



Un pas vers l'inclusion

Les pratiques de gestion de classe perçues par des élèves du secondaire

Myriam Laferrière¹ et Vincent Bernier²

Depuis plusieurs années, l'école québécoise vise la réussite de tous ses élèves, y compris celles et ceux ayant des besoins éducatifs particuliers. Ce virage vers une école plus inclusive amène le personnel enseignant à adapter ses pratiques à une grande diversité de besoins éducatifs et de profils d'élèves. Bien qu'elle procure plusieurs bénéfices, cette diversité rend la gestion de classe plus complexe, au point d'être identifiée comme l'un des aspects les plus stressants du métier et une cause fréquente d'abandon de la profession (Mukamurera et Tardif, 2016).

Dans ce contexte, plusieurs personnes enseignantes se sentent peu préparées à relever ces défis, en raison d'une formation initiale jugée insuffisante (McGuire et al., 2024). Faute de ressources et de formations, les pratiques réactives, comme les punitions ou les retraits, sont ainsi souvent privilégiées au détriment de pratiques plus proactives, telles que l'établissement d'un climat de classe respectueux ou la co-construction de règles avec les élèves. Pourtant, les recherches montrent que les pratiques proactives sont plus efficaces pour soutenir l'engagement et la réussite et qu'une gestion de classe efficace nécessite un bon éventail de pratiques planifiées et structurantes (Gaudreau, 2024).

Pour étudier les pratiques de gestion de classe, il s'avère à la fois pertinent et novateur de le faire à travers le prisme des perceptions des élèves, directement concernées par ces pratiques. Considérées comme des personnes expertes de leur expérience scolaire, leur regard permet de saisir avec justesse et nuance ce qui se vit en classe. S'inscrivant dans une démarche de recherche centrée sur les jeunes, cet article présente les résultats d'un projet visant à :

- 1) Établir un portrait des pratiques de gestion de classe perçues par des élèves du secondaire ;

- 2) Explorer l'influence perçue de ces pratiques sur leur engagement et leur rendement scolaire.

Cadre conceptuel

Cette recherche s'appuie d'abord sur deux modèles théoriques.

Modèle de Bandura

Le modèle de causalité triadique réciproque, développé par Bandura (2011), propose que nos comportements soient influencés par trois types de facteurs qui interagissent entre eux :

- 1) nos caractéristiques personnelles (ex. croyances, émotions, attitudes),
- 2) notre environnement (ex. l'école, les relations), et
- 3) nos propres actions (ex. comportements).

Dans le contexte scolaire, cela signifie que la manière dont les élèves se comportent en classe dépend à la fois de ce qu'ils vivent à l'école, incluant les pratiques de gestion de classe auxquelles ils sont exposés, de ce qu'ils ressentent, et de leur niveau d'engagement.

Ce modèle aide à comprendre que les élèves ne vivent pas passivement ce qui se passe en classe : ils perçoivent les gestes et les attitudes du personnel enseignant, y réagissent, et ces perceptions influencent à leur tour leur engagement, leur participation et même leur réussite scolaire. Les perceptions renvoient à l'ensemble des idées, émotions et jugements que les élèves développent à partir de leur expérience en classe. Elles jouent un rôle déterminant dans leur attitude envers l'école, leur intérêt pour les apprentissages et leur sentiment d'appartenance.

Modèle de gestion de classe de Gaudreau (2024)

Selon le modèle développé par Gaudreau (2024), la gestion de classe correspond à l'ensemble des pratiques concrètes que les personnes enseignantes mettent en place pour créer un environnement où les



élèves peuvent apprendre, se sentir bien et s'engager activement. Ces pratiques peuvent être classées en deux grandes catégories.

D'un côté, il y a les pratiques proactives, qui visent à prévenir les difficultés, avant qu'elles ne surviennent. Par exemple, établir un climat respectueux, organiser le fonctionnement de la classe, expliquer clairement les consignes, stimuler l'engagement, soutenir les apprentissages ou encore enseigner des stratégies pour mieux apprendre (van de Grift, 2007).

De l'autre, il y a les pratiques réactives, qui sont utilisées une fois qu'un comportement, approprié ou non, est apparu. Certaines pratiques réactives sont davantage recommandées, car elles ont une portée éducative, comme discuter avec l'élève, poser des questions ou renforcer un comportement positif. D'autres, comme la punition, sont généralement déconseillées (Tran, 2015).

Méthodologie

Cette recherche quantitative repose sur un questionnaire rempli anonymement par 278 élèves de la 3^e à la 5^e année du secondaire, provenant de quatre écoles québécoises (trois publiques, une privée) situées dans deux régions (grande région de Montréal et région du Bas-St-Laurent). Les personnes participantes, âgées de

¹ Candidature à la maîtrise en éducation, auxiliaire de recherche, UQAM.

² Ph. D., professeur agrégé, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

14 à 18 ans ($M = 16$ ans), étaient réparties également entre les programmes réguliers et à vocation particulière (arts, sport, sciences). Environ 20 % avaient un plan d'intervention et près de 90 % fréquentaient une école publique. Le questionnaire en ligne portait sur : 1) les pratiques de gestion de classe proactives ; 2) les pratiques réactives ; 3) l'engagement scolaire (comportemental et émotionnel) ; 4) le rendement scolaire (moyenne globale autorapportée). Les réponses, sur une échelle en quatre points (« jamais » à « toujours »), ont été analysées avec le logiciel SPSS pour dégager les tendances et liens entre les variables.

Résultats

Objectif 1 : Établir un portrait des pratiques de gestion de classe perçues par des élèves du secondaire

De façon générale, les élèves qui ont répondu au questionnaire disent observer plus souvent des pratiques proactives que des pratiques réactives en classe. La Figure 1 présente une synthèse du portrait des pratiques de gestion de classe perçues par les personnes participantes.

Parmi les pratiques proactives, celles qui sont le plus fréquemment utilisées sont celles qui visent à créer un climat de classe sécurisant et respectueux. Ensuite, par ordre d'importance, on retrouve : expliquer clairement la matière, bien organiser le fonctionnement de la classe, soutenir les apprentissages, enseigner des stratégies pour apprendre, et stimuler la participation des élèves. Du côté des pratiques réactives, les résultats montrent une tendance préoccupante : les élèves disent voir moins souvent les pratiques ayant une portée éducative, comme poser des questions, discuter avec l'élève ou renforcer un bon comportement. En revanche, ils rapportent que certaines pratiques non recommandées sont encore assez présentes dans les classes, particulièrement les pratiques punitives.

Dans l'ensemble, même si les pratiques proactives sont les plus fréquentes selon les personnes participantes, les pratiques réactives moins recommandées ne sont pas complètement absentes. Enfin, ce portrait laisse voir une assez grande diversité dans les pratiques utilisées par les personnes enseignantes, car aucune catégorie de pratiques ne domine complètement ou ne disparaît totalement.

Objectif 2 : Examiner l'influence perçue des pratiques de gestion de classe sur l'engagement scolaire et le rendement d'élèves du secondaire

Les résultats montrent que les pratiques de gestion de classe perçues par les élèves ont une influence importante sur leur engagement, autant sur le plan comportemental (ex. effort, participation) que sur le plan émotionnel (ex. plaisir, intérêt, sentiment d'appartenance). Les analyses indiquent que les pratiques proactives s'avèrent les plus efficaces. Elles prédisent à un niveau plus élevé d'engagement (comportemental et émotionnel), surtout lorsqu'elles contribuent à créer un climat de classe respectueux et sécurisant, ou qu'elles stimulent et activent les apprentissages. Les pratiques réactives influencent aussi l'engagement scolaire, mais de manière plus variable. Certaines pratiques, comme renforcer et récompenser les bons comportements ou questionner, prédisent un meilleur engagement chez les personnes participantes. Cependant, le fait de questionner les élèves influence positivement leur engagement, surtout sur le plan émotionnel.

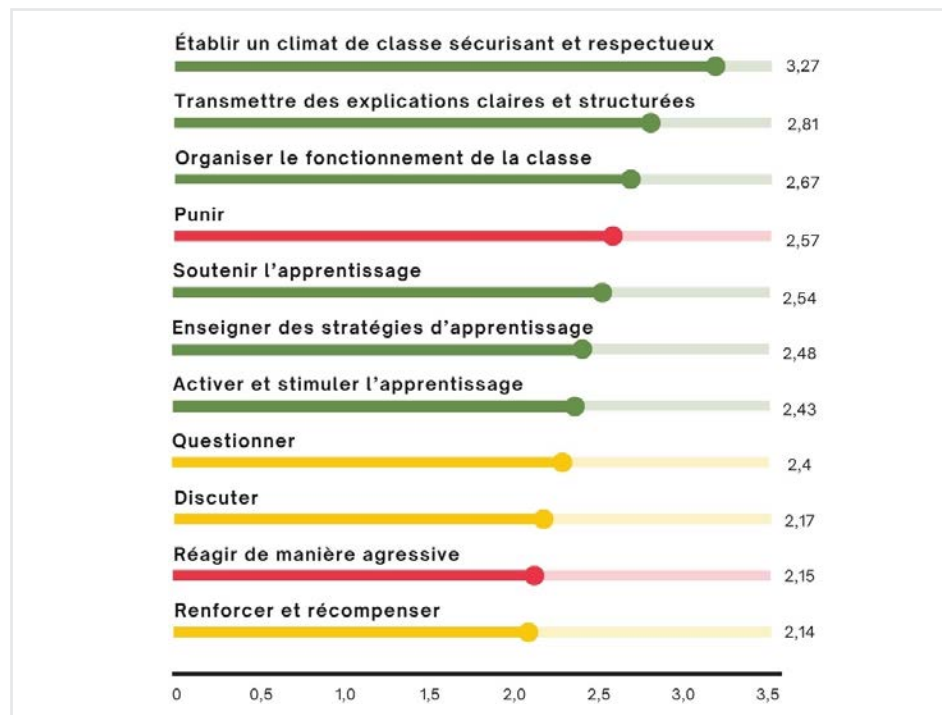
D'autres pratiques réactives obtiennent des résultats plus contrastés. Par exemple,



les analyses mettent en évidence que les punitions prédisent un engagement comportemental plus élevé, ce qui peut paraître surprenant, voire paradoxal. Ce résultat sera interprété plus en détail dans la discussion. En revanche, réagir de façon agressive prédit négativement le niveau d'engagement, autant sur le plan comportemental qu'émotionnel.

Figure 1

Fréquence moyenne d'utilisation perçue des pratiques de gestion de classe



Note. Les pratiques de gestion de classe proactives sont indiquées en vert et les pratiques réactives recommandées en jaune et non recommandées en rouge.

Les résultats montrent aussi que seules les pratiques proactives sont liées de façon significative aux résultats scolaires des élèves (rendement global : leur moyenne générale autorapportée). Plus précisément, deux types de pratiques prédisent de manière significative le rendement : 1) soutenir les apprentissages et 2) créer un climat de classe sécurisant et respectueux. À l'inverse, aucune des pratiques réactives, recommandées ou non, ne semble prédire le rendement scolaire autorapporté. Ces résultats soulignent l'importance d'intervenir de manière préventive, structurée et sécurisante, afin d'influencer positivement la réussite des élèves du secondaire.

Discussion

Les résultats liés au premier objectif montrent que les pratiques proactives sont plus fréquentes que les pratiques réactives dans les classes du secondaire. Ce constat s'inscrit dans une tendance observée par plusieurs études récentes : un nombre croissant de personnes enseignantes adoptent des pratiques axées sur la prévention, la création d'un climat positif et la régulation bienveillante (Amamou et al., 2022 ; Joinel Alvarez et al., 2022). Des gestes comme instaurer un climat de respect, expliquer clairement les consignes ou organiser la classe sont au cœur de ces pratiques reconnues comme les plus efficaces pour soutenir les apprentissages (Bernier et al., 2021).

Cependant, les résultats soulignent que des pratiques réactives non recommandées, telles que la punition ou les réactions agressives, demeurent présentes. Ce décalage entre les recommandations et les perceptions des élèves (ce qu'ils voient en classe) est préoccupant, surtout dans les écoles défavorisées (Douat, 2016). Le recours à ces pratiques pourrait s'expliquer par un manque de formation ou par la charge émotionnelle élevée vécue par le personnel enseignant, qui rend parfois difficile l'adoption de stratégies plus positives. Dans ce contexte, des « réflexes » de gestion de classe plus autoritaires peuvent prendre le dessus, au détriment d'approches centrées sur la responsabilisation. À cet égard, les résultats montrent aussi que des pratiques réactives plus constructives comme le questionnement, la discussion ou la valorisation des comportements positifs demeurent sous-utilisées, malgré leur potentiel reconnu (Bernier et al., 2021).

Les résultats liés au deuxième objectif révèlent que les pratiques proactives sont associées à davantage d'engagement scolaire, tant comportemental qu'émotionnel, que les pratiques réactives. Cette influence significative confirme l'importance d'un climat de classe structuré, respectueux et sécurisant pour soutenir la motivation et la persévérance (Plante et al., 2022). Ces résultats s'inscrivent aussi en cohérence avec les travaux de Skinner et al. (2009), qui soulignent l'influence du soutien et de la clarté pédagogique sur l'engagement des élèves.

En revanche, les pratiques réactives présentent, quant à elles, des influences plus ambivalentes. Certaines, comme renforcer ou questionner, peuvent exercer une influence favorable si elles sont appliquées dans un cadre cohérent. Elles s'inscrivent dans une logique de responsabilisation et de réparation (Tran, 2015). À l'inverse, les réactions agressives (ex. cris, menaces, humiliations) nuisent à l'engagement émotionnel, notamment en fragilisant le sentiment de sécurité, ce qui réduit l'engagement des élèves (Wang et al., 2023).

Par ailleurs, un résultat inattendu, voire contre-intuitif, mérite considération : les punitions prédisent un meilleur engagement comportemental. Ce résultat semble s'expliquer par l'effet observé par et sur les élèves témoins de la punition (ceux qui ne la reçoivent pas), qui ajustent leur

comportement par crainte d'être sanctionnés – un phénomène d'apprentissage vicariant négatif (Bandura, 2011). Si cette dynamique peut renforcer l'obéissance « stratégique » à court terme, elle repose sur la peur plutôt que sur une adhésion réelle et peut masquer de la frustration ou une résistance passive (Douat, 2016). Dans cette optique, les résultats permettent de dégager un compromis : le personnel enseignant devrait privilégier l'utilisation de conséquences éducatives (logiques, naturelles) pour obtenir les « effets » positifs sur le groupe (les pairs, les témoins), sans engendrer les « effets » négatifs chez l'élève qui reçoit la punition. Pour éviter ces effets pervers, il apparaît important de privilégier des conséquences qui encouragent le changement de comportement sans nuire à l'élève concerné. Cela renforce aussi l'importance d'une formation adéquate en gestion de classe (Amamou et al., 2022).

Le Tableau 1 présente les différences entre les punitions et les conséquences éducatives.

Enfin, les résultats montrent que seules les pratiques proactives prédisent une meilleure réussite scolaire globale. Ce constat confirme que des environnements pédagogiques positifs, clairs et sécurisants favorisent à la fois l'engagement et le rendement scolaire des élèves.

Tableau 1
Comparaison entre les punitions et les conséquences éducatives

Punitions	Conséquences éducatives
Négatives, humiliantes, centrées sur le contrôle.	Positives, bienveillantes, centrées sur l'apprentissage.
Vise à sanctionner ou punir le comportement pour réduire sa fréquence.	Vise à aider l'élève à comprendre, réparer et apprendre.
Repose sur la peur et l'obéissance.	Favorise la responsabilisation, l'autonomie et la relation.
Tendance à devenir de plus en plus coercitive (escalade de l'intensité et de la fréquence).	Centrée sur les besoins de l'élève et sur des apprentissages durables.

Conclusion

Cette étude montre que les pratiques de gestion de classe perçues par les élèves du secondaire sont liées à leur engagement et à leur rendement scolaire. Les pratiques proactives, qui sont préventives, bienveillantes et structurées, favorisent un climat de classe de qualité et prédisent un plus grand engagement et de meilleurs résultats. Leur fréquence d'utilisation plutôt élevée est encourageante, même si leur efficacité dépend du contexte. À l'inverse, le recours encore assez fréquent à des pratiques punitives, voire agressives, soulève des préoccupations. Cela pourrait s'expliquer par un manque de formation, de temps ou de ressources, qui pousse les personnes enseignantes à utiliser des solutions rapides, mais peu durables et peu efficaces, comme le montrent les résultats. Il apparaît donc essentiel que la gestion de classe ne soit pas un simple outil de contrôle, mais qu'elle s'inscrive dans un processus relationnel et émotionnel favorisant une école plus inclusive. ■



Mots-clés : école secondaire, engagement scolaire, gestion de classe, perceptions des élèves, pratiques proactives, pratiques réactives, rendement scolaire.

Références

- Amamou, S., Desbiens, J.-F., et Vanderclayen, F. (2022). Influence des pratiques d'accompagnement des personnes enseignantes associées sur le sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires Québécois et Québécoises à gérer la classe. *Didactique*, 3(3), 139–163. <https://doi.org/10.37571/2022.0306>
- Bandura, A. (2011). *Social cognitive theory*. Dans P. A. M. van Lange, A. W. Kruglanski et E. T. Higgins (dir.), *Handbook of social psychological theories* (p. 349–373). Sage.
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021). Pratiques de gestion de classe, expérience scolaire et accessibilité à la classe ordinaire : perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue des sciences de l'éducation*, 47(1), 110–135. <https://doi.org/10.7202/1081474ar>
- Douat, É. (2016). La place des « indésirables ». Pratiques et effets de l'exclusion dans les établissements de secteurs populaires. *Espaces et sociétés*, (3), 31–45. <https://doi.org/10.3917/esp.166.0031>
- Gaudreau, N. (2024). *Gérer efficacement sa classe : les ingrédients essentiels* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/gerer-efficacement-classe-edition-4237.html>
- Joinel Alvarez, V., Lussi Borer, V. et Robbes, B. (2022). Comment s'articulent les préoccupations typiques des enseignant-es en formation en situation d'exercice de l'autorité ? *Didactique*, 3(3). <https://doi.org/10.37571/2022.0302>
- McGuire, S. N., Meadan, H. et Folkerts, R. (2024). Classroom and behavior management training needs and perceptions : A systematic review of the literature. *Child & Youth Care Forum*, 53(1), 117–139. <https://doi.org/10.1007/s10566-023-09750-z>
- Mukamurera, J. et M. Tardif (2016). Épanouissement professionnel : entre développement professionnel, satisfaction au travail et intention de persévérance durant les premières années d'enseignement. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle. Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* (p. 113–134). De Boeck.
- Plante, I., Chaffee, K., Olivier, E., Dupéré, V. et Bernier, V. (2022). Influence des pratiques perçues de gestion de classe et du climat de classe sur le rendement scolaire en mathématiques et en français : le rôle médiateur de la motivation. *Didactique*, 3(2), 85–113. <https://doi.org/10.37571/2022.0305>
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A. et Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection : Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493–525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Van de Grift, W. (2007). Quality of teaching in four European countries : A review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational Research*, 49(2), 127–152. <https://doi.org/10.1080/00131880701369651>
- Wang, M. T., Fredricks, J. A., Ye, F., Hofkens, T. L. et Schall Linn, J. (2023). Exploring the link between classroom practices and student psychological safety : A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 58(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2142185>
- Tran, V. D. (2015). Predicting student misbehavior, responsibility and distraction from schoolwork from classroom management techniques : The students' views. *International Journal of Higher Education*, 4(4), 178–187. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n4p178>