

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PERCEPTIONS DE L'EFFICACITÉ ET DES CONDITIONS DE MISE EN  
ŒUVRE DES PRATIQUES DE GESTION DE CLASSE D'ENSEIGNANTS  
D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ DU PRIMAIRE

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN KINANTHROPOLOGIE

PAR  
AMÉLIE DIONNE

MAI 2022

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

En préambule à ce mémoire, je veux remercier les personnes clés de ce projet, sans qui la réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible.

À ma mère, qui m'a toujours appuyée et encouragée dans tous mes projets et toutes mes décisions. Merci de m'avoir appris à persévérer peu importe les embûches et à mettre tous les efforts nécessaires pour avoir un résultat à la hauteur de mes attentes. Merci d'avoir été à l'écoute et de m'avoir soutenu durant ces trois années, avec tout ce que cela impliquait. Merci d'avoir été présente dans ces moments stressants et de m'avoir aidé à relativiser le tout.

À ma famille rapprochée, qui a entendu parler de ce projet à de nombreuses reprises. Merci d'être toujours aussi présente. À mes amies, qui m'ont apporté leur soutien et qui ont été compréhensives. À mon copain, qui, dans la dernière année, m'a écoutée, soutenue et encouragée durant la rédaction de ce projet. Merci !

À tous les enseignants qui ont collaboré à ce projet et aux membres du jury d'évaluation, merci de votre contribution.

À ma directrice de maîtrise, Claudia Verret, qui m'a encadrée, soutenue et encouragée dans chacune des étapes de ce projet. Merci d'avoir cru en mes capacités, parfois plus que moi-même. Merci d'avoir été aussi compréhensive, d'avoir été aussi disponible et à l'écoute. Merci pour tes commentaires constructifs. Ce projet n'aurait pas pu être mené à terme et d'aussi bonne qualité sans ton aide et ton accompagnement.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....	ix
RÉSUMÉ .....	x
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE .....	3
1.1 Impact des difficultés de gestion de classe chez les enseignants.....	3
1.2 Comportements d'indiscipline en éducation physique et à la santé .....	9
1.2.1 Fréquence des comportements d'indiscipline .....	10
1.2.2 Niveaux de perturbations .....	11
1.3 Facteurs liés à l'apparition des comportements d'indiscipline.....	14
1.3.1 Facteurs liés à l'élève .....	15
1.3.2 Facteurs liés à l'enseignant .....	17
1.3.3 Facteurs liés au contexte d'enseignement en éducation physique et à la santé.....	19
1.4 Pratiques de gestion de classe.....	22
1.5 Soutien au comportement positif en éducation physique et à la santé .....	25
1.6 Limites de la documentation scientifique .....	27
1.7 Question de recherche.....	28
1.8 Objectifs de recherche .....	28
1.9 Pertinence scientifique et sociale.....	29
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL .....	30

2.1	Gestion de classe.....	30
2.2	Incidents disciplinaires et comportements d'indiscipline.....	31
2.3	Perceptions des enseignants et leurs pratiques .....	32
2.4	Mise en œuvre.....	33
2.5	Dimensions de la gestion de classe.....	33
2.5.1	Gestion des ressources .....	34
2.5.2	Établissement des attentes claires .....	37
2.5.3	Développement des relations sociales positives.....	39
2.5.4	Attention et engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage.....	40
2.5.5	Gestion des comportements d'indiscipline .....	43
2.6	Les paliers d'intervention .....	52
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE .....		56
3.1	Approche méthodologique.....	56
3.2	Devis de recherche.....	56
3.3	Aspects déontologiques et confidentialité .....	57
3.4	Déroulement de la recherche .....	57
3.5	Canevas d'entrevue.....	58
3.6	Méthode d'analyse.....	59
3.7	Critères de rigueur .....	61
CHAPITRE IV RÉSULTATS .....		63
4.1	Participants .....	63
4.2	Pratiques déclarées au regard des dimensions de la gestion de classe .....	65
4.3	Gestion des comportements d'indiscipline.....	66
4.3.1	Portrait des pratiques de gestion des comportements d'indiscipline.....	67
4.3.2	Effets des pratiques de gestion disciplinaire .....	73
4.4	Développement des relations sociales positives .....	75
4.4.1	Développer la relation enseignant-élève .....	77
4.4.2	Développer la relation entre les élèves.....	78
4.4.3	Développer la relation enseignant-parent.....	80
4.5	Établissement des attentes claires.....	81

4.5.1	Routines.....	81
4.5.2	Règles et attentes.....	86
4.6	Attention et engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage .....	89
4.6.1	Instauration des pratiques liées à l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage .....	89
4.6.2	Pratiques universelles de l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage .....	89
4.6.3	Effets des pratiques liées à l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage .....	92
4.7	Gestion des ressources .....	93
4.7.1	La gestion de l'espace .....	96
4.7.2	La gestion du temps.....	97
4.7.3	La gestion des ressources technologiques.....	97
CHAPITRE V DISCUSSION.....		99
5.1	Les pratiques universelles : première avenue de gestion de classe .....	99
5.2	Les effets des pratiques universelles.....	103
5.3	Les pratiques ciblées de gestion de l'indiscipline : deuxième avenue de gestion de classe .....	106
5.4	Les limites de l'étude.....	109
CONCLUSION.....		110
ANNEXE A CERTIFICAT ÉTHIQUE.....		112
ANNEXE B LETTRE DE RECRUTEMENT.....		115
ANNEXE C FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT ..		117
ANNEXE D CANEVAS D'ENTREVUE .....		124
BIBLIOGRAPHIE .....		133

## LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.5 Modèle d'intervention à trois niveaux.....	55

## LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	Page
2.1 Résumé des pratiques préventives .....	47
2.2 Résumé des pratiques réactives .....	51
4.1 Caractéristiques des enseignants.....	64
4.2 Résumé des pratiques déclarées pour la gestion des comportements d'indiscipline .....	68
4.3 Résumé des résultats des effets de gestion des comportements d'indiscipline chez les élèves et les enseignants.....	73
4.4 Résumé des résultats des stratégies d'instauration des pratiques, des pratiques déclarées et des effets chez les élèves et les enseignants pour le développement des relations sociales positives.....	76
4.5 Résumé des résultats des stratégies d'instauration des pratiques, des pratiques déclarées et des effets chez les élèves et les enseignants pour l'établissement des routines.....	82
4.6 Résumé des résultats des stratégies d'instauration des pratiques, des pratiques déclarées et des effets chez les élèves et les enseignants pour l'établissement des règles et attentes .....	86
4.7 Résumé des résultats des stratégies d'instauration des pratiques, des pratiques déclarées et des effets chez les élèves et les enseignants pour l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage .....	90



4.8	Résumé des résultats des stratégies d'instauration des pratiques, des pratiques déclarées et des effets chez les élèves et les enseignants pour la gestion des ressources.....	94
-----	--	----

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

EHDAA	Élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage
EPS	Éducation physique et à la santé
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
RÀI	Modèle de réponse à l'intervention
SCP	Soutien au comportement positif
SOID	Système d'observation des incidents disciplinaires
TES	Technicien ou technicienne en éducation spécialisée

## RÉSUMÉ

Bien que la gestion de classe soit une compétence incontournable à acquérir par les enseignants, il n'en demeure pas moins que pour certains, elle représente une difficulté ou un obstacle à leur efficacité professionnelle. Parmi l'ensemble des difficultés rencontrées, celles liées à la gestion des comportements d'indiscipline des élèves amènent certains enseignants à décrocher de la profession (Karsenti *et al.*, 2013). En effet, les comportements d'indiscipline sont chose fréquente en éducation physique et à la santé (EPS). Pour gérer ces comportements, les enseignants mettent en place diverses pratiques éducatives tant préventives que réactives (Massé *et al.*, 2020). Dans cette perspective, des modèles conceptuels (Jensen *et al.*, 2012), notamment le soutien au comportement positif, proposent d'enseigner les comportements appropriés aux élèves dans le but de répondre à leurs besoins (Buchanan *et al.*, 2013; Office of Special Education programs [OSEP], 2012; Sugai et Horner, 2009).

Le but de cette recherche à devis qualitatif interprétatif est de documenter les perceptions des enseignants en EPS du primaire sur leurs pratiques de gestion de classe. Dans cette recherche, des entrevues semi-dirigées ont été réalisées auprès de douze enseignants d'EPS du primaire ( $n = 12$ ). Les questions d'entrevue se sont appuyées sur le modèle de gestion de classe proposé par Gaudreau (2017) qui présente cinq dimensions de la gestion de classe (gestion des ressources, établissements d'attentes claires, développement des relations sociales positives, attention et engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage et gestion des comportements d'indiscipline). Également, la catégorisation a été basée sur le modèle de réponse à l'intervention, précisément, le soutien au comportement positif. L'analyse des données a été réalisée selon la méthode thématique mixte de L'Écuyer (1990). Puis, pour chacune des dimensions, les analyses se divisent en trois catégories soit l'instauration des pratiques par les enseignants (le comment), ce qu'ils utilisent comme pratiques (le quoi) et les effets de ces pratiques.

Les propos des participants révèlent que seuls les niveaux un et deux du modèle de soutien au comportement positif sont mis en place. Les pratiques relevées par les enseignants sont majoritairement universelles et visent l'ensemble des élèves, surtout pour les dimensions de la gestion de classe qui sont préventives, soit la gestion des

ressources, l'établissement d'attentes claires, le développement des relations sociales positives et l'attention et l'engagement sur l'objet d'apprentissage. Pour la gestion de l'indiscipline, les enseignants ont expliqué utiliser des pratiques universelles, mais, également, des pratiques ciblées en fonction des difficultés spécifiques des élèves. Ces différentes pratiques, mises en place, par les enseignants ont surtout des effets positifs, autant pour les élèves que pour eux-mêmes. En effet, les enseignants ont relevé, entre autres, que les élèves étaient plus impliqués dans leurs apprentissages et qu'ils connaissaient mieux le but d'apprentissage des tâches, qu'ils arrivaient à mieux encadrer et structurer les élèves grâce aux routines et qu'ils étaient en mesure de favoriser les suivis des élèves. Toutefois, peu d'enseignants sont arrivés à expliquer comment ils instaurent leurs pratiques au gymnase.

En conclusion, cette recherche révèle que les enseignants affirment utiliser davantage de pratiques universelles que de pratiques ciblées, excepté pour la gestion des comportements d'indiscipline. Ils utilisent donc majoritairement les pratiques universelles en prévention aux comportements d'indiscipline tandis que les pratiques ciblées sont mises en place en réaction à ceux-ci. Puis, les enseignants révèlent que ces pratiques conduisent surtout à des effets positifs.

Mots-clés : dimensions de la gestion de classe, soutien au comportement positif, conditions de mise en œuvre, pratiques de gestion de classe, enseignants en éducation physique et à la santé

## INTRODUCTION

Depuis les dernières années, l'inclusion en classe ordinaire pour les élèves HDAA est en constance hausse (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1999; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2010 ). Ainsi, en 2008, les élèves HDAA sont intégrés à près de 80 % dans les classes ordinaires, au primaire, dans neuf commissions scolaires du Québec (Gaudreault *et al.*, 2008). Des données plus récentes, qui proviennent du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES, 2016), montrent qu'en 2015-2016, le taux d'intégration des élèves HDAA en classe ordinaire a bondi à 74 % contrairement aux années 2001-2002 alors qu'il était de 56,5 %. Toujours en 2015-2016, ce sont maintenant 25 commissions scolaires qui présentent une intégration de plus de 80 % des élèves HDAA en classe ordinaire (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2018). Plus spécifiquement, ce sont 32,6 % des élèves ayant un trouble grave du comportement qui sont intégrés en classe ordinaire pour les mêmes années (MEES, 2016).

Ces données recueillies sur une période de plus de 20 ans montrent bien que le taux d'intégration des élèves HDAA en classe ordinaire est en constante croissance au Québec. Cela amène son lot de défis car, pour certains enseignants, l'intégration en classe ordinaire de ces élèves contribue à la perception pessimiste des obstacles liés à la gestion de classe (Bergeron, 2014). En effet, cette intégration amène une grande hétérogénéité des besoins des élèves en classe. Ainsi, les enseignants doivent prendre en compte cette particularité dans leur planification ce qui peut être vu comme un obstacle dans la mise en place de pratiques inclusives puisqu'elle demande du temps (Bergeron, 2014). D'ailleurs, l'intégration en classe ordinaire de ces élèves peut être

liée à des comportements d'indiscipline qui ont des impacts sur les enseignants, les autres élèves et sur le déroulement du cours en général. De là vient l'importance de s'intéresser à la perception des enseignants d'éducation physique et à la santé (EPS) quant à la gestion de classe, plus spécifiquement, aux pratiques utilisées et leurs effets.

Ce mémoire expose d'abord la problématique de la recherche afin de justifier l'importance de s'intéresser aux perceptions des enseignants d'éducation physique et à la santé (EPS) sur leurs pratiques de gestion de classe. Cela est suivi de la revue de la littérature pour relever les connaissances actuelles en ce qui a trait aux perceptions des enseignants sur leurs pratiques de gestion de classe. Ensuite, il met en lumière le cadre théorique utilisé dans la recherche qui décrit les dimensions de la gestion de classe et le modèle de réponse à l'intervention pour après présenter la méthodologie de la recherche qui s'inscrit dans un devis qualitatif interprétatif. En outre, il relève les résultats de la recherche qui présentent l'analyse du point de vue des enseignants recueilli selon les dimensions de la gestion de classe. Par la suite, il expose la discussion qui traite des principaux résultats obtenus en lien avec la littérature scientifique et des limites de la recherche. Il termine avec la conclusion qui résume les grandes lignes de la recherche.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

La problématique présente un état des connaissances scientifiques sur la gestion de classe au sein de la profession enseignante, précisément en éducation physique et à la santé (EPS). Elle expose le développement de la compétence à gérer la classe et les impacts des difficultés de la gestion de classe chez les enseignants, la prévalence des comportements d'indiscipline des élèves en EPS, les facteurs liés à l'apparition des comportements d'indiscipline et les pratiques de gestion de classe recensées. Elle poursuit en présentant les connaissances actuelles sur le soutien au comportement positif (SCP) en EPS. Puis, elle présente les limites de la littérature, la question de recherche et ses objectifs pour conduire à la pertinence scientifique et sociale.

#### 1.1 Impact des difficultés de gestion de classe chez les enseignants

Depuis 2001 et mis à jour en 2020, au Québec, un référentiel de compétences professionnelles en enseignement est mis en place dans le but d'assurer aux enseignants les bases nécessaires à leur pratique. Il s'applique autant pour les étudiants en formation initiale que pour les enseignants en cours d'emploi (MEQ, 2020). Dans ce référentiel, la compétence six, *Gérer le fonctionnement du groupe-classe (Organiser et gérer le fonctionnement du groupe-classe de sorte à maximiser le développement, l'apprentissage et la socialisation des élèves)*, concerne

spécifiquement la gestion de classe. L'importance de la gestion de classe est soulignée par cette compétence essentielle au développement professionnel des enseignants. En effet, à la sortie de leur programme de formation initiale, le Ministère de l'Éducation s'attend à ce que les enseignants soient capables de :

Construire et maintenir des relations sociales positives avec les élèves pour susciter leur adhésion et leur contribution au fonctionnement de la classe. Instaurer, de concert avec les élèves, un climat de classe respectueux et sécurisant favorisant la progression des apprentissages et revoir périodiquement avec eux les comportements attendus. Aider les élèves à reconnaître et à gérer adéquatement leurs comportements et leurs émotions. Choisir et mettre en œuvre des interventions permettant aux élèves de développer leurs habiletés sociales et relationnelles. Repérer chez les élèves les manifestations de démotivation ou d'incompréhension et mettre en œuvre les moyens nécessaires pour y remédier. Veiller à une gestion efficace du temps imparti à l'enseignement et à l'apprentissage. Gérer l'organisation spatiale et physique de la classe afin d'offrir des conditions d'apprentissage optimales et sécuritaires pour toutes et tous. Rappeler les mesures de sécurité en place et s'assurer de leur respect, notamment lors d'activités se déroulant au gymnase, en laboratoire ou en atelier ou encore au cours des sorties scolaires. Consigner les faits relatifs aux comportements inappropriés et en assurer le suivi. (MEQ, 2020, p. 61)

Selon ce référentiel, la gestion de classe est une compétence essentielle notamment parce qu'elle est un des facteurs de réussite de l'insertion professionnelle en enseignement et un indicateur de l'appréciation de la contrôlabilité de la charge de travail (Karsenti *et al.*, 2013). Ainsi, dans une étude de données administratives des enseignants du Québec, qui proviennent de banques informatiques du MELS, Létourneau (2014) documente l'insertion professionnelle et montre que le taux de décrochage enseignant varie de 25 à 30 % au cours de la première année d'emploi. Elle rapporte aussi un taux de décrochage entre 40 et 50 % durant les cinq premières années en emploi. Une revue de la littérature explique que plusieurs facteurs influencent cette forte attrition (Karsenti *et al.*, 2013). Ainsi, tant les difficultés de gestion de classe en lien avec les comportements d'indiscipline des élèves que les conditions de travail exigeantes expliquent en grande partie ce décrochage (Karsenti



*et al.*, 2013). De plus, des facteurs individuels tels que les années d'expérience, les caractéristiques émotionnelles, psychologiques, sociodémographiques ou personnelles et d'autres facteurs sociaux comme l'échec des relations avec les acteurs des milieux éducatifs et sociaux ainsi qu'un milieu d'enseignement difficile font aussi partie des explications relatives au décrochage (Karsenti *et al.*, 2013).

Spécifiquement en EPS, près de 13 % des enseignants quittent la profession après neuf ans d'enseignement en moyenne, mais 7 % ont moins de cinq ans d'enseignement (Mäkelä *et al.*, 2014). Mäkelä et ses collaborateurs (2014) ont exploré l'ampleur du roulement des enseignants en EPS et les raisons principales pour lesquelles les enseignants quittent la profession de l'EPS. Pour ce faire, 994 enseignants d'EPS finlandais ont répondu à un questionnaire adapté basé sur le « Teacher follow-up survey » de Keigher (2010). Les résultats montrent que les enseignants d'EPS quittent la profession puisqu'ils trouvent qu'ils ne peuvent pas atteindre leur plein potentiel. D'ailleurs, 50 % des participants considèrent ce facteur comme le plus important. Les autres causes de l'abandon sont respectivement le manque de possibilités d'avancement ou de promotion, la routinisation, la piètre qualité des installations, du matériel et de l'environnement, le manque d'installation et d'équipement, la mauvaise conduite des élèves, le manque de reconnaissance et de respect envers la profession. De même que les études citées précédemment, ces résultats montrent que les comportements d'indiscipline des élèves sont un facteur significatif dans le décrochage enseignant en EPS.

En cohérence avec le décrochage, les sentiments de débordement et de stress sont une réalité fréquente chez les enseignants de l'ensemble des disciplines de l'éducation. Par exemple, en 2015, Rojo et Minier ont réalisé une étude qui vise à connaître les raisons de l'abandon de la profession enseignante de sept jeunes enseignants du secondaire en classe ordinaire, c'est-à-dire des enseignants qui ont cinq années

d'expérience, ainsi que les éléments stressants qu'ils jugent susceptibles de les amener à quitter cette profession. Selon les témoignages recueillis, ils constatent que la précarité, l'instabilité professionnelle, la relation avec les collègues et la gestion des élèves ayant des comportements d'indiscipline sont des éléments stressants et les sources de décrochage nommés par les enseignants.

Pareillement, l'étude de Royer et ses collaborateurs (2001) vise à évaluer le niveau de stress par des questionnaires à 1 158 enseignants du primaire et du secondaire. Leurs résultats montrent que le stress est associé à cinq facteurs, soient, positionnés en ordre d'importance : les comportements des élèves, la charge de travail, le manque de ressources, les relations avec les autres membres du personnel et les parents, ainsi que la reconnaissance professionnelle. Ils révèlent qu'en général, les enseignants vivent un niveau de stress « moyen » à « élevé » et que leurs plus grandes sources de stress se retrouvent dans la gestion des comportements des élèves, de la charge de travail et dans le manque de reconnaissance. Les auteurs comparent également les enseignants selon leur expérience, leur ordre d'enseignement et leur genre. Les résultats montrent que les enseignants qui ont moins de six ans d'expérience ne ressentent pas un plus haut degré de stress que les autres, sauf pour le stress lié au besoin de reconnaissance. Au contraire, les enseignants qui sont très expérimentés, c'est-à-dire qui ont plus de 15 ans d'expérience, montrent plus de stress quant aux comportements des élèves, au manque de temps et de ressources, aux relations avec les autres membres du personnel et les parents et à la charge de travail. Également, les auteurs soulèvent que les enseignants du primaire font mention d'un plus haut niveau de stress que leurs collègues du secondaire. Tout comme ce sont les enseignantes qui vivent un plus haut niveau de stress que leurs collègues masculins.

Tout comme pour les enseignants débutants, les comportements d'indiscipline sont une préoccupation commune des enseignants, particulièrement la forme mineure de

ceux-ci, comme les élèves qui dérangent les autres ou qui parlent lorsque ce n'est pas le moment (Clunies-Ross *et al.*, 2008). Ils sont également la cause de l'épuisement professionnel de certains enseignants expérimentés (Geving, 2007). Aux États-Unis, cette auteure a fait deux études quantitatives par questionnaires. Sa première étude vise à documenter les types de comportements d'élèves qui causent du stress auprès de 11 enseignants du secondaire. La deuxième étude de Geving (2007) valide le comportement des enseignants du secondaire et les comportements stressants des élèves. Ce sont 128 enseignants qui ont répondu aux questionnaires. À la lumière de ces études, l'auteure rapporte que le fait que les élèves n'écoutent pas en classe, parlent avec des voisins de bureau, dérangent, font répéter les consignes et ne contribuent pas aux activités de groupe sont perçus par les enseignants comme les principaux comportements stressants des élèves. Précisément, ce sont les comportements d'indiscipline, d'opposition et d'inattention (distraction) en classe qui prédisent davantage leur stress comparativement aux comportements de maltraitance des biens de l'école, d'arriver en classe sans être préparé ou de faire du bruit en classe. Ces résultats convergent avec d'autres recherches (Brouwers et Tomic, 2001 ; Cothran *et al.*, 2009 ; Gaudreau, 2011 ; Genoud *et al.*, 2009 ; Kulinna *et al.*, 2006) qui montrent une relation significative entre le stress enseignant de différents niveaux et les comportements d'indiscipline des élèves. Par contre, les chercheurs n'arrivent pas à un consensus sur l'influence des variables de genre, de l'expérience et de l'ordre d'enseignement sur le stress des enseignants, car des études montrent des influences significatives tandis que d'autres non (Clunies-Ross *et al.*, 2008 ; Geving, 2007 ; Massé *et al.*, 2015).

Au Québec, l'étude de Massé et ses collaborateurs (2015) permet de dresser un portrait du stress des enseignants du secondaire quant aux élèves qui présentent des difficultés du comportement et vérifie l'influence de certaines variables individuelles et contextuelles sur ce stress (genre, formation, expérience, nombre d'élèves qui

présentent des difficultés comportementales dans les groupes et les caractéristiques relatives au milieu). Pour ce faire, ils ont sondé par questionnaire 231 enseignants du secondaire. Les résultats montrent que, plus le nombre d'élèves qui présentent des difficultés comportementales qui sont intégrés dans la classe est élevé, plus le niveau de stress est élevé. Ils révèlent également qu'il n'y a pas de différence entre le genre des enseignants et le niveau de stress tout comme il n'y a pas de lien entre le nombre d'années d'expérience et le stress. De plus, selon ces auteurs, le type de milieu a un impact sur le niveau de stress. Les enseignants en milieu rural sont plus stressés que les enseignants en milieu urbain. Ceci ne semble pas être lié à l'indice de défavorisation du milieu. Également, les enseignants qui ont reçu plus d'un cours sur les élèves présentant des troubles du comportement lors de leur formation initiale vivent moins de stress ce qui amène un effet positif sur la confiance des enseignants. Au contraire, la formation continue, sur le sujet, apporte aux enseignants des effets à court terme seulement (Arcia *et al.*, 2000; Giallo et Hayes, 2007; Zentall et Javorsky, 2007) et n'influence pas le stress que les enseignants vivent (Massé *et al.*, 2015). Puis, les enseignants qui ont moins d'élèves, c'est-à-dire un ou deux, qui présentent un trouble du comportement, intégrés dans leur classe, vivent moins de stress que ceux qui en ont davantage.

Plus spécifiquement en EPS, l'étude de Fejgin et ses collaborateurs (2005) décrivent le travail des enseignants d'EPS du primaire dans les classes inclusives, explorent les facteurs qui composent le travail dans cet environnement et examinent leurs relations avec l'épuisement professionnel. Dans cette étude, 363 enseignants d'EPS ont rempli un questionnaire en trois parties. La première partie est sur l'indice d'épuisement mesuré par l'échelle d'épuisement de Friedman (1999), la deuxième est basée sur des questions sociodémographiques et la troisième partie consiste en un questionnaire sur l'environnement de travail (Malach-Pines, 1984). Les résultats révèlent que les enseignants d'EPS sont plus épuisés lorsqu'ils ont des problèmes de discipline à gérer

dans leurs groupes ou qu'ils éprouvent des difficultés avec la répartition de leur temps entre les élèves à besoins particuliers et les autres élèves. De plus, les enseignants qui ont une mauvaise perception de l'inclusion ont tendance à être plus épuisés et plus insatisfaits professionnellement.

La gestion des comportements d'indiscipline peut occuper jusqu'à 50 % du temps d'enseignement (Marzano *et al.*, 2003). En effet, en EPS comme dans les autres disciplines, beaucoup de comportements d'indiscipline surviennent et perturbent les cours à des sévérités et à des niveaux différents (Turcotte *et al.*, 2008). Ces comportements ont un impact tant chez les enseignants que chez les élèves. Du côté des enseignants, on sait que cette gestion comportementale engendre beaucoup de frustration (Carson *et al.*, 2011 ; Friedman, 2006). Précisément, les comportements d'indiscipline fréquents suscitent de la colère et une tolérance moindre de la part des enseignants qui en viennent à appréhender leur environnement de travail (Ayme *et al.*, 2011).

En somme, les études recensées montrent que la gestion de classe est préoccupante en raison de son influence sur le taux de décrochage enseignant, le stress, les émotions négatives et l'épuisement professionnel.

## 1.2 Comportements d'indiscipline en éducation physique et à la santé

La section suivante expose la fréquence d'apparition des comportements d'indiscipline, la catégorisation de ceux-ci et les facteurs qui expliquent leur apparition.

### 1.2.1 Fréquence des comportements d'indiscipline

En EPS comme dans beaucoup d'autres disciplines, le nombre de comportements d'indiscipline est élevé et peut influencer le déroulement du cours et les apprentissages des autres élèves. En effet, Desbiens et ses collaborateurs (2009) révèlent que les stagiaires de quatrième année sont en mesure de voir ou d'entendre 76 % des comportements d'indiscipline dans les cours. De son côté, l'étude de Turcotte et ses collaborateurs (2008) vise à identifier et à décrire les comportements d'indiscipline qui apparaissent lors de cours en EPS. Ils ont filmé et analysé les cours d'EPS de huit enseignants du primaire, dont trois avaient moins de cinq années d'expérience et cinq avaient plus de cinq, à l'aide du Système d'observation des incidents disciplinaires ([SOID] ; Brunelle *et al.*, 1993 cité dans Dostie, 1996). Les résultats de cette étude montrent que les comportements d'indiscipline observés lors d'un cours d'EPS sont souvent causés par un seul élève (54 %). Dans les cas où plusieurs élèves sont impliqués (46 %), 24 % des événements impliquent deux ou trois élèves, 19 % entre quatre et neuf élèves et 3 % impliquent plus de dix élèves (Turcotte *et al.*, 2008). Également, les auteurs mentionnent que selon six des huit enseignants observés, un comportement d'indiscipline apparaît toutes les deux minutes tandis que pour les deux derniers enseignants c'est plus d'un comportement par minute.

Dans la même visée, Desbiens et ses collaborateurs (2008) dressent un portrait des comportements d'indiscipline durant les cours d'EPS enseignés par des stagiaires, comparent la fréquence et la distribution de ces comportements en fonction du genre des stagiaires et comparent la fréquence et la distribution des comportements d'indiscipline en fonction du degré d'avancement du stagiaire dans son programme de formation. Ils ont filmé et observé les cours d'EPS de 31 stagiaires enseignants d'EPS au secondaire, dont sept étaient en deuxième année de formation et 24 autres

en quatrième année, et relevé les comportements de 741 élèves à l'aide du SOID. Leurs résultats révèlent qu'environ un comportement d'indiscipline par minute (0,82) survient lors des cours observés. Ces auteurs rapportent que 80 % des comportements d'indiscipline sont susceptibles de déranger immédiatement, à court ou à moyen terme les autres élèves ou le bon déroulement du cours.

### 1.2.2 Niveaux de perturbations

Bien que plusieurs comportements d'indiscipline surviennent pendant un cours d'EPS, l'impact sur son déroulement varie en fonction du niveau de perturbation engendré. En effet, certains comportements ont un degré d'interférence plus faible et nécessitent peu d'interventions de la part de l'enseignant, tandis que d'autres sont plus fréquents ou sévères et perturbent grandement le cours, ce qui appelle à des interventions conséquentes (Desbiens *et al.*, 2011).

Deux études permettent de situer les comportements d'indiscipline des élèves en EPS. Kulinna et ses collaborateurs (2006) ont exploré les comportements potentiellement négatifs des élèves du point de vue des enseignants. Ils ont distribué à 303 enseignants d'EPS du primaire et du secondaire des formulaires d'enquête avec 59 comportements susceptibles de perturber le cours. Leurs résultats révèlent que les comportements légers des élèves en gymnase sont plus fréquents que les comportements graves, selon les déclarations des enseignants.

Dans le même sens, Goyette et ses collaborateurs (2000) cherchaient à comprendre le type de réactions des stagiaires en enseignement envers les comportements d'indiscipline et de décrire le contexte dans lequel ils émettent des réactions directes ou indirectes. Pour ce faire, ils ont observé 154 stagiaires en enseignement de l'EPS et ont relevé les comportements des élèves à l'aide du SOID (Brunelle *et al.*, 1993

cité dans Dostie, 1996). Les réactions directes sont souvent émises pour arrêter la manifestation du comportement d'indiscipline tandis que les réactions indirectes sont davantage émises après le comportement d'indiscipline pour donner une explication rationnelle. Ils ont trouvé qu'au premier niveau, présenté dans le SOID, le comportement le plus rapporté était le bavardage tandis qu'au deuxième niveau, c'était que les élèves modifiaient l'activité. Puis, au troisième niveau, le comportement le plus souvent rapporté était que les élèves n' couchaient pas les consignes.

Mis à part ces résultats, ces deux dernières études basées sur le SOID montrent que les niveaux de comportements d'indiscipline sont associés à l'impact qu'ils ont sur le déroulement de la séance. Le premier niveau est celui des comportements légers et inclut les comportements mineurs tels qu'être distrait, bavarder ou arriver en retard, etc. (Brunelle *et al.*, 1993 cité dans Dostie, 1996). Selon les observations réalisées, 22,7 % des comportements d'indiscipline qui surviennent en EPS sont dans cette catégorie (Goyette *et al.*, 2000) et influencent faiblement le déroulement du cours (Desbiens *et al.*, 2011). Même si les comportements du premier niveau sont considérés comme mineurs, ils jouent un rôle dans la gestion de classe puisqu'ils dérangent les enseignants et les autres élèves (Desbiens *et al.*, 2011). Ces comportements dérangent aussi les élèves puisqu'ils créent des moments d'attente (Turcotte *et al.*, 2008). Dans le même sens, Ayme et ses collaborateurs (2011) ont fait une étude qui vise, entre autres, à classifier les comportements déviants perçus par huit enseignants d'EPS à l'aide du questionnaire State Anger Scale (Spielberger, 1999). Les résultats montrent que si les élèves ne sont pas en mesure, par exemple, de maintenir en main un ballon durant des explications, le bruit du ballon devient une nuisance sonore pour l'enseignant qui tente de donner des explications. Non seulement ce comportement devient dérangeant pour l'enseignant, mais également pour les autres élèves qui ne sont pas en mesure de bien entendre les nouvelles



consignes. Dans un tel cas, les apprenants deviennent victimes de leur collègue, dans le sens où ils ne bénéficient plus d'un climat favorable aux apprentissages (Ayme et al., 2011). Puis, les comportements d'indiscipline des élèves tels que les bruits qu'ils font ou le refus d'amener leurs vêtements diminuent la tolérance et irritent les enseignants.

Le deuxième niveau qui renvoie aux comportements modérés d'indiscipline consiste pour les élèves à faire le clown, se chamailler, harceler, etc. Il représente entre 42,2 % (Goyette *et al.*, 2000) et 43 % des comportements d'indiscipline (Turcotte *et al.*, 2008). Les comportements d'indiscipline de deuxième niveau interfèrent généralement dans le déroulement des activités en classe à court et à moyen terme, c'est-à-dire dans les minutes suivantes (Desbiens *et al.*, 2011). Une étude donne un aperçu de ce genre de comportements d'indiscipline en EPS. Ainsi, Miller et ses collaborateurs (2014) identifient la fréquence à laquelle 97 enseignants américains du secondaire d'EPS sont confrontés à des comportements inappropriés, énumèrent les trois comportements inappropriés les plus difficiles ou les plus frustrants rencontrés et identifient les pratiques mises en œuvre pour empêcher ceux-ci. Pour ce faire, les enseignants ont rempli un questionnaire, conçu par les auteurs, selon leur perception de ce qui se passe dans leurs cours. Leurs résultats révèlent que la « non-participation » des élèves fait partie des comportements fréquents qui dérangent les enseignants tout comme les comportements irrespectueux (Miller *et al.*, 2014).

Finalement, les comportements d'indiscipline du troisième niveau réfèrent à des comportements graves et des inconduites majeures de la part des élèves tels que d'avoir des comportements dangereux, agresser ou ridiculiser les autres, etc. (Brunelle *et al.*, 1993 cité dans Dostie, 1996). Les chercheurs ont observé entre 34 et 35 % des inconduites dans ce niveau (Goyette *et al.*, 2000 ; Turcotte *et al.*, 2008). Selon les auteurs, environ 48 % de ces comportements graves nuisent

significativement au déroulement du cours (Desbiens *et al.*, 2008 ; Desbiens *et al.*, 2011). Les comportements agressifs ou violents sont les plus inquiétants puisque leur objectif est de blesser ou de nuire aux autres élèves (López Jiménez *et al.*, 2016). Ils sont aussi les plus difficiles à gérer pour les enseignants (Gaudreau, 2011). Toutefois, ce sont les comportements qui sont répétitifs et qui se produisent régulièrement qui sont les plus stressants pour les enseignants (Gaudreau, 2011).

En résumé, il faut retenir que les comportements d'indiscipline des élèves en EPS peuvent être divisés en trois niveaux selon leur sévérité et leur degré d'interférence dans le cours (Desbiens *et al.*, 2008 ; Desbiens *et al.*, 2011 ; Goyette *et al.*, 2000 ; Kulinna *et al.*, 2006 ; Turcotte *et al.*, 2008). Ce sont les comportements du deuxième niveau considérés comme modérés qui arrivent le plus fréquemment et dérangent les enseignants dont entre autres la « non-participation » des élèves et le manque de respect de la part des élèves. De plus, les comportements mineurs du premier niveau tels qu'être distrait et bavarder diminuent la tolérance des enseignants tandis que ceux du troisième niveau tel que se conduire dangereusement et agresser sont plus difficile à gérer (Gaudreau, 2011). En outre, environ 0,82 comportement d'indiscipline survient chaque minute en EPS au secondaire (Desbiens *et al.*, 2008). Sur la base de cette haute fréquence et sur l'interférence que cela produit dans le déroulement des cours, il est donc essentiel pour les enseignants de mettre en place des mesures de gestion de classe efficaces afin d'arriver à mieux prévenir les difficultés disciplinaires des élèves en EPS.

### 1.3 Facteurs liés à l'apparition des comportements d'indiscipline

Dans la littérature scientifique, plusieurs facteurs peuvent expliquer les difficultés comportementales manifestées par les élèves. Les caractéristiques individuelles des

élèves et celles des enseignants ainsi que les caractéristiques particulières au contexte d'enseignement en EPS sont entre autres relevées.

### 1.3.1 Facteurs liés à l'élève

Les facteurs personnels liés à l'élève font référence à leurs caractéristiques personnelles, c'est-à-dire le genre et l'âge, ainsi que leur besoin d'attention et l'intérêt envers les tâches proposées. En ce qui concerne le genre, les garçons ont tendance à être plus indisciplinés et à avoir des difficultés à se contrôler dans les groupes d'EPS tandis que les filles sont moins engagées physiquement dans la tâche (Ayme *et al.*, 2011). En effet, Ayme et ses collaborateurs (2011) révèlent que les garçons et les filles ont des comportements d'indiscipline différenciés. Les résultats montrent que 70 comportements d'indiscipline sur 143 qui proviennent des garçons (49 %). Sur ces 70 comportements d'indiscipline, 36 sont des transgressions aux règles sociales (soit 51,4 %) tandis que 28 sont reliés aux règles scolaires (soit 40 %) et six sont spécifiques aux règles propres à l'EPS (soit 8,6 %). De leur côté, les filles ont plutôt tendance à transgresser les règles scolaires, c'est-à-dire à être plus passive, moins à l'écoute, à manquer d'assiduité ou de ponctualité et à être hors tâche (Ayme *et al.*, 2011). Spécifiquement, des 40 comportements d'indiscipline observés chez les filles, 23 sont des transgressions aux règles scolaires (soit 57,5 %) tandis que 13 sont relatifs aux règles sociales (soit 32,5 %) et quatre sont liés aux règles propres à l'EPS (soit 10 %).

Owens et ses collaborateurs (2017) ont fait une étude qui vise à décrire des schémas de comportements difficiles de 55 élèves et des comportements de 55 enseignants, à examiner les relations entre ces comportements et à décrire les réponses appropriées des enseignants pour les comportements les plus légers (niveau un) des élèves difficiles. Ils ont également examiné la fréquence de violations de règles spécifiques

par un élève cible qui démontre des symptômes d'inattention, d'hyperactivité ou d'impulsivité et par le groupe entier, dans les différentes classes. Pour ce faire, ils ont observé 55 enseignants d'écoles primaires, aux États-Unis, à l'aide du Student Behavior-Teacher Response observation rating system (Pelham *et al.*, 2008) qu'ils ont modifié. Les résultats montrent que les élèves plus jeunes (début du primaire) violent plus fréquemment les règles que les enfants plus âgés (10-11 ans). Les auteurs avancent que lorsque les enfants sont plus âgés, ils ont tendance à avoir un meilleur contrôle de leur comportement et donc, sont en mesure de mieux gérer leur impulsivité, de bien suivre les attentes de base. Ils présument que les routines sont bien mises en place à cet âge et que les comportements sont intégrés dans ses habitudes (Owens *et al.*, 2017). Il n'existe pas de données comparables en EPS.

En plus du genre et de l'âge, le besoin d'attention des élèves a un impact sur l'apparition des comportements d'indiscipline. En effet, l'étude de Cothran et ses collaborateurs (2009) examinent les causes des comportements d'indiscipline selon les points de vue de 182 élèves du secondaire et de 23 enseignants d'EPS au secondaire. Les témoignages des élèves révèlent qu'ils ont tendance à rechercher de l'attention de la part des autres élèves et c'est pour cela qu'ils auraient une mauvaise conduite en classe (Cothran *et al.*, 2009). Ils expliquent aussi que leur degré de motivation quant aux activités proposées influence grandement l'apparition des comportements d'indiscipline. Toutefois, selon les enseignants, ce facteur n'a aucun impact (Cothran *et al.*, 2009). Malgré cela, selon Turcotte et collaborateurs (2008), la motivation des élèves est considérée comme un facteur non négligeable dans l'apparition des comportements d'indiscipline comme arrêter de pratiquer et se conduire dangereusement, catégorisés au deuxième et troisième niveau, respectivement.

Bref, le genre des élèves tout comme l'âge de ceux-ci sont associés aux comportements d'indiscipline observés en EPS. Selon la perception des différents acteurs, le désir d'attirer l'attention des autres pairs et la motivation des élèves sont également des enjeux à considérer dans l'apparition des comportements d'indiscipline.

### 1.3.2 Facteurs liés à l'enseignant

Tout comme pour les facteurs liés à l'élève, il est possible d'identifier des facteurs individuels spécifiques à l'enseignant qui ont un impact sur la perception qu'ils ont des comportements des élèves et la façon d'intervenir. Le nombre d'années d'expérience, le genre et la formation sont les principaux facteurs relevés dans les recherches.

Les années d'expérience en enseignement ont un impact sur la perception de l'intensité des comportements d'indiscipline des élèves. En effet, les enseignants qui ont plus de cinq années d'expérience perçoivent davantage les perturbations dans les premiers et seconds niveaux. Ceux qui ont moins de cinq ans perçoivent davantage les comportements des deuxième et troisième niveaux (Turcotte *et al.*, 2008). Également, Desbiens et ses collaborateurs (2009) ont comparé la fréquence perçue et effective des comportements d'indiscipline selon leur nature et selon leur moment d'apparition. Pour ce faire, les auteurs ont questionné 24 stagiaires finissants en enseignement de l'EPS et ils ont fait une analyse vidéo de 24 séances d'enseignement de 75 minutes. Les résultats montrent que les enseignants débutants tendent à percevoir des comportements d'indiscipline qui ne concordent pas avec le nombre réel d'incidents survenus. En effet, le pourcentage d'accord entre la fréquence perçue des comportements d'indiscipline et la fréquence réelle d'apparition de ces comportements s'élève à seulement 26,3 %. Cela indique donc que les enseignants débutants ne voient pas la majorité des comportements qui surviennent.

Une explication à ces perceptions différenciées propose que les enseignants débutants éprouvent des difficultés à superviser efficacement les élèves. De fait, ils sont plus attentifs aux comportements d'indiscipline accessibles, c'est-à-dire qui peuvent être observés ou entendus, qui sont flagrants et dérangeants (Desbiens *et al.*, 2009). Or, selon ces mêmes auteurs, l'intensité des comportements d'indiscipline a tendance à augmenter lorsque ceux-ci sont moins observés ou entendus par les enseignants, notamment lors des moments où il y a beaucoup d'informations à traiter, par exemple, lors des tâches d'apprentissage, de transitions et de jeux. Les élèves saisissent l'opportunité d'avoir un comportement inapproprié, car ils ont moins de risque de recevoir des sanctions ou des punitions dans les moments où les enseignants sont moins attentifs.

Quant à la différence de genre chez les enseignants, les femmes perçoivent une plus grande fréquence de comportements d'indiscipline de premier niveau tandis que les hommes perçoivent une plus grande fréquence de comportements d'indiscipline classés comme modérés et sévères (Kulinna *et al.*, 2006). Cependant, les résultats de cette dernière étude révèlent également qu'au primaire, les enseignantes signalent plus de comportements d'indiscipline tandis qu'au secondaire, ce sont les enseignants qui en signalent plus. Également, selon l'étude de Desbiens et ses collaborateurs (2011), les enseignants moins expérimentés ont tendance à réagir de manière plus permissive face aux comportements d'indiscipline que les enseignantes. Celles-ci sont plus autoritaires et interactives.

Le dernier facteur lié aux enseignants repose sur la formation reçue. Dans le domaine de l'éducation en général, les enseignants mentionnent souvent se sentir peu formés et outillés dans le domaine de la gestion de classe (Blaya et Beaumont, 2007). Selon Markow et ses collaborateurs (2006), seulement 30 % des enseignants qui débutent dans la profession se sentent bien préparés en ce qui a trait à la gestion des

comportements d'indiscipline en classe. Les enseignants débutants dans la profession éprouvent également des difficultés à connaître les pratiques d'intervention jugées comme efficaces spécifiquement auprès des élèves qui présentent des difficultés comportementales (Jeffrey et Sun, 2006). Bref, à l'aide de ces informations, il semble, selon les enseignants, que la formation initiale qu'ils reçoivent n'est pas suffisante pour les aider à reconnaître et agir efficacement face aux comportements d'indiscipline.

### 1.3.3 Facteurs liés au contexte d'enseignement en éducation physique et à la santé

Les cours d'EPS se déroulent dans un contexte particulier qui se distingue des autres disciplines de l'éducation. Desbiens et collaborateurs (2009) soulèvent que les environnements diversifiés, bruyants, vastes et ouverts dans lesquels se déroulent les cours d'éducation physique sont propices à l'occurrence d'un grand nombre de comportements d'indiscipline. Les auteurs définissent les « environnements » par la diversification des espaces de travail (gymnase, plateau extérieur, piscine, etc.), l'aire ouverte du gymnase, le bruit ambiant, la diversité et la proximité au matériel et des caractéristiques des regroupements d'élèves (primaire, secondaire, adaptation scolaire, etc.), leur disposition et leurs nombreux déplacements (Desbiens *et al.*, 2009; Morley *et al.*, 2020).

En plus des différents environnements, les cours d'EPS se déroulent en plusieurs étapes, que ce soit l'échauffement en début de cours, les directives et la réalisation des tâches d'apprentissage, les transitions, la sortie, etc. Desbiens et collaborateurs (2009) rapportent que les comportements d'indiscipline surviennent le plus souvent dans les étapes de préparation et de réalisation des tâches. Ces étapes sont considérées comme des moments critiques comparativement à l'étape du début du cours, celle d'intégration ou celle de la fin du cours. Précisément, sur 1 332 comportements

d'indiscipline répertoriés, 699 surviennent durant l'étape de préparation et 579 durant l'étape de réalisation ce qui donne environ 95 % des comportements d'indiscipline. Dans l'étude de Turcotte et collaborateurs (2008), les moments où les comportements déviants surviennent en majorité sont durant les tâches d'apprentissage (39,8 %) suivis par les moments de jeux (12,2 %), d'explication (12,1 %), de transitions (11,9 %) et d'introduction (9,4 %).

Aussi, Hodval et ses collaborateurs (2021) ont fait une étude qui vise à mieux comprendre les expériences des élèves et des enseignants en lien avec les comportements d'indiscipline et à explorer comment les enseignants gèrent ces situations. Pour ce faire, ils ont noté ce qui se déroulait en classe en lien avec les situations perturbatrices, ils ont interrogé individuellement 12 élèves et leurs deux enseignants d'EPS, ils ont observé et filmé 14 cours d'EPS, ils ont écrit les propos de tous les élèves à la fin de chaque cours et ils ont interrogé individuellement 16 élèves d'une classe plus problématique et leur enseignant. Les résultats montrent que le temps d'attente trop long, les enseignants qui parlent trop longtemps, les enseignants qui n'ont pas leur attention sur tout le groupe (mauvaise supervision active) et les enseignants qui n'interviennent pas au moment opportun font partie des opportunités dont les élèves profitent pour adopter des comportements d'indiscipline. En contrepartie, les enseignants qui s'assurent d'être très clairs, d'avoir un contact visuel et d'attendre les élèves diminuent la fréquence des situations perturbatrices tout au long des cours.

Par ailleurs, l'inclusion des élèves avec des besoins particuliers en EPS est un défi supplémentaire étant donné l'accessibilité des ressources physiques et matérielles telles que les installations et l'équipement, mais aussi dû au type d'activités enseignées. En effet, Morley et ses collaborateurs (2005) ont enquêté sur la perception des enseignants quant à l'inclusion de ces élèves dans les cours d'EPS et



tenté de comprendre l'émergence des problèmes à l'aide d'un entretien semi-dirigé auprès de 43 enseignants d'EPS au secondaire. L'entretien comportait quatre sections couvrant l'inclusion en EPS, le développement personnel des enseignants, les ressources et le soutien des enfants avec des besoins particuliers en EPS et les éléments contextuels. La mise à jour de cette recherche effectuée en 2020 a servi à analyser le changement des perceptions des enseignants, 15 ans plus tard. Pour ce faire, ils ont questionné de nouveaux enseignants. Certains résultats rapportés dans la nouvelle étude concordent avec ceux de l'étude de 2005. D'abord, les résultats montrent qu'un des défis supplémentaires à la pratique inclusive est l'environnement compétitif dans lequel certains cours d'EPS sont proposés, car elle diminue l'accessibilité à l'apprentissage pour certains élèves. Effectivement, les enseignants désirent que les élèves vivent des succès et de l'excellence tout en étant équitables envers tous (Morley *et al.*, 2020). De plus, les enseignants soulèvent que le soutien aux élèves nécessaire dans les cours d'EPS doit être différent de celui offert en classe ordinaire puisque leur environnement est distinct, notamment en raison des situations de jeu proposées et de l'équipement utilisé. Ils sont notamment très préoccupés par la gestion de la sécurité (Morley *et al.*, 2005). En EPS, les élèves sont amenés à interagir socialement et physiquement ce qui amène une difficulté supplémentaire. Par exemple, les situations de sport d'équipe sont les plus difficiles à gérer puisqu'il y a une interaction entre les élèves et que les habiletés diffèrent d'élève en élève (Morley *et al.*, 2005). Finalement, selon la perception des enseignants, les enfants avec des besoins émotionnels et comportementaux sont considérés comme les plus difficiles à inclure dans leurs cours.

Bref, l'expérience acquise au fil des années est un facteur qui favorise l'efficacité de la gestion des comportements d'indiscipline en EPS et influence positivement les perceptions des enseignants sur les comportements des élèves et les façons d'intervenir. Quant au genre des enseignants, les recherches actuelles ne montrent

aucun consensus à ce sujet. Finalement, le contexte particulier de l'EPS amène son lot de difficultés dû aux vastes et bruyants environnements, aux installations, à son équipement et la diversité des besoins des élèves.

#### 1.4 Pratiques de gestion de classe

Plusieurs interventions sont actuellement mises en oeuvre dans les milieux scolaires pour gérer les comportements d'indiscipline des élèves. Une étude québécoise, dans le domaine de l'éducation en général, permet de mieux connaître les pratiques couramment utilisées pour gérer la classe par des enseignants du secondaire, au régulier comme en adaptation scolaire. Ainsi, Massé et ses collaborateurs (2020) ont déterminé les pratiques spécifiques qui sont les plus et les moins utilisées à partir de leur fréquence d'utilisation. Ils ont également examiné la contribution de variables personnelles et contextuelles pour prédire l'utilisation de chacune des pratiques spécifiques. Pour ce faire, Massé et ses collaborateurs (2020) ont distribué deux questionnaires à 903 enseignants du secondaire. Le premier questionnaire permet de connaître les variables individuelles (genre, groupe d'âge, niveau de scolarité, etc.) des enseignants tandis que le deuxième, l'Inventaire des pratiques de gestion de comportements difficiles en classe (Nadeau *et al.*, 2018), permet de répertorier les pratiques recommandées.

Les résultats de cette étude révèlent que, selon la perception des enseignants, les pratiques préventives sont généralement plus souvent adoptées que les pratiques réactives. Plus spécifiquement, c'est l'établissement des règles, consignes et routines qui est le plus fréquemment utilisé tandis que les conséquences réactives punitives font partie des pratiques les moins utilisées par les enseignants du secteur régulier et celui de l'adaptation scolaire au secondaire. Par contre, Massé et ses collaborateurs (2020) révèlent que plus il y a d'élèves présentant des difficultés comportementales

en classe, plus les enseignants ont tendance à recourir à des conséquences réactives punitives qui sont moins recommandées dans les pratiques appuyées par la recherche. De plus, certaines variables personnelles influencent la fréquence d'utilisation de certaines pratiques. Par exemple, les femmes utilisent plus souvent les pratiques liées à l'autorégulation, à la planification de l'enseignement et à la gestion des ressources, au renforcement et aux conséquences recommandées. Également, les répondants qui pratiquent la profession depuis plus longtemps ont recours davantage à l'autorégulation, l'établissement des règles, consignes et routines, au renforcement, à l'évaluation fonctionnelle et aux conséquences recommandées.

En cohérence avec ces résultats, les pratiques qui sont axées sur le renforcement positif et sur le soutien à l'apprentissage sont aussi reconnues comme étant les meilleures pratiques afin d'améliorer les comportements en EPS (Lavay *et al.*, 2011). Deux études recensées donnent un aperçu de l'éventail des pratiques et permettent de faire le constat qu'elles varient selon l'ordre d'enseignement et la sévérité des comportements. D'abord, Kulinna, en 2007, a examiné les attributions des enseignants quant aux comportements d'indiscipline des élèves et les pratiques utilisées pour les gérer. Pour ce faire, elle a distribué un questionnaire à 199 enseignants d'EPS, dont 103 au primaire, 92 au secondaire et quatre qui enseignent à plusieurs niveaux. Le questionnaire sur l'attribution des comportements (Behavior Attribution Survey) comporte trois sections. Parmi ces sections, une servait à documenter les pratiques de gestion utilisées. Les résultats révèlent que les enseignants ont tendance à utiliser plus de pratiques positives que de négatives envers les comportements d'indiscipline des élèves. Les enseignants du primaire ont recours à un plus large éventail de pratiques que ceux au secondaire pour les comportements modérés et sévères. Parmi les pratiques les plus utilisées par les participants de cette étude, la discussion directe est la plus nommée, peu importe le niveau de perturbation de la situation autant au primaire qu'au secondaire (Kulinna, 2007). Au regard des

comportements sévères, des pratiques comme contacter les parents, utiliser un pair pour aider, demander à l'élève de prendre un temps d'arrêt sont les plus fréquemment rapportées. Ainsi, selon cette auteure, les pratiques de gestion des comportements d'indiscipline utilisées sont variées et diffèrent en fonction des comportements des élèves ainsi que de l'ordre d'enseignement en EPS.

Dans le même sens, une deuxième étude montre que les enseignants d'EPS du secondaire utilisent des pratiques d'intervention comportementale variées dont certaines diffèrent du primaire. En effet, Miller et ses collaborateurs (2014) ont relevé que les pratiques les plus utilisées pour gérer les comportements d'indiscipline, consistaient entre autres à permettre l'utilisation des téléphones en classe pour enregistrer ou filmer leurs habiletés à réaliser la tâche ou d'interpeller directement l'élève par une question lorsque celui-ci parle en même temps que l'enseignant. Les auteurs de cette étude révèlent qu'il est primordial de mettre en place des pratiques préventives avant que le comportement d'indiscipline survienne. Selon eux, il s'agit d'établir des directives, des attentes et des règles claires, d'émettre des avertissements opportuns, d'avoir un contact visuel avec les élèves susceptibles d'avoir des comportements d'indiscipline et de communiquer avec les parents au besoin. Également, ces auteurs soulèvent que d'utiliser les interventions de proximité, les groupes de travail, de partager les partenaires, d'avoir recours à des discussions individuelles avec certains élèves lorsque nécessaire et de rechercher les élèves qui suivent bien les consignes pour les féliciter (utiliser le renforcement positif) et encourager les bons comportements sont des pratiques à préconiser (Miller *et al.*, 2014).

Bref, le genre et le nombre d'années d'expérience des enseignants influencent la fréquence d'utilisation de certaines pratiques. Quant aux différentes pratiques, les

recherches actuelles montrent que les pratiques préventives sont primordiales et sont plus souvent adoptées que les pratiques réactives.

### 1.5 Soutien au comportement positif en éducation physique et à la santé

Actuellement, quelques études ont été réalisées sur le modèle de réponse à l'intervention (RAI) en EPS, mais peu ont été réalisées spécifiquement sur le soutien au comportement positif (SCP)<sup>1</sup>. Ceci est d'autant plus vrai en EPS. Selon nos connaissances, seuls Buchanan et Hinton (2018) ont réalisé une étude quasi expérimentale qui vise à décrire les effets du SCP dans cette discipline. Ils ont instauré des interventions sur les trois niveaux et ont réalisé des prétests et des post-tests pour mesurer et documenter les comportements de 54 élèves âgés de quatre et dix ans. Les chercheurs ont formé des groupes de cinq à sept enfants au sein desquels ils ont instauré des règles à suivre similaires à celles des cours d'EPS. Les règles étaient de respecter les autres, de suivre les indications, de rester dans son espace de travail, de respecter l'équipement et d'adopter des comportements sécuritaires. De plus, les chercheurs ont instauré différentes interventions pour chacun des niveaux. En effet, au premier niveau, ils s'assuraient d'énoncer les règles à chaque station en plus de les afficher et ils misaient sur le renforcement positif pour l'ensemble des élèves selon une perspective universelle. Au deuxième niveau, ils lisaient une histoire sociale au début de la station. Dans cette histoire, les chercheurs montraient aux élèves comment ils devaient se comporter en EPS.

---

<sup>1</sup> L'explication détaillée du modèle du soutien aux comportements positifs se retrouve dans le cadre conceptuel.

Puis, au troisième niveau, les pratiques ciblées consistaient à faire une évaluation fonctionnelle des comportements afin de comprendre les raisons derrière ces comportements des élèves les plus difficiles. À la suite de cette évaluation, ils ont mis en place l'utilisation d'un journal des comportements et ils ont jumelé l'élève ayant des comportements d'indiscipline avec un élève qui pouvait le soutenir et lui apporter son aide. Pour chacun des niveaux, les enfants pouvaient accumuler des points liés à leurs comportements positifs afin de gagner du temps de jeu libre. Les enfants participaient à des laboratoires d'une durée de 75 minutes où ils avaient trois stations à suivre avec différentes activités. Les résultats révèlent que les niveaux d'intervention sont des stratégies efficaces en EPS. Effectivement, les comportements des élèves se sont améliorés concernant les règles : respecter tous les élèves, rester dans son espace de travail et respecter l'équipement suite à l'instauration des interventions de chaque niveau. Également, les résultats montrent que les interventions de deuxième niveau sont considérées comme efficaces puisqu'ils permettent aux élèves d'avoir un repère visuel et des images adaptées à leur âge quant aux comportements appropriés. Ces interventions permettent aussi de les responsabiliser. En somme, bien que le modèle du SCP est encore peu documenté en EPS, ces résultats encouragent la poursuite des études, car le SCP permet de hiérarchiser les interventions et de mieux répondre aux besoins spécifiques des élèves qui ont des difficultés de comportement.

Bref, à la lumière de ces études, il semble que la gestion des comportements d'indiscipline en EPS s'appuie sur un large inventaire de pratiques. Certaines s'inscrivent dans une perspective de prévention et sont reconnues plus efficaces comme de mettre en place des règles, des routines et des procédures pour le placement du matériel ou les entrées au gymnase après le changement au vestiaire (Lavay *et al.*, 2011) tandis que d'autres sont mises en place en réaction à un comportement, comme les pratiques réactives (Clunies-Ross *et al.*, 2008).

## 1.6 Limites de la documentation scientifique

Cette recension des écrits expose l'importance de la gestion de classe comme compétence professionnelle chez les enseignants, en raison des nombreux comportements d'indiscipline qui surviennent. Elle soulève aussi certains effets de ces comportements chez les élèves et les enseignants. Cependant, ces informations sont souvent relatées à partir d'études effectuées dans le domaine général de l'enseignement. À ce jour, spécifiquement en EPS, la littérature permet de connaître les comportements d'indiscipline les plus fréquents, soit ceux du deuxième niveau du SOID qui réfèrent à des comportements modérés. Des études permettent aussi d'identifier les facteurs liés à l'enseignant, qui ont un impact sur la perception des comportements d'indiscipline, c'est-à-dire l'âge, le genre et la formation initiale. Également, il est possible de relever les sentiments de stress, de débordement et de colère que les enseignants ressentent face à la gestion de classe difficile.

Bien qu'il y ait quelques indications sur les pratiques de gestion de classe mobilisées par les enseignants, dans la littérature actuelle, il n'y a aucune indication sur les conditions nécessaires à la mise en œuvre efficace de ces différentes pratiques de gestion de classe ni sur les perceptions des enseignants sur les effets de ces pratiques dans la perspective élargie de l'écologie d'un groupe. Puis, il y a une nécessité de documenter la mise en place du SCP dans les gymnases afin de savoir comment les enseignants répondent aux besoins des élèves dans une perspective universelle et ciblée.

Qui plus est, les études recensées sont surtout issues d'une approche quantitative plutôt que qualitative. Des questionnaires ou des séances d'observation sont les principaux outils utilisés pour recenser les données (Desbiens *et al.*, 2009; Kulinna *et al.*, 2006; Owens *et al.*, 2017). Seules quelques entrevues ont été employées dans les

études qualitatives de Cothran et ses collaborateurs (2009) et de Morley et ses collaborateurs (2005), entre autres. Or, le peu d'études réalisées avec une approche qualitative et l'intérêt du mémoire porté sur les perceptions des enseignants justifient l'utilisation des entrevues pour approfondir sur le sujet.

### 1.7 Question de recherche

Dans une visée novatrice, la présente recherche s'intéresse à documenter les perceptions des enseignants d'EPS du primaire sur les pratiques de gestion de classe qui leur permettent de gérer les comportements d'indiscipline des élèves. Le questionnement de recherche est donc : quelles sont les perceptions des enseignants du primaire en EPS des conditions de mise en œuvre et des effets de leurs pratiques de gestion de classe?

### 1.8 Objectifs de recherche

De manière cohérente avec le problème précédemment énoncé et la question de recherche, les objectifs suivants permettront de guider la démarche de recherche pour le développement de celle-ci :

*Documenter les perceptions des enseignants d'éducation physique et à la santé (EPS) du primaire quant aux conditions de mise en œuvre nécessaires et aux effets des pratiques universelles de gestion de classe.*

*Documenter les perceptions des enseignants d'EPS du primaire quant aux conditions de mise en œuvre nécessaires et aux effets des pratiques ciblées de gestion de classe.*



## 1.9 Pertinence scientifique et sociale

La pertinence scientifique de cette recherche réside dans la nécessité de bonifier la compréhension des perceptions des enseignants d'EPS à propos de leur gestion de classe. Les perceptions des enseignants d'EPS du primaire à l'égard de leurs pratiques de gestion de classe ont été très peu étudiées jusqu'à maintenant, particulièrement en ce qui concerne les comportements d'indiscipline. Grâce à une méthodologie qui prend en compte les points de vue des enseignants de différents milieux, cette recherche met en lumière les pratiques de gestion de classe selon différents angles originaux : les conditions de mise en œuvre ainsi que les effets chez les enseignants et les élèves. Le tout dans une perspective multidimensionnelle inhérente au vaste concept de la gestion de classe incluant le SCP.

La pertinence sociale de cette recherche réside dans l'apport de celle-ci pour la discipline de l'EPS, spécifiquement au primaire. Les résultats de ce projet pourront guider la formation initiale et continue en EPS au regard de la gestion de classe, mais plus précisément sur les conditions nécessaires de mise en œuvre des pratiques de gestion de classe.

## CHAPITRE II

### CADRE CONCEPTUEL

Le cadre conceptuel présente les bases notionnelles du mémoire. Ainsi, la première section du chapitre explique la notion de gestion de classe en s'appuyant sur les différents modèles tandis que la section suivante explique les dimensions de la gestion de classe proposées par le modèle de Gaudreau (2017) et permet de distinguer les pratiques préventives des pratiques réactives. Puis, une troisième section explique le modèle de réponse à l'intervention.

#### 2.1 Gestion de classe

Le concept de gestion de classe est un concept polysémique, multidimensionnel dont les chercheurs étudient les dimensions sur de nombreux plans, passant de la vision des stagiaires aux interventions privilégiées pour l'apprentissage des élèves. Par exemple, Archambault et Chouinard (2009) voient la gestion de classe comme « l'ensemble des pratiques éducatives auxquelles les enseignants d'une équipe-école ont recours afin d'établir, de maintenir et, au besoin de restaurer les conditions propices au développement des compétences des élèves. » (p.15). Pour Atici (2007), de nombreuses dimensions sont comprises dans la gestion de classe incluant les procédures en classe, l'établissement de règles, l'organisation et la configuration de la classe, la gestion du matériel et la gestion des comportements. Bissonnette et

collaborateurs (2017) mentionnent que la gestion de classe a comme but de créer et de maintenir un environnement qui favorise l'enseignement et l'apprentissage. Selon ces auteurs, la gestion de classe s'inscrit dans une perspective séquentielle et englobe l'utilisation de pratiques éducatives et de pratiques tout en prévenant et gérant les écarts de conduite des élèves.

Ces nombreuses définitions soulignent l'importance de camper ce concept afin de comprendre l'angle dans lequel celui-ci sera abordé. Dans le cadre de cette recherche, le terme « gestion de classe », inspiré par des modèles théoriques de Jones *et al.* (2013), Sanford *et al.* (1983), Nault et Fijalkow (1999), Nault et Léveillé (1997), Archambault et Chouinard (2009) et Bissonnette *et al.* (2017), est décrit comme

L'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés que le personnel enseignant conçoit, organise et réalise pour et avec les élèves dans le but d'établir, de maintenir ou restaurer un climat favorisant l'engagement des élèves dans leurs apprentissages et le développement de leur compétence (Gaudreau, 2017, p. 7).

## 2.2 Incidents disciplinaires et comportements d'indiscipline

Il importe de bien comprendre en quoi consistent les incidents disciplinaires et les comportements d'indiscipline. D'abord, selon Putman (2012) l'indiscipline consiste en tout comportement, de la part des élèves, qui amène l'enseignant à interrompre son enseignement que ce soit pour réprimander les élèves, rétablir l'ordre ou restructurer une tâche avant de poursuivre. Les comportements peuvent être de l'ordre de la distraction, du désengagement ou de la désobéissance. Dans la discipline de l'éducation physique et à la santé (EPS), Brunelle et ses collaborateurs (1993) définissent les incidents disciplinaires comme le moment où les élèves ne respectent pas les règles de conduite mises en place par l'enseignant. Ces incidents sont donc

associés aux comportements d'indiscipline des élèves. Ainsi, selon ces auteurs les comportements d'indiscipline réfèrent aux comportements des élèves qui confrontent les règles établies, explicites ou implicites, en EPS. De son côté, Dostie (1996) définit les incidents disciplinaires comme les comportements d'indiscipline des élèves qui surviennent lors de certains événements en gymnase. En résumé, il faut retenir que les incidents disciplinaires renvoient à un élève qui a un comportement de confrontation vis-à-vis les règles établies ou de non-respect de celles-ci, parce qu'il est distrait, qu'il désobéit ou qu'il n'est plus engagé dans la tâche, ce qui amène l'enseignant à interrompre ce qu'il fait.

### 2.3 Perceptions des enseignants et leurs pratiques

Le concept de la perception est lié à l'aspect sensitif qu'un individu fait d'un phénomène. Cette conceptualisation est donc à la fois objective et subjective (Bédard, 2016). Les perceptions d'un individu sont donc étroitement liées aux représentations qu'il se fait d'un sujet donné. Plus spécifiquement, les représentations qu'un individu se fait de quelque chose « forment un mode intellectuel de conceptualiser sa pensée » (Legendre, 1993). Elles sont également définies comme étant des hypothèses significatives et particulières chez un individu dans un domaine donné (Piot, 1997). Ainsi, ces représentations peuvent affecter certaines dimensions de la vie de l'enseignant, soit son contenu et l'importance qu'il y accorde et l'organisation de sa classe (Legendre, 1993). Les pratiques réelles, quant à elles, réfèrent à l'activité effective, c'est-à-dire aux actes réels réalisés par l'enseignant (Maubant *et al.*, 2005). Elles peuvent être instables, variables, erratiques ou peu rationnelles (Talbot, 2012). Celles-ci sont relevées par observation. Les pratiques déclarées, concept qui nous intéresse pour cette recherche, réfèrent aux pratiques que les enseignants, eux-mêmes, vont affirmer utiliser dans le gymnase (Talbot, 2012). Bien que les pratiques réelles et

les pratiques déclarées par les enseignants ont des écarts, c'est-à-dire que les pratiques déclarées sont souvent moins cohérentes (Bressoux, 2001), elles gardent tout de même certaines tendances communes comme lorsqu'il s'agit de pratiques positives (Clunies-Ross *et al.*, 2008; Koziol et Burns, 1986).

## 2.4 Mise en œuvre

Le concept de mise en œuvre, selon le référentiel des compétences professionnelles, réfère à « l'action proprement dite de l'enseignant avec ses élèves en vue de soutenir les apprentissages en fonction des contenus des programmes d'études » (MEQ, 2020). Ce concept, transposé à celui de la gestion de classe, réfère à « comment » les enseignants instaurent leurs pratiques déclarées, c'est-à-dire leurs manières de faire pour les mettre en place afin de soutenir les comportements attendus et à ce que les enseignants mettent concrètement en place, soit le « quoi ».

## 2.5 Dimensions de la gestion de classe

Afin de déterminer les pratiques probantes en lien avec la gestion de classe, Simonsen et ses collaborateurs (2008) ont fait une revue systématique de la littérature sur ce sujet. Ce travail repris et vulgarisé dans plusieurs ouvrages pédagogiques, dont celui de Gaudreau (2017) présente les cinq grandes dimensions de la gestion de classe soit : 1) la gestion des ressources, c'est-à-dire l'aménagement physique de la classe, la structure d'organisation de l'environnement; 2) l'établissement d'attentes claires incluant les règles et les routines; 3) le développement de relations sociales positives; 4) l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage et 5) la gestion des comportements d'indiscipline, par exemple, les procédures pour augmenter les comportements appropriés et celles pour réduire les comportements inappropriés.

Parmi ces dimensions, les quatre premières sont de l'ordre de la prévention des comportements d'indiscipline tandis que la dernière inclut la prévention ainsi que la réaction face à ces comportements.

### 2.5.1 Gestion des ressources

La gestion des ressources comprend la gestion du temps, de l'espace, du matériel, des ressources humaines et des ressources technologiques. Elle fait partie des pratiques préventives pour les enseignants. Parmi les ressources, la gestion du temps est importante pour les enseignants (Gaudreau, 2017) puisqu'elle implique de planifier des activités d'apprentissage et d'évaluation, de prévoir les moments de transitions et la gestion des relations (comportements) dans le but de prévenir les moments critiques (Gaudreau, 2017). Pour les élèves, il peut s'avérer important de voir le temps qui leur est alloué pour chacune des activités ou chacun des moments (Gaudreau *et al.*, 2016). Par exemple, il serait possible d'avoir un « Time Timer » réel ou virtuel sur un tableau numérique qui indique le temps restant de l'activité afin de donner un repère visuel aux élèves.

La gestion de l'espace doit être au service de ce que les enseignants vont faire (Caron, 2012). Dans cette optique, l'aménagement de l'espace est un incontournable et doit permettre à l'enseignant de voir l'ensemble de ces élèves en tout temps. Ainsi, l'enseignant peut créer un espace de travail aidant et un environnement sain pour les apprentissages. Pour ce faire, il peut être intéressant de prévoir différents endroits qui soutiendront l'apprentissage (Gaudreau *et al.*, 2016). Par exemple, en EPS, l'enseignant pourrait prévoir une zone où les élèves peuvent aller écouter les consignes debout, retrouver rapidement leur équipe de travail dans un espace dédié, visionner un enregistrement sur tablette numérique, faire leur plan d'action dans un coin de travail, etc.

La gestion du matériel, quant à elle, consiste à enseigner aux élèves comment bien utiliser le matériel, que ce soit des outils de travail, du matériel de référence ou du matériel de manipulation. Plus spécifiquement en EPS, il s'agit ici d'aller chercher le matériel et le replacer dans le dépôt, d'organiser des équipes de manutention, de montrer aux élèves comment bien manipuler le matériel spécialisé (p. ex. les balles de jonglerie, les raquettes de badminton et de tennis), etc. Des routines peuvent être utilisées dans le but d'optimiser la gestion de ces ressources matérielles (Siedentop et Tannehill, 2000). La responsabilité des enseignants est aussi d'apprendre aux élèves à prendre soin du matériel qu'ils utilisent et donc s'en servir sans le briser (Gaudreau, 2017).

La gestion des ressources humaines permet aux enseignants d'avoir recours à de l'aide quant à leur gestion de classe. Dans le but d'obtenir plus de ressources, la collaboration avec l'équipe éducative s'avère une compétence professionnelle à développer (MEQ, 2001). Spécifiquement, une équipe de résolution de problèmes peut être mise en place dans l'école afin de soutenir et fournir des ressources sur les différentes problématiques que les enseignants vivent avec leurs élèves (Gaudreau, 2017). Selon cette auteure, plusieurs modalités peuvent être mises en place. En effet, le partage d'expériences vécues de certains enseignants, qu'ils soient plus ou moins expérimentés, peut venir en aide à d'autres qui n'ont encore jamais vécu certaines situations. Aussi, il peut être utile d'observer d'autres collègues, plus expérimentés, afin d'acquérir de nouvelles habiletés et de nouvelles solutions. Or, en EPS, le soutien professionnel est nommé comme une limite quant à l'inclusion des élèves qui ont des besoins particuliers (Tapin *et al.*, 2018). De même, Tripp et ses collaborateurs (2007) affirment que le soutien qu'il soit de l'ordre financier, logistique ou pédagogique, est encore insuffisant en EPS. Le soutien de l'ordre des ressources humaines, c'est-à-dire travailler de concert avec l'équipe-école et les professionnels disponibles, par exemple, les psychoéducateurs, les éducateurs spécialisés, est apprécié par les

enseignants puisqu'il leur amène de l'aide supplémentaire (Tapin *et al.*, 2018). Le coenseignement, qui est mis en place dans certains cours d'EPS au Québec, est également soulevé comme un soutien additionnel pour les enseignants (Tapin *et al.*, 2018). En effet, le fait de partager l'enseignement avec un collègue permet de se questionner, de réfléchir et d'échanger sur les besoins des élèves et sur les pratiques à mettre en place pour faciliter leur inclusion (Benoit et Angelucci, 2011).

Finalement, les ressources technologiques font référence à la gestion des outils technologiques mobiles (tablettes électroniques, tableau interactif, etc.), mais également des technologies d'aide proposées pour aider spécifiquement les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Dans le référentiel des compétences professionnelles du Québec, la compétence 12 amène les enseignants à *utiliser le numérique afin d'en faire bénéficier les élèves ainsi que l'ensemble des actrices et acteurs éducatifs* (MEQ, 2020).

D'une part, les technologies mobiles sont les équipements électroniques qui servent de support numérique (Conseil des études de premier cycle, 2013). Par exemple, en EPS, les enseignants peuvent utiliser des applications de calendrier et d'horaire sur des tablettes pour aider les élèves en difficulté à suivre le déroulement du cours et avoir un repère visuel sur la séquence de cours (Hodge *et al.*, 2012). Aussi, il est possible d'avoir des photos des autres élèves pour que les élèves puissent choisir leur coéquipier (Hodge *et al.*, 2012) ou encore utiliser des technologies audios qui permettent de faciliter la communication dans le gymnase, par exemple un microamplificateur pour donner les consignes (Cumiskey, 2011). D'autre part, les technologies d'aide permettent de compenser des limitations qui découlent d'un trouble ou d'un handicap chez certains élèves, telles qu'une limitation physique ou cognitive (Rousseau, 2010). Sur le plan de la gestion des comportements d'indiscipline, il existe des applications sur les tablettes où les enseignants peuvent,



par exemple, utiliser un système d'émulation pour monitorer les comportements des élèves (p. ex. ClassDojo), afficher des horloges visuelles (p. ex. Time Timer) ou encore, permettre aux enseignants d'écrire étape par étape ce que l'élève doit réaliser pour réussir la tâche que l'élève peut cocher lorsqu'il a réalisé chacune de celles-ci (p. ex. ShowMe app). Ces technologies peuvent être utilisées comme renforcement pour les élèves avec des difficultés comportementales ou des handicaps (Roth *et al.*, 2017).

### 2.5.2 Établissement des attentes claires

Il est primordial que les élèves sachent ce qu'il est attendu d'eux quant aux comportements et aux attitudes à adopter (Alstot et Alstot, 2015). Ainsi, l'établissement des attentes qui se basent sur la communication de règles claires et l'enseignement de routines d'organisation permettant d'offrir un environnement d'apprentissage cohérent et encadré est déterminant pour la conduite des élèves (Gaudreau *et al.*, 2016). Cela fait partie d'une approche préventive et permet d'anticiper certains comportements d'indiscipline. L'établissement de règles consiste à élaborer, enseigner des règles de conduite et les faire respecter par les élèves. Pour cela, les élèves doivent connaître ce qui est approprié et acceptable et ce qui ne l'est pas (Hodge *et al.*, 2012). Afin de respecter les conditions d'efficacité, les règles doivent être raisonnables, peu nombreuses, c'est-à-dire entre quatre et six (Lavay *et al.*, 2016), claires, cohérentes, constantes et formulées de façon positive. Les règles et les conséquences de leur non-respect doivent idéalement être élaborées en collaboration avec les élèves. En impliquant les élèves, les enseignants s'assurent de leur compréhension et leur adhésion. Les élèves se sentent alors plus concernés, car ils connaissent les réprimandes (conséquences) qui s'en suivent s'ils décident de ne pas les respecter (Klem et Connell, 2004). Idéalement, ces règles et ces conséquences doivent rester visibles aux élèves en tout temps, par exemple,

l'enseignant peut les afficher en guise de repères visuels (Seaman *et al.*, 2007). Les conséquences doivent correspondre aux conséquences attendues et être appliquées de façon constante et contrôlée afin d'assurer la cohérence (Block *et al.*, 2016).

Aussi, dans le but de créer un climat d'apprentissages favorable à tous, des routines et des procédures d'organisation doivent être instaurées. Les différentes routines (entrées et sortie des gymnases, place et position d'écoute, départ et fin des activités, communication, manutention du matériel, etc.) permettent aux élèves d'avoir des repères et de connaître les différentes étapes ou accomplissements à réaliser en minimisant les pertes de temps et les transitions propices à l'émergence de comportements d'indiscipline. En EPS, cela pourrait être de faire un échauffement guidé. Par exemple, demander aux élèves de réaliser des défis de manipulation au badminton lorsqu'ils entrent dans le gymnase après leur passage aux vestiaires plutôt que de leur demander de s'asseoir et d'attendre (Siedentop et Tannehill, 2000).

Afin d'encourager les élèves au respect des attentes, il est nécessaire de leur donner des rétroactions positives. Les rétroactions positives augmentent les chances d'apparition du comportement souhaité, contrairement aux rétroactions négatives (Gaudreau, 2017). Pour être efficaces, elles doivent être positives, sincères et précises, c'est-à-dire que l'enseignant dit explicitement à l'élève ce qu'il fait de bien, les rétroactions répondent au besoin de compétence chez les élèves (Hein et Koka, 2007 ; Mouratidis *et al.*, 2008 ; Nicaise *et al.*, 2006 ; Nicaise *et al.*, 2007). De plus, les rétroactions positives encouragent la participation et la motivation des élèves étant donné leur sentiment plus élevé de compétence (Mouratidis *et al.*, 2008). Les rétroactions efficaces soutiennent davantage les apprentissages, en plus de favoriser le lien entre l'enseignant et l'élève (Hattie et Timperley, 2007 ; Irons, 2008).

Également, les rétroactions vidéos sont souvent utilisées en EPS (Banville et Polifko, 2009 ; O'Loughlin *et al.*, 2013 ; Weir et Connors, 2009). La rétroaction vidéo consiste à filmer les élèves lorsqu'ils sont en action, puis leur montrer la séquence vidéo réalisée afin que ceux-ci puissent revoir les actions qu'ils ont faites dans le but de les corriger et les améliorer (Kermarrec *et al.*, 2020). Par exemple, un élève qui a tendance à courir en déposant le talon en premier pourrait être filmé afin qu'il puisse comprendre que sa technique de course n'est pas adéquate. Les rétroactions vidéos utilisées par les enseignants permettent de donner des retours et objectifs immédiats aux élèves (Harris, 2009). Du côté des élèves, ces rétroactions amènent un engagement plus marqué dans les cours d'EPS et une motivation plus élevée (O'Loughlin *et al.*, 2013).

### 2.5.3 Développement des relations sociales positives

Le développement des relations sociales en milieux scolaires passe par l'établissement des liens entre les enseignants et les élèves, entre tous les élèves et entre les intervenants scolaires et les parents. Chacune de ces relations doit être positive et harmonieuse pour soutenir la gestion de classe (Emmer et Sarbonie, 2015). En effet, l'adoption de comportements d'indiscipline par les élèves est moins élevée lorsque les enseignants établissent un lien positif avec eux plutôt que d'adopter une discipline contraignante (Lewis, 2001 ; Mainhard *et al.*, 2011 ; Petrie, 2014). En ce sens, l'établissement de relations positives avec l'enseignant devient une approche d'intervention préventive (Gaudreau, 2017).

Les relations entretenues entre les pairs ont également un impact sur les comportements d'indiscipline. Lorsque les comportements d'indiscipline sont tolérés par les pairs, ils risquent aussi d'être plus souvent adoptés (Kellam *et al.*, 1998). Également, la communication aux parents est une pratique fréquemment utilisée par

les enseignants (Kulinna, 2007 ; Miller *et al.*, 2014). Il est important que la relation avec ceux-ci soit harmonieuse et positive puisqu'ils peuvent être des alliés dans la gestion des comportements d'indiscipline (Desbiens et Lévesque, 2014). En effet, les parents peuvent être un atout important quant aux pratiques d'encadrement disciplinaires que l'enseignant met en place (Desbiens et Lévesque, 2014). Ainsi, il est recommandé de ne pas seulement entrer en communication avec eux lorsque des problèmes de comportements surviennent, mais aussi lorsque l'élève répond aux attentes (Beaumont *et al.*, 2010).

Plus spécifiquement en EPS, la recherche montre que la relation qu'entretiennent les enseignants avec leurs élèves joue un rôle sur la motivation de ceux-ci (Reeve, 2002). En effet, lorsque l'enseignant soutient et encourage les élèves, ceux-ci se sentent plus motivés (Reeve *et al.*, 2004 ; Sarrazin *et al.*, 2006 ; Vallerand, 2001). À l'inverse, quand l'enseignant est trop contrôlant ou qu'il met trop de pression aux élèves, ceux-ci sont moins motivés à s'engager dans la tâche (Reeve *et al.*, 2004).

#### 2.5.4 Attention et engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage

L'engagement des élèves dans la tâche consiste à maintenir les élèves intéressés et motivés durant les activités d'apprentissage (Galand, 2009 ; Lanaris et Beaudoin, 2011 ; Patrick *et al.*, 2011). Quatre facteurs qui soutiennent l'engagement des élèves sont recensés dans les pratiques préventives : le développement de l'élève dans leur zone proximale, le soutien à la motivation et l'intérêt envers la tâche proposée, la différenciation pédagogique et la supervision active (Gaudreau, 2017). Les pratiques de captation de l'attention et de maintien de l'engagement sur la tâche par les élèves découlent des facteurs nommés précédemment.

D'abord, pour favoriser l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage, ils doivent percevoir l'activité comme étant intéressante, utile et signifiante. Plus l'activité aura du sens et une retombée concrète pour eux, plus ils auront envie de s'investir (Gaudreau, 2017). Cela renvoie à la notion de la zone proximale de développement qui indique la zone où l'élève est capable de réaliser la tâche à l'aide de certaines ressources et à partir des connaissances qu'il a déjà acquises sans que celle-ci soit trop facile ou trop difficile (Vygotsky, 1978). De plus, l'engagement dans la tâche permet aux élèves d'avoir les comportements attendus puisqu'ils sont centrés sur leurs apprentissages et leur progression (Hickey et Schafer, 2006 ; Ritz *et al.*, 2014). Également, l'implication ou la participation active de la part des élèves prévient l'apparition des comportements d'indiscipline (Gaudreau, 2017). Les activités qui sont interactives, c'est-à-dire des activités qui demandent la participation concrète des élèves telles que demander leur aide pour les démonstrations, faire des jeux-questionnaires, gérer le matériel et les équipes, etc., ont tendance à soutenir l'adoption de comportements positifs (Smitta Dibapile, 2012).

Capter l'attention des élèves efficacement n'est pas toujours une tâche facile pour les enseignants en EPS. Cette pratique est néanmoins nécessaire afin de s'assurer que tous les élèves puissent avoir accès à l'information (Gaudreau, 2017). Les enseignants doivent impérativement utiliser un signal que les enfants connaissent. Ce signal doit être clair, facilement audible ou visible et utilisé seulement à cette fin. Le signal est d'autant plus important en EPS où l'environnement est bruyant et vaste (Desbiens *et al.*, 2008). Dans le cas de l'EPS, le signal peut être, par exemple, un coup de sifflet ou un décompte à haute voix dans le but que les élèves s'arrêtent ou qu'ils se rassemblent.

Également, la différenciation pédagogique est une voie à privilégier pour favoriser l'engagement de tous les élèves (Caron, 2012). Effectivement, la différenciation

pédagogique demande aux enseignants de prévoir et d'utiliser différentes ressources afin que les activités répondent aux besoins hétérogènes des élèves (Bergeron *et al.*, 2011). Elle est d'ailleurs bénéfique autant pour les élèves que pour les enseignants. En effet, du côté des élèves, la différenciation pédagogique facilite l'accès des élèves HDAA au programme de formation générale, elle favorise leur autonomie et leur motivation, elle permet aux élèves d'avoir un accompagnement dans leurs apprentissages et de développer leur plein potentiel en surmontant les obstacles (Verret, 2018). Pour les enseignants, la différenciation pédagogique contribue au développement des compétences professionnelles, elle leur permet de développer leur habileté de résolution de problèmes et de mieux s'adapter à la complexité de leur tâche enseignante. Puis, les enseignants sont plus disponibles pour les élèves avec des besoins particuliers lorsqu'ils privilégient la différenciation pédagogique (Verret, 2018).

Finalement, la supervision de la progression des apprentissages n'est pas à négliger. Pour y arriver, les enseignants doivent circuler en classe afin de s'assurer que tous les élèves sont à la tâche et de vérifier leurs apprentissages au fur et à mesure. La supervision active permet d'impliquer les élèves, les motiver et les garder centrés sur les tâches proposées (Siedentop, 1994). Plus spécifiquement en EPS, la supervision active peut se mettre en œuvre par de l'observation active, du positionnement en périphérie et des déplacements stratégiques qui consistent à toujours avoir dans son champ de vision l'ensemble des élèves dans l'objectif de pouvoir intervenir rapidement auprès de ceux qui déforment la tâche ou qui ont des comportements d'indiscipline (Desbiens, 2000). Cette supervision active permet de créer un climat sécurisant pour les élèves de même que de prévenir les perturbations et d'avoir une opportunité de formuler des rétroactions pertinentes en fonction de ce qui se passe dans le gymnase (Gauthier *et al.*, 1997 ; Hastie et Saunders, 1991).

### 2.5.5 Gestion des comportements d'indiscipline

Bien que l'objectif premier d'un enseignant soit de prévenir les comportements d'indiscipline en classe, les données exposant la forte prévalence forcent le constat que certains finissent par survenir. La problématique présentée préalablement montre en effet que la fréquence des comportements d'indiscipline est élevée en EPS.

Les pratiques de gestion de l'indiscipline s'ajoutent à celles issues des quatre premières dimensions de la gestion de classe et s'inscrivent dans une perspective d'intervention universelle à mettre en place pour répondre aux besoins de tous les élèves. Ces interventions éducatives s'inscrivent dans une logique séquentielle selon qu'elles sont mises en œuvre avant (préventives) ou après (réactives) que le comportement d'indiscipline survienne. De nombreuses études montrent que ces pratiques éducatives d'ordres préventif et réactif sont celles qui favorisent l'adoption des comportements appropriés (Gaudreau, 2017).

Les interventions préventives anticipent l'apparition de comportements d'indiscipline (Gaudreau, 2011 ; Stormont et Reinke, 2009). Les pratiques éducatives préventives les plus recensées incluent l'enseignement explicite des comportements attendus, l'aide opportune, la proximité, la guidance physique et le toucher, la limitation de l'espace et du matériel, l'évaluation fonctionnelle du comportement, la précorrection, l'apprentissage socioémotionnel et l'intervention concertée (Gresham, 2015 ; Massé *et al.*, 2021; Matheson et Shriver, 2005 ; Stormont *et al.*, 2012 ; Webster-Stratton *et al.*, 2008). On peut également y retrouver l'autorégulation des élèves, qui fait référence aux apprentissages socioémotionnels, mais celle-ci semble encore peu utilisée par les enseignants (Massé *et al.*, 2020). Le tableau 2.1 présente un récapitulatif des informations pertinentes énoncées pour chacune des pratiques préventives.

L'enseignement explicite des comportements attendus s'appuie sur un modèle centré sur l'élève et basé sur la pédagogie par la découverte. De plus, c'est la présentation fractionnée de la matière, la vérification de la compréhension et de la participation active de tous les élèves (Gauthier *et al.*, 2007). Il s'agit donc de *Dire*, de *Montrer* et de *Guider* l'élève dans ses apprentissages. Par exemple, en EPS, en début d'année scolaire, l'enseignant débute par dire son fonctionnement quant à l'utilisation de son sifflet. Par exemple, lorsqu'il donne deux coups de sifflet, les élèves doivent s'asseoir sur place. Par la suite, il montre aux élèves explicitement quoi faire lorsque ces coups de sifflet retentissent. Puis, il aide les élèves dans leurs apprentissages.

De son côté, l'aide opportune consiste au moment où l'enseignant aide un élève dans la réalisation de la tâche demandée avant qu'il éprouve des difficultés ou qu'il décroche de celle-ci. Il importe que l'enseignant soit en soutien à l'engagement cognitif et comportemental de l'élève préalablement aux difficultés qu'il pourrait rencontrer. De cette façon, l'enseignant s'assure que l'élève ne se décourage pas ou qu'il ne se mette pas à déranger les autres élèves, car il n'arrive pas à effectuer la tâche demandée (Gaudreau, 2017). En EPS, par exemple, lorsque les élèves font une tâche en badminton et qu'un de ceux-ci envoie à quelques répétitions le volant dans le filet lors du service, l'enseignant ira apporter son aide à cet élève dès qu'il voit qu'il éprouve des difficultés. Ainsi, l'enseignant s'assure d'aider l'élève et d'y apporter l'aide nécessaire afin qu'il vive du succès et qu'il ait une meilleure technique.

La pratique préventive liée à la proximité, la guidance physique et le toucher permet à l'enseignant de prévenir les comportements d'indiscipline qui pourraient provenir d'un manque d'attention ou d'une incompréhension des consignes (Gaudreau, 2017). Les enseignants doivent s'assurer de circuler constamment (Adamson, 2010) dans l'objectif d'être disponible pour les élèves et de garder une proximité avec eux. Par exemple, en EPS, l'enseignant circule entre chacun des groupes d'élèves afin de



rester attentif autant à ce qu'il se déroule dans les tâches que sur le banc lorsque ceux-ci sont en attente. Quant à elle, la guidance physique sécurise et soutient les apprentissages des comportements attendus des élèves lorsqu'ils doivent accomplir de nouvelles tâches, pour effectuer des déplacements ou pour réaliser des mouvements complexes (Gaudreau, 2017). Spécifiquement en EPS, l'enseignant pourrait guider l'élève lorsqu'il effectue une roulade avant.

La limitation de l'espace et du matériel consiste à prévenir les débordements possibles en permettant aux élèves de réaliser la tâche donnée dans un espace accessible précis sans leur permettre d'avoir accès à tout l'espace ou à tout le matériel (Gaudreau, 2017). Ainsi, l'enseignant s'assure d'obtenir plus facilement l'attention de ces élèves. En EPS, par exemple, l'enseignant pourrait décider que pendant les parties de mini-tennis, seuls les élèves sur les terrains ont des raquettes, les élèves en attente n'ont donc accès à aucun matériel.

De plus, l'évaluation fonctionnelle du comportement a comme but d'identifier et de comprendre les fonctions des comportements et les facteurs qui contribuent à leur émergence et à leur maintien (Massé *et al.*, 2014). Pour ce faire, l'enseignant doit suivre la logique suivante afin de reconnaître les facteurs qui déclenchent ou qui précèdent les comportements d'indiscipline, soit chercher à comprendre 1) les antécédents des comportements et du contexte (Situation), 2) l'organisation (les forces, les vulnérabilités, les états psychologiques et physiologiques des élèves), 3) la réponse (le comportement de l'élève) et 4) les conséquences (ce qui peut augmenter ou diminuer les comportements). Avec cette procédure, l'enseignant peut arriver à estimer l'ampleur et les facteurs susceptibles de participer à l'apparition des comportements ou à leur maintien (Gaudreau, 2017).

Pour sa part, la précorrection sert à interrompre les comportements d'indiscipline prévisibles ou à les anticiper ce qui augmentera la probabilité d'apparition du comportement attendu (Gresham, 2015). Avec cette pratique, l'enseignant arrivera à connaître les moments où l'élève a un potentiel d'adopter un comportement d'indiscipline et prendra les mesures pour éviter qu'il développe ce comportement avant qu'il apparaisse (Gaudreau, 2017). Par exemple, en EPS, l'enseignant pourrait décider de faire changer un élève seul au vestiaire puisqu'il a tendance à y adopter un mauvais comportement dans les vestiaires et à y entraîner les autres élèves avec lui. Ainsi, l'enseignant met en place des mesures pour éviter que le comportement se développe.

Les apprentissages socioémotionnels servent à apprendre aux élèves des stratégies pour comprendre et gérer leurs émotions. Cela inclut la conscience de soi, la conscience sociale, la maîtrise de soi, les habiletés relationnelles et la prise de décisions responsables (Massé *et al.*, 2021). Par exemple, en EPS, l'enseignant pourrait décider de proposer aux élèves un endroit où ils peuvent se réfugier et utiliser divers moyens d'apaisement tels que des outils sensoriels ou des outils de modulation des émotions.

Puis, la dernière pratique préventive mentionnée précédemment, l'intervention concertée consiste en la collaboration entre les enseignants, mais également avec tous intervenants qui entourent les élèves (Gaudreau, 2017). En effet, l'objectif de cette pratique est d'uniformiser les interventions utilisées afin d'intervenir de la même façon avec l'élève (Gaudreau, 2017). Ainsi, le titulaire de classe doit discuter avec l'enseignant d'EPS (et vice-versa) pour établir les pratiques qui peuvent être mises en place dans les deux contextes. De ce fait, les enseignants s'assurent d'avoir les mêmes interventions pour les élèves et assurer une certaine cohérence et constance. Le tableau 2.1 présente un résumé des pratiques préventives.

Tableau 2.1 Résumé des pratiques préventives

Définitions	Exemples
<b>Enseignement explicite des comportements attendus<sup>1,2</sup></b>	
Présenter la matière de façon fractionnée Vérifier la compréhension des élèves S'assurer de la participation active des élèves	Apprendre aux élèves ce qu'ils doivent faire lorsque l'enseignant donne deux coups de sifflet.
<b>Aide opportune<sup>1</sup></b>	
Offrir de l'aide à l'élève dans la réalisation de la tâche avant qu'il éprouve des difficultés ou qu'il décroche.	Aller aider un élève en badminton qui envoie à répétition son volant dans le filet dès qu'il éprouve des difficultés.
<b>Proximité, guidance physique et toucher<sup>1,3</sup></b>	
Circuler constamment afin d'être disponible. Sécuriser et soutenir les apprentissages et les comportements attendus lorsqu'ils accomplissent de nouvelles tâches.	Circuler entre chacun des groupes d'élèves afin de rester attentif à ce qui se déroule ou guider l'élève lorsqu'il apprend une roulade avant.
<b>Limitation de l'espace et du matériel<sup>1</sup></b>	
Prévenir les débordements en donnant accès à un espace délimité et à du matériel.	Délimiter les places où les élèves vont s'asseoir lors des consignes.
<b>Évaluation fonctionnelle du comportement<sup>1,4</sup></b>	
Analyser les antécédents des comportements et du contexte. Comprendre l'organisation, la réponse (comportement de l'élève) et les conséquences.	Analyser les contextes dans lesquels l'élève grimpe dans les espaliers pour comprendre la séquence. Comprendre qu'il le fait quand un autre élève le met en colère.
<b>Précorrection<sup>1</sup></b>	
Connaître les moments où les comportements d'indiscipline d'un élève sont à risque de survenir et mettre en place des mesures pour éviter leur apparition.	Faire changer un élève seul au vestiaire dû à son comportement inapproprié.
<b>Intervention concertée<sup>1</sup></b>	
Collaborer avec les enseignants et les intervenants entourant les élèves et uniformiser les interventions utilisées.	Communiquer avec le titulaire de classe et autres intervenants des interventions utilisées en gymnase.
<b>Apprentissage socioémotionnel<sup>5</sup></b>	
Apprendre des stratégies aux élèves pour comprendre et gérer leurs émotions.	Avoir un coin calme où les élèves peuvent utiliser des moyens d'apaisement.

Note <sup>1</sup>Gaudreau (2017); <sup>2</sup>Gauthier *et al.* (2007); <sup>3</sup>Adamson (2010); <sup>4</sup>Massé *et al.* (2014); <sup>5</sup>Massé *et al.* (2021)

En contraste, les pratiques réactives ont comme objectif de réguler les écarts de conduite (Gaudreau, 2017) et sont utilisées pour réagir à divers comportements d'indiscipline lorsqu'ils se manifestent, en vue de les atténuer ou de prévenir leur réapparition (Little, et al., 2002 ; Safran et Oswald, 2003). Ces pratiques sont divisées en deux catégories soit les pratiques réactives positives et les pratiques réactives négatives (Couture et Nadeau, 2014). Le tableau 2.2 présente un résumé des informations pertinentes énoncées pour chacune des pratiques réactives.

Les pratiques réactives positives ont généralement pour but de soutenir l'apparition des bons comportements surtout lorsqu'elles sont suivies d'une conséquence positive (Couture et Nadeau, 2014). Le renforcement et l'attention sélective (ou le renforcement différentiel) sont les pratiques réactives positives recensées. Les enseignants peuvent utiliser le renforcement social ou matériel. Le renforcement social renvoie à un renforcement qui vient de l'enseignant, par exemple, l'enseignant qui donne une petite tape sur l'épaule à son élève en guise de félicitation parce qu'il a aidé un autre élève. Quant à lui, le renforcement matériel consiste à prêter un objet qui a de la valeur pour l'élève (Couture et Nadeau, 2014). En EPS, ces renforcements peuvent aussi passer, par exemple, par l'utilisation d'activités physiques (Lavay et al., 2016), par des encouragements et des commentaires positifs qu'ils soient verbaux ou non verbaux (French et al., 2013). Les enseignants doivent dire efficacement et spécifiquement lorsqu'ils sont satisfaits des comportements de leurs élèves dans le but d'encourager leur réapparition (Block et al., 2016). Selon Lavay et ses collaborateurs (2016), ce sont entre 80 et 90 % des commentaires et des renforcements faits aux élèves qui devraient être positifs.

L'attention sélective pour sa part s'appuie sur le phénomène d'extinction, c'est-à-dire d'ignorer intentionnellement certains comportements d'indiscipline dans le but de les éliminer (Couture et Nadeau, 2014 ; Lavay *et al.*, 2014). L'ignorance, qui est

intentionnelle, doit être faite de manière à ce que les comportements d'indiscipline soient ignorés tout en donnant de l'attention aux comportements appropriés (Couture et Nadeau, 2014). Il s'agirait ici d'ignorer un élève qui vient de parler avec un autre, mais de féliciter un coéquipier qui garde le silence par exemple.

Pour leur part, les conséquences logiques et naturelles font référence à des conséquences qui sont directement liées avec le comportement d'indiscipline adopté. (Couture et Nadeau, 2014 ; Gaudreau, 2017). Par exemple, en EPS, l'enseignant pourrait demander à l'élève de ranger le matériel que ce dernier a sorti dans un élan de colère. Les réprimandes pour leur part, consistent à émettre un commentaire verbal après un comportement d'indiscipline (Couture et Nadeau, 2014).

En contraste aux pratiques réactives négatives recommandées plus haut, le retrait de la situation (temps d'arrêt) et la punition sont des pratiques utilisées qui doivent être discutées en raison de leur faible portée éducative et de leur efficacité. En effet, ces pratiques sont généralement associées à une augmentation des comportements d'indiscipline et au développement de problèmes de conduite (Kalis *et al.*, 2007 ; Miller *et al.*, 2008).

Le retrait de la situation consiste à enlever la possibilité à l'élève de recevoir un renforcement, dans une situation précise et pour une durée déterminée. Ce type d'intervention doit retirer un renforcement que l'élève apprécie généralement afin d'être le plus efficace possible (Block *et al.*, 2016 ; Couture et Nadeau, 2014). Par exemple, un élève qui apprécie particulièrement les parties de soccer de fin de cours pourrait se voir retirer cinq minutes de la partie si l'enseignant doit le ramener à l'ordre plus que deux fois.

De son côté, la punition n'est pas reconnue pour avoir une portée éducative et devrait être utilisée en dernier recours lorsque les pratiques préventives et positives n'ont pas

l'effet escompté (Couture et Nadeau, 2014). Les punitions consistent à retirer quelque chose que l'élève aime ou à lui demander de faire quelque chose qu'il n'aime pas (Couture et Nadeau, 2014). Plus spécifiquement en EPS, cette pratique est fréquemment utilisée par les enseignants (Burak *et al.*, 2013) surtout par le biais d'une activité physique, par exemple, demandez à un élève de faire des pompes lorsque cet élève a un comportement dérangeant (Burak *et al.*, 2013). Les enseignants qui utilisent cette pratique croient qu'elle amène une meilleure condition physique aux élèves ou encore qu'elle montre aux élèves qu'il y a des conséquences à leurs gestes (Burak *et al.*, 2013). Par contre, les études montrent qu'elle a des effets négatifs sur les enfants, qu'elle est inappropriée et qu'elle est à proscrire. Ainsi, l'utilisation de cette pratique ne diminue pas significativement l'apparition des comportements dérangeants (Burak *et al.*, 2013). Par ailleurs, elle risque de diminuer le désir des élèves de faire de l'activité physique en dehors de l'école (French *et al.*, 1985).

D'autres types de punitions existent et pallient certaines limites à la portée éducative. Parmi celles-ci se trouve la perte de privilèges (coût de réponse) qui est plutôt simple. Il s'agit de retirer, à l'élève qui commet un comportement d'indiscipline, un renforçateur positif déjà en place (Couture et Nadeau, 2014). En EPS, par exemple, l'enseignant pourrait donner préalablement du temps de libre pour faire une activité qu'il apprécie (à la récréation ou avant d'aller se changer aux vestiaires) à un élève. Lorsque cet élève respecte le comportement ciblé (p. ex. garder le ballon dans ses mains sans faire de bruit lors des explications), il obtient son temps de libre. Par contre, lorsqu'il ne respecte pas le comportement ciblé, il perd une minute de ce temps de libre. Par exemple, en EPS, un enseignant pourrait dire à un élève qui joue avec un ballon pendant ces explications que ce comportement est inacceptable puisque pendant ce temps il n'écoute pas les consignes et qu'il devrait plutôt le garder

en main pendant qu'il parle (Block *et al.*, 2016). Le tableau 2.2 présente un résumé des pratiques réactives.

Tableau 2.2 Résumé des pratiques réactives

	Définitions	Exemples
Pratiques réactives positives	Renforcement des comportements attendus <sup>1,2,3</sup>	
	- Social : Renforcement qui vient de l'enseignant	Petite tape sur l'épaule en guise de félicitations
	- Matériel : Prêt d'un objet qui a de la valeur pour l'élève	Utilisation d'activités physiques Encouragements Commentaires positifs (verbaux ou non verbaux)
	Attention sélective (renforcement différentiel) <sup>1,3</sup>	
	- Extinction : Ignorance intentionnelle des comportements d'indiscipline tout en donnant de l'attention aux comportements appropriés	Ignorance de l'élève qui parle à un autre pendant des explications, mais féliciter un autre élève qui est en silence
	Conséquences logiques et naturelles <sup>1,4</sup>	
- Conséquences directement liées avec le comportement d'indiscipline adopté	Rangement du matériel par l'élève qui l'a sorti dans un élan de colère	
Réprimandes <sup>1</sup>		
- Émission d'un commentaire verbal après un comportement d'indiscipline	L'enseignant qui dit à l'élève : « Tu as donné un coup de pied dans le casier. »	
Pratiques réactives coercitives	Retrait de la situation <sup>1,5</sup>	
	- Retrait d'un renforcement que l'élève apprécie	Retrait de cinq minutes de la partie de soccer à un élève dont l'enseignant a dû remettre à l'ordre plus de deux fois
	Punition <sup>1,6</sup>	
- Retrait de quelque chose que l'élève aime	Demander de faire des pompes en guise de punition suite à un comportement dérangeant	
- Demande de faire quelque chose qu'il n'aime pas		

Note <sup>1</sup>Couture et Nadeau (2014); <sup>2</sup>French *et al.* (2013); <sup>3</sup>Lavay *et al.* (2016); <sup>4</sup>Gaudreau (2017); <sup>5</sup>Block *et al.* (2016); <sup>6</sup>Burak *et al.* (2013)

En bref, plusieurs pratiques de gestion de classe sont mises en œuvre par les enseignants (Gaudreau, 2017). Celles-ci se divisent en deux catégories soit les pratiques préventives et les pratiques réactives. Parmi les principales pratiques préventives répertoriées, on retrouve l'enseignement explicite des comportements attendus, l'aide opportune, la proximité, la guidance physique et le toucher, la limitation de l'espace et du matériel, l'évaluation fonctionnelle du comportement, la précorrection et l'intervention concertée. Quant aux pratiques réactives, les principales sont : le renforcement des comportements attendus, l'attention sélective, les conséquences logiques et naturelles, les réprimandes, le retrait de la situation ou la punition.

## 2.6 Les paliers d'intervention

Afin de permettre une planification réfléchie et graduelle des interventions à mettre en œuvre pour les élèves ayant des difficultés de l'ordre des apprentissages ou des problèmes de comportements, le modèle d'intervention à trois niveaux est de plus en plus utilisé dans de nombreuses écoles américaines (Office of Special Education Programs on Positive Behavioral Interventions and Supports, 2013) et canadiennes (Bissonnette *et al.*, 2017). Ce modèle constitue une approche hiérarchique de gestion de classe utilisée comme alternative à l'approche traditionnelle des techniques de gestion de classe (Dunlap *et al.*, 2000; LaVigna et Willis, 2012; Simonsen et Sugai, 2013) qui ont tendance à être plus réactives et punitives (LaVigna et Willis, 2012). Ce modèle se veut une approche plus préventive (Buchanan et Hinton, 2018). Il vise à offrir une aide précoce aux élèves à risque ou présentant des difficultés scolaires, comportementales ou sociales (Stormont et Reinke, 2013; Sugai et Horner, 2009) en fonction des besoins des élèves (Barnes et Harlacher, 2008; Cummings, 2006). Cette hiérarchisation permet aux acteurs des milieux scolaires d'améliorer la prise de



décision quant aux interventions à utiliser selon les besoins des élèves (Sugai et Horner, 2009). La mise en œuvre de ce modèle montre des effets positifs tant sur les comportements que sur le rendement scolaire, toutefois l'efficacité est encore peu démontrée au Québec (Bissonnette et St-Georges, 2014), encore moins en EPS.

Le modèle d'intervention à trois niveaux se présente habituellement selon deux volets, un premier lié aux apprentissages des élèves ou un deuxième lié aux comportements des élèves (Stormont et Reinke, 2013). Le volet lié aux apprentissages des élèves réfère au modèle de réponse à l'intervention (RÀI) tandis que celui lié aux comportements réfère au modèle du soutien au comportement positif (SCP). Seul le SCP sera expliqué puisqu'il est directement en lien avec la gestion des comportements, sujet d'intérêt dans le présent mémoire. Plus spécifiquement, le SCP permet de définir, d'enseigner et de soutenir les comportements appropriés des élèves afin de créer des environnements d'apprentissage positifs. Pour ce faire, des stratégies proactives et préventives sont mises de l'avant (OSEP, 2012; Sugai et Horner, 2009) par les enseignants et l'équipe-école. Aussi, cette approche globale permet de répondre aux besoins comportementaux des élèves et de favoriser l'apprentissage de l'autonomie (Buchanan *et al.*, 2013).

Le SCP se divise en trois niveaux d'intervention (Figure 2.5). Le premier niveau est celui de la prévention primaire ou intervention universelle et fait référence aux interventions utilisées pour l'ensemble des élèves de la classe (Gaudreau, 2017). Ces interventions ont pour but de gérer les comportements afin de créer un environnement positif en classe (Hinton *et al.*, 2016). Par exemple, les interventions peuvent être la précorrection, la mise en place d'un climat motivationnel, la création de règles avec les élèves, la création d'environnements flexibles ou la définition des attentes en lien avec les comportements (Hinton *et al.*, 2016). Ce premier niveau du SCP réfère notamment aux dimensions de la gestion de classe présentée précédemment qui se

rapportent surtout à la prévention des comportements (gestion des ressources, établissement des attentes claires, développement des relations sociales positives et attention et engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage). Généralement, les interventions du premier niveau sont suffisantes pour la majorité des élèves (environ 80 %) afin d'adopter les comportements souhaités (Bissonnette *et al.*, 2020).

Le deuxième niveau est celui de la prévention secondaire ou des interventions ciblées. Il consiste en des interventions plus spécifiques pour les élèves ciblés à risque ou des élèves qui présentent des difficultés persistantes sur le plan des comportements (Bissonnette *et al.*, 2020; Gaudreau, 2017). Il peut être mis en œuvre en combinaison avec les interventions du premier niveau. Lorsque ces élèves bénéficient d'interventions efficaces du deuxième niveau, jumelées à celles du premier niveau, ils ont tendance à avoir une progression satisfaisante au regard de leur comportement (Brodeur *et al.*, 2010). Au deuxième niveau, les interventions sont, par exemple, l'enseignement des habiletés sociales, des stratégies de gestion de la colère ou plus spécifiquement, l'utilisation de la feuille de route (Bissonnette *et al.*, 2020) ou les histoires sociales pour illustrer les bons comportements (Buchanan *et al.*, 2013). Au troisième niveau, il s'agit d'interventions individualisées, intensives et spécialisées selon les difficultés des élèves qui persistent suite aux interventions mises en place dans les deux premiers niveaux (Brodeur *et al.*, 2010). Il s'adresse généralement à environ 5 % des élèves (Bissonnette *et al.*, 2020). Une évaluation fonctionnelle du comportement doit être effectuée dans le but de déterminer les interventions intensives à privilégier selon les besoins des élèves (Hinton *et al.*, 2016). Le contrat individuel de comportement (Hawkins *et al.*, 2011) ou les mesures de retrait (Nadeau *et al.*, 2020) se retrouvent parmi les interventions utilisées pour ce niveau.

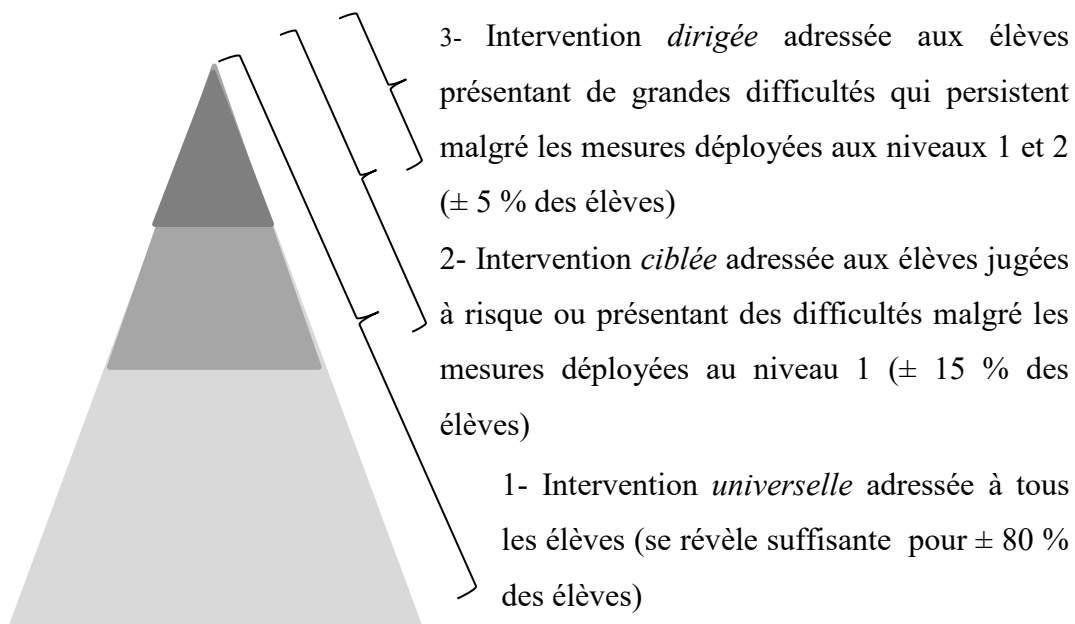


Figure 2.5 Modèle d'intervention à trois niveaux (Gaudreau, 2017)

En résumé, les interventions universelles proposées dans le modèle d'intervention à trois niveaux sont préventives aux comportements d'indiscipline. Ainsi, ils rejoignent les quatre premières dimensions proposées par Gaudreau (2017) soit la gestion des ressources, l'établissement d'attentes claires, le développement des relations sociales positives et l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage. Pour leur part, les interventions ciblées sont des pratiques spécifiques aux élèves dont les comportements d'indiscipline persistent malgré les interventions du premier niveau. Puis, la gestion des comportements d'indiscipline, cinquième dimension du modèle de Gaudreau (2017), vient en réaction aux comportements des élèves.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente l'approche méthodologique, le devis de recherche, les participants de cette recherche, la collecte de données, le déroulement de la recherche et la méthode d'analyse des données.

#### 3.1 Approche méthodologique

Ce mémoire s'inscrit dans la perspective qualitative. Une approche qualitative est pertinente lorsque la recherche est orientée sur le point de vue des participants qui vivent la situation précise en interprétant leurs propos (Gaudreau, 2011). Elle permet de mieux comprendre la réalité particulière dans laquelle les participants, dans ce cas-ci des enseignants, se retrouvent en ayant recours à leur vision (Cossette, 2009). Ainsi, elle donne la chance aux enseignants de s'exprimer sur des enjeux importants de leur profession.

#### 3.2 Devis de recherche

Plus précisément, ce mémoire s'inscrit dans un devis interprétatif. Le devis interprétatif est priorisé puisqu'il vise à en apprendre davantage sur le sens que les

participants donnent à leur expérience (Savoie-Zacj, 2018). Dans le cas présent, les enseignants ont été amenés à témoigner des effets et des conditions de mise en œuvre des pratiques de gestion de classe auprès des élèves du primaire en éducation physique et à la santé (EPS).

### 3.3 Aspects déontologiques et confidentialité

Un certificat d'éthique a été obtenu auprès du comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains de l'Université du Québec à Montréal (*voir Annexe A*). Tous les participants ont rempli, en ligne, le formulaire d'information et de consentement pour participer à l'entrevue. La chercheuse principale a rappelé les intentions de la recherche au début des entrevues. Elle a réitéré que leur participation était volontaire et qu'ils n'étaient pas obligés de répondre à toutes les questions. Toutes les informations recueillies lors de la collecte de données sont confidentielles. Les résultats de la recherche ne permettent pas d'identifier les participants. Les verbatims ont été rendus anonymes par un code.

### 3.4 Déroulement de la recherche

À la suite de l'approbation du projet par le comité d'éthique de la recherche, une invitation a été envoyée par courriel aux enseignants spécialistes en EPS du primaire à l'aide des réseaux sociaux et professionnels des chercheurs afin de leur expliquer le projet de recherche et de solliciter leur participation (*voir Annexe B*). Les personnes intéressées ont cliqué sur un hyperlien les conduisant à un site sécurisé présentant un formulaire de consentement (*voir Annexe C*) où on expliquait les buts et les objectifs de la recherche. Les participants qui ont rempli le formulaire de consentement et qui ont accepté de participer au projet ont été contactés pour planifier la rencontre

virtuelle. Parmi les quinze enseignants qui ont dûment rempli le formulaire de consentement, seulement douze ont répondu au courriel pour planifier la rencontre pour les entrevues. Ainsi, le type d'échantillonnage fut intentionnel. Dans le cadre d'une recherche qualitative, le nombre de participants pour des entretiens individuels devrait varier entre 10 et 15 pour être valide (Boutin, 2018). Puis, les entrevues semi-dirigées individuelles ont été réalisées. Les entretiens individuels enregistrés de 40 à 75 minutes se sont déroulés en ligne via le logiciel de communication Zoom. Elles ont été conduites par la chercheuse principale, au moment jugé opportun par le participant. Selon la demande du participant, l'entrevue pouvait se dérouler soit à caméra ouverte ou à caméra fermée.

### 3.5 Canevas d'entrevue

Les entrevues individuelles ont été privilégiées afin d'explorer les points de vue individuels et isolés des participants (Gaudreau, 2011). Elles ont été réalisées par la chercheuse principale qui a une expertise dans cette discipline. Avec les entrevues individuelles, la chercheuse a pu saisir le point de vue des participants, leur compréhension des expériences qu'ils ont vécues, leur vision des choses, à travers l'interaction qu'il y a eu entre lui et le participant, dans l'objectif de les comprendre en profondeur ou du moins en apprendre plus sur le sujet donné (Baribeau et Royer, 2012). La perspective de l'entrevue semi-dirigée a permis d'orienter les participants vers les thèmes souhaités, dans le cas présent, il s'agissait des dimensions de la gestion de classe, tout en restant alerte et ouvert afin de repérer des informations supplémentaires et inattendues sur le sujet (Fenneteau, 2007).

Préalablement à la réalisation des entrevues, le canevas d'entrevue a été testé auprès d'un participant « fictif » répondant aux critères de sélection. À la suite de ce test, les questions ont été modifiées de sorte à laisser plus de liberté dans les réponses des

participants. En effet, initialement, les questions étaient ciblées sur chacune des dimensions de la gestion de classe plutôt que de partir des moments vécus par les enseignants pour comprendre leurs différentes pratiques. Ainsi, le canevas d'entrevue final (voir *Annexe D*) comportait trois sections. La première consistait en des questions sociodémographiques et permettait de connaître des informations relatives à l'enseignant telles que la clientèle à laquelle ils enseignent et le nombre d'années d'expérience. Ensuite, les questions posées dans la deuxième section étaient de type brise-glace, c'est-à-dire que c'étaient des questions plus larges sur le thème de la gestion de classe tel que sur l'importance de la gestion de classe, sur les comportements d'indiscipline, sur les moments critiques et les élèves qui ont tendance à déranger (*En quoi la gestion de classe est importante en EPS? Selon vous, quels sont les obstacles à une gestion de classe efficace en EPS?*). Puis, les questions de la troisième section visaient à recueillir les perceptions des enseignants sur la mise en œuvre de leurs pratiques, c'est-à-dire sur l'instauration de leurs pratiques (comment les mettent-ils en place), sur les pratiques universelles et ciblées qu'ils mettent en place (quoi) ainsi que leurs effets, liés aux cinq dimensions de la gestion de classe (*Que faites-vous lorsque les moments nommés précédemment surviennent? Quels impacts percevez-vous lorsque vous mettez en place ces pratiques de gestion de classe? Chez tous les élèves du groupe? Chez vous?*).

### 3.6 Méthode d'analyse

La méthode d'analyse utilisée pour cette étude a été l'analyse thématique qui consiste à identifier, analyser et trouver des thèmes à l'intérieur des données récoltées afin d'organiser et de décrire en détail les données recueillies (Boyatzis, 1998). Elle suit le modèle mixte de L'Écuyer (1990), c'est-à-dire une combinaison entre le modèle ouvert où il n'existe pas de catégorie au départ et le modèle fermé où les catégories

sont prédéterminées. Ainsi, le modèle mixte propose que certaines catégories soient préexistantes au départ, tout en laissant la possibilité à d'autres de s'ajouter. Plus spécifiquement, la méthode d'analyse proposée par L'Écuyer (1990) comporte six étapes. La première consiste en lire et établir une liste d'énoncés. Elle suggère de lire l'entièreté du matériel récolté afin d'avoir une vue d'ensemble, de pressentir le type d'unités informationnelles à retenir et d'appréhender certaines grandes particularités. La deuxième étape est le choix et la définition des unités de classification. De ce fait, le chercheur doit découper le matériel en énoncés plus restreints et choisir les énoncés qui possèdent un sens complet en eux-mêmes. La troisième étape est celle de la catégorisation et classification, soit la codification proprement dite. Il s'agit alors de rassembler les unités dont le sens se ressemble. La quatrième étape se veut celle de la quantification et du traitement scientifique. Lors de celle-ci, le chercheur doit compiler, quantitativement, les résultats pour en dégager des constatations ou des interprétations en lien avec la répartition du matériel. La cinquième étape est la description scientifique ou l'analyse descriptive. Il faut donc décrire les résultats tels qu'ils se présentent en faisant une analyse à la fois quantitative et qualitative. Puis, la sixième étape est celle de l'interprétation. Ainsi, c'est l'analyse des relations entre les composantes du matériel, l'explication des causes des résultats et de leur signification et l'explication de ce qui se passe dans le sujet. Dans le cas présent, les thèmes, soit les grandes unités de sens, étaient préétablis selon les dimensions de la gestion de classe. Le modèle mixte proposé par L'Écuyer (1990) permet de modifier les catégories préexistantes tout en laissant place à des catégories d'émerger lors de l'analyse. Certaines catégories pourront alors être modifiées ou ajoutées à celles préalablement établies.

Dans le cadre de cette recherche, les unités de classification, à déterminer à l'étape 2 du modèle de L'Écuyer (1990), étaient déjà préétablies. En effet, les cinq grands thèmes correspondaient aux cinq grandes dimensions de la gestion de classe, soit la



gestion des ressources, l'établissement d'attentes claires, le développement des relations sociales positives, l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage et la gestion des comportements d'indiscipline. Aussi, pour chacune des dimensions, les sous-thèmes sont l'instauration des pratiques, les pratiques déclarées et les effets de ces pratiques. Puis, dans les pratiques déclarées de chacune des dimensions, on retrouve des sous-thèmes correspondant aux interventions universelles et ciblées du modèle de soutien au comportement positif.

Les douze entrevues individuelles ont été transcrites dans le logiciel Word et ensuite codées à l'aide du logiciel NVivo 12. En complément à l'entretien semi-dirigé, un journal de bord a été tenu par la chercheuse principale. Selon Savoie-Zacj (2018), le journal de bord est un outil qui permet la reconstitution de la dynamique lors de l'entretien et la consignation des informations pertinentes. Il permet également de documenter l'évolution du projet et des relations avec les participants et de justifier les modifications notamment en ce qui a trait à la saturation des données ou à des ajouts potentiels au canevas d'entrevue (Savoie-Zacj, 2018). Concrètement, le journal de bord consignait le travail à faire ainsi que les échéanciers, mais également des éléments importants mentionnés par les participants, des exemples récurrents, des citations qui soutiennent les définitions, des questionnements ou des constats généraux.

### 3.7 Critères de rigueur

Ce projet respecte les critères de rigueur proposés par Guba et Lincoln (1982, 1989). Les critères de rigueur méthodologiques réfèrent à la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation de l'étude menée. La crédibilité renvoie à la vérification de la probabilité que l'interprétation du phénomène est du sens. Elle a été assurée par les vérifications externes, c'est-à-dire les quatre réunions de consensus réalisées avec la

directrice du projet afin de solliciter son point de vue sur la codification et les résultats obtenus (Fortin et Gagnon, 2016). Également, une étudiante au doctorat en science de l'éducation et spécialiste en EPS a participé à une de ces réunions pour avoir un regard externe. De son côté, la transférabilité consiste en la possibilité d'utiliser et d'adapter les résultats de l'étude dans le contexte réel (Fortin et Gagnon, 2016). L'opérationnalisation de la transférabilité a été assurée par le choix de l'échantillon. En effet, la sélection intentionnelle permet de s'assurer que les participants avaient un lien direct avec le sujet et qu'ils pourront utiliser les résultats dans leur milieu de travail. La fiabilité concerne l'assurance d'une cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude. Puis, la confirmation renvoie à la concrétisation des données produites (Guba et Lincoln, 1982, 1989). Ces deux derniers critères ont d'abord été cautionnés par l'utilisation du journal de bord du chercheur qui a permis de noter l'évolution des questions et des modifications en cours de route afin de s'assurer que le déroulement du projet reste cohérent. Aussi, dans l'objectif d'atteindre une fiabilité optimale, à la suite de la codification des verbatims par le chercheur, une étudiante au doctorat a fait la contre-codification interjuge de 20 % de celle-ci. En outre, l'étudiante au doctorat a reclassé les énoncés se trouvant dans trois des cinq dimensions. Un taux d'accord de 82% avec les catégorisations originales a été obtenu lors de la contre-codification interjuge. Une rencontre de consensus entre la chercheuse et les membres de sa direction de recherche a permis de statuer sur la classification des items non consensuels. Finalement, le quatrième critère de rigueur, la confirmation, a été assuré par l'utilisation d'une démarche rigoureuse et par la justification de l'instrument pour la collecte de données.

## CHAPITRE IV

### RÉSULTATS

Ce chapitre présente d'abord la description des participants, pour ensuite mettre en lumière les résultats de l'analyse de contenu faite selon les étapes de L'Écuyer (1990). Les questions posées en entrevue visaient à documenter les conditions de la mise en œuvre et l'efficacité des pratiques de gestion de classe des enseignants. L'analyse des propos des enseignants a été catégorisée selon les cinq dimensions de la gestion de classe du modèle de Gaudreau (2017) et selon les trois sous-catégories suivantes, soit l'instauration des pratiques par les enseignants (comment), ce qu'ils utilisent comme pratiques (quoi) et les effets de ces pratiques, autant pour les élèves que pour les enseignants.

#### 4.1 Participants

Douze enseignants en éducation physique et à la santé (EPS) du primaire, provenant d'écoles différentes, ont participé à la recherche. Dix s'identifient comme des femmes et deux des hommes. Leur expérience en enseignement variait de deux à trente ans et la moyenne s'élevait à 13,6 ans. Les participants enseignaient à des élèves ayant des besoins hétérogènes : classes ordinaires, classes d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA), classes langages, classes avec des élèves ayant un trouble du comportement, classes de soutien personnel, classes à volet musical, classes à

concentration sportive et sports-études, classes d'arts-études, classes de communication et classes d'accueil. Quatre enseignants avaient seulement des classes ordinaires. Le tableau 4.1 présente les caractéristiques des participants. Des prénoms fictifs leur ont été attribués afin d'assurer leur confidentialité.

Tableau 4.1 Caractéristiques des enseignants

Noms fictifs	Années d'expérience	Types de classe enseignée	Niveau	Secteur
Chantal	30 ans	Ordinaires, langages, trouble de comportement volet musical	4 <sup>e</sup> à 6 <sup>e</sup> année	Public
Christine	25 ans	Ordinaires, TSA	Maternelle à 6 <sup>e</sup> année	Public
Marilou	20 ans	Ordinaires	Maternelle à 6 <sup>e</sup> année	Public
Gabriel	20 ans	Ordinaires	Maternelle à 6 <sup>e</sup> année	Public
Ariane	15 ans	Ordinaires, TSA	Maternelle à 6 <sup>e</sup> année	Public
Justine	15 ans	Ordinaires, TSA	Maternelle à 6 <sup>e</sup> année	Public
Nicolas	12 ans	Ordinaires	Maternelle à 6 <sup>e</sup> année	Public
Cynthia	10 ans	Ordinaires, accueil	Maternelle, 1 <sup>re</sup> , 2 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> année	Public
Mélissa	7 ans	Ordinaires, sports études et arts études	Maternelle à 6 <sup>e</sup> année	Public
Josée	4 ans	Ordinaires, langages soutien personnel	Maternelle à 6 <sup>e</sup> année, sauf 2 <sup>e</sup> année	Public
Alexandra	3 ans	Ordinaires	1 <sup>ère</sup> à 6 <sup>e</sup> année	Privé
Émilie	2 ans	Ordinaires, concentration sport, communication	Maternelle à 6 <sup>e</sup> année	Public

#### 4.2 Pratiques déclarées au regard des dimensions de la gestion de classe

Cette partie présente la catégorisation des propos du corpus de 845 énoncés dans les cinq dimensions de la gestion de classe. Au total, 215 énoncés (25,4 % du corpus) ont été classés dans la gestion des comportements d'indiscipline; 203 (24 % du corpus) dans le développement des relations sociales positives; 163 (19,3 % du corpus) dans l'établissement des attentes claires; 141 (16,7 % du corpus) dans l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage et 123 (14,6 % du corpus) ont été classés dans la gestion des ressources. Les résultats sont présentés en ordre décroissant de l'occurrence des dimensions. Aussi, pour chacune des dimensions, les stratégies d'instauration des pratiques par les enseignants (comment), ce qu'ils utilisent comme pratiques (quoi) et les effets de ces pratiques, autant pour les élèves que pour les enseignants, sont mis en évidence. Pour chacune des dimensions, les pratiques déclarées réfèrent soit à des pratiques universelles, utilisées pour tout le groupe, soit à des pratiques ciblées, utilisées selon les besoins des élèves. Les pratiques déclarées dans ces catégories sont également présentées selon la prévalence de leur occurrence. Selon L'Écuyer (1990), compte tenu de la nature imbriquée de l'analyse de contenu, un énoncé peut être compris de deux façons. Ainsi, quelques énoncés ont été classés dans le « comment les enseignants instaurent la pratique » et dans les pratiques elles-mêmes (quoi). Des tableaux résumés pour les principaux résultats de chacune des dimensions sont présentés au début de chacune des dimensions.

### 4.3 Gestion des comportements d'indiscipline

Les pratiques d'instauration pour cette dimension qui sont les plus discutées par les participants peuvent être mises en oeuvre en prévention (avant) ou en réaction (après) aux comportements d'indiscipline qui surviennent.

Trois éléments ont été rapportés par les enseignantes. Ainsi, Alexandra les a mises en place par la discussion. « *Je vais toujours avoir une discussion avant avec l'enfant.* » D'autres ont expliqué faire preuve de souplesse dans les avertissements et les conséquences.

*Il se peut que toi, je te permette deux, trois, quatre rappels, tandis que l'autre, ça se peut que ce ne soit seulement que deux. Les élèves le savent. Moi je leur dis qu'ils ont chacun des défis à travailler. Puis, il y en a que c'est plus au niveau du contrôle et l'autre c'est plus au niveau de tel apprentissage en éducation physique. (Christine)*

Christine, quant à elle, a dit mettre ses pratiques en place selon les besoins des élèves en y allant « *au cas par cas.* »

Les pratiques déclarées par les enseignants pour la gestion des comportements d'indiscipline ont été divisées selon les interventions préventives, les interventions réactives positives et les interventions réactives négatives. Également, les résultats présentés ont été catégorisés selon les pratiques universelles utilisées pour l'ensemble des élèves des classes ordinaires, ainsi que celles ciblées pour certains élèves de ces classes.

### 4.3.1 Portrait des pratiques de gestion des comportements d'indiscipline

Selon les témoignages recueillis, bien que quelques pratiques universelles sont utilisées pour la gestion des comportements d'indiscipline, ce sont les pratiques ciblées qui sont les plus souvent rapportées par les enseignants. Globalement, on constate que les stratégies liées à l'apprentissage socioémotionnel sont les pratiques préventives les plus rapportées par les enseignants autant pour l'ensemble du groupe que pour des élèves ciblées. Du côté des pratiques réactives positives, le renforcement des comportements attendus est la pratique plus souvent abordée. Selon les témoignages liés aux interventions réactives négatives, c'est la punition qui est utilisée pour tout le groupe, tandis que le retrait de la situation est ciblé pour certains élèves. Le tableau 4.2 ci-dessous montre un portrait global des résultats des pratiques déclarées pour la gestion des comportements d'indiscipline.

#### 4.3.1.1 Pratiques ciblées de gestion des comportements d'indiscipline

Dans une visée de prévention pour certains élèves, plusieurs enseignants ont expliqué utiliser des pratiques liées aux apprentissages socioémotionnels des élèves. En effet, ils ont permis aux élèves d'écouter les consignes debout derrière le groupe ou d'aller marcher à l'extérieur du gymnase avant d'avoir un comportement dérangeant « *pour qu'il ait plus de place pour bouger en écoutant et sans déranger les autres.* » (Justine). Certains ont également mentionné offrir différents moyens d'apaisement, comme des outils sensoriels (des lézards lourds ou des « tangles »), des outils de modulation des émotions (une affiche où les élèves devaient suivre un dauphin avec leur doigt pour respirer) et des vélos stationnaires, aux élèves pour les ramener dans leur zone de confort.

*(...) On voit que ce n'est pas un coin de punition. [...] On a juste besoin d'un petit peu d'aide finalement pour retrouver notre zone de confort puis pouvoir revenir au cours. Donc, l'élève peut décider d'y aller par lui-même si vraiment*

*il sent que ça ne va pas, qu'il a eu un conflit avec quelqu'un et qu'il va exploser puis qu'il veut y aller par lui-même. Moi, je peux demander à un élève d'y aller aussi. (Ariane)*

Tableau 4.2 Résumé des pratiques déclarées pour la gestion des comportements d'indiscipline

	Pour tout le groupe		Pour certains élèves	
Quoi faire	Interventions préventives	Apprentissage socioémotionnel (3)	Apprentissage socioémotionnel (21)	
		Précorrection (2)	Limitation de l'espace et du matériel (13)	
			Interventions préventives	Précorrection (4)
			Enseignement explicite des comportements (2)	
			Proximité/guidance physique et verbale (1)	
	Interventions réactives positives	Renforcement des comportements attendu (21)	Renforcement des comportements attendus (21)	
		Conséquences logiques et naturelles (5)	Interventions liées à la communication (20)	
			Interventions réactives positives	Conséquences logiques et naturelles (11)
			Ignorance intentionnelle (1)	
			Intervention non verbale (1)	
Interventions réactives négatives	Punition (1)	Interventions réactives négatives	Retrait de la situation (48)	
			Punition (2)	

Note <sup>1</sup>Les chiffres entre parenthèses représentent l'occurrence des propos des participants.

Aussi, ils ont mentionné avoir limité l'espace et le matériel dans le but de prévenir les comportements difficiles. En effet, ils se sont assurés d'utiliser l'espace stratégiquement en changeant les élèves de place lorsqu'ils avaient des



comportements difficiles ou en les plaçant près d'eux, afin de maximiser leurs apprentissages, surtout lors des moments d'explication.

Toujours dans une visée de prévention avec quelques élèves ayant des besoins plus ciblés, les enseignants ont affirmé utiliser la précorrection, par exemple en anticipant les arrêts. Puis, ils ont dit s'être assurés d'enseigner explicitement les comportements attendus comme le dit Josée : « *Modeler les comportements, toujours dire c'est quoi les comportements attendus* ». Finalement, ils ont souligné utiliser la proximité et la guidance physique et verbale pour aider ces élèves lors des activités.

*J'anticipe beaucoup dans le sens qu'avant même un arrêt, souvent je vais aller voir, tel élève, je vais le voir et je lui dis : « Dans 30 secondes, Gabriel va arrêter. Donc, quand je vais dire « STOP », prépare-toi à arrêter, j'aimerais ça que tu t'assois juste ici à côté de moi. » Et, l'enfant, il le sait déjà, donc il continue et, quand on dit « STOP », il vient s'asseoir et tout ça. (Gabriel)*

En ce qui concerne les interventions réactives positives ciblées pour quelques élèves, pratiquement tous les enseignants ont mentionné renforcer les comportements attendus chez des élèves qui montraient des difficultés en ce sens. D'ailleurs, cette intervention est la plus rapportée. En effet, certains enseignants ont évoqué qu'ils ont renforcé positivement les comportements des élèves en les félicitant, en les valorisant ou en leur donnant des récréations récompense, par exemple.

*J'avais des récrés récompenses. Si ton cours est beau, je choisis un élève à la fin du cours et il va avoir une récré récompense. Cet élève-là choisit un ami qu'il veut apporter. Évidemment, il choisit un ami que ça fonctionne bien dans le cours d'éduc. (Justine)*

D'autres enseignants ont rapporté utiliser plutôt les conséquences logiques et naturelles telles que de garder les élèves à la récréation pour récupérer le temps perdu. L'ignorance intentionnelle, l'intervention non verbale et l'appel direct ont également été nommés par les enseignants comme interventions réactives positives.

*Quand ça se prolonge, des fois, ou si l'enfant va répéter, je le garde à la récréation, mais pas pour lui faire perdre la récréation, mais pour qu'il me redonne le temps perdu en temps moteur. C'est comme une dette en fait que l'enfant a, donc, s'il perd 15 minutes d'éducation physique parce qu'il a eu un mauvais comportement, il va me devoir 15 minutes de temps moteur. (Gabriel).*

Par ailleurs, certains enseignants ont dit qu'ils utilisaient des interventions en gradation. Ils invoquent débiter leur intervention, en donnant un premier avertissement. Puis, au second avertissement, l'élève était retiré au banc. Si l'élève persistait et que l'enseignant devait donner un troisième avertissement, l'intervention augmentait en gradation et l'élève devait aller dans le corridor. Lors de la quatrième fois, la technicienne en éducation spécialisée (TES) était appelée pour venir le chercher.

En ce qui a trait aux stratégies réactives négatives, le retrait de la situation, de type application de conséquence connue d'avance, a été l'intervention ciblée ayant été la plus énoncée et mobilisée de diverses façons par les enseignants. En effet, selon les enseignants, le retrait a été utilisé pour retirer l'élève de la situation d'apprentissage, mais en le gardant au gymnase, par exemple sur le banc. Justine a expliqué que « *si le comportement perdure [les élèves ont] un carton rouge. [Ils sont] en petite pause sur le banc pour réfléchir au comportement qu'[ils viennent] de faire.* »

D'autres ont expliqué qu'ils expulsaient des élèves du gymnase en faisant appel à l'aide d'une personne-ressource, comme une éducatrice spécialisée ou à un autre intervenant. Les enseignants ont nuancé que cette pratique soit utilisée si le comportement dérangeant perdure malgré les autres interventions ou si l'élève met en danger quiconque dans le gymnase.

Également, des témoignages évoquent des interventions liées à la communication. Certains enseignants mentionnent notamment avoir avisé les parents lorsque les

élèves ont eu des comportements d'indiscipline récurrents. Nicolas a expliqué que « si ça [le retrait au banc], ça ne fonctionne pas, il y a la communication avec les parents qu'on fait également. » D'autres enseignants affirment avoir plutôt discuté avec l'enseignant titulaire de la classe ou avec les autres spécialistes de l'école dans le but d'avoir des informations supplémentaires sur l'élève. Finalement, une enseignante a rapporté qu'elle utilisait aussi la punition. La punition était de faire courir les élèves sur place parce qu'ils étaient trop excités. La course visait néanmoins un but de soutien à l'autocontrôle des élèves selon l'enseignante.

*Avec les plus vieux, le système à notre école, c'est de faire faire de la course. Quand ils parlent en même temps que nous ou pendant les explications, on leur dit ok un tel va faire de la course sur la ligne parce que souvent il a un surplus d'énergie, donc on l'envoie courir. [...] Sinon, les plus jeunes, je les envoie au banc ou ceux que ça ne leur dérange pas de courir, même les plus vieux que ça ne leur dérange pas, j'essaye de les mettre au banc, de les retirer de l'activité, des fois ça fonctionne mieux parce qu'il y en a que ça ne leur dérange pas de courir puis que ça [la course] leur fait du bien. (Josée)*

#### 4.3.1.2 Pratiques universelles de gestion des comportements d'indiscipline

En ce qui concerne les pratiques pour l'ensemble du groupe, les enseignants ont surtout discuté de pratiques préventives : l'apprentissage socioémotionnel ainsi que la précorrection. Pour l'apprentissage socioémotionnel, Ariane a expliqué qu'elle avait un coin calme dans le gymnase. « J'ai aussi un coin calme dans le gymnase, pas un coin de punition, mais vraiment un coin calme que j'explique dès le début d'année. »

*(...) quand ils arrivent, je le sens c'est Wooo, on va se calmer. Des fois je peux leur faire faire une détente, même les grands [...]. Donc, couchez-vous, relaxez, comptez les moutons, je ne sais pas, mais je ne veux rien entendre. (Mélissa)*

Ensuite, au regard des pratiques réactives positives, les enseignants ont rapporté avoir renforcé le plus les comportements attendus des élèves.

*Quand les enfants partagent le ballon, c'est sûr que je fais des rétroactions sur le moment. Donc, c'est ça. Vraiment, en mettant l'accent sur le positif, en valorisant ça du plus que je peux le faire, du mieux que je peux faire. (Alexandra)*

Parmi les pratiques rapportées pour renforcer les comportements attendus, c'est le système d'émulation qui est le plus fréquent. Plusieurs enseignants ont révélé utiliser un système d'émulation pour prévenir les comportements d'indiscipline. Tous ont précisé que le système d'émulation mis en place était un système de groupe, c'est-à-dire que les élèves devaient travailler ensemble pour accumuler des points.

*(...) c'est le groupe ensemble qui doit travailler pour avoir les étoiles. À la fin du cours, je leur donne trois étoiles, deux étoiles ou une étoile. Selon comment ça s'est passé dans le cours, mais je ne veux pas juste viser s'il y en a qui n'ont pas écouté. Il y a des cas problèmes un peu plus.[...] Le système d'émulation, j'utilise ça pour eux, pour qu'ils travaillent en équipe. (Cynthia)*

Puis, des enseignantes, comme Justine, ont rapporté donner des conséquences logiques et naturelles dans le but d'estomper les comportements d'indiscipline. « Aussi, avoir des conséquences qui sont justes et qui ont rapport avec l'action qui vient juste d'être posée. »

Parmi l'ensemble des témoignages, seule la punition a été soulevée comme intervention réactive négative par une enseignante. Elle a mentionné que lorsque ce n'est pas un seul élève qui dérange, mais que c'est un effet de groupe, elle fait courir l'ensemble du groupe pour diminuer leur excitation.

*Pareil, quand c'est le groupe en général qu'on sent trop excité, on les fait courir. Si le gym est organisé pour pouvoir le faire. Si on fait du cirque, des fois, on ne peut pas vraiment courir autour du gym, il y a trop de matériel. (Josée)*

### 4.3.2 Effets des pratiques de gestion disciplinaire

À la suite de la mise en oeuvre des pratiques universelles, notamment l'apprentissage socioémotionnel, la limitation de l'espace et du matériel, la précorrection, le renforcement des comportements attendus, les conséquences logiques et naturelles et les punitions, les enseignants ont soulevé quelques effets positifs chez les élèves. Le tableau 4.3 présente un résumé des résultats obtenus quant aux effets des pratiques de gestion disciplinaire autant chez les élèves que chez les enseignants.

Tableau 4.3 Résumé des résultats des effets des pratiques de gestion des comportements d'indiscipline chez les élèves et les enseignants

	Pour tout le groupe	Pour certains élèves
Effets positifs	Amène de la cohérence avec les propos de l'enseignant (4)	Amène un bien-être lié à l'autorégulation émotionnelle (13)
	Apaise les autres élèves (1)	Encourage les comportements attendus (6)
	Amène les élèves à s'entraider calmement (1)	Amène des apprentissages liés à l'intérêt, la motivation et l'écoute (5)
Effets négatifs	---	Peut susciter des comportements indésirables des élèves (5)
Effets positifs enseignants	Bonifie les observations en vue des premières communications (1)	
Effets négatifs enseignants	Amène une lourdeur sur la tâche enseignante (1)	

D'abord, cela a permis d'exposer que l'enseignant affirmait être cohérent avec ce qu'il avait préalablement annoncé. Les enseignants ont rapporté que cela aurait amené un sentiment d'apaisement pour les élèves et qu'ils arrivaient également à s'entraider calmement.

*Et, il y a un impact incroyable visuel sur les élèves. Quand un élève est dans le fond du gymnase et que tu lèves un carton jaune, les élèves le voient, ils savent que justement, l'enseignante est là, elle est en train de les regarder, on est en apprentissage [ils se disent], je n'ai pas le temps de niaiser. Donc, il y a comme un petit effet agréable sur le groupe, on va dire ça, à ce niveau-là. (Justine)*

En ce qui a trait aux effets des pratiques déclarées ciblées, les témoignages exposent que les interventions mises en place ont amené un sentiment de bien-être lié à l'autorégulation émotionnelle pour les élèves ayant des besoins en ce sens. En effet, selon eux, elles ont non seulement apaisé, mais aussi ont contribué à diminuer l'anxiété et la peur de certains élèves d'avoir une conséquence. De plus, les enseignants ont rapporté qu'elles ont contribué à améliorer leur capacité d'autorégulation. À ce sujet, Marilou a mentionné un bienfait pour les élèves présentant des difficultés de comportement en raison des nombreux stimuli de l'environnement. « *Des fois, les élèves qui sont trop surchargés par ce qui se passe, ça [les outils sensoriels, les outils de modulation des émotions et le retrait] leur donnait comme une pause.* »

Également, les pratiques déclarées ont eu tendance à motiver les comportements attendus, selon les enseignants. Ainsi, ils ont affirmé que les élèves avaient non seulement hâte de revenir au jeu, mais ils ont semblé motivés par les récompenses offertes par les enseignants et ils étaient plus à l'écoute.

Un seul effet a été amené en ce qui concerne les pratiques ciblées. Cet effet négatif est que, selon les enseignants, les pratiques peuvent susciter des comportements indésirables chez les élèves. Par exemple, Chantal a expliqué que « *si tu mets plus d'[un élève] à la fois [sur le banc], il faut que tu fasses attention où tu les places parce qu'ils peuvent avoir bien du plaisir sur le banc.* »

Un effet positif et un effet négatif pour les enseignants ont été relevés par deux enseignantes. Elles ont mentionné que la précorrection et les systèmes de renforcement des comportements ont facilité les premières communications aux parents. Selon celles-ci, cela a contribué à préciser les observations réalisées sur le comportement général des élèves aux parents en début d'année. Toutefois, cela a aussi alourdi la tâche des enseignantes, notamment parce que les élèves ont des attentes élevées sur les nouvelles responsabilités qu'ils veulent avoir.

*Après ça [donner des tâches aux élèves], quand je me fais demander à chaque élève qui entre : « Est-ce que moi je vais pouvoir tenir la porte ? Est-ce que je vais pouvoir faire ça ? » C'est là que ça devient peu lourd pour être honnête. (Alexandra)*

#### 4.4 Développement des relations sociales positives

Selon les témoignages, le développement des relations sociales positives réfère à l'établissement des liens entre les enseignants et les élèves, entre tous les élèves et entre les intervenants scolaires et les parents. Pour cette dimension, les enseignants ont révélé utiliser seulement des pratiques universelles. On constate également que la relation entre les enseignants et les élèves a été la catégorie de pratiques la plus souvent évoquée. Une fois de plus, les enseignants ont de la facilité à exprimer la variété des pratiques déclarées, mais très peu ont expliqué comment ils mettaient en place ces pratiques. Le tableau 4.4 montre un portrait global quant aux stratégies d'instauration, aux pratiques déclarées et aux effets de ces pratiques autant chez les élèves que chez les enseignants pour le développement des relations sociales positives.

Tableau 4.4 Résumé des résultats des stratégies d'instauration, des pratiques déclarées et des effets chez les élèves et les enseignants pour le développement des relations sociales positives

	Développement de la relation enseignant/élève	Développement de la relation élève/élève	Développement de la relation enseignant/parent
Comment le mettre en place	Discuter (14)	Faire des ateliers sur l'éthique et le respect (1)	Communiquer (4)
	Utiliser l'humour (12) Saluer (4)	Discuter pendant les pratiques (1)	
Quoi faire	S'appuyer sur les attributs de l'enseignant (50)	S'entraider, coopérer, être éthique (23)	Communiquer avec tous les parents du préscolaire (3)
	Connaître les élèves (17)	Gérer les situations conflictuelles (8)	Impliquer les parents dans les activités (1)
	Tenir compte du contexte scolaire (9)	Utiliser TeamShake pour varier la formation des équipes (1)	Communiquer avec les parents des élèves ayant des comportements difficiles en 1 <sup>re</sup> année (1)
	Tenir compte du quotidien (9)		
Effets positifs élèves	Offre une stabilité et favorise la confiance (11)	Soutien les apprentissages publics et les comportements entre les élèves (5)	----
	Soutien les apprentissages (4)		
Effets positifs enseignants	Favorise le suivi des élèves (13)	Facilite l'organisation (1)	Établir la collaboration et connaître davantage l'élève (5)
	Meilleure réponse aux besoins des élèves (3) Les élèves veulent faire plaisir à l'enseignant (1)		
Effets négatifs enseignants	----	Augmente la gestion (2)	----



#### 4.4.1 Développer la relation enseignant-élève

Quatre éléments majeurs ont ressorti des propos des enseignants en ce qui concerne l'instauration et les pratiques universelles. D'abord, ces pratiques sont fortement liées à leurs caractéristiques personnelles. En effet, l'utilisation de l'humour, leur capacité d'écoute, la complicité et les taquineries avec les élèves font partie des attributs positifs soulevés par les enseignants. D'ailleurs, d'après les affirmations des enseignants, l'utilisation de l'humour a été utilisée dans le but d'instaurer les relations positives.

*Moi, personnellement j'essaye... je ne suis pas un clown, on s'entend, mais des fois j'essaye de [utiliser l'humour]... Les plus petits, c'est plus facile de faire des petites niaiseries, puis là ils trouvent ça bien, bien drôle, mais ce n'est rien ce que tu fais. Mais, ça reste que souvent ça aide. (Cynthia)*

Également, les enseignants ont expliqué qu'il a été nécessaire de bien connaître les élèves afin d'établir un lien avec ceux-ci. Le fait d'avoir enseigné à la fratrie et de les connaître depuis plusieurs années est un atout selon eux. Plusieurs pratiques sont déclarées pour mieux les connaître : discuter avec les élèves, s'intéresser à eux et connaître leur nom. Aussi, les enseignants ont discuté avec les élèves pour instaurer les relations positives.

*Je les connais. J'ai leur frère et sœur également. Leurs parents, je les vois à la sortie. Tous ceux qui font du sport, je suis au courant dans quelle équipe ils sont. Quel sport ils font, puis je leur demande des nouvelles de ça. (Alexandra)*

Finalement, trois effets positifs pour les enseignants ont été expliqués, notamment au regard du suivi des élèves, de leur amélioration à répondre aux besoins des élèves et qu'elles incitent les élèves à faire plaisir à l'enseignant.

*Et, moi avec les élèves, c'est comme ça que je crée un lien. Donc, après ça, quand j'ai des attentes, je leur dis : « ah fais ça pour moi. Assis-toi en position*

*d'écoute, fait ça pour moi. » Parce que je le sais, que j'ai créé un lien donc quand je leur dis fait ça pour moi, je sais qu'ils vont avoir le goût de me faire plaisir. (Josée)*

#### 4.4.2 Développer la relation entre les élèves

Deux éléments sur l'instauration des pratiques ont été mentionnés par les enseignants. Ils ont expliqué que cela passait par la réalisation d'ateliers sur l'éthique et le respect. Ainsi, après avoir sensibilisé les élèves au respect, il est, selon eux, plus facile de les amener à développer des relations harmonieuses avec les autres. Également, les enseignants ont mentionné qu'ils soutenaient les relations entre les élèves par la discussion. Ariane a expliqué qu'elle faisait *« des petits ateliers là-dessus. Parler justement d'éthique et de respect comme quoi c'est important d'avoir une bonne relation. »* De son côté, Josée a exprimé qu' *« [elle] n'avait pas beaucoup le temps de faire ça [développer la relation entre les élèves]. Mais, que si [elle] faisait des ateliers de cirque [elle] leur permettait de parler entre eux en même temps qu'ils se pratiquent. »*

En ce qui concerne les pratiques déclarées, les enseignants ont soulevé trois éléments clés soutenant la relation élève élève. Il s'agit d'abord de pratiques soutenant le climat au sein du groupe, notamment le savoir-être, l'entraide, le système d'émulation de groupe et la collaboration et la coopération entre les élèves. Les enseignants ont expliqué qu'ils ont travaillé le savoir-être et l'entraide des élèves, par exemple, en misant sur l'importance de l'esprit d'équipe, en valorisant le respect et l'éthique, en permettant aux élèves d'utiliser leurs forces pour aider les autres. Pour sa part, Josée a expliqué qu' *« [elle] les faisait souvent travailler en équipe avec les élèves de leur choix. [Elle] leur permet souvent de travailler avec un élève avec qui ils s'entendent bien. »*

Aussi, d'autres enseignants ont exposé qu'ils misaient sur des pratiques liées à la gestion des situations conflictuelles. Ainsi, ils ont appris aux élèves différentes façons de gérer des conflits en gymnase, par exemple, en utilisant le « roche-papier-ciseaux » ou en utilisant la roue des choix pour régler le conflit.

*Pour les élèves entre eux, on leur demande beaucoup de gérer leur conflit par eux-mêmes. Comment met-on ça en place ? Quand on a [deux élèves qui ont] deux idées complètement opposées, qu'on dit j'ai raison, on règle avec le roche papier ciseau. Donc, moi à partir de la première année, on règle ça avec le roche papier ciseau. Si je n'ai pas vu ou que je ne suis pas capable de prendre position dans le conflit ou dans ce qui s'est passé, c'est roche papier ciseau. Ça se peut qu'il y ait quelqu'un qui soit content de la décision, ça se peut que ce soit quelqu'un qui ne soit pas content, mais c'est comme ça qu'on le fait. Suite à ça, on offre la roue des choix avec : « Comment puis-je régler mon conflit », donc je peux aller voir un adulte, je peux aller voir ci. On l'utilise beaucoup à l'école. (Nicolas)*

Une enseignante a expliqué que pour faire les équipes, elle a utilisé l'application « TeamShake ». Ainsi, elle a formé aléatoirement ses équipes et a varié la formation de ceux-ci afin que les élèves puissent travailler avec des élèves différents et créer de nouveaux liens.

En ce qui a trait aux effets, Christine a révélé que ces pratiques ont contribué à soutenir les relations interpersonnelles, car « ils [les élèves] craignent un petit peu moins le regard des autres ». Chantal a également noté, la tolérance que cela a amenée entre les élèves :

*Ils sont très tolérants les uns avec les autres. Ça apporte de la tolérance, ça apporte de la patience parce que je dis toujours que si tu es bon, tant mieux pour toi, mais profite-en, aide-moi. Le joueur de ton équipe, tu vas l'aider à s'améliorer, puis il va aimer ça. (Chantal)*

Émilie a également exprimé que les pratiques soutenant les relations entre les élèves ont facilité son organisation. « Mais, c'est facilitant, tout simplement. »

En contrepartie, les enseignants ont révélé que lorsque les élèves peuvent choisir leurs équipes ou leurs coéquipiers, ils ne font pas nécessairement des choix judicieux, ce qui peut conduire à quelques comportements d'indiscipline. En conséquence, les enseignants doivent gérer plus de comportements d'indiscipline et ont moins de temps pour autre chose.

*Il y a l'envers de la médaille aussi. Ils ne savent pas toujours dire : « Ah! Avec eux je vais bien travailler. » Ils se mettent deux amis ensemble et finalement ils se mettent à niaiser. Donc, c'est comme l'envers de la médaille. (Josée)*

#### 4.4.3 Développer la relation enseignant-parent

Bien qu'elle ne soit pas très fréquemment abordée, la relation entre les enseignants et les parents est très pertinente aux yeux des participants, car ceux-ci peuvent être des alliés importants. En effet, les enseignants ont expliqué que la communication avec les parents des élèves plus jeunes (préscolaire et première année) a été très pertinente et que leur implication dans les activités de l'école a favorisé le développement de la relation. D'ailleurs, les enseignants ont aussi expliqué que la communication a été utilisée pour instaurer les différentes pratiques.

*Premièrement, quand ils sont petits, en maternelle, je m'organise déjà à communiquer avec tous les parents. [...] Autant si l'enfant va bien ou qu'il est dans la moyenne ou qu'il est en difficulté. Peu importe, je rencontre le parent. (Gabriel)*

En ce qui a trait aux effets, les enseignants ont expliqué que la bonne relation avec les parents leur a permis de connaître davantage les élèves et d'avoir l'appui des parents. Puis, Émilie a exprimé que cela lui a permis d'obtenir des conseils utiles de la part des parents dans le but d'aider l'enfant dans le gymnase. « Des fois, de parler aux

*parents pour dire : « Ah, mon enfant aime ça quand on fait ça. » Ils peuvent nous donner beaucoup de trucs. »*

#### 4.5 Établissement des attentes claires

Dans cette dimension, les routines, les règles et attentes ont été les deux sous-catégories émergentes. L'instauration des pratiques s'est distinguée selon trois cibles, pour les élèves en général, pour les élèves plus vieux et pour les élèves plus jeunes. Pour cette dimension, les résultats exposent seulement des pratiques universelles. On constate également que l'instauration des pratiques déclarées est plus précise et élaborée que les autres dimensions pour les enseignants. Également, les routines ont été le sujet le plus discuté par les enseignants pour cette dimension.

##### 4.5.1 Routines

Les routines ont été la sous-catégorie la plus abordée par les enseignants pour la dimension sur l'établissement des attentes claires. Le tableau 4.5 montre les résultats obtenus, pour les routines, à la suite des entrevues quant aux stratégies d'instauration des pratiques déclarées, les pratiques déclarées et les effets de ces pratiques autant chez les élèves que chez les enseignants pour la dimension.

Tableau 4.5 Résumé des résultats des stratégies d'instauration des pratiques, des pratiques déclarées et des effets chez les élèves et les enseignants pour l'établissement des routines

Routines	
Comment le mettre en place	En général
	Instaurées dès le début de l'année des routines de début/fin de cours (14)
	Modeler, expliquer, démontrer, pratiquer (4)
	Utiliser supports visuels (2)
	Instaurées pareil de maternelle à 6 <sup>e</sup> année (2)
	Faire des essais/erreurs pour l'efficacité des routines (1)
	Faire pratiquer routine (3)
	Élèves plus jeunes
	Expliquer routine (2)
	Expliquer ce qui est attendu d'eux (1)
Élèves plus vieux	
Ajouter une routine à la fois (1)	
Répéter les consignes (1)	
Valider la compréhension (1)	
Quoi faire	Avoir le plus de routines possible (5)
Garder ce qui fonctionne bien (1)	
Encadrer et structurer les élèves (25)	
Effets positifs élèves	Soutenir le sentiment de sécurité et de plaisir (7)
Augmente le temps actif (5)	
Permettre différentes modalités d'apprentissages (2)	
Effets négatifs élèves	Changement aux vestiaires plus lent, car ils n'aiment pas l'échauffement (1)
Effets positifs enseignants	Augmente l'efficacité de l'organisation (6)
Diminuer les pertes de temps (2)	
Agréable pour l'enseignant et pour l'élève (1)	
Effets négatifs enseignants	Demande du temps à instaurer (1)
Énervement des élèves pendant l'échauffement (1)	

#### 4.5.1.1 Instauration des routines

Pour l'instauration des routines chez les élèves en général, les enseignants ont d'abord signifié qu'ils ont instauré des routines de début et de fin de cours dès le début de l'année. Mélissa souligne d'ailleurs l'importance d'avoir ce type de routine. *« L'enseignement des routines, autant en début de classe qu'en fin de classe, est essentiel parce que sinon, ça va vraiment être le bordel. »* Également, ils ont affirmé avoir modelé les comportements liés aux routines, les avoir expliqués, les avoir démontrés et les avoir fait pratiquer aux élèves. Les enseignants ont aussi mentionné qu'ils utilisaient des supports visuels pour faciliter l'instauration et qu'ils se sont assurés d'instaurer les mêmes routines du préscolaire à la sixième année. Puis, Cynthia a indiqué qu'elle *« les a inclus au fur et à mesure qu'[elle est] arrivée [dans l'école]. Puis, c'est sûr que ç'a été des essais et erreurs. »*

Avec les élèves plus jeunes, une enseignante a mentionné avoir plutôt procédé en expliquant la routine et ce qui est attendu des élèves, en faisant pratiquer les routines et en ajoutant une routine à la fois.

*En fait, c'est plus chez les tout-petits qu'il faut travailler fort. Les premiers cours, ce que je fais, c'est que j'explique la routine, les décomptes, principalement. Puis, je les pratique. Je mets un décompte à la fois. (Cynthia)*

Pour les élèves plus vieux, la même enseignante a souligné que l'instauration des routines s'est faite davantage en répétant les consignes et en validant la compréhension des élèves.

*Pour les plus vieux, c'est sûr qu'on a toujours des nouveaux chaque année. Je répète les consignes rapidement, puis je fais des tests à un ou deux cours, mais c'est déjà quelque chose qu'ils ont compris. Donc, je peux passer à autre chose assez rapidement. (Cynthia)*

#### 4.5.1.2 Pratiques universelles des routines

Quatre éléments associés aux pratiques déclarées liées aux routines ont été soulignés par les enseignants. Alexandra a d'abord relevé l'importance d'« *avoir le plus de routines possible.* » Parmi les routines les plus déclarées, on retrouve des routines d'arrêt pour écouter les consignes. En effet, certaines routines impliquent des coups de sifflet ou un décompte. Par exemple, Joanie a expliqué que « *les élèves savent [lorsqu'il y un] « coup de sifflet » je m'assois.* » D'autres enseignants ont plutôt expliqué qu'ils ont utilisé des routines d'entrée au gymnase. Ainsi, lorsque les élèves entrent au gymnase, ils ont des tâches à accomplir plutôt que de s'asseoir et d'attendre après les élèves toujours aux vestiaires. Par exemple, Mélissa a expliqué que « *ils [les élèves] ont tout le temps trois ou quatre ateliers de manipulation à faire.* »

#### 4.5.1.3 Effets des pratiques des routines

Des enseignants ont révélé que les routines ont eu des effets positifs sur les élèves. Ces derniers savent non seulement à quoi s'attendre, mais également ce qu'ils ont à faire.

*C'est très positif. Les élèves savent déjà ce qu'ils ont à faire. Les élèves savent combien de temps ils ont pour le faire. Les vestiaires, c'est un cinq minutes maximum. Après ça, la période ballon, c'est un dix minutes incluant ce cinq minutes-là donc plus vite que tu te changes, plus vite que tu sais que tu peux faire ton échauffement. [...] Ils se sentent encadrés. Ils sentent que justement le cadre est mis. (Justine)*

Également, les enseignants ont expliqué que le sentiment de sécurité et de plaisir des élèves a été soutenu grâce à ces pratiques. Selon Christine, « *Les enfants sont à l'aise, ils sont sécurisés, ils savent ce qu'ils ont à faire.* »

Puis, selon eux, grâce aux routines bien établies, il y avait moins de perte de temps et



donc, le temps d'engagement moteur a été augmenté. Cela a permis aux élèves de faire divers apprentissages liés au savoir-être et à l'entraide entre les pairs.

*Moi, la routine, c'est hyper important que ça se fasse. Puis, je trouve qu'il y a plein de choses qu'ils peuvent apprendre de ça. Une bonne position d'écoute... D'écouter avec ses yeux, ses oreilles et sa bouche. C'est tous des éléments comme ça que je peux inclure ... Il y a plusieurs façons d'écouter. Ça s'ajoute au fur et à mesure et ça peut juste être bon. (Cynthia)*

En contrepartie, Josée a souligné que « *Il y en a d'autres [des élèves] qui n'aiment pas l'échauffement. Donc, ils prennent du temps à se changer parce qu'ils ne veulent pas faire l'échauffement.* »

Du côté enseignant, les enseignants ont témoigné que les routines les ont aidés dans leur gestion et qu'ils ont été libérés pendant l'échauffement pour faire autre chose. Ils ont également affirmé avoir réussi à éviter les pertes de temps et les déplacements inutiles.

*Mais je trouve qu'on est gagnant par la suite parce qu'une fois que c'est bien compris et que c'est bien ancré, on gagne beaucoup de temps ... quand les routines sont bien faites, quand les transitions sont faites plus rapidement. (Ariane)*

Par contre, certains enseignants ont mentionné que les routines ont pris du temps à instaurer et que malgré celles-ci, les difficultés ne sont pas toutes réglées, car certains élèves s'énervent quand même. Selon Chantal « *Le plaisir/contrôle, des fois, il n'est pas là.* »

#### 4.5.2 Règles et attentes

Selon les propos des enseignants, les règles et les attentes sont exclusivement mobilisées dans une visée de pratiques universelles. Le tableau 4.6 montre les résultats obtenus pour les règles et les attentes, à la suite des entrevues quant aux stratégies d'instauration des pratiques déclarées, les pratiques déclarées et les effets de ces pratiques autant chez les élèves que chez les enseignants pour la dimension.

Tableau 4.6 Résumé des résultats des stratégies d'instauration des pratiques, des pratiques déclarées et des effets chez les élèves et les enseignants pour l'établissement des règles et attentes

Règles et attentes		
Comment le mettre en place	En général	Instaurées avec des supports visuels (21)
		Instaurées de diverses façons (9)
		Instaurées par la répétition (5)
		Appliquer les attentes (3)
	Élèves plus jeunes	Instaurées dans l'action (2)
		Instaurées par le jeu (2)
	Élèves plus vieux	Modeler les comportements (1)
		Expliquer de nouveau les règles/attentes (1)
Quoi faire	Élèves expliquent règles/attentes (1)	
Quoi faire	Faire règles claires et précises (8)	
	Exprimer attentes et conséquences claires (6)	
Effets positifs élèves	Soutenir l'équité et le sentiment de sécurité (5)	
	Favorise les comportements attendus (3)	
	Favorise le climat calme et détendu (2)	
Effets négatifs élèves	----	
Effets positifs enseignants	Augmente l'efficacité de l'organisation (4)	
	Diminue les comportements d'indiscipline (1)	
Effets négatifs enseignants	----	

#### 4.5.2.1 Instauration des règles et des attentes

En ce qui concerne les pratiques d'instauration des pratiques universelles, les enseignants ont souligné qu'elles passaient par l'usage de supports visuels. Ainsi, Arianne a mentionné « *[qu'elle a] un tableau où les règles sont affichées. J'en ai quatre et j'essaye de choisir un vocabulaire qui est très simple.* »

La répétition des directives et l'apprentissage dans l'action dans les premières périodes de l'année sont aussi importants, selon les enseignants.

*Les premiers jeux, les échauffements des deux premières semaines. On fait les règles. Un, c'est : « Statue debout » et zéro c'est : « tu t'assois par terre. » En sifflant aussi. On faisait vraiment des jeux d'échauffement, puis on va ajouter des [directives] deux et trois. (Émilie)*

Puis, Émilie a exprimé que, de son côté, il était important d'appliquer les conséquences aux règles qui ont été établies. « *On faisait les activités, si tu ne respectes pas, tu joues avec le matériel et que ça fait deux fois que je te le dis, va t'asseoir sur le banc. Et là, ils le savent.* »

Spécifiquement pour les élèves plus jeunes, la mise en place des pratiques a été rapportée de deux façons; par le jeu et par le modelage des comportements.

*(...) en modelage des règles, en modelage de la routine, en modelage du déplacement, en modelage beaucoup de la gestion parce qu'on sait fortement qu'une fois qu'ils sont bien, je vais dire ça là, bien entraînés au niveau de la gestion de classe, ils sont beaucoup plus disposés ensuite à passer à un autre niveau d'apprentissage. (Gabriel)*

Du côté des élèves plus vieux, un enseignant affirme avoir simplement expliqué les règles et les attentes de nouveau. Il a aussi déclaré qu'il demandait aux élèves d'expliquer ces règles et attentes.

*Plus on avance dans l'âge, on leur réexplique ou c'est même eux qui nous explique, en début d'année, entre certaines périodes de jeu de brise-glace de début d'année, avec : « Rappelle-toi, ce qu'on fait à ce moment-là, ce qu'on fait à ce moment-ci pour y arriver. » (Nicolas)*

#### 4.5.2.2 Pratiques universelles des règles et attentes

Les enseignants ont révélé deux éléments interreliés quant aux pratiques déclarées. En effet, selon Marilou « *Il faut avoir des règles claires, précises.* » Tandis que Mélissa a soulevé l'importance de les communiquer clairement. « *C'est de nommer les choses, tes attentes, toujours préciser tes attentes.* »

#### 4.5.2.3 Effets des pratiques des règles et attentes

Trois effets positifs, de la perspective des enseignants, pour les élèves ont été soulevés par les enseignants. Pour Marilou, l'établissement des règles et des attentes a permis de soutenir l'équité et le sentiment de sécurité chez les élèves. « *Donc, tout roule plus vite et les élèves se sentent bien. Puis, ils se sentent en sécurité.* » Mélissa a révélé que les comportements attendus ont été favorisés. « *C'est toujours positif parce que ça évite tous les comportements déviants.* » Marilou a expliqué, comme troisième effet positif, que les règles « *(...) amènent un climat plus calme et détendu.* »

Tout comme pour les élèves, seuls des effets positifs liés à l'efficacité de l'organisation et à la diminution des comportements d'indiscipline ont été indiqués pour les enseignants. Les enseignants ont souligné que d'avoir des règles claires et précises, d'exprimer des attentes et conséquences claires et d'appliquer ces attentes ont amélioré la fluidité de leurs cours, ont permis de voir rapidement les élèves qui ont des difficultés et ont permis de rattraper les écarts de conduite plus facilement. En effet, Marilou a expliqué qu' « *[elle] voit vraiment quand les règles sont mises en place, après ça, ça va plus vite les activités.* »

#### 4.6 Attention et engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage

Cette dimension a été peu abordée par les enseignants. Néanmoins, l'élément majeur de cette dimension réside dans la différenciation pédagogique. En effet, la majorité des enseignants ont abordé ce sujet. Également, tout comme pour les dimensions précédentes, les enseignants ont révélé utiliser seulement des pratiques universelles. Le tableau 4.7 présenté ci-dessous montre un portrait global des résultats obtenus à la suite des entrevues quant aux stratégies d'instauration des pratiques déclarées, les pratiques déclarées et les effets de ces pratiques autant chez les élèves que chez les enseignants pour l'attention et l'engagement des élèves.

##### 4.6.1 Instauration des pratiques liées à l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage

Pour la mise en place des pratiques universelles, un enseignant a expliqué qu'il a demandé aux élèves des rétroactions sur ses cours dans le but de connaître leurs perceptions et de les améliorer.

*Quand je termine un projet, je dirais, surtout plus au début de ma carrière, j'ai essayé beaucoup beaucoup de projets et je demandais toujours de la rétroaction aux élèves. Je leur disais « tu as le droit de me dire que tu n'as pas aimé ça, je veux que tu arrives vraiment avec des critiques qui sont constructives. » (Ariane)*

##### 4.6.2 Pratiques universelles de l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage

Six pratiques clés ont été déclarées par les enseignants. Elles sont liées à la différenciation pédagogique, la supervision active, la réussite des élèves, les

récompenses, la mise en oeuvre du programme de formation de l'école québécoise et l'utilisation de matériel adapté.

Tableau 4.7 Résumé des résultats des stratégies d'instaurations des pratiques, des pratiques déclarées et des effets chez les élèves et les enseignants pour l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage

Comment le mettre en place	Rétroactions des élèves (2)
Quoi faire	Pratiquer la différenciation pédagogique (48)
	Superviser activement (8)
	Viser la zone proximale de développement (7)
	Donner des récompenses (7)
	Autres (7)
	Planifier autour du programme de formation de l'école québécoise (5)
Effets positifs élèves	Offrir du matériel adapté (1)
	S'impliquer dans les apprentissages et connaissances du but d'apprentissage (20)
Effets négatifs élèves	Soutenir l'élève, apprendre à mieux gérer son stress et avoir du plaisir (10)
	Perdre de l'intérêt (1)
Effets positifs enseignants	Division des équipes selon les forces nuit à l'ambiance de groupe (1)
	Facilite l'organisation (8)
	Accompagner les élèves (6)
Effets négatifs enseignants	Diminue les comportements d'indiscipline (4)
	Demande une bonne planification (6)

D'abord, ils ont rapporté qu'ils mettent en place des pratiques liées à la différenciation pédagogique, notamment en offrant des choix et des défis adaptés aux élèves afin qu'ils puissent rester motivés et qu'ils soient en situation de réussite. En effet, Émilie a expliqué qu'elle donnait « *des défis avec une réussite. [Elle] s'assurait qu'ils [les élèves] soient en situation de réussite.* » Les enseignants ont également

affirmé avoir discuté de leurs pratiques visant à susciter l'intérêt des élèves, à varier les activités d'apprentissage et celles des modalités de formation des équipes.

*Il y a des élèves qui ont de belles capacités physiques, d'autres qui ont plus de difficultés physiques et qui sont moins moteurs. J'adapte toujours mes ateliers pour qu'il y ait des défis plus faciles et des défis plus difficiles. Pour que tout le monde reste concentré, puis qu'ils aient le goût de faire la tâche.*

*Pour les situations d'enseignement et d'apprentissage, j'essaye d'y aller avec les intérêts des élèves. C'est sûr que je ne peux pas plaire à tout le monde et c'est normal. (Justine)*

Aussi, les enseignants ont annoncé que les pratiques liées à la supervision active, par exemple, d'observer activement les élèves ou d'avoir un aperçu de tous les élèves en tout temps a été primordial. Cela leur a permis, selon eux, de voir rapidement les comportements d'indiscipline ou de voir les élèves requérant une aide supplémentaire.

*Vu que je les ai toujours à l'œil, dès qu'ils font quelque chose de pas correct, souvent ils vont regarder le prof, puis là ils voient mes yeux qui sont sur eux, donc ils arrêtent. (Josée)*

D'autres ont expliqué l'importance de se baser sur le programme de formation de l'école québécoise puisque les trois compétences disciplinaires touchent à la fois les habiletés individuelles, la coopération et l'opposition entre les élèves et le mode de vie sain et actif. Ainsi, les enseignants ont affirmé que cela a permis de toucher les intérêts de plus d'élèves.

*J'essaye vraiment de varier. Justement la première étape, on va toucher aux trois compétences. C'est sûr qu'en touchant trois compétences, je touche déjà trois types d'élèves différents. (Justine)*

Également, un enseignant a mentionné qu'il utilisait du matériel adapté afin de faciliter l'activité pour certains élèves.

*Il y a des raquettes des fois qui sont plus petites, donc je donne les raquettes plus petites pour que la manipulation soit plus facile. Ça change un peu les contraintes pour certains élèves en fonction de l'activité que je fais. (Gabriel)*

#### 4.6.3 Effets des pratiques liées à l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage

En ce qui concerne les effets, selon les enseignants, ces pratiques ont fait en sorte que les élèves ont été plus impliqués dans les tâches et qu'ils connaissaient les buts d'apprentissage. Ainsi, les élèves ont semblé motivés et engagés par les défis qui leur étaient proposés. Selon eux, le temps d'engagement moteur est alors augmenté. Selon Marilou « *[offrir des choix et des défis adaptés] les implique plus dans la tâche. Ils sont plus engagés.* »

Également, les enseignants ont expliqué que la différenciation pédagogique, la supervision active, viser la zone proximale de développement, les récompenses et l'utilisation du programme de formation de l'école québécoise ont soutenu les élèves et les ont amenés à un sentiment de bien-être liés à l'engagement, à la gestion du stress et du plaisir aux élèves. En effet, Cynthia a révélé que ces pratiques « *leur enlèvent un poids de sur les épaules.* »

En ce qui a trait aux effets négatifs, les enseignants ont expliqué que l'engagement de certains élèves a diminué lorsqu'il y avait trop de cours sur le même sport. Puis, ils ont indiqué que la division des équipes en fonction des forces des élèves, c'est-à-dire de faire des équipes d'élèves plus forts et des équipes d'élèves plus faibles, a nui à l'ambiance du groupe.

*Puis, mes sports au gymnase, j'essaye de ne pas le faire trop longtemps. Je ne fais pas dix cours de ballon chasseur, de basket. Je vais alterner, quitte à revenir des fois. Parce que sinon, avec mon petit gym, j'ai quand même*



*beaucoup de matériel, mais je n'ai pas d'espace. Donc, ils perdent l'intérêt.*  
(Mélissa)

Des enseignants ont révélé trois effets positifs liés à l'efficacité de l'organisation, à l'accompagnement des élèves et à la diminution des comportements d'indiscipline. Plus spécifiquement, ils ont expliqué que ça leur a permis de donner davantage de rétroactions aux élèves, de permettre un meilleur accompagnement des élèves plus vulnérables et de faire en sorte que les élèves se comportent mieux, entre autres. Par exemple, Chantal a expliqué que « *ça [les rétroactions] les [les élèves] encourage parce qu'elle fait beaucoup, beaucoup de rétroactions [elle] se promène et les regarde.* »

*Mais, ça permet quand même d'aider les élèves qui ont des comportements, qui pourraient être dérangeants ou qui ont de la difficulté à garder le focus. D'aller m'asseoir avec eux plus souvent.* (Marilou)

En contrepartie, selon eux, ces pratiques ont haussé les exigences de la planification. Par exemple, les enseignants ont raconté avoir prévu les temps morts pour que ce soit plus efficace. Nicolas a expliqué que « *ça [lui] demande une planification qui n'ait pas de trous, parce que si on a un trou là-dedans, on va l'avoir [sauver du temps] par la suite.* »

#### 4.7 Gestion des ressources

Les enseignants ont été nombreux à discuter des pratiques utilisées pour la gestion du matériel même si la gestion des ressources est la dimension la moins rapportée par les enseignants. Contrairement aux dimensions précédentes, les enseignants ont évoqué quelques pratiques ciblées en plus de celles universelles. Le tableau 4.8 présenté ci-dessous montre un portrait global des résultats obtenus à la suite des entrevues quant

aux stratégies d'instauration des pratiques déclarées, les pratiques déclarées pour la gestion des ressources et les effets de ces pratiques.

Tableau 4.8 Résumé des résultats des stratégies d'instauration des pratiques, des pratiques déclarées et des effets chez les élèves et les enseignants pour la gestion des ressources

	Gestion du matériel	Gestion de l'espace	Gestion du temps	Gestion des ressources technologiques
Comment le mettre en place	Instaurées par modelage (6)		Être concis et organisé dans l'explication (2)	
	Instaurées sous forme de routine (1)	----		----
	Instaurées avec les élèves calmes (1)			
Quoi faire	Organiser la gestion du matériel (49)	Positionner stratégiquement les élèves (18)	Gérer les transitions (3) Gérer les vestiaires (2)	Utiliser un système d'émulation électronique (1)
Effets positifs élèves	Désirent s'impliquer (11)	Soutenir le sentiment de sécurité de l'élève (4)		
	Favoriser le temps actif (5)		----	----
	Favoriser les apprentissages (3)			
Effets négatifs élèves	Ressentir une injustice (4)			
	Poursuite de certains comportements négatifs des élèves (2)	----	----	----
Effets positifs enseignants	Augmente l'efficacité de l'organisation (6)	Augmente l'efficacité de l'organisation (2)	Diminue le temps des transitions (1)	----
	Connaître les élèves (1)			
Effets négatifs enseignants	----	----	----	Prend du temps, c'est long (1)

Du côté des pratiques déclarées par les enseignants, celles liées à l'organisation du matériel par les élèves se sont particulièrement démarquées. En effet, les participants ont nommé différentes pratiques quant à la manière de choisir les élèves (comme choisir les élèves méritants, choisir les élèves calmes ou choisir les élèves qui ont besoin de bouger) pour le rangement du matériel, aux responsabilités données aux élèves et à la façon de ranger le matériel.

*Pour le matériel, à la fin d'un cours, quand c'est le temps de ranger, je siffle, je regarde les élèves qui sont calmes, qui ont fait une belle période, qui se sont assis rapidement, qui ont bien fait leur transition et je vais nommer des responsables pour m'aider avec le rangement. (Ariane)*

*Donc, il y avait toujours deux personnes pour nettoyer les ballons. Toi, tu vas faire la « mope » sur les tapis, merveilleux. Donc, tu délégais à certains élèves. (Émilie)*

Trois effets positifs ont été exprimés pour les élèves, notamment sur le désir d'implication des élèves, particulièrement ceux ayant des difficultés comportementales, sur le temps actif et sur les apprentissages. Christine a expliqué que « ils [les élèves] aiment bien rendre service. Donc [elle] les utilise du bon côté. »

*Je leur apporte ça dans le sens que si moi j'installe toutes les choses, ça va prendre 10 minutes, si tout le monde m'aide, ça va en prendre 2 et on va être plus rapidement en action. (Chantal)*

À l'inverse, les enseignants ont souligné que ces pratiques ont induit des effets négatifs liés au sentiment d'injustice et aux comportements négatifs des élèves. Christine a exprimé que « ils [les élèves] sont capables de s'énerver rapidement. Ok, on range les tapis et « Oupelaiï! ». »

*C'est sûr qu'on ne peut pas toujours choisir les mêmes parce qu'il y en a qui vont dire : « mais là... » Donc, il faut juste s'assurer de faire participer tout le monde. (Émilie)*

Également, les enseignants ont relevé deux effets positifs pour eux : leur organisation a été plus efficace et cela a permis de mieux connaître les élèves. Toutefois, ils soulignent que cela demande du temps à mettre en place, surtout avec les plus petits.

*Ça aide parce que c'est sûr des fois, ça serait plus simple [de le faire soi-même] surtout quand ils sont plus petits. Plier en quatre un matelas en accordéon quand ils ne l'ont pas compris au début, c'est quasiment plus long qu'autre chose. Une fois qu'ils le comprennent, c'est très aidant. Surtout les étapes où j'ai beaucoup de matériel puis qu'ils viennent aider. (Ariane)*

#### 4.7.1 La gestion de l'espace

Du côté de la gestion de l'espace, aucun énoncé ne concerne l'instauration des pratiques. Le positionnement stratégique des élèves est la seule pratique déclarée. Ainsi, plusieurs enseignants ont dit avoir attribué des places habituelles aux élèves dans le gymnase lors des périodes d'explications. Par exemple, Nicolas a expliqué que « *les élèves viennent s'asseoir en formation en ligne. Il y a six rangées différentes qui vont avec leur couleur [d'équipe].* »

En ce qui concerne les effets, les enseignants ont exprimé un effet positif sur le besoin de sécurité des élèves. Ils ont témoigné de l'importance du soutien du sentiment de sécurité des élèves et du fait que d'avoir des places habituelles a permis aux élèves d'avoir un espace défini.

*Ça sécurise énormément nos élèves, surtout nos élèves à besoins particuliers. [Dans l'école spécialisée où j'ai travaillé, les élèves] ont besoin d'avoir une routine qui soit pareil tout le temps. Puis ça sécurise énormément l'enfant. (Nicolas)*

Les participants ont aussi rapporté que cela soutient l'organisation de l'enseignant qui s'identifie par la rapidité à former des sous-équipes et à mieux connaître les élèves.

*En même temps, les rangs de place, ça me permet d'avoir déjà des sous-équipes. Quand je fais des petites équipes pour les ateliers ou pour des équipes de jeu, des fois, je mets Ok les Jaunes et les Rouges sont ensemble. Et les Verts et les Bleus sont ensemble. Voici le jeu, peu importe. Les Rouges vous allez travailler dans tel atelier. Ils sont déjà sous-divisés. Ce qui fait en sorte que pour la gestion des équipes et tout ça, peu importe l'organisation, ça sauve du temps. (Gabriel)*

#### 4.7.2 La gestion du temps

La gestion du temps a été peu abordée par les enseignants. Un seul énoncé concerne l'instauration des pratiques déclarées. En effet, Nicolas a soulevé que « *plus on est concis, plus on est organisé, plus ces comportements déviants là ne vont pas exister.* »

En ce qui a trait à la description des pratiques, quelques enseignants ont mentionné qu'il est primordial que les transitions d'une activité à l'autre soient les plus courtes possible, mais également de gérer efficacement le temps aux vestiaires. Pour ce qui est des effets, un enseignant a soulevé le fait que les transitions similaires en début de cours et en fin de cours ont facilité sa gestion.

#### 4.7.3 La gestion des ressources technologiques

Cette sous-dimension a été la moins discutée par les enseignants (2 énoncés). Seuls les systèmes d'émulation électronique ont été discutés. En effet, Ariane a expliqué qu'elle utilisait un système qui « *s'appelait « classe dojo ». Ça existe déjà, avec des petits monstres et tout.* »

Pour cette enseignante, l'utilisation de ce système a eu un effet négatif, car elle a trouvé que l'instauration de cette pratique a pris du temps.

*Il fallait que j'arrête mon cours, je pense, dix minutes à l'avance au moins pour « ok, toi, c'est ton petit monstre, on va te mettre tant de points. » Donc, il y a des fois que ça, c'était long. (Ariane)*

Bref, en majorité, les enseignants sont en mesure d'évoquer les pratiques qu'ils disent mettre en place en classe, mais éprouvent des difficultés à expliquer comment ils le font. Également, ce sont surtout des effets positifs aux pratiques qui sont exprimés par les enseignants. Parmi les faits saillants à retenir, la gestion d'indiscipline est la dimension où les enseignants affirment utiliser le plus des pratiques ciblées, en prévention aux comportements d'indiscipline des élèves. Le développement de relations sociales positives est fortement axé sur le développement de la relation entre l'enseignant et l'élève, selon les propos rapportés. Pour la dimension de l'établissement des attentes claires, ce sont les routines qui sont les plus rapportées par les enseignants et les témoignages rendent possible de percevoir les effets bénéfiques sur de nombreux aspects de la vie de classe tels que la structure et l'encadrement des élèves et l'augmentation du temps d'engagement moteur des élèves. La différenciation pédagogique est une pratique très mobilisée par les enseignants, selon leurs propos, pour l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage. Puis, pour la gestion des ressources, les enseignants ont surtout rapporté des pratiques liées à la gestion du matériel et très peu à la gestion de l'espace, du temps ou des ressources technologiques.

## CHAPITRE V

### DISCUSSION

Cette recherche qualitative interprétative poursuivait deux objectifs principaux : 1) documenter les perceptions des enseignants d'éducation physique et à la santé (EPS) quant aux conditions de mise en œuvre nécessaires et aux effets des pratiques universelles de gestion classe, 2) documenter les perceptions des enseignants d'EPS quant aux conditions de mise en œuvre nécessaires et aux effets des pratiques ciblées de gestion de classe. Le projet se démarque par sa combinaison entre le modèle du soutien au comportement positif (SCP) et le modèle présenté par Gaudreau sur les cinq dimensions de la gestion de classe. Ce chapitre discute des résultats selon trois constats majeurs : 1) les enseignants déclarent utiliser majoritairement des pratiques universelles pour les quatre premières dimensions de la gestion de classe, 2) selon eux, la mise en oeuvre de ces pratiques conduisent surtout à des effets positifs et 3) les enseignants affirment mobiliser davantage les pratiques ciblées pour la gestion des comportements d'indiscipline.

#### 5.1 Les pratiques universelles : première avenue de gestion de classe

Le premier constat majeur qui émerge des résultats est que les enseignants d'EPS participant à cette étude invoquent majoritairement des pratiques universelles pour les quatre premières dimensions de la gestion de classe, c'est-à-dire, la gestion des

ressources, l'établissement d'attentes claires, le développement de relations sociales positives et l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage. Ces résultats sont en cohérence avec les pratiques préventives informées par la recherche (Gaudreau, 2017; Lavay *et al.*, 2006) qui sont recommandées puisqu'elles permettent d'agir en amont des situations au lieu d'y réagir. De plus, dans la présente recherche, elles sont reconnues par les participants pour avoir une efficacité certaine dans la gestion des comportements difficiles des élèves. Cela converge avec Alstot et Alstot (2015) qui soulignent qu'un enseignant efficace en gestion de classe utilise une variété de stratégies préventives pour réduire les comportements d'indiscipline. Ainsi, les enseignants de cette recherche agissent en cohérence avec les exigences pédagogiques en mettant en place les pratiques déclarées des quatre premières dimensions pour l'ensemble des élèves.

Plus spécifiquement en ce qui a trait au développement des relations sociales positives, selon les propos des enseignants, les pratiques ont grandement été mobilisées autour des relations entre l'enseignant et les élèves et celles entre les élèves. En effet, c'est la catégorie des pratiques préventives qui a été la plus énoncée par les enseignants. Les enseignants ont affirmé que ces relations se construisent en s'appuyant sur les différents attributs personnels des enseignants tels que leur utilisation de l'humour pour dédramatiser des situations ou encore par l'écoute qu'ils ont pour leurs élèves. Selon Lewis (2001), Mainhard et ses collaborateurs (2011) et Petrie (2014), il semble que lorsque les enseignants établissent un lien positif avec les élèves, ces derniers ont tendance à avoir moins de comportements d'indiscipline. Bien que cette information n'a pas été nommée explicitement par les enseignants interrogés, ces derniers ont tout de même révélé que le fait d'avoir une bonne relation avec leurs élèves facilitait la gestion de classe puisqu'ils les connaissaient très bien et pouvaient prévoir quels élèves seraient plus vulnérables selon l'activité proposée. Pour la relation avec les parents, les enseignants ont révélé que la communication



avec ceux-ci était importante. Cela converge avec les résultats des études de Kulinna (2007) et de Miller et ses collaborateurs (2014). En effet, ces chercheurs indiquent que la communication avec les parents est la pratique la plus fréquemment mise en place pour créer une relation avec les enseignants. Les résultats obtenus dans le mémoire convergent également avec ceux de Beaumont et ses collaborateurs (2010) qui soulignent l'importance d'entrer en communication avec les parents autant lorsque les élèves ont des comportements inappropriés que lorsque ceux-ci respectent bien les attentes.

Pour le développement d'une relation positive avec les élèves, les enseignants ont expliqué que cette relation permet, entre autres, d'avoir un climat favorable aux apprentissages. Dans leur étude, Cothran et ses collègues (2003) ont appuyé cette même idée que le développement d'une relation bienveillante et respectueuse entre les enseignants et les élèves permettait d'être plus efficace pour gérer les comportements d'indiscipline. Du côté des relations entre les élèves, tout comme le mentionnaient les enseignants lors des entrevues, Suparporn (2000) suggérait de promouvoir le travail en équipe puisque cela influence positivement les comportements des élèves. Les enseignants interrogés dans le cadre de ce projet ont aussi soulevé les bénéfices du travail d'équipe sur l'acceptation et la tolérance entre tous les élèves et sur la diminution de leurs craintes de faire des erreurs.

C'est la diversité des pratiques relevées par les enseignants qui est le point à retenir quant à l'établissement des attentes claires. Effectivement, les enseignants ont exprimé avoir mis en place de nombreuses stratégies pour établir les règles et les attentes, de même qu'ils ont mobilisé plusieurs routines et les ont instauré de multiples façons selon que les élèves étaient jeunes ou plus vieux et de façon universelle. Parmi les pratiques les plus souvent mentionnées, on retrouve l'instauration des routines en début d'année. À ce sujet, Cothran et ses collaborateurs (2003) soulignent que la façon dont les enseignants communiquent les règles en début

d'année et les font respecter tout au cours de l'année est plus importante que les règles en soi. En effet, les élèves ayant participé à leur étude ont donné comme conseil aux enseignants de mettre en place les règles, routines et attentes dès les premiers jours de classe et d'intervenir rapidement auprès des élèves qui enfreignent celles-ci puisque certains tenteront de tester les limites de l'enseignant. D'ailleurs, certains enseignants de la présente étude ont mentionné qu'ils faisaient non seulement des règles claires et précises, qu'ils exprimaient des attentes et des conséquences claires, mais également qu'il fallait appliquer celles-ci auprès des élèves. Ces résultats appuient l'idée que l'application conséquente et constante des règles est essentielle puisqu'elle permet d'établir les limites et montre aux élèves que l'enseignant est cohérent entre ces propos et ces actes (Cothran *et al.*, 2003). En somme, les résultats sur cette dimension vont dans le même sens que les auteurs Lavay et ses collaborateurs (2006) et Markos et Boyce (1999) qui ont révélé l'importance d'implanter des règles et des routines en classe afin d'être efficaces dans la gestion et de tenter de réduire les comportements d'indiscipline.

Pour ce qui s'agit des pratiques universelles liées à l'attention et à l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage, les résultats importants sont relatifs à l'utilisation de la différenciation pédagogique et de la supervision active dans les pratiques déclarées. D'une part, la différenciation pédagogique est vue comme la première avenue permettant de répondre aux besoins hétérogènes des élèves et de soutenir leurs apprentissages (MEES, 2021). D'autre part, les présents résultats vont dans le même sens que Hodval et ses collaborateurs (2021) et Arbogast et Chandler (2005) qui appuient l'idée que la surveillance active des élèves lors des tâches d'apprentissage est importante pour éviter les comportements d'indiscipline et qu'elle fait partie des pratiques recommandées. Selon ces chercheurs, superviser activement les élèves permet de réagir plus vite aux comportements d'indiscipline et par le fait

même, d'éviter une escalade dans les comportements puisque les enseignants s'assurent de garder une vue d'ensemble sur tous les élèves en même temps.

Finalement, c'est la gestion du matériel qui est l'élément clé de la gestion des ressources chez les enseignants. En effet, ils ont discuté de différentes façons de mettre en place la gestion du matériel, principalement par le modelage ou sous forme de routines. Également, ils ont été nombreux à expliquer qu'il demandait l'aide des élèves pour installer ou ranger le matériel. Pour choisir les élèves qui allaient les aider, les enseignants ont expliqué que leur choix s'arrêtaient soit sur les élèves ayant adopté les comportements attendus, soit sur les élèves ayant besoin de bouger, soit sur les élèves étant intéressés ou encore les élèves faisant partie du groupe de leadership. Ces résultats soutiennent l'originalité du mémoire puisque l'instauration de ce type de pratiques et les avantages d'instaurer une gestion du matériel efficace n'ont pas été relevés dans les articles antérieurs. Aussi, dans la recension des écrits, la gestion des ressources n'était pas discutée. En effet, les principaux articles sur les pratiques utilisées en EPS pour gérer les classes portaient surtout sur les règles et les routines ou la gestion des comportements d'indiscipline. Ainsi, ces résultats semblent faire preuve de nouveauté.

## 5.2 Les effets des pratiques universelles

Le deuxième constat qui émerge des résultats et qui appuie l'originalité du mémoire est que les pratiques de gestion de classe conduisent en majorité à des effets positifs tant pour les enseignants ayant participé à la recherche que pour les élèves. En effet, seuls quelques effets négatifs liés à certaines pratiques comme la précorrection, les systèmes de renforcement, les routines et l'engagement de certains élèves ont été répertoriés. Parmi les effets énoncés, les enseignants ont mentionné que la précorrection et les systèmes de renforcement alourdissent la tâche des enseignants

tandis que les routines demandent du temps à instaurer. Quant à l'engagement de certains élèves, il diminue lorsqu'il y a trop de cours sur le même sport. Peu de chercheurs ont fait ressortir les effets perçus par les enseignants dans les travaux sur la question.

Ainsi de façon originale, les enseignants ont exprimé que pour l'établissement des attentes claires, les bienfaits conduisaient à des bénéfices sur les plans de l'équité, de la sécurité, des comportements attendus, du climat de classe et du temps actif des élèves. Ces résultats consolident ceux de Miller et ses collaborateurs (2014) qui soulignent que l'établissement de directives, attentes et règles claires est primordial pour minimiser les écarts de conduite. En effet, selon Lavay et ses collaborateurs (2011), il s'agit là de pratiques préventives qui présentent un taux d'efficacité plus élevé et donc, qui seraient à privilégier puisqu'elles permettent d'anticiper les comportements d'indiscipline.

Également, plusieurs enseignants ont parlé des bénéfices d'offrir des tâches intéressantes afin de permettre aux élèves de s'impliquer activement dans la tâche, d'être plus engagés et de diminuer leurs comportements d'indiscipline. Hodval ses collègues (2021) font le même constat : les comportements d'indiscipline surviennent lorsque les élèves attendent, que l'enseignant n'a pas leur attention sur eux, c'est-à-dire qu'il ne supervise pas adéquatement ou qu'ils trouvent le temps long. Ainsi, selon les témoignages des enseignants, en proposant des tâches diversifiées et en supervisant adéquatement le gymnase, les enseignants maximisent leur chance d'avoir moins de comportements d'indiscipline de la part des élèves.

En ce qui concerne les pratiques de gestion des ressources, notamment l'optimisation du temps d'organisation et de placement du matériel, les enseignants signalent une amélioration sur le désir d'implication des élèves, sur le temps actif et sur les apprentissages. Certains enseignants ont plutôt expliqué qu'ils installaient eux-mêmes

le matériel à l'avance. À ce sujet, Parker et ses collaborateurs (2000) suggèrent qu'il peut être utile pour un enseignant de placer l'équipement nécessaire au déroulement du cours avant le début de celui-ci, mais également de se faire aider par les élèves, par exemple pour récupérer et ranger celui-ci. L'aide apportée par les élèves permet non seulement d'accélérer le processus d'installation ou de rangement, mais aussi d'occuper les élèves (Parker *et al.*, 2000). En cohérence, selon les enseignants interrogés, si les élèves ont du temps de libre, qu'ils ne savent pas quoi faire ou s'ils trouvent le temps long, ils risquent d'adopter des comportements d'indiscipline.

En bref, les résultats obtenus à la suite des entrevues des enseignants ont démontré le large éventail des pratiques déclarées des enseignants ainsi que leurs effets sur les élèves et sur eux. Certains éléments étaient déjà démontrés dans la documentation scientifique tandis que d'autres comme que la bonne relation avec les élèves facilite la gestion de classe et permet de prévoir les plus vulnérables selon les activités, l'instauration de la gestion des ressources et ces avantages et les bienfaits d'établir des attentes claires sont des résultats originaux. Également, des enseignants ont expliqué comment ils mettaient en place leurs pratiques déclarées ce qui est encore peu étudié dans la documentation scientifique. Cependant, la proportion entre les propos des enseignants sur le « comment ils mettent en place leurs pratiques » contre les propos des enseignants sur « quelles pratiques ils mettent en place (quoi) » est disproportionnée. Les enseignants semblent avoir plus de facilité à dénoter le « quoi » du « comment ». En ce sens, les résultats actuels permettent de poser l'hypothèse selon laquelle l'instauration des pratiques semble de l'ordre de l'expérience et des essais et erreurs. Ainsi, dans une perspective de futures recherches, il pourrait être intéressant d'aller plus loin pour comprendre les raisons derrière cette disproportion.

### 5.3 Les pratiques ciblées de gestion de l'indiscipline : deuxième avenue de gestion de classe

Le troisième constat qui émerge autour des pratiques de gestion de l'indiscipline est que les enseignants rapportent mobiliser majoritairement des pratiques ciblées. Quatre analyses importantes découlent de ceci. La première est que, pour cette dimension, les enseignants ont mentionné utiliser plus de pratiques réactives que de pratiques préventives. Comme expliqué par Clunies-Ross et ses collaborateurs (2008), les pratiques réactives ont moins d'effets sur les comportements d'indiscipline des élèves que les pratiques préventives qui amènent plus de comportements positifs. Par contre, les enseignants interrogés ont expliqué que, dans les pratiques réactives, ils ont tendance à privilégier celles qui sont positives notamment le renforcement des comportements attendus, les interventions liées à la communication, les conséquences logiques et naturelles, l'ignorance intentionnelle, l'intervention non verbale ou l'appel direct. Ainsi, ces résultats sont en concordance avec ceux de Kulinna (2007) qui révèlent que les enseignants ont tendance à utiliser des pratiques plus positives que négatives pour gérer les comportements. Par contre, pour renforcer les comportements attendus, les enseignants ont dit utiliser des systèmes d'émulation. Il est bien connu que les systèmes d'émulation peuvent avoir des bienfaits notables sur le comportement des élèves lorsqu'ils sont bien utilisés, mais qu'ils peuvent aussi avoir des conséquences négatives s'ils sont utilisés pour tous les élèves et sans respecter la démarche de réalisation qui leur est associée (Fortin, 2016). Ici, comme ce n'est que la perception des enseignants qui est prise en compte, nous ne sommes pas en mesure de juger de l'utilisation adéquate ou non, des systèmes d'émulation. Malgré cela, les propos rapportés par les enseignants du présent projet révèlent qu'ils ont parfois eu recours à la punition et régulièrement au retrait de l'élève. Ce sont deux pratiques moins recommandées dans les ouvrages pédagogiques sur la gestion de classe puisqu'elles ne poursuivent pas de visée éducative et ne permettent pas

d'enseigner le comportement attendu (Gaudreau, 2017; Morier et al, 2021). D'ailleurs, les recherches démontrent que l'approche punitive n'est pas efficace et qu'elle peut accentuer les comportements d'indiscipline des élèves à long terme (LaVigna et Willis, 2012; Simonsen et Sugai, 2013). Par ailleurs, bien que le retrait de la situation soit une des pratiques récurrentes déclarées par les enseignants, son application est nuancée par le fait que le retrait est souvent jumelé à une discussion avec l'élève en question ce qui concorde avec Kulinna (2007) qui mentionnait que la discussion directe était une pratique souvent utilisée. En effet, certains enseignants du projet ont expliqué utiliser des combinaisons graduées d'interventions pour bien intervenir auprès des élèves. Puis, selon eux, la discussion avec l'élève conduit majoritairement à des effets positifs.

La deuxième analyse appuyant l'originalité du travail est que la dimension de la gestion de l'indiscipline touche à deux niveaux du modèle de soutien au comportement positif (SCP) présenté dans le cadre théorique. En effet, pour cette dimension, les enseignants ont révélé utiliser des pratiques universelles, en classe ordinaire, pour l'ensemble du groupe, soit le niveau un du SCP et des pratiques ciblées pour certains élèves, soit le niveau deux. Ce qui n'était pas le cas pour l'ensemble des autres dimensions. Aussi, ce sont les pratiques ciblées qui ont été le plus répertoriées pour la gestion de l'indiscipline. Ce constat est particulièrement intéressant puisque peu d'études ont été réalisées sur le SCP en EPS. Selon l'étude effectuée par Buchanan et Hinton (2018), ce modèle d'intervention serait efficace en EPS puisqu'il permet d'améliorer les comportements des élèves, surtout en ce qui a trait aux règles. Ainsi, les comportements des élèves peuvent s'améliorer et leur autorégulation peut être facilitée lorsque les enseignants planifient leurs pratiques en fonction du modèle du SCP, comme l'ont expliqué Voorhees et ses collaborateurs (2013).

La troisième analyse sur les pratiques liées aux comportements d'indiscipline est que les participants ont très peu mentionné d'effets tant chez les élèves que chez les enseignants. Les travaux antérieurs concernent majoritairement des études réalisées en classe et non spécifiquement en EPS, ce qui démarque avantageusement ce mémoire. Spécifiquement, les quelques effets rapportés par les participants ont été majoritairement positifs. En effet, ils ont expliqué que les différentes pratiques pour gérer les comportements d'indiscipline amenaient surtout un sentiment de bien-être aux élèves. En cohérence, Martineau et collaborateurs (1999) ont démontré que les pratiques amènent un climat de classe plus favorable aux apprentissages des élèves et qu'elles soutiennent leur bien-être. De leur côté, Frenzel et ses collaborateurs (2007) ont expliqué que lorsqu'un enseignant utilisait des pratiques plus négatives, les élèves pouvaient avoir tendance à vivre plus d'anxiété ou de colère, ce qui n'a pas été soulevé par les enseignants interrogés. Cet écart avec les résultats du mémoire peut être expliqué par le fait que les enseignants participants rapportent plus de pratiques réactives positives. Puis, Clunies-Ross et ses collaborateurs (2008) ont mentionné que les pratiques réactives amenaient un stress plus élevé pour les enseignants. Contrairement à cette information, les enseignants interrogés pour ce projet ont plutôt expliqué que l'instauration de ces pratiques amenait une lourdeur sur leur tâche enseignante, mais qu'en même temps, celles-ci facilitaient les premières communications à faire avec les parents.

La quatrième analyse sur les pratiques liées aux comportements d'indiscipline est que les enseignants affirment utiliser des pratiques prometteuses telles que le soutien aux apprentissages socioémotionnels ce qui est en cohérence avec l'étude d'enseignants québécois de Massé et ses collaborateurs (2018). Ils s'inscrivent donc dans un courant de bienveillance envers leurs élèves plutôt que de punition, en plus de soutenir la responsabilisation de ceux-ci. Ceci est un résultat très original et novateur puisque



cette catégorie de pratiques est encore relativement nouvelle dans la littérature scientifique, particulièrement en EPS.

#### 5.4 Les limites de l'étude

Bien que cette recherche ait permis de mieux comprendre les perceptions des enseignants d'EPS au regard de leurs pratiques de gestion de classe, certaines limites ne permettent pas de généraliser les résultats. Notamment, malgré le fait que les questions ont ciblé, entre autres, l'instauration des pratiques, peu de propos ont révélé les façons de faire des enseignants. Il se peut que les questions posées n'aient pas été assez spécifiques pour récolter précisément cette information. De plus, certains participants travaillent en co-enseignement avec l'autre enseignant de leur école. Ainsi, certains de ceux-ci n'avaient pas nécessairement instauré les pratiques de gestion de classe puisqu'ils se sont seulement collés à ce que leur collègue faisait déjà. Également, la cueillette des données a été réalisée par le biais d'entrevues en fonction des perceptions des enseignants. Ainsi, le biais de désirabilité sociale peut être fort puisqu'il y avait présence de la chercheuse (Butori et Parguel, 2012). De ce fait, cela amène rarement les enseignants à dire ce qui ne fonctionne pas. Puis, ce n'est pas nécessairement la réalité vécue dans le gymnase qui a été observée, mais bien le regard des enseignants sur leur instauration des pratiques, leurs pratiques déclarées et les effets de ces pratiques. Donc, cela peut différer de ce que nous pourrions voir en gymnase. Puis, lorsque nous explorons le comment des choses, il peut être pertinent d'utiliser l'entretien d'explicitation, ce qui n'a pas été le cas dans cette étude (Vermersch, 2006). Finalement, il n'y avait pas de triangulation avec les propos de d'autres acteurs, tels que les élèves, par exemple.

## CONCLUSION

Le but de cette recherche à devis qualitatif interprétatif était de documenter les perceptions des enseignants en éducation physique et à la santé (EPS) du primaire sur leurs pratiques de gestion de classe. En tout, douze enseignants d'EPS, dix femmes et deux hommes avec une expérience variant de deux à trente ans ont été interrogés lors d'entrevues semi-dirigées individuelles. Pour obtenir les perceptions des enseignants, des entrevues individuelles semi-dirigées ont été conduites autour des cinq dimensions de la gestion de classe de Gaudreau (2017) soit la gestion des ressources, l'établissement d'attentes claires, le développement des relations sociales positives, l'attention et engagement de l'élève sur l'objet d'apprentissage et la gestion des comportements d'indiscipline et au niveau un et deux du modèle de soutien positif au comportement (OSEP, 2012; Sugai et Horner, 2009). L'analyse de contenu a permis de faire émerger la difficulté des enseignants à s'exprimer sur l'instauration de leurs pratiques dans la dimension du « comment », les pratiques universelles comme étant les pratiques les plus déclarées par les enseignants dans le « quoi » et les effets majoritairement positifs autant pour les élèves que les enseignants.

Cette recherche apporte de nouvelles connaissances sur le plan scientifique. D'abord, aucune étude à notre connaissance n'a combiné le modèle du soutien au comportement positif (SCP) et le modèle des dimensions de la gestion de classe proposé par Gaudreau (2017). Cette recherche a permis une avancée dans les connaissances scientifiques, puisqu'elle expose que les enseignants d'EPS utilisent plus les pratiques universelles de gestion de classe en prévention et les pratiques ciblées en réaction aux comportements d'indiscipline. Les enseignants ont révélé

instaurer beaucoup de pratiques liées à la gestion des comportements d'indiscipline, notamment les pratiques liées au soutien de l'apprentissage socioémotionnel des élèves. Également, peu d'études ont étudié les effets des pratiques de gestion de classe sur les enseignants d'EPS et sur leurs élèves. De cette façon, les entrevues ont permis de déterminer que, selon les enseignants, les principaux effets des pratiques de gestion de classe des enseignants étaient positifs autant pour eux que pour leurs élèves. Ainsi, les enseignants voyaient davantage de bénéfices aux pratiques utilisées que d'inconvénients. Aussi, ils sont en mesure d'expliquer aisément les pratiques qu'ils instaurent, mais ils éprouvent des difficultés à s'exprimer sur la façon de les mettre en place efficacement. Finalement, cette recherche a confirmé la pertinence d'utiliser des pratiques de gestion de classe préventives puisqu'elles permettent d'agir sur les situations au lieu d'y réagir.

Dans de futures études, il pourrait être intéressant de poser des questions plus spécifiques sur le soutien au comportement positif comme *Quelles interventions plus spécifiques faites-vous auprès des élèves à risque? Comment intervenez-vous auprès des élèves dont les interventions universelles et spécifiques ne fonctionnent pas?* Cela pourrait permettre de comprendre si les enseignants instaurent leurs pratiques en prenant compte de ce modèle ou non. Ensuite, il serait aussi pertinent de faire une étude similaire avec des enseignants qui n'ont que des élèves à besoins particuliers, par exemple, ceux qui travaillent en adaptation scolaire afin de mieux comprendre les pratiques mises en place spécifiquement pour eux et voir les effets qu'elles ont sur le groupe. Aussi, il pourrait être profitable d'approfondir le sujet des combinaisons graduées d'interventions (Goyette *et al.*, 2000). Finalement, il serait pertinent d'aller observer les pratiques réelles en plus de prendre en compte les perceptions des élèves.

ANNEXE A

CERTIFICAT ÉTHIQUE

## CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet:	Perceptions de l'efficacité et des conditions de mise en œuvre des pratiques de gestion de classe d'enseignants d'éducation physique et à la santé du primaire
Nom de l'étudiant:	Amélie DIONNE
Programme d'études:	Maîtrise en kinanthropologie
Direction de recherche:	Claudia VERRET

### Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

**Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission.** Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce

dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Raoul Graf', with a horizontal line at the end.

Raoul Graf  
Président du CERPE plurifacultaire  
Professeur, Département de marketing

ANNEXE B

LETTRE DE RECRUTEMENT

ÉTUDE SUR LES PERCEPTIONS DE L'EFFICACITÉ ET DES CONDITIONS DE  
MISE EN ŒUVRE DES PRATIQUES DE GESTION DE CLASSE  
D'ENSEIGNANTS D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ DU  
PRIMAIRE

**Projet de recherche sous la direction de Claudia Verret<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Ph. D., professeure titulaire, Département des sciences de l'activité physique, UQAM

---

Bonjour,

Nous souhaitons vous inviter à participer à un projet de recherche portant sur les pratiques de gestion de classe utilisées en éducation physique et à la santé au primaire.

Nous aimerions obtenir votre point de vue sur le sujet afin de dresser un portrait des perceptions des enseignants face aux effets et aux conditions de mise en œuvre des pratiques de gestion de classe pour les élèves en général et pour les élèves à besoins particuliers. La participation consiste à une entrevue individuelle confidentielle via le logiciel Zoom d'une durée approximative de 45 à 60 minutes. La sélection des participants se fera selon l'ordre chronologique jusqu'à ce que nous atteignons le nombre voulu tout en s'assurant que ceux-ci respectent nos critères de sélection (avoir eu un contrat et avoir enseigné au moins une année en éducation physique et à la santé au primaire et être légalement qualifié).

La participation à l'entrevue est volontaire.

Votre opinion est importante pour comprendre cette réalité et nous aider à identifier des pistes d'actions à ce sujet.

Si vous désirez participer à ce projet de recherche, nous vous invitons à prendre connaissance du formulaire d'information et de consentement à l'adresse suivante : <https://limesurvey.uqam.ca/index.php/828481?lang=fr>.

Pour obtenir plus d'informations, vous pouvez contacter la candidate principale à l'adresse suivante : [dionne.amelie.2@courrier.uqam.ca](mailto:dionne.amelie.2@courrier.uqam.ca).

**Merci à l'avance pour votre précieuse collaboration !**

Amélie Dionne  
Étudiante à la maîtrise en kinanthropologie  
Université du Québec à Montréal

No. de certificat éthique : 4585  
Émis le 20-10-2020



## ANNEXE C

### FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT



FIC

## FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT ENSEIGNANTS

**Titre du projet de recherche :** ÉTUDE SUR LES PERCEPTIONS DE L'EFFICACITÉ ET DES CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE DES PRATIQUES DE GESTION DE CLASSE D'ENSEIGNANTS D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ DU PRIMAIRE

**Chercheuse principale :** Amélie Dionne, Candidate à la maîtrise en kinanthropologie, Université du Québec à Montréal

**Sous la direction de :** Claudia Verret, Ph. D., Université du Québec à Montréal

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise réalisé sous la direction de Claudia Verret.

Avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas ou qui ne semblent pas clairs, n'hésitez pas à nous à poser des questions ou à communiquer avec le responsable du projet.

### Objectifs du projet

L'objectif général de cette recherche de maîtrise est d'améliorer la compréhension et l'utilisation des pratiques de gestion de classe en éducation physique et à la santé au primaire.

De manière plus spécifique, le projet permettra de :

No. de certificat éthique : 4585  
Émis le 20-10-2020

1. Documenter les perceptions des enseignants d'éducation physique et à la santé du primaire quant aux conditions de mise en œuvre nécessaires et aux effets des pratiques universelles de gestion de classe.
2. Documenter les perceptions des enseignants d'éducation physique et à la santé du primaire quant aux conditions de mise en œuvre nécessaires et aux effets des pratiques ciblées de gestion de classe.

### **Nature de la participation**

Votre participation à la recherche consistera à:

- a) Réaliser une entrevue individuelle par vidéoconférence, à caméra ouverte ou fermée, selon la demande du participant, d'une durée approximative de 45 à 60 minutes. Cette dernière sera enregistrée. La première partie de l'entrevue portera sur des questions sociodémographiques tandis que la deuxième partie portera sur l'importance de la gestion de classe, les comportements dérangeants, les moments critiques, les élèves qui ont tendance à déranger ainsi que les effets des pratiques mises en place seront discutés.
- b) La sélection des participants se fera selon l'ordre chronologique jusqu'à ce que nous atteignons le nombre voulu tout en s'assurant que ceux-ci respectent nos critères de sélection ((avoir eu un contrat et avoir enseigné au moins une année en éducation physique et à la santé au primaire et être légalement qualifié).
- c) Un courriel d'avis sera envoyé aux participants sélectionnés ainsi qu'aux participants non retenus.

### **Avantages**

En participant à cette recherche, vous pourrez prendre un temps pour réfléchir aux effets et aux conditions de mise en œuvre des pratiques de gestion de classe que vous mettez en place. Ce temps vous donnera l'occasion de penser à l'usage de ces différentes pratiques.

### **Risques et inconvénients**

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers outre le temps requis pour la réalisation de l'entrevue. Elle sera réalisée à un moment opportun pour vous. Également, discuter de la gestion de classe peut être un sujet sensible qui pourrait causer de

No. de certificat éthique : 4585

Émis le 20-10-2020

l'anxiété, si certaines questions d'entrevue ravivent des émotions désagréables liées à votre expérience en tant qu'enseignant, vous ne serez pas obligé d'y répondre. Vous pouvez aussi demander de suspendre l'entrevue momentanément. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation.

### **Compensation**

Il n'y a aucune compensation financière offerte.

### **Confidentialité**

- a) Il est entendu que tous les renseignements recueillis sont confidentiels. Seuls les membres de l'équipe de recherche y auront accès. Les données seront conservées sur un serveur externe protégé et dédié au présent projet.
- b) Lors de la période de collecte de données, les fichiers LIME SURVEY seront conservés sur un serveur externe protégé et dédié au présent projet. Les fichiers vidéos et audios des entrevues individuelles seront aussi conservés dans un fichier protégé sur un disque dur externe, et ce jusqu'à ce qu'ils soient transcrits. Ils seront alors effacés et détruits immédiatement après leur transcription. Elles seront détruites de façon sécuritaire avec un logiciel spécialisé recommandé par le CERPE sur leur site, notamment SDelete pour Windows, Dban, ou Environnement Mac 5 ans après les dernières publications selon les normes en vigueur.
- c) Afin de protéger votre identité et la confidentialité de vos données, vous serez toujours identifié par un code alphanumérique. Ce code associé à vos informations sensibles ne sera connu que du responsable du projet.
- d) Aucune publication ou communication sur la recherche ne contiendra de renseignements permettant de vous identifier à moins d'un consentement explicite de votre part. Les résultats seront diffusés sous forme de citations codées. En aucun temps, ils ne permettront l'identification des participants de l'étude. Les données de recherche seront détruites selon les normes en vigueur 5 ans après la publication.

### **Participation volontaire et droit de retrait**

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure. Cela signifie également que vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche, sans préjudice de quelque nature que ce soit, et sans avoir à vous justifier. Dans ce cas, et à moins d'une directive verbale ou écrite

No. de certificat éthique : 4585

Émis le 20-10-2020

contraire de votre part, les documents, renseignements et données vous concernant seront détruits.

### **Responsabilité**

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs, le(s) commanditaire(s) ou l'institution impliquée (ou les institutions impliquées) de leurs obligations civiles et professionnelles.

### **Personnes-ressources :**

Vous pouvez contacter la responsable du projet, la professeure Claudia Verret, au numéro (514) 987-3000 poste 7033 ou à l'adresse courriel suivante [verret.claudia@uqam.ca](mailto:verret.claudia@uqam.ca) pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez discuter avec elle des conditions dans lesquelles se déroule votre participation.

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé ce projet et en assure le suivi. Pour toute information vous pouvez communiquer avec le coordonnateur du Comité au numéro (514) 987-3000 poste 6188 ou par courriel à l'adresse : [cerpe-pluri@uqam.ca](mailto:cerpe-pluri@uqam.ca).

Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec le bureau de l'ombudsman de l'UQAM (Courriel: [ombudsman@uqam.ca](mailto:ombudsman@uqam.ca); Téléphone: (514) 987-3151)

### **Remerciements**


Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

### **Déclaration du chercheur principal (ou de son délégué) :**

Je soussignée déclare avoir expliqué les objectifs, la nature, les avantages, les risques du projet et autres dispositions du formulaire d'information et de consentement. Je m'engage à répondre au meilleur de ma connaissance à toutes questions des participants.

No. de certificat éthique : 4585

Émis le 20-10-2020

Signature : 

Date : 9 septembre 2020

Nom (lettres moulées) et coordonnées :  
 Claudia Verret, Ph. D.  
 Professeure  
 Département des Sciences de l'activité physique  
 Université du Québec à Montréal  
 C.P. 8888, Succ. Centre ville  
 Montréal H3C 3P8  
 514-987-3000 (7033)  
 Bureau SB 4345  
[verret.claudia@uqam.ca](mailto:verret.claudia@uqam.ca)

Signature : 

Date : 9 septembre 2020

Nom (lettres moulées) et coordonnées :  
 Amélie Dionne  
 Candidate à la maîtrise en kinanthropologie  
 438-492-6583  
[dionne.amelie.2@courrier.uqam.ca](mailto:dionne.amelie.2@courrier.uqam.ca)

**Une fois que le participant consent à participer en cliquant sur l'hyperlien, voici le consentement qu'il fera.**

**Consentement du participant :** Par la présente, je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement. Je comprends les objectifs du projet et ce que ma participation implique. Je confirme avoir disposé du temps nécessaire pour réfléchir à ma décision de participer. Je reconnais avoir eu la possibilité de contacter le responsable du projet (ou son délégué) afin de poser toutes les questions concernant ma participation et que l'on m'a répondu de manière satisfaisante. Je comprends que je peux me retirer du projet en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner.

Je consens volontairement à participer ce projet de recherche.

No. de certificat éthique : 4585  
 Émis le 20-10-2020

Nom (lettres moulées) :

---

Date :

---

Courriel pour la prise de rendez-vous pour l'entrevue :

---

### **Recherches ultérieures**

Vos données de recherche seront rendues anonymes et conservées pendant 5 ans au terme du projet. Nous souhaitons les utiliser dans d'autres projets de recherche similaires. Vous êtes libre de refuser cette utilisation secondaire.

J'accepte que le responsable utilise mes données dans le cadre d'autres projets de recherche

**Oui**  **Non**

J'accepte que le responsable ou son délégué me sollicite ultérieurement dans le cadre d'autres projets de recherche?

**Oui**  **Non**

Je désire recevoir un résumé des résultats du projet

**Oui**  **Non**

**Ces pages sont à remettre à l'équipe de recherche**

No. de certificat éthique : 4585

Émis le 20-10-2020

## ANNEXE D

### CANEVAS D'ENTREVUE



## **Efficacité et conditions de mise en œuvre des pratiques de gestion de classe** **Questionnaire pour l’entrevue semi-dirigée individuelle des enseignants** **d’EPS**

### AVANT L’ENTREVUE

- 1) *S’assurer d’avoir Le FIC signé.*
- 2) *S’assurer d’avoir une copie du questionnaire en main.*
- 3) *S’assurer du démarrage des enregistrements audios.*

### **Introduction**

D’abord, je vous remercie de votre intérêt pour ce projet. Nous aimerions discuter avec vous de vos expériences en lien avec les pratiques de gestion de classe pour l’ensemble des élèves ainsi que celles qui s’appliquent particulièrement aux élèves ayant des besoins particuliers.

Pour nous assurer de notre compréhension commune, nous définissons les élèves ayant des besoins particuliers comme :

*D’abord, le terme « élèves à besoins particuliers » renvoie aux élèves présentant un écart dans les domaines de développement social, affectif, moteur, cognitif, comportemental, au-delà du diagnostic ou du code attribué à l’école. Le terme ÉBP renvoie à une conception élargie de l’hétérogénéité des besoins des élèves en milieu scolaire. Par exemple : les élèves avec un trouble du déficit de l’attention avec hyperactif (TDAH) n’ont pas de code ministériel, mais présentent de multiples besoins pour soutenir leur apprentissage.*

L’entrevue comporte trois grandes sections s’intéressant d’abord à un volet sociodémographique, puis notamment à l’efficacité et aux conditions de mise en œuvre de vos pratiques de gestion de classe pour les élèves en général et également pour les élèves à besoins particuliers. Nous vous demanderons de nous parler de vos pratiques régulières en tant « normal » c’est-à-dire, celles que vous mettiez en place avant la pandémie.

L’entrevue devrait durer entre 45 et 60 minutes. Il n’y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Puisque vous utilisez quotidiennement des pratiques de gestion de classe, nous croyons que vous êtes un expert pour nous renseigner sur la problématique. C’est donc VOTRE regard qui nous importe. Si vous n’êtes pas à l’aise avec certaines questions, n’hésitez pas à me le dire et nous

passerons à la suivante; vous n'aurez pas à y répondre. Toutes vos réponses seront traitées de façon confidentielle. L'entrevue sera enregistrée pour faciliter le déroulement et le traitement des données.

Pendant l'entrevue, nous utiliserons votre nom, mais celui-ci sera remplacé par un code confidentiel lorsque nous rédigerons le compte rendu. Soyez assuré que votre anonymat sera préservé et que vos réponses ne seront pas transmises aux personnes de votre entourage.

Avant de commencer, il est important de vous rappeler que votre participation est volontaire. Vous êtes libres d'arrêter l'entretien en tout temps.

Avez-vous des questions ou des commentaires avant de commencer?

Sections	Questions	Commentaires/Ajouts/Questions de relance
Questions sociodémographiques	<p><i>À quel niveau enseignez-vous cette année?</i></p> <p><i>Enseignez-vous à des programmes ou à des groupes particuliers cette année (par exemple : à des groupes d'adaptation scolaire, à des programmes sports-études, etc.)</i></p> <p><i>Faites-vous du co-enseignement?</i></p> <p><i>Avez-vous déjà participé à l'élaboration du plan d'intervention pour des élèves?</i></p> <p><i>Quel est le niveau de scolarité le plus élevé que vous avez complété?</i></p> <p><i>Au cours de votre formation initiale de premier cycle (baccalauréat, certificat ou programme court), combien d'heures de formation sur les pratiques de gestion de classe avez-vous reçues?</i></p> <p><i>Au cours des cinq dernières années, combien d'heures de formation sur les pratiques de gestion de classe avez-vous reçues? (incluant les conférences et les ateliers de formation continue)</i></p>	<p><i>Aucune? Moins de 10 heures?</i>  <i>De 10 à 30 heures? L'équivalent d'un cours de 45 heures consacrées à ce sujet? Au-delà de deux cours de 45 heures consacrées à ce sujet?</i></p> <p><i>Aucune? Moins de 10 heures de formation? De 10 à 30 heures de formation? Plus de 30 heures de</i></p>

	<p><i>Bénéficiez-vous d'un programme de mentorat de gestion de classe dans votre centre de services scolaire?</i></p> <p><i>Exprimez votre degré d'accord avec les deux affirmations suivantes :</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li><i>1. Une formation additionnelle serait nécessaire pour connaître davantage les pratiques de gestion de classe et obtenir plus d'outils.</i></li> <li><i>2. Un soutien additionnel comme de l'accompagnement individualisé serait nécessaire pour arriver à mieux gérer mes groupes.</i></li> </ol> <p><i>Dans quel type d'établissement travaillez-vous? (public ou privé)</i></p> <p><i>Quel est le nom de l'école où vous travaillez actuellement?</i></p> <p><i>Depuis combien d'années travaillez-vous comme enseignant d'EPS? (Comptez l'année en cours.)</i></p>	<p><i>formation?</i></p> <p><i>Tout à fait d'accord? D'accord? Plutôt d'accord? Plutôt en désaccord? En désaccord? Tout à fait en désaccord?</i></p>
<p>Brise-glace</p> <p>Tracer le portrait de la problématique vécue</p>	<p><i>En quoi la gestion de classe est importante en EPS?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>o Selon vous, qu'est-ce qui est important à faire pour bien gérer une classe en EPS?</i></li> </ul> <p><i>1)</i></p> <p><i>Selon vous, quels sont les obstacles à une gestion de classe efficace en EPS?</i></p>	

	<p><i>Selon vous, quels sont les comportements des élèves qui sont les plus dérangeants en EPS?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Ceux qui demandent de mettre en place ou de mobiliser la gestion de classe?</i></li> <li>○ <i>Ceux qui dérangent le plus les enseignants?</i></li> <li>○ <i>Ceux qui dérangent le plus les élèves?</i></li> </ul> <p>2)</p> <p><i>À quel(s) moment(s) ces comportements dérangeants surviennent-ils?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Lors des transitions? Lesquelles?</i></li> <li>○ <i>Lors des activités d'apprentissage?</i></li> <li>○ <i>Lors des périodes de consignes?</i></li> <li>○ <i>En début d'année versus à la fin de l'année versus au retour des congés?</i></li> </ul> <p>3)</p> <p><i>En général, qui sont les élèves qui ont tendance à être impliqués dans ces moments critiques ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Les élèves plus jeunes?</i></li> <li>○ <i>Les élèves plus vieux?</i></li> <li>○ <i>Les élèves à besoins particuliers?</i></li> </ul> <p>4) <i>Lesquels précisément?</i> <i>Comportement, anxieux, etc.</i></p> <p><i>Comment les caractéristiques des élèves influencent vos</i></p>	<p><i>Demander des exemples concrets</i></p>
--	--	--

	<p><i>pratiques de gestion de classe?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Avec les élèves plus jeunes?</i></li> <li>○ <i>Avec les élèves plus vieux?</i></li> <li>○ <i>Avec les élèves à besoins particuliers?</i></li> </ul> <p>5) <i>Lesquels précisément?</i> <i>Comportement, anxieux, etc.</i></p>	
<p>Documenter les pratiques de gestion de classe selon les dimensions</p>	<p><i>Que faites-vous lorsque les moments nommés précédemment surviennent? (revenir sur chaque moment nommé)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>À quel(s) moment(s) considérez-vous nécessaire d'utiliser une ou des pratique(s) de gestion de classe?</i></li> <li>○ <i>Comment mettez-vous en place cette ou ces pratique(s)?</i></li> <li>○ <i>Qu'est-ce qui facilite ou qui fait obstacle à cette mise en œuvre?</i></li> </ul> <p><i>Quels impacts percevez-vous lorsque vous mettez en place ces pratiques de gestion de classe?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Chez tous les élèves du groupe?</i></li> <li>○ <i>Chez les élèves BP</i></li> <li>○ <i>Chez vous?</i></li> </ul> <p><i>Quel(s) conseil(s) donneriez-vous à vos collègues pour qu'ils mettent en œuvre cette pratique efficacement ?</i></p> <p><i>Avec qui ces pratiques sont-elles les plus efficaces?</i></p>	<p><i>Demander des exemples concrets</i></p> <p><i>S'ils n'ont pas parlé d'une des dimensions, utiliser les questions de relance pour les dimensions manquantes.</i></p> <p><i>Questions de relances (répéter les questions inscrites à gauche dans la section « gestion de classe selon les pratiques » pour les dimensions) :</i></p> <p><i>1- Gestion des ressources :</i></p> <p><i>a) Comment mettez-vous en place la gestion du matériel ou de l'espace, par</i></p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Avec les élèves plus jeunes?</li> <li>○ Avec les élèves plus vieux?</li> <li>○ Avec les élèves à besoins particuliers?</li> </ul> <p><i>Lesquels précisément? Comportement, anxieux, etc.</i></p>	<p><i>exemple?</i></p> <p>2- <i>Établissement des règles claires</i></p> <p>a) <i>Comment mettez-vous en place vos routines, vos règles et vos attentes?</i></p> <p>3- <i>Développement relations positives</i></p> <p>a) <i>Comment assurez-vous la mise en place de relations sociales positives entre vos élèves, entre vous et vos élèves et entre vous et les parents des élèves?</i></p> <p>4- <i>Attention et engagement sur la tâche</i></p> <p>a) <i>Comment assurez-vous la mise en place de tâches intéressantes et motivantes afin de garder attentifs et</i></p>
--	--	---

		<p><i>engagés les élèves?</i></p> <p>5- <i>Gestion des comportements d'indiscipline</i></p> <p>a) <i>Comment mettez-vous en place la gestion des comportements d'indiscipline? Comment assurez-vous cette gestion?</i></p>
<p><i>Selon vous, existe-t-il des éléments à ajouter ou à mentionner pour nous permettre de bien comprendre vos pratiques de la gestion de classe ?</i></p>		
<p><i>C'est ici que se termine notre entrevue, est-ce que vous souhaitez ajouter autre chose, apporter une précision ?</i></p>		
<p><i>Est-ce que l'entrevue reflète vos attentes face à votre participation au présent projet de recherche?</i></p>		
<p><i>Je vous remercie de votre collaboration à ce projet de recherche. Je vous rappelle que nous allons retranscrire l'entrevue et que la confidentialité sera assurée par l'utilisation de codes confidentiels.</i></p>		



## BIBLIOGRAPHIE

- Adamson, D. R. (2010). *Classroom Management : 24 Strategies Every Teacher Need to Know*. New York : Teaching Resources.
- Alstot, A. E. et Alstot, C. D. (2015). Behavior Management : Examining the Functions of Behavior. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 86(2), 22-28. doi : 10.1080/07303084.2014.988373.
- Arbogast, G. et Chandler, J. P. (2005). Classroom management behaviors of effective Physical Educators. *Strategies*, 19, 7-11.
- Arcia, E., Frank, R., Sánchez-LaCay, A. et Fernández, M. C. (2000). Teacher understanding of ADHD as reflected in attributions and classroom strategies. *Journal of Attention Disorders*, 42(2), 91-101. doi : 10.1177/108705470000400203.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducation de la classe*. (3<sup>e</sup> éd.). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Atici, M. (2007). A small-scale study on student teachers' perceptions of classroom management and methods for dealing with misbehaviour. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12(1), 15-27. doi : 10.1080/13632750601135881.
- Audi, R. (2013). *Moral Perception*. Princeton University Press. Récupéré de <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1r2dzb>.
- Ayme, S., Ferrand, C. et Cogérino, G. (2011). Comportements déviants des élèves et émotion de colère des enseignants en EPS. *Carrefours de l'éducation*, 2(32), 221-235.

- Banville, D. et Polifko, M. F. (2009). Using digital video recorders in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 80(1), 17-21. doi :10.1080/07303084.2009.10598262.
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45.
- Barnes, A. et Harlacher, J. (2008). Clearing the confusion : Response-to-intervention as a set of principles. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 417-431.
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Document inédit. Québec : Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- Bédard, M. (2016). Réflexion sur les perceptions, conceptions, représentations et affections, ou la quadrature des approches qualitatives en géographie. *Cahiers de géographie du Québec*, 60(171), 531-549.
- Benoit, V. et Angelucci, V. (2011). Réflexion autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Éducation et Francophonie*, 39(2), 105-121.
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104. doi :10.7202/1007729ar.
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Trois-Rivières. Récupéré de <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7517/1/030826601.pdf>
- Bissonnette, S., Bouchard, C., St-Georges, N., Gauthier, C. et Bocquillon, M. (2020). Un modèle de réponse à l'intervention (RàI) comportementale : le soutien au comportement positif (SCP). *Enfance en difficulté*, 7, 131-152.
- 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*. Montréal : Chenelière Éducation.

- Bissonnette, S. et St-Georges, N. (2014). Implantation du Soutien au comportement positif (SCP) dans les écoles québécoises : Influence des directions d'écoles. *Canadian Journal of School Psychology, 29*(3), 177-194.
- Blaya, C. et Beaumont, C. (2007). *La formation initiale des enseignants et des enseignantes en matière de gestion des comportements agressifs et/ou de violence à l'École : un tour d'horizon international*. Communication présentée lors de la Journée-conférence sur la violence à l'école. Université de Sherbrooke, Montréal.
- Block, M. E., Henderson, H. et Lavay, B. (2016). Positive Behavior Support of Children with Challenging Behaviors. Dans M. E. Block (dir.), *A Teacher's Guide to Adapted Physical Education – Including Students with Disabilities in Sports and Recreation* (4<sup>e</sup> éd., p. 305-332). Baltimore, Maryland : Paul H. Brookes Publishing Co.
- Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitative – Théorie et pratique* (2<sup>e</sup> éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boyatziz, R. (1998). *Transforming qualitative information : Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA : SAGE Publications.
- Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. doi : 10.1191/1478088706qp063a.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les dossiers des sciences de l'éducation, 5*(1), 35-52.
- Brodeur, M., Dion, E., Laplante, L., Mercier, J., Desrochers, A. et Burnot-Trites, M. (2010). Prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture : mobilisation des connaissances issues de la recherche par l'implantation du modèle à trois niveaux. *Vivre le primaire, 23*(1), 29-31.
- Brouwers, A. et Tomic, W. (2001). The factorial validity of scores on the teacher interpersonal self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement, 61*(3), 433-445.

- 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*. Québec, Canada : L'intervention éducative, Département d'éducation physique, Université Laval.
- Buchanan, A. M., Hinton, V. et Rudisill, M. (2013). Using Positive Behavior Support in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(5), 44-50.
- 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.
- 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. doi : 10.1111/jasp.12100.
- Butori, R. et Parguel, B. (2010). *Les biais de réponse – Impact du mode de collecte des données et de l'attractivité de l'enquêteur*. France : AFM. Récupéré de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00636228/document>
- Caron, J. (2012). *Quand revient septembre : guide sur la gestion de classe participative*. (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Chenelière Éducation.
- Carson, R. L., Plemmons, S., Templin, T. J. et Weiss, H. M. (2011). « You are who you are » : A mixed-method study of affectivity and emotion regulation, Dans G. M. Reevy et E. Frydenberg (dir.), *Personality, Stress and Coping : Implications for Education* (p. 239-265). Charlotte : Information Age Publishing.
- Clunies-Ross, P., Little, E. et Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693-710. doi : 10.1080/0144341080226700.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2018). *Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le*

*réseau scolaire québécois : une étude systématique*. Récupéré le 27 mai 2020 de [http://www.cdpedj.qc.ca/Publications/etude\\_inclusion\\_EHDAA.pdf](http://www.cdpedj.qc.ca/Publications/etude_inclusion_EHDAA.pdf)

- Conseil des études du premier cycle. (2013). *Les technologies mobiles en classe : encadrer leur utilisation pour soutenir l'apprentissage des utilisateurs*. Montréal : Université de Montréal.
- Cossette, P. (2009). *Publier dans une revue savante. – Les 10 règles du chercheur convaincant*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Cothran, D. J., Kulinna, P. H. et Garrahy, D. A. (2003). « This is kind of giving a secret away... » : Students perspectives on effective classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 19, 435-444.
- 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.
- 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<sup>e</sup> éd., p. 209-226). Montréal, Canada : Gaëtan Morin Éditeur.
- Cummings, K. (2006). Research and theory into practice. Paper presented at the Oregon RTI Summit: Scaling-up Response to Intervention in Schools, Eugene, OR.
- Cummiskey, M. (2011). There's an App for That Smartphone Use in Health and Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82(8), 24-30. doi : 10.1080/07303084.2011.10598672.
- Desbiens, J.-F. (2000). *Étude du savoir d'intervention pédagogique d'enseignants d'éducation physique du primaire en lien avec l'accomplissement de la supervision active dans des situations d'enseignement par ateliers*. (Thèse de doctorat non publiée). Université Laval.
- 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, J.-F., Lanoue, S., Turcotte, S., Tourigny, J.-S. et Spallanzani, C. (2009). Perception de la fréquence d'apparition des comportements perturbateurs par des stagiaires en enseignement de l'éducation physique et à la santé (EPS). *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(2), 179-193. doi : 10.7202/1017466ar.
- Desbiens, N. et Lévesque, J. (2014). L'établissement d'un partenariat-école-famille-communauté. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (p. 147-160). Montréal, Canada : Gaëtan Morin Éditeur.
- Desbiens, J.-F., Turcotte, S., Spallanzani, C., Roy, M. Tourigny, J.-S et Lanoue, S. (2011). Comment des stagiaires en enseignement de l'éducation physique et à la santé (EPSA) réagissent-ils face à l'indiscipline de leurs élèves? *Science et Motricité*, 2(73), 39-54. doi : 10.1051/sm/2010014.
- Dostie, S. (1996). *Analyse d'incidents disciplinaires vécus par les éducateurs physiques au primaire* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Trois-Rivières. Récupéré de <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/4763>
- Dunlap, G., Hieneman, M., Knoster, T., Fox, L., Anderson, J. et Albin, R. W. (2000). Essential elements of inservice training in positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2, 22-32.
- Emmer, E. T. et Sabornie, E. J. (2015). *Handbook of Classroom Management* (2<sup>e</sup> éd.). New York : Routledge.
- Fejgin, N., Talmor, R. et Erlich, I. (2005). Show me the child at seven : the consequences of conduct problems in childhood for psychosocial functioning in adulthood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(8), 837-849. doi : 10-1177/1356336x05049823.
- Fenneteau, H. (2007). *Enquête : entretien et questionnaire* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Dunod Editions.

- Fortin, A. (2016). *Le recours au système d'émulation : relation avec le stress et le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe d'enseignants du primaire*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Trois-Rivières. Récupéré de <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7839/1/031262794.pdf>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. (3<sup>e</sup> éd.). Canada : Chenelière Éducation.
- French, R. W., Lavay, B. et Henderson, H. (1985). Take a lap. *Physical Educator*, 42(4), 180-185.
- French, R. W., Henderson, H., Lavay, B. et Silliman-French, L. (2013). Opportunities for recognition can improve learning and performance. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(7), 51-55.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R. et Goetz, T. (2007). Perceived learning environment and students' emotional experiences : a multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and Instruction*, 17(5), 478-493.
- Friedman, I. A. (1999). *Teacher Burnout : The Concept and its Measurement*. Jerusalem : Henrietta Szold Institute (in Hebrew).
- Friedman, I. (2006). Classroom management and teacher stress and burnout. Dans C. M. Evertson et C. S. Weinstein (dir.), *Handbook of Classroom Management : Research, Practice, and Contemporary Issues* (p. 925-945). Mahwah : Lawrence Erlbaum Associate.
- Galand, B. (2009). Hétérogénéité des élèves et apprentissages : quelle place pour les pratiques d'enseignement? *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*, 71, 1-29.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Québec : Éditeur Guérin Lté.
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122-144. doi : 10-7202/1007731ar.

- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- 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). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Gaudreault, L., Legault, E., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S.-P. et Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de la politique de l'adaptation scolaire*. Ste-Foy : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2007). L'enseignement explicite. Dans V. Dupriez et G. Chapelle (dir.), *Enseigner*. (p. 107-116). Paris : PUF.
- Genoud, P. A., Brodard, F. et Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 59(1), 37-45. doi : 10-1016/j.erap.2007.03.001.
- Geving, A. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 624-640. doi : 10.1016/j.tate.2007.02.006.
- Giallo, R. et Hayes, L. (2007). The paradox of teacher professional development programs for behaviour management : Comparing program satisfaction alongside changes in behaviour management practices. *Australian Journal Of Educational and Developmental Psychology*, 7, 108-119.
- 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.



- Gresham, F. M. (2015). *Disruptive Behavior Disorders : Evidence-Based Practice for Assessment and Intervention*. New York : Guilford Press.
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1982). *Effective evaluation*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA : SAGE Publications.
- Harris, F. (2009). Visual technology in physical education using Dartfish video analysis to enhance learning : An overview of the Dartfish project in New Brunswick. *Physical & Health Education Journal*, 74(4), 24-25.
- Hastie, P. A. et Saunders, J. E. (1991). Accountability in secondary school physical education. *Teaching and Teacher Education*, 7(4), 373-382. doi : 10.1016/0742-051(91)90006-B.
- Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112. doi :10.3102/003465430298487.
- Hawkins, E., Kingsdorf, S., Charnock, J., Szabo, M., Middleton, E., Phillips, J. et Gautreaux, G. (2011). Using behaviour contracts to decrease antisocial behaviour in four boys with an autistic spectrum disorder at home and at school. *British Journal of Special Education*, 38(4), 201-208.
- Hein, V. et Koka, A. (2007). Perceived feedback and motivation in physical education and physical activity. Dans M. S. Hagger et N. L. D. Chatzisarantis (dir.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*, Champaign : Humain Kinetics.
- Hickey, D. et Schafer, N. J. (2006). Design-based, participation-centred approaches to classroom management. Dans C. M. Evertson et C. S. Weinstein (dir.), *Handbook of Classroom Management : Research, Practice, and Contemporary Issues* (p. 281-308). Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- Hinton, V., Buchanan, A. M. et Rudisill, M. (2016). A Conceptual Model of Structured Support in Physical Education. *Preventing School Failure*, 60(3), 259-266.

- Hodge, S., Lieberman, L. et Murata, N. (2012). *Essentials of Teaching Adapted Physical Education*. New York : Holcomb Hathaway.
- Hodval, D. O. G., Larsen, I. B., Haugen, T. et Johansen, B. T. (2021). Understanding disruptive situations in physical education : Teaching style and didactic implications. *European Physical Education Review*, 27(3), 455-472.
- Irons, A. (2008). *Enhancing learning through formative assessment and feedback*. London : Routledge Taylor & Francis Group.
- Jeffrey, D. et Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Jensen, P. S., Stevens, P. J. et Kenny, D. T. (2012). Respiratory Patterns in Students Enrolled in Schools for Disruptive Behaviour Before, During and After Yoga Nidra Relaxation. *Journal of Child and Family Studies* 21(4), 667-681.
- Jones, K. A., Jones, J. L., Vermete, P. J. (2013). Exploring the complexity of classroom management : 8 components of managing a highly productive, safe, and respectful urban environment. *American Secondary Education*, 41(3), 21-33.
- 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.
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568. doi : 10.1007/s11159-013-9367-z.
- Keigher, A. (2010). *Teacher Attrition and Mobility : Results from the 2008–09 Teacher Follow-Up Survey*. (NCES 2010–353). U. S. Department of Education. Washington, DC : National Center for Education Statistics. Récupéré de <http://nces.ed.gov/>
- Kellam, S. G., Ling, X. Merisca, R., Brown, C. H. et Ialongo, N. (1998). The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and

malleability of aggressive behavior into middle school. *Development and Psychopathology*, 10(2), 165-185.

Kermarrec, G., Kerivel, T., Cornière, C., Bernier, M., Bossard, C., Le Bot, G. et Le Paven, M. (2020). Le feedback vidéo en sport et en éducation physique : quels usages et quels effets pour la formation à la prise de décision? Une revue de littérature. *STAPS*, 1(127), 61-76.

Klem, A. M. et Connell, J. P. (2004). Relationships matter : Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273. doi : 10.1111/j.1746-1561.2004.tb0823.x.

Koziol, S. M. et Burns, P. (1986). Teachers' accuracy in self-reporting about instructional practices using a focused self-report inventory. *The Journal of Educational Research*, 79(4), 205-209. doi: 10.1080/00220671.1986.10885678.

Kulinna, P. H. (2007). Teachers' Attributions and Strategies for Student Misbehavior. *The Journal of Classroom Interaction*, 42(2), 21-30.

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. doi : 10.1080/02701367.2006.10599329.

Lanaris, C. et Beaudoin, M. (2011). *Actes du colloque international. Le lien entre didactique et gestion de la classe en formation des maîtres : enjeux pour la pratique enseignante. Le travail enseignant au XXIe siècle – Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle, Lyon, 16-18 mars 2011.* Institut national de recherche pédagogique (INRP), Récupéré de <https://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/120.htm>.

Lavay, B., French, R.W. et Henderson, H. (2006). *Positive Behavior Management in Physical Activity Settings* (2<sup>e</sup> éd.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Lavay, B., French, R. W. et Henderson, H. (2016). *Positive Behavior Management in Physical Activity Settings* (3<sup>e</sup> éd.). Champaign, IL : Human Kinetics.

- Lavay, B., Guthrie, S. et Henderson, H. (2014). The behavior management training and teaching practices of Nationally Certified Adapted Physical Education (CAPE) teachers. *Palestra*, 28(1), 24-31.
- Lavay, B., Henderson, H., French, R. W. et Guthrie, S. (2011). Behavior management instructional practices and content of college/university physical education teacher education (PETE) programs. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(2), 195-210. doi : 10.1080/17408989.2010.548063.
- LaVigna, G. W. et Willis, T. J. (2012). The efficacy of positive behavior support with the most challenging behavior: The evidence and its implications. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 37, 185-195.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthodes GPS et Concept de Soi*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2<sup>e</sup> ed). Montréal : Guérin éditeur
- Létourneau, E. (2014). *Démographie et insertion professionnelle : une étude sur le personnel enseignant des commissions scolaires du Québec*. Récupéré de [http://www.ciqss.umontreal.ca/Docs/Colloques/2014\\_ACFAS/Esther%20L%C3%A9tourneau.pdf](http://www.ciqss.umontreal.ca/Docs/Colloques/2014_ACFAS/Esther%20L%C3%A9tourneau.pdf)
- Lewis, V. E. (2001). *User Assessments of Glasser-Based Behavioral Management Inservice Programs for Teachers*. (Thèse de doctorat). Drake University.
- Little, E., Hudson, A. et Wilks, R. (2002). The efficacy of written teacher advice (tip sheets) for managing classroom behaviour problems. *Educational Psychology*, 22(3), 251-266. doi : 10.180/01443410220138494.
- López Jiménez, J., Valero-Valenzuela, A., Anguera, M. T. et Díaz Suárez, A. (2016). Disruptive behaviour among elementary students in physical education. *SpringerPlus*, 5(1), 1-10. doi : 10.1186/s40064-01-2764-6.

- Mainhard, M. T., Brekelmans, M. et Wubbels, T. (2011). Coercive and supportive teacher behaviour : Within- and across- lesson associations with the classroom social climate. *Learning and Instruction, 21*(3), 345-354.
- Mäkelä, K., Hirvensalo, M., Laakso, L. et Whipp, P. R. (2014). Physical education teachers in motion : an account of attrition and area transfer. *Physical Education and Sport Pedagogy, 19*(4), 418-435. doi : 10.1080/17408989.2013.780590.
- Malach-Pines, A. (1984). *Burnout*. Tel-Aviv : Cherikover (in Hebrew).
- Markow, D., Moessner, C. et Horowitz, H. (2006). *The MetLife Survey of the American Teacher*. MetLife, Inc.
- Markos, N. J., et Boyce, B. A. (1999). What is your class management I.Q.? *Strategies, 12*, 20-23.
- Martineau, S., Gauthier, C. et Desbiens, J.-F. (1999). La gestion au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation, 25*(3), 467-496. doi : 10-7202/032010ar.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. et Pickering, D. (2003). *Classroom Management That Works : Research-Based Strategies for Every Teacher*. Virginia, Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Massé, L., Bégin, J.-Y., Couture, C., Plouffe-Leboeuf, T., Beaulieu-Lessard, M. et Tremblay, J. (2015). Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement. *Éducation et francophonie, 43*(2), 179-200. doi : 10.7202/1034491ar.
- 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<sup>e</sup> éd., p. 83-108). Montréal, Canada : TC Média Livres Inc.
- Massé, L., Bluteau, J., Verret, C. et Dumont, M. (2021). Les apprentissages socioémotionnels. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles*

*du comportement à l'école* (3<sup>e</sup> éd., p. 319-340). Montréal, Canada : TC Média Livres Inc.

- Massé, L., Nadeau, M.-F., Gaudreau, N., Verret, C., Lagacé-Leblanc, J. et Bernier, V. (2020). Facteurs influençant la fréquence d'utilisation de pratiques de gestion des comportements difficiles au secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 52(1), 67-77. doi : 10.1037/cbs0000139.
- Massé, L., Nadeau, M.-F., Verret, C. et Gaudreau, N. (2020). Facteurs influençant les attitudes des enseignants québécois envers l'intégration des élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue des Sciences de l'éducation*, 46(1), 41-63. doi : 10.7202/1070726ar.
- Massé, L., Verret, C., Gaudreau, N. et Nadeau, M.-F. (2018). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des troubles du comportement et conditions de mise en place. Rapport scientifique intégral*. Rapport présenté au Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, et au Fonds de recherche du Québec – Société et culture.
- Matheson, A. S. et Shriver, M. D. (2005). Training teachers to give effective commands : Effects on student compliance and academic behaviors. *School Psychology Review*, 34(2), 202-219.
- Maubant, P., Lenoir, Y., Routhier, S., Oliveira, A., Lisée, V. et Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement : le recours à la vidéoscopie. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 14, 61-75.
- 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., Wampold, B. et Varhely, K. (2008). Direct comparisons of treatment modalities for youth disorders : A meta-analysis. *Psychotherapy Research*, 18(1), 5-14. doi : 10.1080/10503300701472131.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Politique de l'adaptation scolaire*. St-Foy : Gouvernement du Québec. Récupéré de :

[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/politi00F\\_2.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf)

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de :

[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formatation\\_titularisation/formation\\_enseignement\\_orientations\\_EN.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formatation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf)

Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles – Profession enseignante*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de : [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel\\_competences\\_professionnelles\\_profession\\_enseignante.pdf?1606848024](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024)

Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport. (2010). *Document d'appui à la réflexion; Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. Ste-Foy : Gouvernement du Québec. Récupéré de : [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/RencontrePartEduc\\_DocAppuiReflexion\\_RencIntegrationElevesHandDiff.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/RencontrePartEduc_DocAppuiReflexion_RencIntegrationElevesHandDiff.pdf)

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2016). *Statistique de l'éducation : Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire (Édition 2015)*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de : [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/15-00503\\_statistiques\\_2015\\_edition\\_v25oct.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/15-00503_statistiques_2015_edition_v25oct.pdf)

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative : Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de : [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/politique\\_reussite\\_educative\\_10juillet\\_F\\_1.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf)

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2021). *Différenciation pédagogique. Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de :

[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/differenciation-pedago.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/differenciation-pedago.pdf)

- Morier, M., Nadeau, M.-F., Nadeau, S. et Beaudoin, M. (2021). Pourquoi les enseignants utilisent des stratégies punitives? *La foucade*, 21(2), 30-32.
- 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. doi : 10.1177/1356336x05049826.
- Morley, D., Banks, T., Haslingden, C., Kirk, B., Parkinson, S., Van Rossum, T. ... Maher, A. (2020). Including pupils with special educational needs and/or disabilities in mainstream secondary physical education : A revisit study. *European Physical Education Review*, 27(2), 401-418. doi: 10.1177/1356336X20953872.
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W. et Sideridis, G. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education : evidence for motivational model. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30(2), 240-268. doi : 10.1123/jsep.30.2.240.
- Nadeau, M.-F., Massé, L., Argumedes, M. et Verret, C. (2020). Education for students with neurodevelopmental disabilities - Resources and educational adjustments. *Handbook of Clinical Neurology* (pp. 369-378). Elsevier.
- Nadeau, M.-F., Massé, L., Verret, C., Gaudreau, N., Couture, C., Lemieux, A., ... Lagacé-Leblanc, J. (2018). Développement et validation de l'Inventaire des pratiques de gestion des comportements en classe. Dans M. Lapalme, A.-M. Tougas et M.-J. Letarte (dir.), *Recherches qualitatives et quantitatives en sciences humaines et sociales : Pour une formation théorique et pratique appuyée empiriquement* (p. 91-111). Montréal : Éditions JFD.
- Nault, T. et Léveillé, C. J. (1997). *Manuel d'utilisation du questionnaire en gestion de classe (QGC)*. Montréal : Éditions Logiques.
- Nault, T. et Fijalkow, J. (1999). Introduction. La gestion de la classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 451-466. doi : 10.7202/032009ar.



- Nicaise, V., Cogérino, G., Bois, J. et Amorose, A. J. (2006). Students' perceptions of teacher feedback and physical competence in physical education classes : gender effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(1), 36-57. doi: 10.1123/jtpe.25.1.36.
- Nicaise, V., Bois, J., Fairclough, S. J., Amorose, A. et Cogérino, G. (2007). Girls' and boys' perceptions of physical education teachers' feedback : effects on performance and psychological responses. *Journal of Sports Sciences*, 25(8), 915-926. doi : 10.1080/02640410600898095.
- O'Loughlin, J., Chroinin, D.-N. et O'Grady, D. (2013). Digital video : The impact on children's learning experiences in primary physical education. *European Physical Education Review*, 19(2), 165-182. doi : 10.1177/1356336X13486050.
- Office of Special Education Programs. (2012). School-wide PBIS: What is schoolwide PBIS? Retrieved August 15, 2012, from <http://www.pbis.org/school/default.aspx>.
- Owens, J. S., Holdaway, A. S., Smith, J., Evans, S. W., Himawan, L. K., Coles, E. K., ... 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. doi : 10.1177/1063426617712501.
- Parker, M., Ashy, M. et Humphries, C. (2000). The Games Students Play : Management Strategies for Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 71 (5), 10-11.
- Patrick, H., Kaplan, A. et Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments : Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 367-382.
- Pelham, W. E., Greiner, A. R. et Gnagy, E. M. (2008). *Student behavior teacher response observation code manual*. Manuel non publié.
- Petrie, K. (2014). Rights, responsibilities and school climate. *Leadership in Focus*, (34), 18-20.

- Piot, T. (1997). Les représentations des enseignants débutants sur leurs pratiques. Une clef pour comprendre la construction de la professionnalité enseignante. *Recherche et formation*, 25, 113-123.
- 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. doi : 10.1080/01626620.2012.642285.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. Dans E. L. Deci et R. M. Ryan (dir.), *Handbook of self-determination research* (p. 183-204). Rochester N.-Y. : The University Press of Rochester.
- Reeve, J., Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory : a dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. Dans D.M. McInerney et S.Van Etten (dir.), *Big Theories Revisited*. Creewich, CT : Information Age Press.
- Ritz, M., Noltemeyer, A., Davis, D. et Green, J. (2014). Behavior management in preschool classrooms : Insights revealed through systematic observation and interview. *Psychology in the Schools*, 51(2), 181-197. doi : 10.1002/pits.21744.
- Rojo, S. et Minier, P. (2015). Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec. *Éducation et francophonie*, 43(2), 219-240. doi : 10.7202/1034493ar.
- Roth, K., Zittel, L., Pyfer, J. et Auxter, D. (2017). *Principles and Methods of Adapted Physical Education and Recreation* (12<sup>e</sup> éd.). Burlington, MA : Jones & Bartlett Learning.
- Rousseau, N. (2010). *Troubles d'apprentissage et technologies d'aide*. Québec : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.
- Royer, N., Loiselle, J., Dussault, M., Cossette, F. et Deaudelin, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique*, 119, 5-8.
- Safran, S. P. et Oswald, K. (2003). Positive behavior supports : Can schools reshape disciplinary practices? *Exceptional Children*, 69(3), 361-373.

- Sarrazin, P., Tessier, D. et Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue Française et Pédagogie*, 157(4), 147-177. doi : 10.4000/rfp.463.
- Savoie-Zacj, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zacj (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4<sup>e</sup> éd., p. 191-217). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Seaman, J. A., DePauw, K. P., Morton, K. B. et Omoto, K. (2007). *Making connections : From theory to practice in adapted physical education* (2e éd.). Scotts-dale, AZ : Holcomb Hathaway.
- Siedentop, D. (1994). *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Siedentop, D. et Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4<sup>e</sup> éd.). Mountain View, CA: Mayfield.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D. et Sugai, G. (2008). Evidence-based Practices in Classroom Management : Considerations for Research to Practice. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 351-380.
- Simonsen, B. et Sugai, G. (2013). PBIS in alternative education settings : Positive support for youth with high-risk behavior. *Education and Treatment of Children*, 36, 3-14.
- Smitta Dibapile, W. T. (2012). A review of literature on teacher efficacy and classroom management. *Journal of College Teaching and Learning*, 9(2), 79. doi : 10.19030/tlc.v9i2.6902.
- Spielberger, C. (1999). *Manual for the state-trait anger expression inventory, STAXI-2*. Odessa : FL : Psychological assessment ressources.
- Stormont, M., Reinke, W., Herman, K. C. et Lembke, E. S. (2012). *Academic and Behavior Supports for At-Risk Students. Tier 2 Intervention*. New York : Guilford Press.

- Stormont, M. et Reinke, W. (2009). The importance of precorrective statements and behavior-specific praise and strategies to increase their use. *Beyond Behavior*, 18(3), 26-32.
- Stormont, M. et Reinke, W. (2013). Implementing tier 2 social behavioral interventions : Current issues, challenges, and promising approaches. *Journal of Applied School Psychology*, 29(2), p. 121-125. Doi: 10.1080/15377903.2013.778769.
- Sugai, G. et Horner, R. H. (2009). Responsiveness-to-Intervention and School-Wide Positive Behavior Supports: Integration of Multi-Tiered System Approaches. *Exceptionality*, 17(4), 223-237.
- Supaporn, S. (2000). High school students' perspectives about misbehavior. *Physical Educator*, 57(3), 124-135.
- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. *Questions Vives*, 6(18).
- Tapin, G., Verret, C., Caplette Charrette, A., Grenier, J. et Chaubet, P. (2018). Les pratiques déclarées de différenciation pédagogique en éducation physique et à la santé auprès d'élèves ayant des difficultés motrices. *Revue phénEPS/PHEnex Journal*, 9(2), p. 1-23.
- Tripp, A., Rizzo, T. et Webbert, L. (2007). Inclusion in physical education : Changing the culture. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(2), 32-48. doi : 10.1080/07303084.2007.10597971.
- 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.
- Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. Dans G. Roberts (dir.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (p. 263-319). Champaign : Human Kinetics.
- Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

- Verret, C. (2018). *La différenciation pédagogique en enseignement de l'éducation physique et à la santé, KIN5440*. Université du Québec à Montréal, Département des sciences de l'activité physique.
- Voorhees, M. D., Walker, V. L., Snell, M. E. et Smith, C. G. (2013). A demonstration of individualized behavior support interventions by Head Start staff to address children's challenging behaviors. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 38*, 173-185. doi: 10.2511/027494813809330324.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society : the development of higher psychological processes*. Cambridge : Harvard University Press.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. et Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness : Evaluation of the incredible years teacher and child training programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*(5), 471-488. doi : 10-1111/j.1469-7610.2007.01861.x.
- Weir, T. et O'Connor, S. (2009). The use of digital video in physical education. *Technology, Pedagogy and Education, 18*(2), 155-171. doi : 10.1080/14759390902992642.
- Zentall, S. S. et Javorsky, J. (2007). Professional development for teachers of students with ADHD and characteristics of ADHD. *Behavioral Disorders, 32*(2), 78-93. doi : 10.1177/019874290703200202.