite d'une évaluation de la situation en poursuivant la visée de répondre aux besoins des élèves. Selon cette approche, chacune des composantes a son importance. Selon Lewis (2009), l'approche pluraliste permet de gérer la grande variété des situations dans les classes. En ce sens, l'enseignant doit connaître les cinq composantes et leur importance pour réussir à gérer efficacement sa classe (Gaudreau, 2017). Ces connaissances permettent à l'enseignant de faire un choix éclairé et de bien planifier les actions à mettre en place afin d'agir de façon préventive sur les comportements non désirés qui pourraient survenir (Gaudreau, 2017). Aussi, Gaudreau (2017) applique le concept de gestion de classe par composantes aux enseignants de tous les niveaux et de toutes les disciplines scolaires, y compris l'EPS et son contexte d'enseignement en gymnase.

2.1.1 La gestion des ressources

La gestion des ressources consiste à planifier, organiser et superviser les ressources telles que le temps, l'espace, le matériel, les ressources technologiques (les technologies mobiles en classe et les technologies d'aide) et humaines (les membres de l'équipe éducative, la famille, la communauté et les élèves) afin qu'elles soutiennent l'enseignement et la réussite éducative des élèves (Gaudreau, 2017). En EPS, certains enjeux sont liés à la gestion des ressources. Ainsi, les enseignants doivent tenir compte de plusieurs éléments tels que les installations, le matériel et l'espace nécessaires pour chacune des activités afin que les élèves soient engagés dans la tâche et éviter que les CI surviennent (Lavay *et al.*, 2016). De plus, l'enseignement se déroule généralement dans de grands espaces ouverts comme les gymnases et les terrains extérieurs où les élèves et le matériel ne restent pas au même endroit (Lavay *et al.*, 2016). Un des moyens utilisés pour gérer ces enjeux est l'utilisation des ressources technologiques telle que les tablettes numériques (Rumo et Melly, 2019). Par exemple, les enseignants peuvent les utiliser pour gérer le temps et l'espace, notamment en affichant une minuterie sur l'écran de la tablette et en réalisant un schéma détaillé du gymnase pour montrer l'emplacement des ateliers.

2.1.2 L'établissement d'attentes claires

L'établissement d'attentes claires fait en partie référence à la mise en place de règles de conduite équitables, mémorisables et cohérentes avec celle de l'école ainsi que de routines d'accueil, de transition ou de fin de cours enseignées et soutenues par des repères visuels tels que des pictogrammes (Gaudreau, 2017). L'établissement d'attentes claires nécessite la transmission de directives claires de manière à : obtenir l'écoute des élèves avant de commencer à parler, avoir une formulation appropriée en fonction du type de message à transmettre (e.g. un ordre ou un souhait) et utiliser la

communication non verbale ou des indices sonores comme des coups de sifflet en EPS (Gaudreau, 2017). En EPS, les enseignants ont souvent de grands groupes, alors ils doivent accorder davantage d'attention aux attentes et aux routines comme placer l'équipement sur le sol et entre les jambes des élèves durant les consignes de l'enseignant (Lavay *et al.*, 2016). L'établissement d'attentes claires peut également se faire grâce à l'enseignement de différentes procédures liées au déroulement des activités d'apprentissage (e.g. l'endroit et la manière que l'enseignant souhaite que les élèves travaillent), aux procédures générales (e.g. la manière de se déplacer dans l'école) et à la planification d'activités de transition (e.g. spécifier le temps accordé pour les vestiaires) (Gaudreau, 2017).

De plus, les comportements attendus doivent être enseignés explicitement, peu importe l'endroit où les élèves se trouvent, et de manière à ce que ceux-ci comprennent comment et pourquoi les adopter (Gaudreau, 2017). Une manière d'y parvenir est de faire une démonstration d'un comportement approprié et non approprié à la suite d'une attente (Lavay *et al.*, 2016). Pour illustrer l'enseignement explicite, Lavay *et al.* (2016) fait référence à un enseignant qui souhaite que ses élèves placent le ballon de basketball au sol et entre leurs jambes pendant les consignes. Dans un premier temps, l'enseignant demande à ces élèves de ne pas respecter cette attente en driblant assis durant ses consignes. Ensuite, il fait un retour avec les élèves sur le niveau de difficulté à entendre le son de sa voix. Dans un deuxième temps, l'enseignant demande aux élèves de respecter l'attente et vérifie avec eux leur compréhension de la consigne. Pour terminer, il compare avec eux les deux situations vécues. Finalement, pour établir des attentes claires, les comportements attendus doivent être soutenus par des rétroactions positives (Gaudreau, 2017). Donc, l'enseignant peut féliciter les élèves qui mettent le ballon au sol et entre leurs jambes durant les consignes.

2.1.3 Le développement de relations sociales positives

Pour développer des relations sociales positives, l'enseignant doit promouvoir des liens de qualité dans ses relations avec les élèves, celles entre les élèves et celles avec les parents (Gaudreau, 2017). Cette composante a une influence sur l'expérience scolaire et la collaboration entre les différents acteurs, en plus de soutenir l'établissement d'attentes claires par les enseignants et l'engagement des élèves (Gaudreau, 2017). D'ailleurs, favoriser le développement de relations sociales positives prend toute son importance au Québec puisque la deuxième compétence du programme d'EPS (i.e. interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques) nécessite des interactions entre élèves (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 2009).

Pour que l'enseignant développe un lien de qualité avec les élèves, il doit tirer profit de la communication non verbale, communiquer de manière respectueuse et donner des rétroactions positives, personnalisées et qui soutiennent l'élève à la tâche (Gaudreau, 2017). Aussi, le lien créé doit être significatif (Gaudreau, 2017). Pour ce faire, l'enseignant doit découvrir les élèves personnellement, reconnaître leurs perspectives divergentes et considérer leurs opinions (Gaudreau, 2017). Les enseignants d'EPS ont plusieurs groupes, alors ils doivent développer davantage de liens significatifs que les titulaires au primaire par exemple. Pour illustrer le développement de ce lien de qualité en EPS, l'enseignant peut lever son pouce en l'air en direction d'un élève afin de lui indiquer qu'il réalise bien la tâche. Il peut aussi discuter avec un élève de sa partie de soccer disputé durant la fin de semaine.

En ce qui concerne le lien de qualité entre les élèves, l'enseignant doit promouvoir l'acceptation par les pairs et la création de liens d'amitié (Gaudreau, 2017). Un des défis courant pour les enseignants d'EPS est de diviser les grands groupes d'élèves en

petites équipes (Lavay *et al.*, 2016). Pour ce faire, l'enseignant doit tenir compte des caractéristiques des élèves et éviter que les élèves choisissent eux-mêmes leur partenaire pour limiter l'exclusion d'élèves et maintenir une atmosphère positive (Lavay *et al.*, 2016).

Enfin, pour développer le lien de qualité avec les parents, l'enseignant doit encourager l'implication de ces derniers dans la vie scolaire, favoriser une communication positive en contrebalançant les moins bonnes avec les bonnes nouvelles ainsi qu'avoir une communication réciproque avec eux tout en établissant des objectifs communs (Gaudreau, 2017). Toutefois, Lavay *et al.* (2016) reconnaissent que les enseignants d'EPS écrivent souvent aux parents pour leur faire part des CI de leur enfant. Pour contrer les communications négatives, les auteurs proposent d'écrire également une action que l'élève a faite durant la journée qui l'a impressionné (Lavay *et al.*, 2016). Aussi, les enseignants d'EPS peuvent demander de l'aide aux parents des élèves pour les accompagner lors d'une sortie sportive située à l'extérieur de l'école.

2.1.4 Les stratégies pour capter l'attention et favoriser l'engagement des élèves

La composante de la mise en œuvre de stratégies pour capter l'attention des élèves et favoriser leur engagement s'appuie sur les trois éléments essentiels suivants : capter l'attention des élèves, favoriser l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage et superviser la progression des apprentissages (Gaudreau, 2017).

L'importance d'obtenir l'attention des élèves vient de la nécessité des enseignants de communiquer les consignes et les rétroactions aux groupes (Gaudreau, 2017). Afin de capter rapidement l'attention, l'enseignant peut utiliser un décompte ou un signal perceptible par les élèves et adapté aux élèves. Dans un contexte d'EPS où les activités

peuvent être bruyantes et les élèves peuvent être éloignés de l'enseignant, le sifflet est l'un des objets utilisés pour produire un sifflement strident perceptible par tous.

Pour engager les élèves sur l'objet d'apprentissage, la perception des élèves quant à la tâche doit être favorable (i.e. intéressante, utile et réalisable) et favoriser une participation active (i.e. un élève engagé de manière cognitive et comportementale sur la tâche) (Gaudreau, 2017). L'objectif des enseignants d'EPS est d'avoir des élèves engagés physiquement et impliqués dans leur programme (Lavay *et al.*, 2016). Toutefois, le fait de ne pas participer au cours (e.g. les élèves qui ne se changent pas) et l'attente du commencement de l'activité peuvent conduire les élèves à avoir des CI (Lavay *et al.*, 2016). De plus, un enseignant favorise également l'engagement des élèves en différenciant son enseignement au niveau du contenu (i.e. l'objet de la tâche), des structures (i.e. la manière d'organiser la tâche), des processus (i.e. la manière de réaliser la tâche) et des procédures (i.e. les résultats de la tâche) (Gaudreau, 2017). Par exemple, un enseignant d'EPS peut différencier son enseignement de manière à donner différents niveaux de complexité en proposant de jongler avec des foulards, des balles ou des quilles. Il peut aussi permettre à l'élève de jongler à l'endroit qu'il désire, de choisir s'il souhaite travailler en équipe ou individuellement et de choisir le moment pour se faire évaluer.

Finalement, la supervision active des apprentissages (i.e., suivre la progression des élèves, cibler les élèves en difficulté et encourager les efforts) aide au développement des élèves (Gaudreau, 2017).

2.1.5 La gestion des comportements d'indiscipline

Cette dernière section, sur la gestion des comportements d'indiscipline, commence par définir la composante et par décrire comment observer objectivement les CI. Ensuite,

elle présente ce qui peut influencer positivement ou négativement les CI et termine en présentant l'approche comportementale qui est efficace pour gérer efficacement les CI (Block, *et al.*, 2007 ; Couture et Nadeau, 2014).

D'abord, la définition retenue pour présenter le concept de l'indiscipline est celle de Putman (2012) : « L'indiscipline se définit comme tout comportement de distraction, de désengagement ou de désobéissance amenant l'enseignant à interrompre son enseignement, à réprimander les élèves, à rétablir l'ordre en classe ou à restructurer la tâche avant de poursuivre ». Cela dit, les comportements d'indiscipline peuvent se manifester tant chez les élèves ordinaires que les élèves ayant des difficultés comportementales (Gaudreau, 2017). Certains élèves à besoins particuliers tels que les élèves à risque ont des facteurs de vulnérabilité qui peuvent avoir une influence sur leur comportement (MELS, 2007). Dans ce mémoire, le terme élèves à besoins particuliers sera utilisé puisqu'il s'inscrit dans une approche écologique et va au-delà du diagnostique de l'élève (Lavoie *et al.*, 2013). Il vise à intervenir en fonction des caractéristiques personnelles, des différences ou des besoins particuliers ainsi que du milieu de l'élève (Lavoie *et al.*, 2013). Selon l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM), 26 % des enfants à la maternelle sont vulnérables au regard d'au moins un domaine de son développement (Institut de la statistique du Québec, 2012). Gaudreau (2017) propose d'évaluer le CI selon sa durée, sa fréquence, sa constance, son intensité et sa comorbidité (i.e. sa complexité en lien avec un autre trouble ou difficulté de l'élève) pour s'assurer de l'objectivité des enseignants et éviter toute interprétation biaisée de leur part (Gaudreau, 2017).

Ensuite, selon Gaudreau (2017), le personnel de l'école doit prendre connaissance des facteurs qui peuvent agir sur les comportements ainsi que leur impact sur ceux-ci. Il y a deux catégories de facteurs qui ont un effet sur le développement des CI, soit ceux de risque (i.e. qui ont une influence négative) et ceux de protection (i.e. qui préviennent ou pallient les effets) (Gaudreau, 2017). Dans un milieu scolaire, les facteurs de risques

de l'indiscipline peuvent être liés à un manque de surveillance, une pression à la performance et à la compétition ou une procédure disciplinaire coercitive et rigide (MELS, 2015). Les facteurs de protection peuvent être liés à une relation positive avec l'enseignant, à l'établissement d'attentes élevées et claires envers les élèves, à un haut niveau de participation des élèves et à une bonne collaboration au sein de l'équipe éducative (MELS, 2015). Cela renvoie aux quatre premières dimensions du modèle intégrateur de gestion de classe. En effet, les enseignants ont une grande influence pour améliorer ou non le comportement des élèves (Gaudreau, 2017). Barbetta *et al.* (2005) sont du même avis, toutefois ces derniers exposent également l'influence négative que les enseignants peuvent avoir lorsque leur gestion des CI est inefficace. Connaître les erreurs fréquentes offre la possibilité aux enseignants de les prévenir et les éliminer afin de mieux gérer les CI (Gaudreau, 2017). Le tableau 2.1 présente les erreurs commises fréquemment qui soutiennent les CI (Gaudreau, 2017).

Tableau 2.1

Les raisons pour lesquelles les enseignants gèrent inefficacement les comportements d'indisciplines

Sous-estimer l'influence des mesures proactives liées à la gestion des ressources, à l'établissement d'attentes claires et à la qualité de l'enseignement pour prévenir l'émergence de problème de comportement

Intervenir sur des comportements sans s'interroger sur leur cause

Intervenir de la même manière pour tous les comportements et tous les élèves

Manquer de constance et de cohérence dans les interventions ; augmenter la gravité et la fréquence des conséquences négatives par l'utilisation de punitions

Surutiliser les retraits

Perdre son objectivité et interpréter les comportements des élèves comme des attaques personnelles

Note : Gaudreau (2017)

Finalement, la connaissance de la variété des approches efficaces pour gérer les CI des élèves présentant des manifestations sévères permet de faire un choix éclairé sur l'intervention la plus appropriée (Couture et Nadeau, 2014). Parmi les différentes approches soutenues par la recherche, plusieurs chercheurs prônent que l'approche comportementale semble être la plus employée et efficace pour gérer les CI dans les milieux scolaires (Block, *et al.*, 2007 ; Couture et Nadeau, 2014). Elle a pour objectif de changer le comportement de manière à offrir à l'élève l'opportunité d'apprendre en mettant de l'avant les comportements positifs et en évitant que les CI apparaissent de nouveau (Couture et Nadeau, 2014).

L'approche comportementale peut être utilisée selon différents contextes scolaires, que ce soit dans une classe ordinaire, dans une classe spécialisée ou même pour un seul élève (Couture et Nadeau, 2014). Il s'agit de favoriser une gestion positive des CI en mettant de l'avant les pratiques éducatives plutôt que celles coercitives (Gaudreau, 2017). Les pratiques éducatives se démarquent de celles coercitives, car elles ont « pour effet de faire apprendre l'élève, [elles font] appel à des stratégies lui permettant de connaître clairement ce qu'on attend de lui, de l'aider et de le guider dans son cheminement (Kern *et al.*, 2016) » (Gaudreau, 2017, p.125) tandis que celles coercitives, « caractérisées par la critique, l'adoption d'une attitude négative à l'égard de l'élève et le manque d'encouragement, sont associées à une augmentation des comportements inappropriés et au développement de problèmes de conduite chez les jeunes. » (Kalis *et al.*, 2007 ; S. Miller *et al.*, 2008).

L'approche comportementale comporte deux catégories d'intervention comportementale telles que les pratiques proactives et celles réactives (Couture et Nadeau, 2014). Les pratiques proactives font référence aux pratiques qui préviennent les CI (Couture et Nadeau, 2014). Elles renvoient aux pratiques des cinq composantes de gestion de classe. Celles les plus usuelles retenues par Gaudreau (2017) sont présentées ci-dessous dans le tableau 2.2.

Tableau 2.2*Les pratiques éducatives préventives couramment utilisées*

Pratiques	Explications
L'enseignement explicite des comportements attendus	L'enseignant doit expliquer et justifier le comportement souhaité aux élèves. Aussi, il doit l'enseigner à l'emplacement où l'élève manifeste le comportement et le soutenir à l'aide de contre-exemple. De plus, le comportement souhaité doit être renforcé à l'aide de rétroactions positives.
L'aide opportune	De l'aide doit être fournie dès que l'enseignant perçoit que l'élève a des difficultés. Il doit intervenir avant que l'élève ne soit plus engagé dans l'activité.
La proximité, la guidance physique et le toucher	L'enseignant doit être près physiquement des élèves afin de les superviser et de favoriser leur participation. La guidance physique et le toucher peuvent être utiles pour rassurer l'élève et pour l'aider dans l'exécution d'un mouvement plus difficile.
La limitation de l'espace et du matériel	L'enseignant réduit l'espace ou enlève du matériel aux élèves pour offrir un environnement plus favorable aux apprentissages durant la tâche.
L'évaluation fonctionnelle du comportement	L'enseignant évalue le comportement de l'élève pour reconnaître ces fonctions et ces facteurs qui agissent sur l'émergence et la maintenance des CI (Massé <i>et al.</i> , 2014).
La précorrection	L'enseignant doit corriger un élève avant même que celui-ci ait un comportement inapproprié en se fiant sur ses connaissances. En d'autres termes, il doit anticiper les CI.
L'intervention concertée	L'enseignant intervient sur le CI avec l'aide des autres membres de l'équipe éducative.

Note : Gaudreau (2017)

Les pratiques réactives sont quant à elles utilisées pour réagir à un comportement afin de le diminuer ou de le faire disparaître (Gaudreau, 2017). Ces dernières renvoient uniquement à la cinquième composante, la gestion des comportements d'indiscipline (Gaudreau, 2017). Le tableau 2.3 qui suit présente les pratiques éducatives réactives

couramment utilisées selon Gaudreau (2017) ainsi que les pratiques ayant une visée coercitive présentée par Lavay *et al.* (2016).

Tableau 2.3*Les pratiques réactives utilisées*

Visée	Pratiques	Explication
Éducative ¹	Le renforcement des comportements attendus	L'enseignant exprime à l'élève, verbalement ou à l'aide de geste, qu'il a adopté le comportement souhaité. Cela encouragera l'élève à maintenir le comportement d'autant plus s'il reçoit régulièrement des rétroactions positives.
	L'ignorance intentionnelle	L'enseignant ignore délibérément le CI de l'élève quand celui-ci cherche à recevoir de l'attention ou à mettre son enseignant à l'épreuve.
	L'appel direct	L'enseignant doit exprimer verbalement et clairement à l'élève son désir que le comportement de ce dernier change pour le mieux.
	L'intervention non verbale	L'enseignant prend conscience de l'ensemble de la représentation motrice de son corps (i.e. sa posture, son regard et ses gestes) pour exprimer son accord ou désaccord afin d'aider l'élève à se souvenir des attentes comportementales.
	L'application de conséquences logiques et naturelles	L'enseignant doit mettre en œuvre une conséquence qui établit un lien rationnel entre celle-ci et le CI afin qu'il puisse en faire un apprentissage.
	Les systèmes de renforcement	L'enseignant doit mettre en place, avant même que le CI se produise et de manière prévisible pour les élèves, des stimulus qui renforcent le comportement souhaité.
	Le retrait	L'enseignant, à la suite d'un comportement inapproprié, demande à ce que l'élève cesse ses activités ou s'éloigne de la situation, lui permettant ainsi de la juger.
Coercitive ²	L'utilisation de l'exercice comme punition	L'enseignant requiert une performance physique par l'élève lorsqu'il a un comportement inapproprié.
	La punition corporelle	L'enseignant utilise la force physique dans le but de faire mal à l'élève, sans toutefois lui créer une blessure, afin de contrôler ou rétablir son comportement.

Note : ¹ Gaudreau (2017) et ² Lavay *et al.* (2016).

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente l'approche méthodologique, les hypothèses, les variables, le contexte spécifique de la recherche, les aspects déontologiques, la procédure de recrutement et le déroulement, les instruments de mesure, les dimensions et les échelles retenues ainsi que les analyses statistiques qui seront utilisées pour ce mémoire.

Avant toute chose, il importe d'expliquer le contexte du projet de mémoire qui s'inscrit dans un plus vaste projet de recherche-action-formation ayant débuté en 2017. Ce projet d'ampleur, connu sous le nom « Communauté d'apprentissage professionnelle sur les pratiques inclusives en éducation physique et à la santé », est réalisé par la chercheuse principale Claudia Verret (professeure à l'UQAM) ainsi que ses collaboratrices Johanne Grenier (professeure à l'UQAM), Line Massé (professeure à l'UQTR) et Geneviève Bergeron (professeure à l'UQTR).

La recherche-action-formation visait à accompagner des enseignants du primaire et de secondaire dans la mise en place de pratiques soutenant l'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers en EPS. Les enseignants ont mobilisé des pratiques en ce qui a trait à la gestion de classe au primaire, au co-enseignement au primaire ainsi qu'à l'enseignement coopératif au secondaire. Un des objectifs de la recherche-action-formation était de documenter l'efficacité des interventions mises en place auprès des élèves. Plus de 15 enseignants du primaire et du secondaire et au-delà de 400 de leurs

élèves ont pris part aux différentes modalités de collecte de données tout au long du projet.

En s'appuyant les données collectées par questionnaire auprès des élèves de cinq des enseignants du primaire ayant participé à l'équipe de gestion de classe, l'objectif de ce mémoire vise à décrire la perception des élèves sur les pratiques de gestion de classe de leur enseignant d'éducation physique et à la santé (EPS).

3.1 L'approche méthodologique

Cette recherche s'appuie sur un devis quantitatif et descriptif comparatif puisqu'elle décrit les ressemblances ou les différences entre des groupes donnés (Fortin et Gagnon, 2016). Les groupes de comparaison sont : les élèves ayant des besoins particuliers et les élèves ordinaires; les élèves ayant des difficultés comportementales ou non; les filles et les garçons. L'approche descriptive est utilisée en raison des connaissances peu approfondies, voire inexistantes, sur le sujet étudié.

3.2 Les hypothèses

Selon l'étude de Goyette *et al.* (2000) et de Cothran *et al.* (2009), les enseignants associent les causes des CI aux caractéristiques des élèves. Donc, on peut penser que le point de vue des élèves sera différent selon leurs caractéristiques tel qu'avoir des besoins particuliers, des difficultés comportementales ou ne pas en avoir. Aussi, l'étude de Moreno *et al.* (2007) et de Bonniot-Paquier *et al.* (2009) réalisées auprès d'élèves du secondaire, montrent que le genre de l'élève influence la manière dont les CI se manifestent. On peut penser que le point de vue des filles et des garçons du primaire sera également différent.

En ce sens, l'hypothèse primaire veut que le point de vue des élèves sera différent selon leurs caractéristiques. Les hypothèses bilatérales sont les mêmes pour chacun des objectifs spécifiques, c'est-à-dire que le point de vue des élèves ayant des besoins particuliers différera de celui des élèves ordinaires, le point de vue des élèves ayant des difficultés comportementales différera des autres élèves et le point de vue des filles différera également de celui des garçons.

3.3 Les variables

Le point de vue des élèves quant aux pratiques de la gestion de classe de leur enseignant constitue les variables dépendantes. Les variables indépendantes sont les caractéristiques liées aux besoins dans le domaine des difficultés de comportements et au genre des élèves.

3.4 L'aspect déontologique

La recherche a été approuvée par le comité d'éthique de la recherche de la faculté des sciences de l'UQAM tel que présenté dans l'Annexe A. Le centre de service scolaire et les directeurs de chacune des écoles ont consenti à participer à la recherche. Les parents et les élèves ont reçu un formulaire d'information et de consentement qu'ils ont tous signé afin que leurs données soient retenues pour la recherche.

3.5 La procédure de recrutement et le déroulement

La présente étude a été conduite auprès d'élèves dans cinq écoles primaires faisant partie du centre de service scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles et participant à l'étude principale. Cinq enseignants ont sélectionné un ou deux groupes pour participer à la recherche. Un total de six groupes ont été recrutés pour remplir les questionnaires.

Dès le début de l'année scolaire 2019, les enseignants ont sélectionné aléatoirement le ou les groupes qui allaient participer à la recherche. Pour obtenir la perception des élèves quant aux pratiques de gestion de classe de leur enseignant, les membres de l'équipe de recherche ont fait remplir des questionnaires à l'ensemble de la classe. Toutefois, seules les données des élèves dont les parents ont consenti ont été utilisées pour la recherche.

Les besoins des élèves ont été identifiés par l'enseignant sur la base de sa connaissance de l'élève depuis des années, sur le plan d'intervention de l'élève et sur les comportements qu'il présentait en gymnase (voir la section 4.1). L'enseignant a statué les besoins particuliers des élèves selon différents domaines de difficultés : comportementales, cognitives, affectives, sociales ou motrices qui renvoie à une conception non catégorisée s'éloignant du diagnostic et de la perspective médicale du handicap. Dans cette perspective sociale, le besoin de l'élève renvoie à une des caractéristiques de l'hétérogénéité du développement plutôt qu'à l'écart de sa performance quant à des normes attendues (Caron, 2003). À l'aide d'une grille, les enseignants ont indiqué si l'élève est ordinaire, c'est-à-dire qu'il ne présente aucun besoin le distinguant du groupe, ou s'il présente des besoins dans les différents domaines. Sur cette grille, des exemples leur ont été fournis afin définir les domaines de difficultés (voir tableau 3.1). Tandis que les parents des élèves ont indiqué le genre et l'âge de leur enfant dans le formulaire de consentement (voir tableau 4.1).

Tableau 3.1*Domaines de difficultés*

Besoins	Manifestation des difficultés
Moteur	L'élève présente une maladresse sévère, de la dyspraxie, un trouble d'acquisition de la coordination ou un handicap physique.
Cognitif	L'élève perçoit difficilement les informations importantes, a de la difficulté à mémoriser, à analyser, à répondre adéquatement aux consignes, à s'engager ou oublie les directives en cours.
Affectif	L'élève a une très faible estime de lui, a peu confiance en lui, il a peur, il a peu de contrôle émotif, etc.
Social	L'élève a peu ou pas d'amis, il est isolé, négligé ou rejeté par les autres, il est fréquemment en conflit avec ses pairs ou les adultes de l'école.
Comportemental	L'élève est agressif, il s'oppose, il refuse de faire la tâche demandée, il manque de respect aux autres et aux matériels, etc.

Note : Tiré et adapté de Goupil (2007)

3.6 L'instrument de mesure

L'instrument de mesure utilisé dans cette recherche a été rempli par les élèves. Le questionnaire se compose de parties issues d'un questionnaire validé en éducation combiné avec des questions « maison » permettant de répondre aux objectifs spécifiques de la recherche-action-formation. Les items de l'instrument se répartissent en trois parties liées aux dimensions de la gestion de classe.

La première partie est liée au développement de relation sociale, qui comprend le développement de relation sociale entre les élèves ($n=4$: $\alpha = 0,797$) et entre l'enseignant et les élèves ($n=5$: $\alpha = 0,868$). Ces neuf items sont tirés et adaptés du *Questionnaire sur l'Environnement Socioéducatif* de Janosz *et al.* (2004).

La deuxième partie est liée à l'établissement d'attentes ($n=3$: $\alpha=0,680$) et la troisième, à la fréquence du respect des règles ($n=6$: $\alpha=0,814$) et à la gestion des CI ($n=3$: $\alpha=0,583$). Les items de ces deux dernières dimensions sont des questions « maison » ajoutés par les enseignants membres de la recherche-action-formation afin de répondre spécifiquement aux besoins de cette recherche. Les items liés à la gestion des CI de la troisième partie ont été traités de façon individuelle à la suite des tests de cohésion interne en raison d'une trop faible corrélation. De plus, à la fin du questionnaire, les élèves devaient répondre à l'écrit à une question « maison » sur la dimension de la gestion des CI.

Selon l'échelle Likert de l'instrument original de Janosz *et al.* (2004), la première section est cotée sur une échelle de type Likert à quatre niveaux allant de *tout à fait d'accord* à *tout à fait en désaccord* afin d'obtenir le point de vue des élèves. Pour garder la cohérence, la deuxième et la troisième section utilisent également l'échelle de type Likert à quatre niveaux, les choix de réponses allant de *très souvent* à *jamais* pour évaluer une fréquence.

3.7 La validation de la faisabilité du questionnaire

Avant la collecte prévue dans le cadre de cette recherche, l'instrument a été soumis à une équipe d'expert formée de six enseignants, d'une conseillère pédagogique et d'une professeure universitaire experte en gestion de classe afin de valider le contenu et la formulation des questions. Un grand souci a été accordé à s'assurer de la compréhension des questions pour des élèves du primaire. À la suite des commentaires émis, le questionnaire a été prétesté sur une population cible, c'est-à-dire auprès d'un des groupes sélectionnés au hasard de chacun des enseignants experts. Cette étape est utile pour déterminer le temps nécessaire pour y répondre et pour voir les lacunes du questionnaire (Fortin et Gagnon, 2016). Elle a donc permis d'identifier que le temps

approximatif pour le compléter était de 20 minutes et de déceler la difficulté des élèves à répondre aux énoncés formulés négativement. En conséquence, pour faciliter la compréhension des énoncés, tous les énoncés ont été formulés positivement dans la version utilisée pour le mémoire.

3.8 Les analyses statistiques

Les analyses ont été réalisées à partir du logiciel IBM SPSS Statistics version 26 (IBM Corporation, 2017). En premier lieu, des analyses descriptives ont été faites à l'aide de la moyenne et des écarts-types pour chacune des variables indépendantes en fonction des groupes de comparaison.

Pour répondre aux hypothèses, le test t de Student a été utilisé pour déterminer la différence entre les moyennes de deux groupes. Plus spécifiquement, une série de tests t pour échantillons indépendants a été effectuée sur les différentes échelles pour permettre d'identifier les différences de perception sur les pratiques de gestion de classe de leur enseignant d'EPS en fonction des différents groupes. Le seuil significatif minimal est de 0,05. Les trois comparaisons sont les suivantes : les élèves ayant des besoins particuliers et les élèves ordinaires ; les élèves ayant des difficultés comportementales et les autres élèves ; les garçons et les filles.

Aussi, des analyses de variances simples ont été utilisées pour comparer les élèves ordinaires, les élèves présentant des difficultés comportementales et les élèves présentant d'autres besoins particuliers tels que les besoins affectifs, relationnels, cognitifs et moteurs. Cette analyse a été réalisée à partir de ces variables dépendantes : l'établissement d'attentes claires, le développement de relations sociales positives entre les élèves, le développement de relations sociales positives entre l'enseignant et les

élèves et le respect des règles. Des comparaisons multiples ont ensuite été faites lorsqu'il y avait une différence significative.

De plus, des tests de chi carré ont été utilisés pour comparer la distribution des résultats sur la dimension de la gestion des comportements d'indiscipline au regard des caractéristiques de l'élève tels que les besoins de l'élève et le genre de l'élève.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce chapitre présente les caractéristiques des participants, c'est-à-dire le nombre d'élèves, le genre, l'âge et les caractéristiques des élèves répartis dans les groupes de comparaisons (besoins particuliers ou non, ayant des difficultés comportementales, cognitives, affectives, relationnelles ou motrices). Les résultats sont ensuite exposés sur chacune des trois dimensions du questionnaire à l'aide de deux niveaux d'analyse. D'abord, les résultats des analyses descriptives de chacun des groupes de comparaison sont présentées (soit les élèves présentant des besoins particuliers ou ordinaires, présentant des difficultés comportementales ou non, ainsi que les filles et les garçons) et ensuite les comparaisons entre ces trois groupes d'élèves.

4.1 Les descriptions des participants

Un total de 62 élèves du primaire (25 garçons et 37 filles) âgés entre neuf et 12 ans ont accepté de participer à l'étude et ont rempli le questionnaire. Le taux de participation est estimé à 43 % en prenant en considération qu'il y a approximativement 150 élèves au total dans les six groupes recrutés.

Selon les identifications des enseignants, il y a 41 élèves ordinaires et 21 élèves qui ont des besoins particuliers (voir tableau 4.1). Parmi ces derniers, huit ont des difficultés

comportementales, six ont des difficultés cognitives, 11 ont des difficultés affectives, six ont des difficultés relationnelles et quatre ont des difficultés motrices.

Tableau 4.1

Descriptions des participants

Groupes de comparaison des élèves		<i>N</i>
Élèves présentant des besoins particuliers	Non	41
	Oui	21
Élèves présentant des difficultés comportementales	Non	54
	Oui	8
Genre	Garçon	25
	Fille	37

4.2 Les résultats de l'établissement d'attentes claires

Les résultats ont indiqué que les élèves des groupes de comparaison sont très en accord avec les énoncés concernant l'établissement des attentes claires, avec une moyenne qui varie de 3,4 à 3,7 sur 4.

Des tests *t* ont été effectués pour comparer les différences entre les trois groupes de comparaison. Aucune différence significative n'a été observée entre ces groupes en ce qui concerne le score de la somme moyenne de l'échelle (Tableau 4.2).

Tableau 4.2

Somme moyenne, écarts-types et tests t indépendants des différents groupes de comparaison sur l'établissement d'attentes claires

Groupes de comparaison des élèves		<i>Établissement d'attentes claires ($\Sigma_t = 12$)</i>		
		<i>N</i>	<i>Somme</i>	<i>ÉT</i>
Élèves présentant des besoins particuliers	Non	41	11,02	1,13
	Oui	21	10,81	2,14
Élèves présentant des difficultés comportementales	Non	54	11,04	1,44
	Oui	8	10,38	2,07
Genre	Garçon	25	11,00	1,08
	Fille	37	10,92	1,79

4.3 Les résultats sur le développement de relations sociales positives

Les résultats ont indiqué que les élèves de chacun des groupes de comparaison sont généralement en accord avec les énoncés sur le développement de relations sociales positives entre les élèves puisqu'ils ont un score moyen qui varie de 2,9 à 3,2 sur 4. Les résultats vont dans le même sens pour les énoncés sur le développement de relations sociales positives entre l'enseignant et les élèves (score moyen de 3,2 à 3,5 sur 4).

Des tests *t* ont été effectués pour comparer les différences entre les élèves présentant des besoins particuliers et ceux ordinaires, entre les élèves présentant des difficultés comportementales ou non et entre les garçons et les filles. Aucune différence significative n'a été observée entre ces groupes en ce qui concerne le score de la somme moyenne des échelles relations positives entre les élèves et relations positives avec l'enseignant (Tableau 4.3).

Tableau 4.3

Somme moyenne, écarts-types et tests t indépendants des différents groupes de comparaison sur le développement de relations sociales positives entre les élèves et entre l'enseignant et les élèves

Groupes de comparaison		N	<i>Développement de relations sociales positives</i>			
			<i>Entre les élèves ($\Sigma_i = 16$)</i>		<i>Entre l'enseignant et les élèves ($\Sigma_i = 20$)</i>	
			<i>Somme</i>	<i>ÉT</i>	<i>Somme</i>	<i>ÉT</i>
Présentant des besoins particuliers	Non	41	12,78	1,78	16,88	3,32
	Oui	21	12,43	2,40	16,19	4,06
Présentant des difficultés comportementales	Non	54	12,80	1,62	16,65	3,52
	Oui	8	11,75	3,73	16,63	4,14
Genre	Garçon	25	12,52	2,55	16,04	4,11
	Fille	37	12,76	1,55	17,05	3,14

4.4 Les résultats sur le respect des règles

Les résultats obtenus sur l'échelle du respect des règles en EPS ont indiqué que les règles en EPS sont souvent respectées par les élèves présentant des besoins particuliers (3,2 sur 4) et sont même davantage respectées par les élèves ordinaires (3,6 sur 4). Aussi, les résultats ont indiqué que les élèves ayant des difficultés comportementales respectent moins les règles (2,9 sur 4) que ceux n'ayant pas de difficultés comportementales (3,6 sur 4). En ce qui concerne le genre de l'élève, les filles disent très souvent respecter les règles tandis que les garçons mentionnent souvent les respecter (3,7 pour les filles et 3,2 sur 4 pour les garçons).

Des tests t ont été effectués pour comparer les trois groupes de comparaison. Selon cette analyse statistique, les élèves présentant des besoins particuliers respectent moins

bien les règles que les élèves ordinaires ($p=0,00$). Aussi, les élèves présentant des difficultés comportementales respectent moins bien les règles que ceux qui n'en ont pas ($p=0,00$) et les garçons respectent moins bien les règles que les filles ($p=0,01$) (Tableau 4.4).

Tableau 4.4

Sommes moyennes, écarts-types et tests t indépendants des différents groupes de comparaison sur le respect des règles

Groupes de comparaison des élèves		Respect des règles ($\Sigma_i = 24$)		
		<i>N</i>	<i>Somme</i>	<i>ÉT</i>
Élèves présentant des besoins particuliers	Non	41	21,10	3,18
	Oui	21	18,57***	3,99
Élèves présentant des difficultés comportementales	Non	54	20,83	3,27
	Oui	8	16,25***	3,77
Genre	Garçon	25	18,36	3,85
	Fille	37	21,51**	2,93

Note. Selon les tests t appariés, les moyennes des groupes avec le symbole * diffèrent significativement l'une de l'autre pour l'échelle à ** $p < 0,01$ et *** $p < 0,001$.

4.5 La comparaison entre les élèves ordinaires, les élèves présentant des difficultés comportementales et les élèves présentant d'autres besoins particuliers

Des analyses ont aussi été effectuées pour comparer plus spécifiquement les élèves présentant des difficultés comportementales aux élèves ordinaires et aux élèves présentant d'autres besoins particuliers, et donc de vérifier si les élèves ayant des difficultés comportementales présentent des différences significatives avec les autres élèves. Des analyses de variances simples ont été effectuées à partir des quatre variables dépendantes : le développement de relations sociales positives entre les élèves, le

développement de relations sociales positives entre l'enseignant et les élèves, l'établissement d'attentes claires et le respect des règles. La variable indépendante était les caractéristiques liées au besoin des élèves (élèves ordinaires, élèves présentant des difficultés comportementales et élèves présentant d'autres besoins particuliers).

Les analyses de variances n'ont pas permis pas d'établir de différence significative dans l'établissement d'attentes claires, le développement de relations sociales positives entre les élèves et le développement de relations sociales positives entre l'enseignant et les élèves et (Tableau 4.5). Toutefois, une différence significative a été trouvée pour le respect des règles $F(2, 59) = 7,13, p = 0,02$. Des analyses post-hoc ont indiqué que les élèves ayant des difficultés comportementales respectent moins bien les règles comparativement aux élèves ordinaires ($p = 0,01$) et aux élèves ayant d'autres besoins particuliers que ceux de l'ordre comportemental ($p = 0,05$).

Tableau 4.5

Somme moyenne et résultats des tests post-hoc des élèves ordinaires, des élèves présentant des difficultés comportementales et des élèves présentant d'autres besoins particuliers

Échelles	Ordinaire N=41		Difficultés comportementales N=8		Autres besoins particuliers N=13		F (2,59)	Sig
	Somme	ÉT	Somme	ÉT	Somme	ÉT		
Relations sociales entre élèves ($\Sigma_i=16$)	12,78	1,78	11,75	3,73	12,85	0,99	0,96	0,390
Relations sociales enseignant-élèves ($\Sigma_i=20$)	16,88	3,32	16,63	4,14	15,92	4,15	0,35	0,709
Établissement d'attentes claires ($\Sigma_i=12$)	11,02	1,13	10,38	2,07	11,08	2,22	0,65	0,526
Respect des règles ($\Sigma_i=24$)	21,10	3,18	16,25	3,77	20,00	3,54	7,13	0,002**

Note ** $p < .01$.

4.6 La comparaison des items du respect des règles

Des analyses de variance simples ont aussi été effectuées par item pour la variable du respect des règles puisqu'elle a montré une différence significative entre les groupes de comparaison (voir tableau 4.6). Les analyses ont permis d'établir une différence significative entre les groupes au regard du respect des règles lors des changements aux vestiaires $F(2, 46) = 4,58, p = 0,02$, lors de l'entrée au gymnase $F(2, 58) = 3,63, p = 0,03$, pendant les explications de l'enseignant $F(2, 58) = 5,61, p = 0,01$, pendant les activités ou les tâches $F(2, 58) = 11,48, p = 0,00$, pendant les changements ou les

transitions (entre deux activités) $F(2, 59) = 5,36, p = 0,01$ et lors du retour au calme $F(2, 58) = 6,32, p = 0,00$.

Les analyses de comparaisons multiples ont montré que les élèves présentant des difficultés comportementales respectent moins bien les règles lors des changements aux vestiaires comparativement aux élèves présentant d'autres besoins particuliers ($p=0,01$). De même, ils respectent moins bien les règles lors de l'entrée au gymnase ($p=0,03$) et pendant les explications de l'enseignant que les élèves ordinaires ($p=0,00$). Par ailleurs, les élèves présentant des difficultés comportementales respectent moins bien les règles pendant les activités ou les tâches que les élèves ordinaires ($p=0,00$) et les élèves présentant d'autres besoins particuliers ($p=0,01$). Les élèves présentant des difficultés comportementales respectent moins bien les règles pendant les changements ou les transitions que les élèves ordinaires ($p=0,01$). Finalement, les élèves présentant des difficultés comportementales respectent moins bien les règles lors du retour au calme que les élèves ordinaires ($p=0,00$).

Tableau 4.6

Scores moyens, écarts-types et résultats des analyses de variance (ANOVA un facteur) des élèves ordinaires, présentant des difficultés comportementales et présentant d'autres besoins particuliers

Items	Ordinaires		Présentant des difficultés comportementales		Présentant d'autres besoins particuliers		<i>F</i> (df1,df2)	<i>Sig</i>
	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>		
Changements aux vestiaires	3,70	0,47	3,20	0,45	3,91	0,30	4,58 (2, 46)	0,015*
Entrée au gymnase	3,63	0,63	3,00	0,93	3,23	0,73	3,63 (2, 58)	0,033*
Explications de l'enseignant	3,63	0,49	2,88	0,99	3,46	0,52	5,61 (2, 58)	0,006**
Pendant les activités	3,83	0,38	2,88	0,99	3,58	0,52	11,48 (2, 58)	0,000**
Changements ou transitions	3,76	0,49	2,88	1,36	3,38	0,87	5,36 (2, 59)	0,007**
Retour au calme	3,55	0,64	2,63	0,74	3,31	0,75	6,32 (2, 58)	0,003**

Note * $p < .05$. ** $p < .01$.

4.7 Les résultats de gestion des comportements d'indiscipline selon les caractéristiques des élèves

Le tableau 4.7 présente les résultats des élèves quant au besoin d'utiliser des moyens d'autocontrôle en éducation physique selon les groupes de comparaison (les élèves ordinaires, les élèves présentant des difficultés comportementales, les élèves présentant d'autres besoins particuliers et le genre de l'élève). Les résultats de fréquence ont montré que 50% des élèves présentant des difficultés comportementales rapportent avoir besoin de moyens d'autocontrôle tandis que seulement 12 % des élèves ordinaires

en ont besoin. Aussi, les garçons ressentent davantage le besoin de mobiliser des moyens d'autocontrôle (40%) que les filles (10%). Le test de chi carré a montré un lien entre le besoin de moyens d'autocontrôle en éducation physique et les besoins de l'élève ($p=0,020$) ainsi que le genre de l'élève ($p= 0,007$).

Tableau 4.7

Fréquence et pourcentage des élèves ayant besoin de moyens d'autocontrôle en éducation physique et à la santé selon les groupes de comparaison

Fréquence	Groupes de comparaison			Total <i>n</i> (%)	Genre		
	Ordinaires <i>n</i> (%)	Difficultés comportementales <i>n</i> (%)	Autres besoins particuliers <i>n</i> (%)		Garçon <i>n</i> (%)	Fille <i>n</i> (%)	Total <i>n</i> (%)
Oui	5* (12,2)	4* (50,0)	5* (38,5)	14 (22,6)	10** (40,0)	4** (10,8)	14 (22,6)
Non	36 (87,8)	4 (50,0)	8 (61,5)	48 (77,4)	15 (60,0)	33 (89,2)	48 (77,4)
Total	41	8	13	62	25	37	62

Note * $p < .05$. ** $p < .01$.

Le tableau 4.8 présente la fréquence rapportée de l'utilisation de moyens d'autocontrôle en éducation physique entre les groupes de comparaison. Les résultats ont montré que plusieurs élèves utilisent les moyens d'autocontrôle. Ainsi, 50 % des élèves présentant des difficultés comportementales et 53 % de ceux ayant d'autres besoins particuliers utilisent ces moyens d'autocontrôle. Tandis que 25% des élèves ordinaires rapportent, le faire. Toutefois, le test de chi carré n'a pas montré de différence significative pour la fréquence d'utilisation de moyens et les groupes de comparaison. De même, les résultats ont montré que les garçons (36%) et les filles (33,3%) ont une fréquence d'utilisation de moyens similaire et le test n'a pas montré de différence.

Tableau 4.8

Fréquence et pourcentage de l'utilisation de moyens d'autocontrôle en éducation physique et à la santé selon les groupes de comparaison

Fréquence	Groupes de comparaison			Genre			Total n (%)
	Ordinaires n (%)	Difficultés comportementales n (%)	Autres besoins particuliers n (%)	Garçon n (%)	Fille n (%)		
Oui	10 (25,0)	4 (50,0)	7 (53,8)	21 (34,4)	9 (36,0)	12 (33,3)	21 (34,4)
Non	30 (75,0)	4 (50,0)	6 (46,2)	40 (65,6)	16 (64,0)	24 (66,7)	40 (65,6)
Total	40	8	13	61	25	36	61

Le tableau 4.9 présente l'efficacité perçue quant aux moyens d'autocontrôle. Parmi ceux qui ont dit les utiliser à la question précédente, les résultats ont montré que 62% des élèves ordinaires, 66% des élèves présentant des difficultés comportementales et 55% des élèves présentant d'autres besoins particuliers trouvent les moyens utilisés rarement ou jamais efficaces. Aussi, 62% des garçons et 60% des filles trouvent les moyens utilisés rarement ou jamais efficaces. Le test de chi carré n'a démontré aucune différence significative entre l'efficacité des moyens utilisés et les caractéristiques de l'élève.

De plus, à la dernière question, les élèves pouvaient écrire les moyens qu'ils utilisaient pour se calmer et reprendre leur contrôle ainsi que les moments où ils en avaient le plus besoin. Parmi les sept élèves qui ont répondu à cette question, cinq ont mentionné se retirer afin d'être en mesure de se calmer (i.e. rester seul lorsqu'une chicane survient, s'en aller au moment de l'activité, aller au bureau de la technicienne en éducation spécialisée, aller sur le banc lors des explications et aller au fond du gymnase). Les

autres moyens qui ont été mentionnés étaient de prendre des respirations, de danser lors des activités et de se défouler avec l'exercice du début et de fin de cours.

En résumé, aucune différence significative n'a été trouvée pour l'ensemble des groupes de comparaison en ce qui concerne l'échelle de l'établissement d'attentes claires et le développement de relations sociales positives. Toutefois, pour l'échelle du respect des

Tableau 4.9

Fréquence et pourcentage de l'efficacité des moyens utilisés en éducation physique et à la santé selon les caractéristiques des élèves

Fréquence	Groupes de comparaison			Total <i>n</i> (%)	Genre		
	Ordinaires <i>n</i> (%)	Présentant des difficultés comportementales <i>n</i> (%)	Présentant d'autres besoins particuliers <i>n</i> (%)		Garçon <i>n</i> (%)	Fille <i>n</i> (%)	Total <i>n</i> (%)
Très souvent	6 (37,5)	0 (0,0)	4 (44,4)	10 (32,3)	5 (31,3)	5 (33,3)	10 (32,3)
Souvent	0 (0,0)	2 (33,3)	0 (0,0)	2 (6,5)	1 (6,3)	1 (6,7)	2 (6,5)
Rarement	1 (6,3)	1 (16,7)	1 (11,1)	3 (9,7)	2 (12,5)	1 (6,7)	3 (9,7)
Jamais	9 (56,3)	3 (50,0)	4 (44,4)	16 (51,6)	8 (50,0)	8 (53,3)	16 (51,6)
Total	16	6	9	31	16	15	31

règles, il y a eu des différences significatives dans chacun des groupes de comparaison.

D'abord, les tests *t* ont montré que les élèves ordinaires respectent mieux les règles que les élèves ayant des besoins particuliers, les élèves n'ayant pas de difficultés comportementales respectent mieux les règles que ceux ayant des difficultés comportementales et les filles respectent mieux les règles que les garçons.

Ensuite, les analyses de comparaisons multiples ont permis d'approfondir les résultats en comparant les élèves ayant des difficultés comportementales aux élèves ordinaires et aux élèves présentant d'autres besoins particuliers que ceux d'ordre comportemental. Ces analyses ont fait ressortir une plus grande difficulté des élèves ayant des difficultés comportementales à respecter les règles que les élèves ordinaires ainsi que les élèves présentant d'autres besoins particuliers, et ce à plusieurs moments critiques. C'est-à-dire que les élèves ayant des difficultés comportementales respectent moins bien les règles que les élèves ordinaires à tous les moments à l'exception du changement au vestiaire. Aussi, ils respectent moins bien les règles que les élèves présentant d'autres besoins particuliers lors du changement au vestiaire et pendant les activités. D'ailleurs, selon le point de vue des élèves présentant des difficultés comportementales, ils ont besoin davantage de moyens d'autocontrôle. Finalement, plus de la moitié de l'ensemble des élèves qui mettent en place des moyens pour se calmer et contrôler leurs comportements les trouve inefficaces.

CHAPITRE V

DISCUSSION

En s'appuyant sur des données quantitatives collectées par questionnaire, cette étude cherchait à connaître la perception des élèves au regard des pratiques de gestion de classe mobilisées par leur enseignant d'éducation physique et à la santé (EPS). Plus spécifiquement, elle cherchait à connaître leur degré d'accord à des pratiques liées à l'établissement d'attentes claires, au développement de relations sociales positives entre l'enseignant et l'élève, au développement de relations sociales positives entre les élèves, à la fréquence du respect des règles et à la gestion des comportements d'indiscipline afin de comparer les réponses des élèves selon leurs caractéristiques liées à leurs besoins particuliers et à leur genre. Globalement, les résultats ne concordent pas entièrement avec l'hypothèse principale qui appuyait une différence de point de vue dans chacun des groupes de comparaison. La discussion aborde les résultats des élèves selon leurs caractéristiques quant à certaines dimensions de la gestion de classe.

5.1 L'établissement d'attentes est clair pour l'ensemble des élèves

Les élèves sont assez en accord avec les énoncés sur l'établissement d'attentes claires. Ils rapportent connaître les règles à respecter, les conséquences et les moyens pour se calmer ou contrôler leurs comportements. Les résultats n'indiquent aucune différence significative entre les groupes. À la lumière de la littérature recensée, ceci est la

première étude qui permet de comparer le point de vue des élèves selon leurs caractéristiques quant à la dimension de l'établissement d'attentes claires en EPS.

L'étude de Cothran *et al.* (2003) indique que les élèves du secondaire perçoivent davantage de comportements positifs de leurs pairs lorsque les attentes et les conséquences de l'enseignant sont claires et établies dès le début de l'année. Bien qu'il n'existe pas de différence significative entre les groupes de comparaison dans la présente étude, les élèves du primaire présentant des difficultés comportementales ont tout de même obtenu la somme moyenne la plus basse concernant l'établissement d'attentes claires. Les deux études vont donc dans le même sens à ce niveau puisqu'il y a une relation entre la clarté des attentes et des conséquences et les comportements.

Aussi, les résultats de l'étude de Desbiens *et al.* (2014) rejoignent ceux de la présente étude en contexte d'EPS puisqu'il n'y a pas de différence significative en ce qui concerne la qualité de l'implantation des règles et leur clarté entre les élèves en classe ordinaire et les élèves en classe spéciale (i.e. les élèves présentant des troubles graves du comportement). De plus, les résultats obtenus de l'étude de Desbiens *et al.* (2014) montrent que les élèves en classe ordinaire ont une compréhension des règles de vie en classe qui se dégradent au cours de l'année scolaire. Il serait pertinent de réaliser une étude longitudinale en contexte d'EPS pour cette dimension de gestion de classe afin de voir s'il y a aussi une nécessité d'outiller les enseignants tout au long de l'année.

5.2 Les relations sociales sont positives pour tous les acteurs

Les résultats montrent que les élèves sont généralement en accord avec les énoncés sur l'échelle du développement de relations sociales positives avec l'enseignant et celle entre les élèves, et ce peu importe leurs caractéristiques. Même si les différences entre les groupes ne sont pas statistiquement significatives, les élèves ayant des besoins

particuliers, ceux présentant des difficultés comportementales ainsi que les garçons ont un score légèrement inférieur que leur groupe de comparaison. Aussi, l'étude montre de façon novatrice et originale que les résultats des filles et des garçons en EPS ne diffèrent pas pour ces échelles.

Les résultats sur les relations entre l'élève et l'enseignant vont toutefois dans le même sens que ceux de Suomi *et al.* (2003) qui montrent que les pratiques mises en place par les enseignants d'EPS au primaire sont le principal facteur ayant un effet positif sur l'expérience sociale des élèves, peu importe leurs difficultés sociales et physiques. Donc, il y a eu aucune différence significative entre l'expérience sociale des élèves et leurs caractéristiques. C'est le même constat que dans la présente étude. D'ailleurs, les participants des deux études sont issus de classes ordinaires. Suomi *et al.* (2003) rapportent que tous les élèves ont eu une expérience sociale positive puisque leur enseignant a créé un environnement non compétitif, inclusif et amusant. Ces résultats sont encourageants puisqu'ils montrent que l'enseignant d'EPS joue un rôle important sur l'expérience sociale des élèves. En ce sens, on peut supposer que les enseignants qui ont participé à la présente étude ont eu un effet positif sur l'expérience sociale des élèves en raison de l'accord de ces derniers avec les énoncés en lien avec l'établissement de relations sociales positives.

L'absence de différence entre les élèves présentant des difficultés de comportements et les autres groupes de comparaison ne concorde pas avec les travaux de Whitley *et al.* (2009) qui montrent que ces élèves ont une moins bonne relation avec les autres élèves sans difficulté. De même, les résultats de Cefai et Cooper (2010) montrent que les élèves présentant des difficultés comportementales et émotionnelles perçoivent avoir des relations négatives avec leur enseignant. Ces deux études ont inclus des élèves présentant des difficultés comportementales scolarisées dans des écoles spécialisées, des classes spécialisées et des classes ordinaires. Dans le cas de notre étude, tous les élèves étaient scolarisés en classe ordinaire. La moins grande sévérité de leurs

difficultés comportementales explique peut-être ces résultats. Les élèves rapportent d'ailleurs respecter souvent les règles. Dans cette perspective, il serait pertinent d'approfondir l'étude en ajoutant des groupes de comparaison afin de comparer le point de vue des élèves ordinaires à ceux qui présentent des difficultés comportementales allant dans une école ou une classe spécialisée. Cela permettrait de savoir si le point de vue des élèves varie en fonction du niveau de difficulté à respecter les règles. Par le fait même, on augmenterait la puissance statistique de l'étude en ayant un plus grand nombre d'élèves présentant des difficultés comportementales.

5.3 La fréquence du respect des règles varie selon les caractéristiques des élèves

Selon les résultats rapportés, l'ensemble des élèves rapportent une fréquence élevée d'adhésion au respect des règles. Néanmoins, les élèves ayant des besoins particuliers respectent moins les règles que les élèves ordinaires, les élèves présentant des difficultés comportementales respectent moins les règles que les autres élèves et les garçons respectent moins les règles que les filles. Selon ces résultats, cette étude a permis de découvrir que le point de vue des élèves à besoins particuliers est différent de celui des élèves ordinaires quant à la fréquence du respect des règles dans la discipline de l'EPS au primaire.

Toutefois, ces résultats vont dans le même sens que ceux de l'étude de Desbiens *et al.* (2014). Ces auteurs démontrent que les élèves présentant des difficultés comportementales du primaire issues de classes d'adaptation scolaire ont plus d'écarts de conduite et perturbent plus fréquemment les activités d'apprentissage que les élèves des classes ordinaires. Le nouvel angle démontré par la présente étude révèle qu'à l'intérieur même des classes ordinaires, les élèves présentant des difficultés

comportementales rapportent également moins bien respecter les règles que les élèves ordinaires en EPS.

L'hypothèse supposait entre autres une différence du respect des règles entre les filles et les garçons. De façon originale en ce qui concerne le niveau primaire, l'étude montre qu'en EPS les garçons respectent significativement moins bien les règles que les filles. Cela confirme l'hypothèse émise et rejoint les résultats de Moreno *et al.* (2007) et Bonniot-Paquien *et al.* (2009) qui soulignent que les garçons au secondaire ou au collège sont plus indisciplinés et ont plus de comportements hors tâches que les filles en EPS.

Aussi, les résultats de cette étude concordent avec les résultats de Desbiens *et al.* (2008) et Turcotte *et al.* (2008) qui témoignent que les comportements d'indisciplines surviennent à plusieurs moments critiques tels que les moments d'introduction au gymnase, d'explication, de réalisation des tâches d'apprentissage, de transition, et de jeu. Les résultats de la présente étude sont novateurs en ce qui concerne les caractéristiques et les moments du cours. Ils révèlent que certains élèves tels que ceux présentant des besoins particuliers, des difficultés comportementales et les garçons respectent moins bien les règles lors des changements aux vestiaires et du retour au calme. Ces résultats rejoignent ceux de Verret *et al.* (2020) qui exposent que le changement aux vestiaires pour les élèves ayant des besoins particuliers influence négativement leur bien-être dû au bruit et au nombre élevé d'élèves. Plus encore, ces auteurs montrent que l'engagement (i.e. leur concentration et leur implication par exemple) des élèves se reflète sur leur bien-être. Donc, il serait pertinent de documenter le bien-être et l'engagement des élèves qui ont davantage de difficulté à respecter les règles afin de savoir s'ils sont dans un climat propice aux apprentissages lors des différents moments critiques. Les enseignants pourront ensuite mettre en place des pratiques de gestion de classe inclusives à ces divers moments.

5.4 La gestion d'indiscipline doit tenir compte des caractéristiques des élèves

L'hypothèse supposait une différence de point de vue entre les groupes de comparaison en ce qui a trait au besoin d'utiliser des moyens d'autocontrôle en EPS. Selon la littérature en contexte d'EPS, aucune étude ne s'est intéressée à connaître le point de vue de l'élève sur le besoin d'utiliser des moyens d'autocontrôle. L'étude montre de façon originale qu'en EPS, les élèves présentant des difficultés comportementales perçoivent avoir davantage besoin de moyens d'autocontrôle que les élèves ordinaires. Par contre, seulement la moitié des élèves présentant des difficultés comportementales ressentent le besoin de moyens pour gérer leurs comportements. Les garçons perçoivent eux aussi avoir davantage besoin de moyens d'autocontrôle que les filles. Les résultats rejoignent les recommandations de Gaudreau (2020) de mettre en place des interventions plus spécifiques auprès des élèves à risque tandis que les élèves ordinaires peuvent bénéficier d'intervention générale.

Aussi, l'hypothèse supposait une différence de point de vue entre les groupes de comparaison quant à l'utilisation et à l'efficacité de moyens d'autocontrôle en EPS. Les résultats vont à l'encontre de l'hypothèse émise et révèlent plutôt que peu d'élèves rapportent les utiliser et les trouver efficaces. La méta-analyse de Montouro et Lewis (2015) qui s'intéresse aux perceptions des élèves quant aux interventions disciplinaires et aux techniques de gestion des problèmes de comportement va dans le même sens que les résultats obtenus. Cette méta-analyse montre que, de manière générale, les élèves n'apprécient pas la gestion des comportements d'indiscipline faite en classe par l'enseignant notamment lorsque les pratiques sont punitives. D'ailleurs, dans la présente étude, il s'avère aussi vrai pour les pratiques réactives éducatives mobilisées par les enseignants participants.

Les résultats des participants ont été variés en ce qui concerne les moyens utilisés et les moments auxquels ils les utilisent. Certains ont mentionné utiliser des moyens qui les calment (i.e. prendre des respirations, aller sur le banc lors des explications) et d'autres qui les stimulent (i.e. se défouler avec les exercices de début et de fin de cours) afin de gérer leur comportement. Ces résultats rejoignent les propos de Verret *et al.* (2020) puisqu'elles soulignent que les élèves peuvent choisir des moyens pour gérer leur comportement qui vont les stimuler ou les calmer tout dépendamment de leur émotion, de leur intensité et du contexte. Les élèves ont majoritairement répondu en nommant un seul moyen utilisé pour gérer leurs comportements. Toutefois, Verret et Massé (2017) suggèrent que l'élève expérimente et combine différentes mesures d'apaisement afin d'être mieux outillé lorsqu'un comportement survient. Il devient donc important de savoir si les enseignants connaissent et mettent en place différentes mesures d'apaisement en contexte d'EPS. Aussi, les résultats montrent de façon novatrice que les élèves utilisent des moyens pour gérer leur comportement à divers moments tels qu'au début et à la fin de cours, lors des explications, lors de l'activité et lors de conflits. Encore une fois, ces résultats concordent avec ceux de Desbiens *et al.* (2008) et Turcotte *et al.* (2008) puisque les auteurs démontrent qu'il y a présence de comportements d'indiscipline à plusieurs moments durant le cours.

Cette étude se distingue par sa perspective intégrative et systémique de la gestion de classe. Selon Reinke et Herman (2002) et Gaudreau (2016), plusieurs facteurs scolaires ou dimensions de la gestion de classe peuvent avoir un impact sur la fréquence des CI tels que le développement de relations sociales, l'établissement des attentes et des règles et la gestion de la discipline. De plus, selon les connaissances actuelles dans le domaine, les enseignants doivent favoriser des actions universelles pour l'ensemble des élèves et des interventions spécifiques pour les élèves présentant des comportements agressifs (Gaudreau, 2020). D'ailleurs, l'étude de Desbiens *et al.* (2014) a également une perspective intégrative et systémique puisque les auteurs se sont intéressés à ces

trois dimensions de gestion de classe ainsi qu'aux élèves du primaire en classe ordinaire et en classe spécialisée (i.e. les élèves présentant des troubles du comportement). L'étude de Desbiens *et al.* (2014) et la présente étude se rejoignent puisqu'elles ont utilisé des questions communes provenant du *Questionnaire d'Évaluation de l'Environnement Socioéducatif* de Janosz *et al.* (2004). De plus, elles sont similaires, car elles permettent de dresser un portrait du point de vue des élèves quant aux trois mêmes dimensions de la gestion de classe et permettent aussi de prendre en considération les caractéristiques des élèves. La présente étude se démarque des autres par les nouvelles avancées qu'elle apporte dans le domaine de l'EPS, car rares sont les études en classe ordinaire qui s'appuient sur une perspective intégrative et systémique de la gestion de classe.

5.5 Les limites de l'étude

Cette recherche dresse un premier portrait du point de vue des élèves du primaire quant à la gestion de classe en EPS malgré certaines limites. Dans un premier temps, le taux de participation est estimé à 43% puisqu'il y a approximativement 150 élèves au total dans les six groupes recrutés. Donc, le seuil significatif minimal de 0,05 établi dans les critères de Wiilian et Protheroe (2008) n'a pas été atteint, alors l'étendue de la population n'est pas représentée. De plus, la petite taille de l'échantillon d'élèves présentant des difficultés comportementales restreint la portée de l'étude et par conséquent, ne permet pas de généraliser les résultats pour l'ensemble de ces élèves. Aussi, les participants présentant des difficultés comportementales sont uniquement issus de classes ordinaires. Donc, cela peut limiter la généralisation des résultats et ne permet pas de représenter les élèves présentant des troubles graves du comportement en classe spécialisée. Au Québec, près du tiers des élèves sont encore scolarisés dans

ces classes ségréguées et les élèves ayant des troubles de comportements y sont fortement représentés (Commission des droits de la personne, 2018).

Dans un deuxième temps, l'utilisation de questionnaires chez les enfants peut être affectée par des biais de désirabilité sociale (Hogan, 2017). En effet, les résultats obtenus sur l'accord des élèves avec les énoncés du développement de relations sociales positives, de l'établissement d'attentes claires et sur le respect des règles sont relativement élevés pour l'ensemble des élèves. Toutefois, selon Scott (2000), les enfants ont moins tendance à être affectés par ce biais qu'un adulte. Par ailleurs, le questionnaire est en partie adapté d'un instrument ayant été validé et mobilisé dans des études antérieures auprès de la même population que la présente étude. On peut donc penser que sa validité est appuyée en ce sens.

Aussi, un autre biais possible est la réponse aléatoire qui est de répondre de manière aléatoire au questionnaire (Hogan 2017). Selon Woolfson *et al.* (2007), même si le questionnaire est adapté pour les élèves ayant des besoins particuliers, celui-ci peut être tout même trop exigeant cognitivement. Par contre, Fitzgerald *et al.* (2003) ont su démontrer qu'à l'aide de diverses stratégies (i.e. l'utilisation d'images et de textes simplifiés), il est possible de réaliser un questionnaire pour obtenir le point de vue des élèves en EPS. De ce fait, les échelles Likert du questionnaire ont été illustrées à l'aide d'images telles que différents bonshommes en plus du texte pour indiquer leur degré d'accord avec les énoncés, une question d'essai a été incluse afin de donner un modèle et les passations ont été supervisées par un membre de l'équipe de recherche afin de s'assurer de la compréhension des questions par les élèves et éviter les omissions. Coates et Vickerman (2010) qui ont aussi eu recours à cette stratégie précisent que les images donnent plus de clarté aux élèves ayant des besoins particuliers (Coates et Vickerman, 2013).

CONCLUSION

Cette étude quantitative a eu comme objectif de connaître l'accord de 62 élèves du primaire au regard des pratiques de gestion de classe de leur enseignant d'éducation physique et à la santé (EPS) sur les plans de l'établissement d'attentes claires, du développement de relations sociales positives, de la fréquence du respect des règles et de la gestion des comportements d'indiscipline (CI).

Ensuite, elle a eu comme objectif spécifique de comparer les résultats selon trois groupes de comparaison : les élèves ayant des besoins particuliers ou non, les élèves ayant des difficultés comportementales ou non et le genre. Les résultats révèlent que l'ensemble des élèves perçoivent de manière positive les pratiques de gestion de classe de leur enseignant liées au développement de relations sociales et à l'établissement d'attentes claires. L'hypothèse de départ est infirmée puisque les caractéristiques des élèves n'ont pas été un facteur influençant leur point de vue. Toutefois, les résultats sont encourageants, car ils montrent qu'il n'est pas nécessaire de tenir compte des difficultés ou du genre de l'élève pour instaurer ces deux dimensions contrairement à la dimension de la gestion de l'indiscipline.

En ce qui concerne les résultats sur la fréquence du respect des règles, ils contribuent à pointer certaines caractérisations tels que les élèves ayant des besoins particuliers, des difficultés comportementales et les garçons quant aux non-respects des règles, et ce à plusieurs moments du cours. De façon originale, les résultats montrent que les changements aux vestiaires et le retour au calme sont deux moments critiques en EPS au primaire. Suite à ces nouvelles connaissances, je recommande aux enseignants d'EPS du Québec de mettre en place des pratiques de gestion de CI lors de ces

moments, en considérant spécialement les élèves ayant des besoins particuliers et les garçons. Par exemple, un enseignant pourrait favoriser qu'un élève ayant des difficultés comportementales se change avant les autres élèves dans le vestiaire pour prévenir un CI.

Ces résultats obtenus sur la gestion des CI en EPS sont novateurs. Les élèves ayant des difficultés comportementales, les élèves ayant d'autres besoins particuliers reconnaissent avoir besoin davantage de moyens pour contrôler leur comportement que les élèves ordinaires. Aussi, les garçons mentionnent avoir besoin plus de moyens que les filles. Je recommande également que les enseignants différencient les pratiques de gestion des CI pour ces élèves. De plus, les études pourraient se pencher sur le développement de pratiques de gestion des CI afin que celles-ci soient utilisées, appréciées et efficaces aux yeux des élèves.

BIBLIOGRAPHIE

- Ajzen, I. et Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Prentice- Hall.
- Alstot, A. E. et Alstot, C. D. (2015). Behavior management: Examining the functions of behavior. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 86(2), 22-28. <https://doi.org/10.1080/07303084.2014.988373>
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*. (3^e éd.). Gaëtan Morin éditeur.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe*. (4^e éd.). Gaëtan Morin éditeur.
- Barbetta, P. M., Norona, K. L. et Bicard D. F. (2005). Classroom behavior management : A dozen common mistakes and what to do instead. *Preventing School Failure*, 49(3),11-19.
- Barney, D. C., Prusak, K. A., Strand, B. et Christenson, R. (2018). Inappropriate practices in physical education: The top eight repeat offenders. *Faculty Publications*. <https://scholarsarchive.byu.edu/facpub/2651>
- Bechtel, P. A., Stevens, L. A. et Brett, C. E. W. (2012). Tips for dealing with behavior management issues. *Strategies*, 25(4), 30-33. <http://dx.doi.org/10.1080/08924562.2012.10592160>
- Bevans, K. B., Fitzpatrick, L. A., Sanchez, B. M., Riley, A. W. et Forrest, C. (2010). Physical education resources, class management, and student physical activity levels: A structure-process-outcome approach to evaluating physical education effectiveness. *Journal of School Health*, 80, 573-580. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00544.x>
- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Castonguay, M. (2017). *L'enseignement explicite des comportements : pour une gestion efficace des élèves en classe et à l'école*. Chenelière Éducation.

- Block, M. E., French, R. et L. Silliman-French (2007). Accommoding students with behavior challenges. Dans M. E. Block (dir.), *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education*. (3^e éd., p. 205-233). Paul H. Brookes.
- Boizumault, M. et Cogérino, G. (2012). La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS : les communications non verbales au service de l'efficacité de l'enseignant. *Staps*, 98(4), 67-69. <http://dx.doi.org/10.3917/sta.098.0067>
- Bonniot-Paquien, N., Cogérino, G. et Champely, S. (2009). Les enseignants d'EPS face aux élèves qui décrochent de l'activité : interventions selon le sexe des élèves et discours relatifs aux comportements observés. *Staps*, 84(2), 77-92. <http://dx.doi.org/10.3917/sta.084.0077>
- Brunelle, J., Brunelle, J. P., Gagnon, J., Goyette, R., Martel, D., Marzouk, A. et Spallanzani, C. (1993). Système d'observation des incidents disciplinaires (SOID). *L'intervention éducative*. L'intervention éducative, Département d'éducation physique, Université Laval.
- Buchanan, A. M. et Hinton, V. (2018). Positive behavior support in physical education: A case from a pre-service field experience. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(2), 74-86. <http://dx.doi.org/10.26803/ijlter.17.2.5>
- Burak, L. J., Rosenthal, M. et Richardson, K. (2013). Examining attitudes, beliefs, and intentions regarding the use of exercise as punishment in physical education and sport: an application of the theory of reasoned action. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(7), 1436-1445. <http://dx.doi.org/10.1111/jasp.12100>
- Byra, M., Sanchez, B. et Wallhead, T. (2013). Behaviors of students and teachers in the command, practice, and inclusion styles of teaching: Instruction, feedback, and activity level. *European Physical Education Review*, 20(1), 3-19. <http://dx.doi.org/10.1177/1356336X13495999>
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Chenelière Éducation.
- Cefai, C. et Cooper, P. (2010). Students without voices: the unheard accounts of secondary school students with social, emotional and behaviour difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 183-198. <http://doi.org/10.1080/08856251003658702>
- Cecchini, J. A., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M. et Contreras, O. (2007). Effects of personal and social responsibility on fair play in sports and self-control in

- school-aged youths. *European Journal of Sport Science*, 7(4), 203-211. <http://dx.doi.org/10.1080/17461390701718497>
- Chan, D. W. et Hui, E. K. P. (1995). Burnout and coping among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 15-25. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01128.x>
- Chelsom Gossen, D. (1996). *La réparation : pour une restructuration de la discipline à l'école*. Chenelière Éducation.
- Chung, T. B. (1989). The time-on-fitness instrument (TOFI): Time on-task in nonschool settings. Dans P. Darst, D. B. Zakrajsek et V. H. Mancini (dir.), *Analyzing Physical Education and Sport Instruction*. (2^e éd., p. 233-241). Human Kinetics.
- Coates, J., et Vickerman, P. (2010). Empowering children with special educational needs to speak up: Experiences of inclusive physical education. *Disability and Rehabilitation*, 32(18), 1517-1526. <https://doi.org/10.3109/09638288.2010.497037>
- Coates, J., et Vickerman, P. (2013). A review of methodological strategies for consulting children with special educational needs in physical education. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 333-347. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.797705>
- Commission des droits de la personne (2018). Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : une étude systémique.
- Cothran, D. J. et Kulinna, P. H. (2015). Classroom management in physical education. Dans E. T. Emmer et E. J. Sabornie (dir.), *Handbook of classroom management* (2^e éd., p. 239-260). Routledge.
- Cothran, D. J., Kulinna, P. H. et Garrahy, D. A. (2003). "This is kind of giving a secret away..." : students' perspectives on effective class management. *Teaching and Teacher Education*, 19(4), 435-444. [http://dx.doi.org/10.1016/s0742-051x\(03\)00027-1](http://dx.doi.org/10.1016/s0742-051x(03)00027-1)
- Cothran, D. J., Kulinna, P. H. et Garrahy, D. A. (2009). Attributions for and consequences of student misbehavior. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(2), 155-167. <http://dx.doi.org/10.1080/17408980701712148>
- Couture, C. et Nadeau, M.-F. (2014). Les interventions comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à*

l'école : prévention, évaluation et intervention (2^e éd., p. 209-226). Gaëtan Morin Éditeur.

- Desbiens, J. -F., Lanoue, S., Spallanzani, C., Tourigny, J.-S., Turcotte, S., Roy, M. et Brunelle, J.P. (2008). Une analyse des comportements perturbateurs survenus durant des cours d'éducation physique et à la santé enseignés par des stagiaires. *STAPS*, 2(81), 73-88.
- Desbiens, N., Levasseur, C., et Roy, N. (2014). Élèves en troubles du comportement et climat de classe : comparaison entre deux environnements éducatifs. *Enfance en difficulté*, 3, 25-46. <https://doi.org/10.7202/1028011ar>
- Dreikurs, R., Cassel, P. et Ferguson, E. D. (2004). *Discipline without tears : How to reduce conflict and establish cooperation in the classroom*, éd. Révisée, Wiley.
- Dreikurs, R., Grunwald, B. et Pepper, F. C. (1982). *Maintaining sanity in the classroom: Classroom management techniques*, Harper & Row.
- Fitzgerald, H., Jobling, A. et Kir, D. (2003). Listening to the voices of students with severe learning difficulties through a task-based approach to research and learning in physical education. *Support for Learning*, 18(3), 123-129. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.00294>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. (3^e éd.). Chenelière Éducation.
- Garrett, T. (2014). « Classroom management : A world of misconceptions », *Teaching & Learning*, 28(1), p.36-43.
- Gaudreau, N., Fortier, M. -P., Bergeron, G., Bonvin, P. et Vienneau, R. (2016). Gestion de classe et inclusion scolaire : pratiques exemplaires pour favoriser la réussite de tous. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne et P. Bonvin (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 139-152). De Boeck Supérieur.
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels*. Québec : Presse de l'université du Québec.
- Gaudreau, N. (2020). *Les conduites agressives à l'école : comprendre pour mieux intervenir*. Québec : Presse de l'université du Québec.

- Goodman, R. L. et Burton, D. M. (2010). The inclusion of students with BESD in mainstream schools: teachers' experiences of and recommendations for creating a successful inclusive environment. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15(3), 223-237. <http://dx.doi.org/10.1080/13632752.2010.497662>
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Gaëtan Morin, éditeur.
- Goyette, R., Doré, R. et Dion, É. (2000). Pupils' misbehaviors and the reactions and causal attributions of physical education student teachers: A sequential analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(1), 3-14.
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child development*, 76(5), 949-967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Hellison, D. R. (1995). Teaching personal and social responsibility through physical activity. *Human Kinetics*.
- Hogan, T. P. (2017). *Introduction à la psychométrie (2^e éd.)*. Chenelière Éducation.
- Institut de la statistique du Québec (2012). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012 : portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*, EQDEM, Québec, p.105
- Janosz, M., Bowen, F., Chouinard, R., et Desbiens, N. (2004). Le Questionnaire d'Évaluation de l'Environnement Socioéducatif pour écoles primaires. Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES), École de Psychoéducation, Université de Montréal.
- Johnson, E., Mellard, D. F., Fuchs, D. et McKnight, M. A. (2006). Responsiveness to intervention (RTI): How to do it. [RTI Manual] (ED496979). *National Research Center on Learning Disabilities*. <https://eric.ed.gov/?id=ED496979>
- Kalis, T., Vannest, K. et Parker, R. (2007). Praise counts : Using self-monitoring to increase effective teaching practices. *Preventing School Failure*, 51(3), 20-27.
- Kern, L., Georges, M. P. et Weist, M. D. (2016). *Supporting students with emotional and behavioral problems*. Brookes.

- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M. et Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643-680. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654315626799>
- Kulinna, P. H., Cothran, D. J. et Regualos, R. (2003). Development of an instrument to measure student disruptive behavior. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 7(1), 25-41. http://dx.doi.org/10.1207/s15327841mpee0701_3
- Kulinna, P. H., Cothran, D. J. et Regualos, R. (2006). Teachers' reports of student misbehavior in physical education. *research quarterly for exercise and sport*, 77(1), 32-40. <http://dx.doi.org/10.1080/02701367.2006.10599329>
- Lavay, B. W., French, R. W. et Henderson, H. L. (2016). *Positive behavior management in physical activity settings* (3^e éd). Human Kinetics.
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiou, S., Pelgrims, G. et Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *Alter*, 7(2), 101. <http://dx.doi.org/10.1016/j.alter.2013.01.001>
- Lewis, V. E. (2001). *User assessments of glasser-based behavioral management inservice programs for teachers*. (Thèse de doctorat). Drake University.
- Massé, L., Bégin, J.-Y. et Pronovost, P. (2014). L'évaluation psychosociale. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 83-108). Gaëtan Morin Éditeur.
- McCormick, J., Ayres, P. L. et Beechey, B. (2006). Teaching self-efficacy, stress and coping in a major curriculum reform: Applying theory to context. *Journal of Educational Administration*, 44(1), 53-70. <https://doi.org/10.1108/09578230610642656>
- McCormick, J. et Barnett, K. (2010). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *International Journal of Educational Management*, 25(3), 278-293. <http://dx.doi.org/10.1108/09513541111120114>
- McKenzie, T. L., Sallis, J. F. et Nader, P. R. (1991) SOFIT : System for observing fitness instruction time. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(2), 195-205. <https://doi.org/10.1123/jtpe.11.2.195>

- Miller, G., Fredenburg, K. B. et Diedrich, K. C. (2014). Management/discipline strategies of today's top U.S. physical education teachers. *The Global Journal of Health and Physical Education Pedagogy*, 3(3), 228-236.
- Miller, S., Wamplod, B. et Varhely, K. (2008). Direct comparisons of treatment modalities for youth disorders: A meta-analysis. *Psychotherapy Research*, 18(1), 5-14, <https://doi.org/10.1080/10503300701472131>
- Ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche du Québec. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche du Québec. (2009). *Progression des apprentissages Éducation physique et à la santé*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche du Québec. (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire : L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Montouro, P. et Lewis, R. (2015). Students' perception of misbehavior and classroom management. Dans T. E. Emmer et E. J. Sabornie (dir.), *Handbook of Classroom Management* (p.344-362). Lawrence Erlbaum.
- Moore, R. J., Cartledge, G. et Heckman, K. (1995). The effects of social skill instruction and self-monitoring on game-related behaviors of adolescents with emotional disorders. *Behavioral Disorders*, 20(4), 253-66. <https://doi.org/10.1177/019874299502000406>
- Moore, T. C., Wehby, J. H., Oliver, R. M., Chow, J. C., Gordon, J. R. et Mahany, L. A. (2017). Teachers' reported knowledge and implementation of research-based classroom and behavior management strategies. *Remedial and Special Education*, 38(4), 222-232. <https://doi.org/10.1177/0741932516683631>
- Moreno-Murcia, J. A., Gimeno, E. C. et Galindo, C. M. (2007). Perception of discipline according to gender, type of school, sport activity and interest in physical education in Spanish students. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 19(2), 35-49.
- Morley, D., Bailey, R., Tan, J. et Cooke, B. (2005). Inclusive physical education: teachers' views of including pupils with Special Educational Needs and/or

disabilities in physical education. *European Physical Education Review*, 11(1), 84-107. <http://dx.doi.org/10.1177/1356336x05049826>

Morley, D., Banks, T., Haslingden, C., Kirk, B., Parkinson, S., Van Rossum, T., Morley, I. et Maher, A. (2020). Including pupils with special educational needs and/or disabilities in mainstream high school physical education: A revisit study. *European Physical Education Review*, 27 (2), 401-418. <https://doi.org/10.1177/1356336x20953872>

Mosston, M. et Ashworth, S. (2002). *Teaching Physical Education* (5e éd). Benjamin Cummings.

Nault, T. et Fijalkow, J. (1999). Introduction. La gestion de la classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 451-466. <https://doi.org/10.7202/032009ar>

NICHD ECCRN. (2002). The relation of first grade classroom environment to structural classroom features, teacher, and student behaviors. *Elementary School Journal*, 102, 367 -387.

Office of Special Education Programs Technical Assistance Center (2015). *What is school-wide PBIS?* U.S. Department of Education. Récupéré le 12 août 2020 de <http://www.pbis.org/school/default.aspx>

O'Neill, S., et Stephenson, J. (2012). Does classroom management coursework influence pre-service teachers' perceived preparedness or confidence? *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1131-1143. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.008>

Owens, J. S., Holdaway, A. S., Smith, J., Evans, S. W., Himawan, L. K., Coles, E. K., Girio-Herrera, E., Mixon, C. S., Egan, T. E. et Dawson, A. E. (2017). Rates of common classroom behavior management strategies and their associations with challenging student behavior in elementary school. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 26(3), 156-169. <http://dx.doi.org/10.1177/1063426617712501>

OSEP technical assistance center on positive behavioral interventions and supports (2021). Positive behavioral interventions and supports. Repéré à <https://www.pbis.org>

Papaioannou, A. (1998). Goal perspectives, reasons for being disciplined, and self-reported discipline in physical education lessons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(4), 421-441. <https://doi.org/10.1123/jtpe.17.4.421>

Pelham, W. E. et Fabiano, G. A. (2008). Evidence-based psychosocial treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(1), 184-214. <https://doi.org/10.1080/15374410701818681>

- Putman, S. M. (2012). Investigating teacher efficacy : Comparing preservice and inservice teachers with different levels of experiences. *Action in Teacher Education*, 34(1), 26-40. <https://doi.org/10.1080/01626620.2012.642285>
- Reinke, W. M. et Herman, K. C. (2002). A research agenda for school violence prevention. *The American Psychologist*, 57(10), 796-797. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.10.796>
- Rumo, J. et Melly A. (2019). Le long chemin de l'intégration des tablettes tactiles dans l'enseignement de l'éducation physique et sportive : récit d'expérience d'un formateur d'enseignants. *Le journal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport, Hors-série numéro 3*, 24-49. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.3493>
- Samalot-Rivera, A. et Porretta, D. (2012). The influence of social skills instruction on sport and game related behaviours of students with emotional or behavioural disorders. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 18(2), 117-132. <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2011.631004>
- Scott, J. (2000). Children as Respondents: The challenge for quantitative methods. Dans P. Christenson et A. James (dir.), *Research with Children : Perspectives and Practices* (p.98-119). Flamer Press.
- Scott, T. M., Alter, P. J., Rosenberg, M. et Borgmeier, C. (2010). Decision-making in secondary and tertiary interventions of school-wide Systems of positive behavior support. *Education and Treatment of Children*, 33, 513-555. <https://doi.org/10.1353/etc.2010.0003>
- Skinner, B. F. (1968). *La révolution scientifique de l'enseignement*, Dessart.
- Stu, R. (2009). The Effects of a sound-field amplification system on managerial time in middle school physical education Settings. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40, 131-137. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/08-0038\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/08-0038))
- Suomi, J., Collier, D., et Brown, L. (2003). Factors affecting the social experiences of students in elementary physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(2), 186-202. <https://doi.org/10.1123/jtpe.22.2.186>
- Tousignant, M., et Siedentop, D. (1982). The analysis of task structures in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3(1), 47-57.

- Turcotte, S., Desbiens, J. F., Spallanzani, C., Roy, M., Brunelle J. P. et Tourigny, J.-S. (2008). Portrait des comportements perturbateurs adoptés par des élèves du niveau primaire en éducation physique et à la santé. *eJRIEPS* 12(1), 57-77.
- Verret, C., Grenier, J., Massé, L., Roure, C., Langlois-Pelletier, N., Tremblay, P. et Granger, N. (2020). Le bien-être d'élèves du primaire au regard du coenseignement en jumelage en éducation physique et à la santé. *Éducation Et Francophonie*, 48(2), 97-115. <https://doi.org/10.7202/1075037ar>
- Verret, C. et Massé, L. (2017). *Programme Multi-Propulsions. Volet mieux vivre avec les autres. Gérer ses émotions et s'affirmer positivement*, Chenelière Éducation.
- Verret, C., Massé, L. et Hart, R. (2016). Inventaire des comportements sociaux des enfants ayant un TDAH en contexte scolaire : une comparaison entre l'EPS, la classe et la récréation. In B. Lenzen, D. Deriaz, B. Poussin, H. Dénervaud et A. Cordoba (dir.), *Temps, temporalités et intervention en EPS et en sport*. Berne : Peter Lang. P. 93-112.
- Vidoni, C., et Ward, P. (2006). Effects of a dependent group-oriented contingency on middle school physical education students' fair play behaviors. *Journal of Behavioral Education*, 15(2), 80-91. <http://dx.doi.org/10.1007/s10864-006-9012-z>
- Vors, O., et Gal-Petitfaux, N. (2014). Relation between students' involvement and teacher management strategies in French 'difficult' classrooms. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 647-669. <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2014.882889>
- Williams, A. et Protheroe, N. (2008). *How to conduct survey research: A guide for schools*. Educational Research Service.
- Whitley, J., Lupart, J. L., et Beran, T. (2009). The characteristics and experiences of canadian students receiving special education services for emotional/behavioural difficulties. *Exceptionality Education International*, 19(1), 14-31. <http://doi.org/10.5206/eei.v19i1.7635>
- Woodcock, R. W. et Johnson, M. B. (1989). Woodcock– Johnson psycho-educational battery-revised. DLM.
- Woolfson, R., Harker, M., Lowe, D., Sheilds, M. et Mackintosh, H. (2007). Consulting with children and young people who have disabilities: Views of accessibility to education. *British Journal of Special Education*, 34(1), 40-49. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00452.x>

ANNEXE A

LE CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

 <small>Université du Québec à Montréal</small>	 <small>Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains</small>	No du certificat : 2016_e_1004
CERTIFICAT D'ÉTHIQUE		
Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM, a examiné le protocole de recherche suivant et jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par la Politique no 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains (décembre 2015).		
Protocole de recherche		
<p> Chercheur(e) principal(e) : Claudia Verret Unité de rattachement : Département des sciences de l'activité physique Équipe de recherche : Co-chercheurs : Professeurs : Johanne Grenier (Département des sciences de l'activité physique, UQAM); Line Massé et Geneviève Bergeron (UQTR). Étudiant(s) réalisant leurs projets de mémoire ou de thèse (incluant les thèses de spécialisation) dans le cadre du présent protocole de recherche : s/o Titre du protocole de recherche : Recherche action sur l'impact de formations et de l'accompagnement sur les pratiques inclusives en enseignement de l'éducation physique et à la santé Sources de financement (le cas échéant): MSRS Durée du projet : 2016-2018 </p>		
Modalités d'application		
<p> Le présent certificat est valide pour le projet tel qu'approuvé par le CIEREH. Les modifications importantes pouvant être apportées au protocole de recherche en cours de réalisation doivent être communiquées au comité¹. Tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité ou l'éthicité de la recherche doit être communiqué au comité. Toute suspension ou cessation du protocole (temporaire ou définitive) doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais. Le présent certificat d'éthique est valide jusqu'au 3 novembre 2017. Selon les normes de l'Université en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique. Le rapport d'avancement de projet (renouvellement annuel ou fin de projet) est requis dans les trois mois qui précèdent la date d'échéance du certificat². </p>		
		
_____ Éric Dion, Ph.D. Professeur Président	_____ 3 novembre 2016 Date d'émission initiale du certificat	
¹ http://recherche.uqam.ca/ethique/humains/modifications-apportees-a-un-projet-en-cours.html		
² http://recherche.uqam.ca/ethique/humains/rapport-annuel-ou-final-de-suivi.html		



Le 9 juillet 2019

Claudia Verret
Professeure
Département des sciences de l'activité physique

Objet : Modifications apportées au projet

Titre du projet : *Recherche action sur l'impact de formations et de l'accompagnement sur les pratiques inclusives en enseignement de l'éducation physique et à la santé*

No : 1004_e_2019, rapport 844

Statut : En cours

Source de financement : MESRS

Madame,

La présente vise à confirmer l'approbation, au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains, de l'ensemble des modifications apportées au projet mentionné en objet. Ces modifications concernent :

- Outils de collecte de données

Le présent rapport de modification implique l'ajout des personnes suivantes au sein de l'équipe de recherche - étudiantEs : Majorie Dubuc (UQAM); Lawrence Desrosiers (UQAM); Mathieu Bisson (UQAM); Marie-Pier Gougeon (UQAM).

L'approbation de ces modifications est valide jusqu'au 1 juillet 2020.

Le Comité vous remercie d'avoir porté à son attention ces modifications et vous prie de recevoir l'expression de ses sentiments les meilleurs.

Le président,

Eric Dion, Ph. D.
Professeur

QUESTIONNAIRE

QUESTIONNAIRE SUR LA GESTION DE CLASSE EN ÉPS

En pensant à **tes deux derniers cours** d'éducation physique et à la santé, nous t'invitons à partager ce que tu penses de tes expériences dans ce cours.

Ceci n'est pas un examen ni un test. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

C'est un questionnaire qui nous permettra de tracer un portrait général de ce que tu penses des comportements dans le cours. Il est important que tu répondes **réellement ce que tu penses**.

DIRECTIVES :

- L'enseignant va lire le questionnaire, tu n'as qu'à suivre ses indications.
- Tu réponds aux questions en noircissant **une seule case** de la réponse qui correspond le mieux à ce que tu penses.
- Toutes les questions portent sur ce qui se passe dans le cours d'éducation physique depuis les deux derniers cours seulement.
- Pour chaque énoncé, tu dois choisir une réponse qui correspond à ce que tu penses.





Voici ce que les choix de réponses signifient :

Tout à fait d'accord = Je suis d'accord, c'est vraiment ce que je pense.

Plutôt d'accord = Je suis plutôt d'accord, c'est plutôt ce que je pense.

Plutôt en désaccord = Je suis plutôt en désaccord, ce n'est pas vraiment ce que je pense.

Tout à fait en désaccord = Je suis tout à fait en désaccord, je ne pense pas ça du tout.

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
EXEMPLE : Dirais-tu que...				
Les élèves de ton école devraient avoir plus de congés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Si tu réponds ... ça veut dire :

Tout à fait d'accord = Je suis vraiment d'accord, je pense vraiment que les élèves devraient avoir plus de congés.

Plutôt d'accord = Je suis plutôt d'accord, je ne suis pas tout à fait certain, mais je pense un peu que les élèves devraient avoir plus de congés.

Plutôt en désaccord = Je suis plutôt en désaccord, je ne suis pas tout à fait certain, mais je ne pense pas vraiment que les élèves devraient avoir plus de congés.

Tout à fait en désaccord = Je suis tout à fait en désaccord, je ne pense pas du tout que les élèves devraient avoir plus de congés.

Nom, prénom : _____ Âge _____	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
Groupe : _____ Prénom enseignant.e ÉPS _____				
Lors des deux derniers cours d'éducation physique...				
Les élèves ont eu du plaisir ensemble.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les élèves s'entendaient très bien entre eux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les élèves étaient polis entre eux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les élèves étaient gentils entre eux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les élèves et l'enseignant.e ont eu du plaisir à être ensemble.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En général, les relations entre les élèves et l'enseignant.e étaient chaleureuses et amicales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'enseignant.e avait l'air d'aimer ses élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les élèves se sentaient proches de leur enseignant.e et lui faisaient confiance.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les élèves et l'enseignant.e s'entendaient très bien entre eux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je connais bien les règles à respecter en éducation physique.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je connais les conséquences que je risque de recevoir si je ne respecte pas une règle en éducation physique.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je connais les moyens qui peuvent être utilisés pour me calmer en éducation physique ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

HABITUELLEMENT, DIRAIS-TU QUE TU RESPECTES LES RÈGLES ...	TRÈS SOUVENT	SOUVENT	RAREMENT	JAMAIS
				
Lors des changements aux vestiaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lors de l'entrée au gymnase (Échauffement)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pendant les explications	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pendant les activités ou les tâches.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pendant les changements ou les transitions (entre deux activités)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lors du retour au calme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

DIRAIS-TU QUE...

Tu as besoin de moyens pour te calmer en éducation physique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tu utilises des moyens pour te calmer en éducation physique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tu trouves les moyens utilisés efficaces lorsque tu les utilises (réponds seulement si tu les utilises)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Si tu utilises des moyens, écris-nous lesquels et à quels moments tu en as le plus besoin.

Le questionnaire est adapté du *Questionnaire sur l'Environnement Socioéducatif* de Janosz *et al.* (2004).

