

LES PRATIQUES DE GESTION DE CLASSE DES ENSEIGNANTS : EFFICACITÉ PERÇUE PAR LES ÉLÈVES PRÉSENTANT DES DIFFICULTÉS COMPORTEMENTALES

VINCENT BERNIER *Université du Québec à Montréal*

NANCY GAUDREAU *Université Laval*

LINE MASSÉ *Université du Québec à Trois-Rivières*

RÉSUMÉ. Cet article traite des perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales (PDC) concernant l'efficacité des pratiques de gestion de classe des enseignants. Les entrevues réalisées avec quatorze élèves PDC scolarisés en classe d'adaptation scolaire au secondaire ont été analysées selon une approche qualitative d'analyse thématique. En s'appuyant sur le modèle des cinq composantes de la gestion de classe, les résultats offrent une perspective inédite sur la gestion de classe et dévoilent un vaste inventaire de pratiques perçues efficaces par les participants pour gérer la classe. Ils révèlent aussi que le type d'école fréquentée et les attitudes envers celle-ci influencent particulièrement leurs perceptions. Enfin, les perceptions des élèves PDC concordent plutôt bien avec les pratiques recommandées par les recherches dans le domaine.

TEACHERS' CLASSROOM MANAGEMENT PRACTICES: PERCEIVED EFFECTIVENESS BY STUDENTS WITH BEHAVIOURAL DIFFICULTIES

ABSTRACT. This article discusses the perceptions of students with emotional and behavioral difficulties (EBD) regarding the effectiveness of teachers' classroom management practices. The interviews with fourteen PDC students enrolled in secondary school special class were analyzed using a qualitative thematic analysis approach. Based on the model of the five components of classroom management, the results offer an unprecedented perspective on classroom management and reveal a large inventory of practices perceived effective by participants to manage the classroom. They also reveal that the type of school attended and attitudes towards it particularly influence their perceptions. Finally, the perceptions of students with EBD are quite consistent with the practices recommended by research in the field.

Considérée comme un des aspects les plus difficiles et stressants du travail des enseignants (McCormick et Barnett, 2011), la gestion de classe représente un important défi pour bon nombre d'entre eux qui utilisent un répertoire de pratiques assez restreint (Evans et al., 2012). Il existe d'ailleurs un écart entre les pratiques utilisées par les enseignants et celles reconnues efficaces par la recherche qui sont peu connues et peu appliquées (Maggin et al., 2011). Il existe également des différences entre les pratiques utilisées par les enseignants en classe ordinaire et ceux en classe d'adaptation scolaire ; ces derniers recourant davantage aux pratiques recommandées et disposant d'un registre de pratiques plus varié (Evans et al., 2012; Massé et al., 2020). À cet égard, l'utilisation de pratiques de gestion de classe efficaces est associée à de meilleures performances scolaires, à plus de motivation, de responsabilisation et d'engagement ainsi qu'à une fréquence moins élevée de problèmes de comportement chez les élèves (Lewis, 2001; Mitchell et Bradshaw, 2013; Tran, 2015). À l'inverse, le recours à des pratiques inefficaces contribue à l'émergence de comportements d'opposition et de résistance de la part des élèves (Lewis et al., 2005). Souvent réduite à la gestion de l'indiscipline, la gestion de classe nécessite pourtant la mise en place de pratiques beaucoup plus diversifiées permettant de prévenir l'émergence des comportements difficiles des élèves (Gaudreau, 2017).

Les élèves présentant des difficultés comportementales (PDC) ont tendance à posséder un bagage d'expérience considérable par rapport aux pratiques de gestion de classe puisqu'ils sont fréquemment confrontés à toute sorte de stratégies et de techniques d'intervention en raison de la nature et de l'intensité de leurs difficultés (Desbiens et al., 2014). Ces pratiques apparaissent d'ailleurs comme un déterminant significatif de leur expérience à l'école (Bernier et al., 2021-b; Way, 2011), qui a souvent été qualifiée de négative, malheureuse, déplaisante et insatisfaisante (Hornby et Evans, 2014). Ainsi, la manière dont certains enseignants gèrent leur classe amène plusieurs élèves PDC à se sentir peu appréciés, peu compris, injustement traités et, parfois même, opprimés ou impuissants (Cefai et Cooper, 2010). Dans ce contexte, l'étude de leurs perceptions s'avère donc un terrain fort prometteur, quoiqu'encore très peu exploré à ce jour, pour documenter l'efficacité des pratiques de gestion de classe (Bernier et al., 2021-a). Souvent écartée, peu écoutée ou perçue comme invalide, la voix des élèves PDC mérite pleinement d'être considérée puisqu'elle représente une source d'informations pertinentes, fiables et précises concernant ce qu'ils voient et vivent à l'école (Davies et Ryan, 2014). Les élèves PDC semblent donc capables de poser un regard critique sur les pratiques de gestion de classe et de reconnaître celles qui s'avèrent efficaces ; leurs perceptions ayant d'ailleurs tendance à concorder avec les résultats des recherches dans le domaine (Montouро et Lewis, 2015). À notre connaissance, aucune étude n'a documenté les perceptions d'élèves PDC concernant un large éventail de pratiques de gestion de classe et leur efficacité perçue pour prévenir et gérer les comportements difficiles des élèves. Enfin, les facteurs personnels, comportementaux et environnementaux qui influencent ces perceptions demeurent peu connus et peu explorés à ce jour.

OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Cette étude vise à documenter les perceptions d'élèves PDC concernant l'efficacité des pratiques de gestion de classe des enseignants et à les contraster selon leurs caractéristiques personnelles, leurs profils comportementaux et le type d'école fréquentée.

CADRE CONCEPTUEL

Dans les prochaines lignes, les trois principaux concepts de cette étude sont brièvement définis. Premièrement, dans le cadre de cette recherche, les élèves PDC correspondent à ceux qui présentent des manifestations comportementales ou émotionnelles à l'école qui diffèrent significativement par rapport à leur groupe d'âge, à leur stade de développement, aux normes culturelles ou aux règles établies et qui affectent négativement leur rendement scolaire et le développement de leurs compétences (Forness et Knitzer, 1992). Les difficultés des élèves PDC tendent à persister dans le temps, survenir dans plusieurs contextes, coexister avec d'autres difficultés (ou troubles) et se maintenir malgré les interventions mises en place à l'école. Deuxièmement, les perceptions des élèves réfèrent quant à elles «aux pensées, aux croyances et aux émotions par rapport aux personnes, aux situations et aux événements» (Schunk et Meece, 1992, p. xi). Dans cette étude, les perceptions représentent donc le point de vue des élèves PDC par rapport à l'efficacité des pratiques de gestion de classe des enseignants. Troisièmement, les pratiques de gestion de classe correspondent à l'ensemble des actions mobilisées par les enseignants afin d'instaurer et de préserver un environnement de classe soutenant l'engagement des élèves dans leurs apprentissages (Gaudreau, 2017). Dans cette étude, le modèle des cinq composantes de la gestion de classe (CCGC) a été retenu puisqu'il a été développé à partir des connaissances issues de la recherche (Gaudreau et al., 2016). Ce modèle stipule que, pour gérer efficacement une classe, un enseignant doit mettre en œuvre des pratiques probantes visant à : 1) gérer les ressources, dont le temps, l'espace, le matériel, la technologie; 2) établir des attentes claires, comme les règles de classe, les routines, les procédures, les consignes; 3) développer des relations positives, entre les élèves et l'enseignant, entre les élèves eux-mêmes et entre les enseignants et les parents; 4) capter l'attention et maintenir l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage, en facilitant notamment l'engagement sur la tâche et 5) gérer les écarts de conduite, grâce à des interventions éducatives ou punitives (Gaudreau, 2017). La prochaine section aborde le cadre méthodologique de cette recherche en décrivant les participants, les procédures et les analyses.

MÉTHODOLOGIE

Un devis de recherche descriptif et narratif a été utilisé afin de comprendre et d'approfondir un phénomène encore peu exploré à partir de l'expérience, de la perspective et de l'histoire personnelle d'individus (Creswell et Poth, 2018). Des

méthodes de recherche qualitatives ont donc été retenues afin de documenter en profondeur les perceptions des élèves PDC vis-à-vis des pratiques de gestion de classe.

1. Participants

Cette recherche a été réalisée auprès de 14 élèves PDC (3 filles et 11 garçons)¹ scolarisés en classe d'adaptation scolaire dans quatre écoles secondaires différentes (deux écoles ordinaires publiques, une école spécialisée privée et un centre de formation alternatif public). En moyenne, les participants avaient 15 ans (de 14 à 17 ans), fréquenté quatre écoles différentes depuis le début de leur scolarité (entre 2 et 7 écoles), fréquenté une classe d'adaptation scolaire depuis 3 ans (entre 1 et 7 ans), reçu deux diagnostics de divers troubles (p. ex. TDAH ($n = 11$), TOP ($n = 4$))² et étaient identifiés en trouble du comportement par le milieu scolaire (code 12 ($n = 10$) et code 14 ($n = 4$))³.

2. Procédure

2.1. Recrutement

Après l'acceptation du projet de recherche par le Comité d'éthique de la recherche sur des sujets humains de l'université du chercheur responsable, quatorze directions d'école offrant des services d'adaptation scolaire au secondaire dans cinq centres de services scolaires québécois et deux directions d'écoles privées spécialisées ont été invitées à donner leur appui à cette étude s'adressant à certains de leurs élèves, dont quatre ont accepté de collaborer. Pour le recrutement, les directions ont d'abord identifié les candidats potentiels à partir des critères de sélection fournis (c.-à-d. élèves PDC scolarisés en classe d'adaptation scolaire et âgés de 14 à 18 ans) et les ont informés de l'étude en les invitant à participer à une rencontre d'information avec le chercheur principal. Lors de cette rencontre, les candidats potentiels étaient informés des implications, risques et avantages du projet et un formulaire d'information et de consentement leur était remis ainsi qu'un formulaire d'information à remettre à leurs parents. Sur les dix-huit élèves PDC rencontrés, quatorze ont accepté de participer à l'étude. Compte tenu de leur âge (14-18 ans), du risque minimal et du contexte dans lequel a été menée cette recherche, les candidats ont pu consentir seuls à y prendre part (article 21 du Code civil du Québec). Un formulaire d'information détaillé a tout de même été transmis à tous les parents des participants.

2.2. Démarche de collecte des données et outils

La collecte de données s'est effectuée en deux étapes entre février et avril 2019. D'abord, une rencontre préparatoire a été organisée avec tous les participants d'une même école afin de faire connaissance avec eux, de permettre aux participants de remplir le questionnaire d'autoévaluation du comportement BASC^{MC-3^{CDNF}} pour adolescent⁴(version papier)(Reynolds et Kamphaus, 2015) et d'établir leurs profils comportementaux. Les dossiers scolaires des participants ont été consultés afin

d'obtenir plusieurs caractéristiques personnelles (p. ex. âge, genre, niveau scolaire, école fréquentée, redoublement, parcours, rendement). Ensuite, des entrevues semi-dirigées d'environ 60 minutes ont été réalisées avec chaque participant, dans leur école, à un moment qui ne nuisait pas à leurs apprentissages. Le guide d'entretien comportait 16 questions ouvertes couvrant trois thématiques : 1) les pratiques de gestion de classe des enseignants et leur efficacité (p. ex. qu'est-ce qui aide le plus les élèves à bien participer en classe?); 2) leur influence sur l'expérience scolaire (ex. comment ton expérience à l'école est-elle influencée par les pratiques de gestion de classe des enseignants?) et 3) les enjeux relatifs à la réintégration en classe ordinaire (p. ex. qu'est-ce qui pourrait favoriser ta réintégration en classe ordinaire?).

3. Analyses

Les entrevues ont été enregistrées sur bandes audio, retranscrites intégralement et intégrées au logiciel NVivo (version 12) pour être analysées. Une analyse thématique par catégorisation prédéfinie à partir du modèle CCGC (Gaudreau, 2017) a été effectuée à partir des propos des participants afin d'atteindre le premier objectif de cette étude. De plus, les données obtenues dans les dossiers scolaires et les rapports d'autoévaluation du comportement BASC^{MC}-3^{CDN-F}, compilés grâce au logiciel Q-Global de NCS Pearson, ont été intégrés au fichier NVivo sous la forme d'attributs spécifiques à chacun des participants afin de contraster les résultats obtenus. Dans NVivo, des rapports écrits ont été produits pour chacune des composantes du modèle CCGC afin d'identifier les tendances et les divergences dans les réponses des participants. Par la suite, les citations qui représentent le mieux leurs perceptions ont été sélectionnées pour illustrer les informations présentées. Pour assurer la fiabilité, la crédibilité et la rigueur des résultats produits, la technique de triangulation du chercheur a été utilisée lors de l'analyse des données (Fortin et Gagnon, 2010). Pour chaque extrait, un code est utilisé afin d'identifier le participant tout en préservant la confidentialité (1 = fille, 2 = gars; âge; école actuelle (A, B, C, D). La section suivante présente les résultats en fonction des deux objectifs de la recherche.

RÉSULTATS

Premier objectif : Documenter les perceptions d'élèves PDC concernant l'efficacité des pratiques de gestion de classe des enseignants

Les analyses des entrevues individuelles ont fait émerger un large éventail de pratiques de gestion de classe utilisées par les enseignants et ont permis de documenter leur efficacité selon le point de vue d'élèves PDC. D'entrée de jeu, il est important de préciser que 62 % de l'ensemble des propos des participants abordent des pratiques perçues efficaces. Cette prédominance se reflète d'ailleurs directement dans les résultats présentés dans les prochaines sections qui font davantage état de ce qui fonctionne que de ce qui ne fonctionne pas en matière de gestion de classe. La Figure 1 présente la répartition des énoncés qui se rapportent

à chacune des composantes du modèle CCGC et leur importance dans le discours des participants selon leur fréquence d'apparition. À l'exception de la composante «Établir des attentes claires», tous les participants ont spontanément abordé des pratiques s'inscrivant dans chacune des composantes du modèle CCGC.

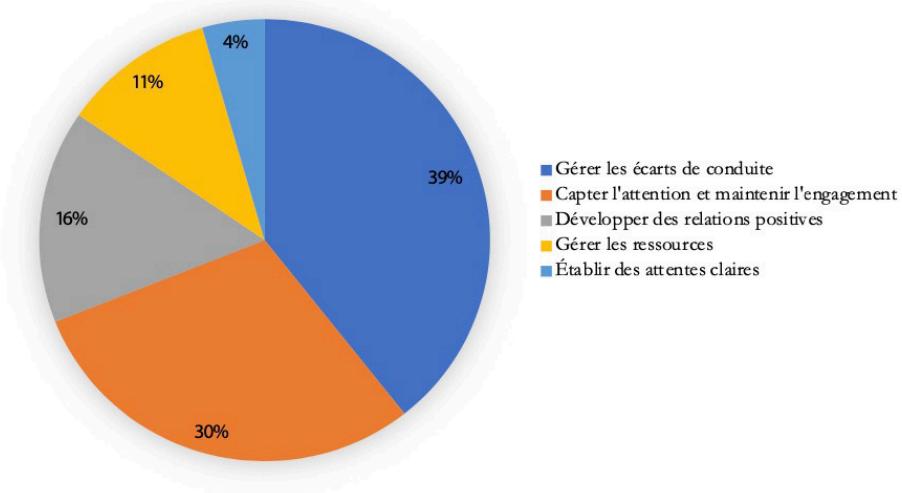


FIGURE 1. Répartition des pratiques de gestion de classe identifiées par les participants dans l'ensemble du corpus en fonction du modèle CCGC.

Les sections qui suivent dressent donc un portrait des principaux résultats en fonction de l'importance accordée à chacune des cinq composantes du modèle CCGC par les participants.

1. Gérer les écarts de conduite

La gestion des écarts de conduite représente la composante la plus importante de la gestion de classe aux yeux des participants qui se sont tous exprimés sur des pratiques que les enseignants utilisent lorsque les comportements difficiles surviennent (5^e composante du modèle CCGC). Compte tenu de l'abondance de leurs propos à l'égard de cette composante, ceux-ci ont été divisés en deux grandes catégories qui sont présentées en ordre d'importance selon la fréquence d'apparition dans le corpus : 1) les pratiques punitives (négatives, exclusions) (58 %) et 2) les pratiques éducatives (positives, coopératives) (42 %). Ces catégories correspondent d'ailleurs à celles identifiées dans une recension des écrits au sujet des perceptions des élèves PDC vis-à-vis des pratiques de gestion des écarts de conduite (Bernier et al., 2021-a).

1.1 Pratiques punitives de gestion des écarts de conduite

Tout d'abord, les participants rapportent plusieurs pratiques de gestion de classe négatives visant à punir ou à exclure. Cette sous-composante est la seule du modèle CCGC pour laquelle les participants ont soulevé plus de pratiques

inefficaces qu'efficaces. Décrivées dans les prochains paragraphes, les pratiques soulevées par les participants ont été regroupées dans deux catégories : 1) punir et 2) exclure, comprenant les retraits, les retenues et les suspensions.

Punir : Les pratiques visant à punir les élèves en réponse à des écarts de conduite sont nombreuses à être soulevées par les participants qui sont unanimes quant à leur inefficacité. Ces punitions s'opposent aux conséquences éducatives, présentées dans la section précédente, par le fait qu'elles ne sont pas directement liées à l'écart de conduite, qu'elles sont souvent disproportionnées par rapport aux comportements, inégales entre les élèves et enrobées de réprimandes, de critiques, de morale, de sermons visant à culpabiliser l'élève et parfois même d'insultes ou d'humiliations publiques : « La morale, tu sais souvent je leur dis là : j'ai pas besoin que tu me fasses la morale. Je l'ai déjà entendu. Tu sais, je veux dire, en famille d'accueil, elle me la faisait souvent la morale, puis le centre jeunesse me la faisait aussi. Ça fait que le prof n'a pas besoin de me la refaire. Je pourrais lui dire justement ce qu'il va me dire... » (2.16.C-1). Aux yeux des participants, ces caractéristiques rendent les punitions hautement inefficaces en plus d'avoir des effets négatifs sur leurs comportements en augmentant la tendance à provoquer, à répliquer, à résister ou s'opposer. Trois punitions ont principalement été soulevées par les participants et identifiées comme étant inefficaces : 1) donner une copie ou des travaux similaires incluant les fiches de réflexion ou de suivi qui pourraient avoir une portée éducative, mais qui sont utilisées d'une manière punitive : « Moi, je trouvais ça inefficace parce que je n'aimais pas bien ça faire des copies là, je trouvais pas ça plate. Tu sais, je ne prenais pas vraiment conscience de ce qu'ils voulaient dire derrière ça là. Tu sais, moi, c'était comme plus : ah, je le copie, puis c'est fini là. » (2.17.D); 2) donner du travail supplémentaire, à un seul élève ou à tout le groupe, une pratique souvent associée au retrait de classe et 3) punir tous les élèves du groupe à cause des comportements de certains d'entre eux, une pratique faisant réagir fortement les élèves.

Exclure : Les pratiques visant à exclure les élèves en réponse à des écarts de conduite sont souvent présentées comme des punitions, mais elles s'en distinguent par le fait qu'elles visent aussi à isoler l'élève. La gravité des comportements inappropriés des élèves semble être le facteur qui influence le plus le recours aux trois types de pratiques d'exclusion abordées par les participants :

1. **Retraits** : Le retrait de classe est de loin la pratique de gestion des écarts de conduite qui semble la plus utilisée par les enseignants du point de vue des participants. En fait, la surutilisation du retrait de classe pour gérer les écarts de conduite des élèves ressort fortement dans les propos des participants qui l'identifient comme la principale conséquence annoncée. Ces derniers sont très nuancés quant à l'efficacité de cette pratique et leurs propos ont permis de formuler neuf recommandations. 1) Ne pas recourir au retrait trop rapidement,

- donner des avertissements avant d'en arriver là. 2) Tenter, le plus possible, de garder l'élève en classe et recourir au retrait de manière graduelle et adaptée aux comportements : « Eux autres, ils pensent que c'est nous envoyer au local de retrait, mais en fait, moi je pense juste que ça serait de garder l'élève dans le groupe, puis juste comme lui faire comprendre que c'est dans le groupe sa place, pas ailleurs dans l'école. Ça dépend toujours de l'ampleur de la connerie qu'il a faite. » (1.15.D). 3) Opter pour des retraits de courte durée (10 à 15 minutes), selon la gravité des comportements. 4) Éviter de retirer un élève toute une période. 5) Procéder au retrait de classe de manière discrète. 6) Tenir compte de la manière dont celui-ci est perçu par l'élève, puisque pour certains il s'agira davantage d'une récompense ou d'un jeu que d'une conséquence à éviter : « C'était mon but d'y aller, mais après ça, direct quand je m'en allais au local de retrait, soit que je travaillais ou que je parlais à l'intervenant tout le cours. C'était ma stratégie pour pas travailler. » (1.15.B). 7) S'assurer que l'élève comprenne les motifs de son retrait afin qu'il ait moins tendance à argumenter ou à s'y opposer. 8) Éviter que l'élève prenne du retard lors de son retrait en lui demandant d'effectuer le travail demandé au local de retrait (conséquences éducatives) plutôt qu'une copie (punition). 9) Utiliser et présenter le retrait comme une mesure d'aide pour l'élève et non comme une manière de le punir ou de se débarrasser de lui. Enfin, les participants soulignent l'efficacité de l'autoretrait où ils se retirent eux-mêmes (à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe) avec l'accord préalable de l'enseignant : « Ça, c'est une autre technique que je trouve qui est vraiment efficace de pouvoir sortir quand on veut, puis juste aller prendre l'air. Moi, ça revient toujours à comme 10-15 minutes là. » (1.15.D). Ce type de retrait permet ainsi de se gérer, de décompresser, de se calmer et de se changer les idées, sans qu'une intervention immédiate de l'enseignant soit nécessaire.
2. Retenues : Les retenues se déroulent normalement sur l'heure du dîner, en fin de journée ou lors de journées pédagogiques. Elles sont associées à de multiples retards ou absences non-motivées, ce qui peut sembler assez paradoxal. Les participants sont unanimes quant à l'inefficacité de cette pratique qui fait suite au retrait de classe et précède les suspensions : « Ça ne me dérange pas d'avoir des retenues. Je fais juste niaiser aux retenues. Je ne fais rien. Écoute, tu les mets sur une chaise pendant 45 minutes. Ce n'est pas vraiment efficace. » (2.15.A).
 3. Suspensions : Les suspensions, à l'interne ou à l'externe, représentent souvent la dernière punition utilisée en milieu scolaire après plusieurs retraits et retenues. Elles sont unanimement perçues comme inefficaces par les participants qui soulignent les percevoir davantage comme des récompenses que des punitions : « Genre, quand qu'ils nous revoient

chez nous, je trouve ça niaiseux là, parce qu'ils ne veulent pas qu'on le prenne comme une récompense, mais ils veulent qu'on le prenne comment? J'ai un ami qui est suspendu jusqu'à lundi prochain, bien ça ne va rien changer là. (...) Genre, les conséquences c'est inefficace parce que j'ai des amis, je les ai jamais vus revenir super sages d'une suspension là. » (2.15.B).

1.2 Pratiques éducatives de gestion des écarts de conduite

Ensuite, les participants rapportent plusieurs pratiques de gestion de classe positives qui visent à éduquer, inclure, encadrer, soutenir et coopérer avec les élèves PDC. Présentées dans les prochains paragraphes, celles-ci ont été classées en cinq catégories : 1) renforcer et ignorer; 2) avertir; 3) annoncer les conséquences; 4) discuter et questionner et 5) récompenser.

Renforcer positivement et ignorer intentionnellement : Les propos des participants mettent en relief ces deux techniques d'intervention. D'une part, ils soulignent l'efficacité de renforcer les bons comportements, de féliciter et d'encourager les élèves qui font bien. D'autre part, ils mentionnent aussi qu'il peut être efficace d'ignorer certains comportements dérangeants mineurs qui visent à attirer l'attention de l'enseignant ou des pairs en classe : « Souvent, de laisser faire genre. À mettons quelqu'un qui dérange, souvent c'est justement ce qu'il cherche avoir l'attention. Ça fait que si tu lui en donnes pas, déjà là... » (2.16.C-1).

Avertir : Les participants rapportent que les avertissements qu'ils reçoivent de la part des enseignants lorsqu'ils adoptent des comportements inappropriés sont efficaces pour les encadrer à certaines conditions. Les participants recommandent de : 1) répéter et rappeler les règles, les consignes et les attentes (entre un et trois avertissements, selon la gravité des comportements) avant d'annoncer et, éventuellement d'appliquer, des conséquences; 2) laisser des chances de se reprendre (réparation); 3) laisser du temps (un délai) pour modifier leurs comportements : « De quand même laisser nos trois chances. Qu'ils nous laissent quand même une chance de pouvoir bien nous comporter, parce que c'est quand même dur, même si on prend notre pilule le matin, si on n'aide pas la pilule, on peut niaiser pareil. » (2.16.C-2). À l'opposé, les participants conseillent d'éviter : 1) de précipiter les interventions (avertissements trop rapprochés dans le temps); 2) d'attendre que la situation dégénère; 3) de donner trop d'avertissements ou laisser trop de chances et 4) de sauter directement aux conséquences (retirer un élève, sans l'avoir préalablement averti) : « C'est sûr que moi je trouve mieux que dans les avertissements, genre laisser une durée de temps avant un autre avertissement. Parfois, tu as un avertissement, 30 secondes après, un autre avertissement, encore 30 secondes après, un autre avertissement. Tu sais, moi je n'aimerais pas ça me faire avertir plusieurs fois de suite. » (2.15.D). Enfin, les avertissements peuvent s'effectuer à l'aide de plusieurs techniques, comme la technique du disque rayé qui consiste à répéter une consigne plusieurs fois de suite, toujours sur le même ton et la technique de l'alternative (offrir des choix

comportementaux aux élèves, présenter des comportements de remplacement). Ces pratiques sont perçues comme efficaces pour avertir les élèves indisciplinés, à condition de bien sélectionner les choix offerts.

Annoncer les conséquences : Les avertissements s'accompagnent souvent de conséquences. À cet égard, les participants soulignent l'efficacité d'annoncer les conséquences auxquelles ils s'exposent s'ils adoptent des écarts de conduite ou s'ils persistent malgré les avertissements de l'enseignant. Ainsi, annoncer les conséquences à venir est parfois suffisant pour mettre fin à l'écart de conduite, bien que l'efficacité varie en fonction de la perception de l'élève face à la conséquence annoncée. À cet égard, le local de retrait (retrait de classe) est fréquemment utilisé et présenté comme une menace ou une punition plutôt que comme une mesure d'aide, nuisant ainsi à l'efficacité de cette intervention. Par ailleurs, il semble exister une nuance importante entre annoncer des conséquences auxquelles les élèves s'exposent (l'enseignant renvoie la responsabilité et le pouvoir à l'élève, c'est à lui de choisir), ce qui semble relativement peu utilisé d'après les participants, et menacer les élèves de leur donner des punitions (l'enseignant conserve la responsabilité et le pouvoir, c'est lui qui choisit). D'ailleurs, le choix des conséquences revient fréquemment aux enseignants qui y font rarement participer les élèves, ce que la majorité des participants trouveraient peu efficace de toute façon. Or, leurs témoignages indiquent que favoriser la participation des élèves aux choix des conséquences semble davantage favoriser le recours aux conséquences logiques et naturelles qu'aux punitions. Les participants rapportent plusieurs choix de conséquences que les enseignants peuvent utiliser, comme les excuses (verbales ou écrites) à la suite d'un conflit ou le principe du « temps perdu; temps repris/tâche perdue; tâche reprise ». Comme pour les avertissements, la technique de l'alternative peut être utilisée pour annoncer les conséquences en offrant des choix aux élèves :

Bien, souvent, elle me dit : si tu continues, tu vas aller au retrait. Ça fait que, là, je me calme parce que je ne veux pas aller au retrait. (...) Quand l'élève niaise pendant le cours, puis qu'il n'a pas fait son travail, bien des fois les profs ils vont dire : tu finis à la maison ou bien tu le finis pendant le midi (2.17.D).

Discuter et questionner pour comprendre : Pour les participants, un encadrement efficace peut également s'effectuer par l'entremise d'une discussion afin de mieux comprendre ce qui l'amène à adopter des écarts de conduite. Prendre le temps de parler aux élèves en privé, d'essayer de comprendre la cause de leurs comportements et de les impliquer dans la recherche de solutions semble plus efficace que de tenter de les contrôler ou de les punir : « Juste lui dire : sors dehors, j'aimerais ça te parler, je veux savoir ce que tu as, pourquoi t'es comme ça, ça va aider l'élève. (...) Quand elle voyait que je ne feelais pas, elle venait me demander, c'est quoi que tu as? C'est comme si elle était dans la peau de l'élève. » (1.16.B).

Récompenser : Les participants soulignent plusieurs pratiques visant à récompenser les élèves en leur accordant des activités privilégiées ou des permissions spéciales. Pour être efficaces, les récompenses proposées doivent être perçues intéressantes et significatives afin que les élèves souhaitent les obtenir et y trouvent réellement un avantage qui les incite à bien se comporter. Par exemple, quitter l'école plus tôt le vendredi après-midi ne semble pas, étonnamment, une récompense si attrayante pour les participants. Cependant, utiliser son cellulaire, aller au salon étudiant, écouter une émission ou un film ou de la musique, faire des jeux ou dessiner semble réellement inciter les élèves à bien se comporter : «Quand ils disent qu'on a le droit de prendre mon cellulaire là, tout le monde travaille puis rush pour finir. Mais quand ils disent genre lecture... Ça dépend de la récompense. S'ils nous donnent du travail, puis que le travail est pire, je prends mon temps et je m'arrange pour finir juste à la cloche là.» (2.15.B). Plusieurs participants obtiennent rarement, voire jamais, les récompenses annoncées, ce qui ne les incite pas non plus à bien se comporter pour éventuellement les obtenir. À l'opposé, certains participants obtiennent trop facilement les récompenses, sans avoir à faire d'efforts, ce qui ne les incite pas plus à bien se comporter. Pour être efficace, il semble important de récompenser les efforts et de s'adapter à chaque élève de manière à ce qu'ils n'obtiennent pas les récompenses trop facilement. Enfin, l'utilisation de récompenses tangibles (p. ex. billets, argent scolaire) est perçue comme étant parfois efficace par les participants. L'efficacité de cette pratique semble grandement varier d'un élève à l'autre, selon, entre autres, la perception de la récompense : «Ici, quand, à mettons, on répond bien, on fait bien ça, ils nous donnent des coupons avec lesquels qu'on peut dépenser. En même temps, tu te sens bien, parce que tu sais, tu le vois que tu fais bien ça puis t'es récompensé (...) C'est sûr qu'au début de l'année, ils en donnent beaucoup plus, tu sais pour que ça start quand même. Puis, tu sais, ils en donnent moins au fur et à mesure.» (2.15.D).

2. Capter l'attention et maintenir l'engagement

Le discours des participants documente aussi plusieurs pratiques visant à capter l'attention et maintenir l'engagement des élèves sur les objets d'apprentissage (4^e composante du modèle CCGC). Ils soulignent notamment l'importance d'attendre d'obtenir le silence avec de commencer à donner des explications et de donner le goût aux élèves de faire les tâches qui leur sont proposées en les rendant amusantes, agréables et significatives. À leurs yeux, gérer efficacement la classe, c'est être captivant, motivant et capable d'engager les élèves sur une tâche :

Tandis que les meilleurs, ils nous donnent le goût de le faire. Ils nous font genre : regarde, si on fait ça, ça va faire ça de même, puis ça va pouvoir marcher. Puis là, on est là : hein, cool! Tandis que les pires, eux autres, ils vont faire : regarde, c'est de même que ça marche, vous vous arrangez avec le reste (2.16.B).

Les participants ont également soulevé plusieurs pratiques efficaces pour les aider à demeurer attentifs et engagés qui ont été classées en six catégories décrites dans les prochains paragraphes : 1) aide directe; 2) différenciation de l'enseignement; 3) perception de la tâche; 4) climat de classe; 5) participation active et 6) supervision des apprentissages.

1. Aide directe : L'aide directe (aide opportune) est identifiée comme l'une des pratiques de gestion de classe les plus efficaces. Les enseignants doivent bien expliquer et enseigner (individuellement ou en groupe), justifier l'importance des tâches à réaliser et être capables d'offrir des explications supplémentaires lorsque les élèves ne comprennent pas. Les participants apprécient les enseignants qui vont les voir, qui veulent leur réussite et agissent en ce sens. Ils rapportent que toutes ces pratiques les amènent à se sentir soutenus et que cela influence positivement leurs comportements d'engagement et, par le fait même, leur rendement scolaire. L'inverse est aussi vrai. « M. X, je l'adore comme prof parce que tu sais, lui à mettons, il veut vraiment qu'on réussisse. Ça fait qu'il va s'y mettre, il ne veut pas qu'on échoue. Quand il voit vraiment que tu as besoin d'aide, il va aller te voir. Puis, il dit : moi je suis là pour vous aider. » (2.15.D).
2. Différenciation de l'enseignement : Plusieurs pratiques s'inscrivant dans la différenciation pédagogique semblent efficaces afin de maintenir les élèves engagés et motivés en classe : 1) utiliser des formes variées de regroupement en classe (p. ex. travailler seul, en équipe, en grand groupe); 2) permettre des pauses, offrir des moments pour bouger, permettre d'être debout (p. ex. varier les positions de travail); 3) varier les activités, les tâches, les matières et 4) diviser les longues tâches et les projets complexes en petites parties (fragmenter, morceler) : « Moi je dirais que les intervenants devraient avoir une façon différente avec chaque élève vu leur problème, puis leur trouble de comportement. Des fois, il y a des intervenants qui agissent de la même façon avec tous les élèves, mais ce n'est pas tous les élèves qui ont les mêmes problèmes. » (1.15.D).
3. Perception de la tâche : La manière dont les participants perçoivent les tâches, les matières ou les projets influencent leur comportement vis-à-vis ceux-ci. Les enseignants doivent donc tenir compte des intérêts et des goûts des élèves en les intégrant aux activités d'enseignement-apprentissage, en s'adaptant à leur âge et à leurs capacités. D'une part, des travaux perçus par les élèves comme étant trop difficiles ou peu importants peuvent les amener à s'opposer ou à résister. D'autre part, ceux perçus comme amusants et stimulants favorisent les comportements d'engagement des élèves. « Bien, il y en a des profs qui font des activités full cool là pour des ados. (...) Les élèves, ils ne s'obstinent pas. Quand on aime de quoi, on ne s'obstine pas. » (1.15.D).

4. Climat de classe : Un climat de classe qui favorise l'engagement sur les objets d'apprentissage (p. ex. limiter le niveau de bruit, avoir le sens de l'humour) semble aussi important pour les participants. À leurs yeux, l'ambiance qui règne dans une classe influence la manière dont ils se comportent : « Tu sais, ça dépend souvent de l'atmosphère de la classe comment les gens ils se comportent. » (2.15.D).
5. Participation active : Participer activement en classe est important aux yeux des participants qui préfèrent être rapidement mis en action plutôt que d'assister à un enseignement magistral où ils sont passifs. Ils soulignent aussi l'importance des interactions en classe (p. ex. poser des questions lors d'un travail en grand groupe avec l'enseignant). La participation active des élèves semble souvent passer par du travail d'équipe, collectif et collaboratif. Ils doivent aussi avoir suffisamment de travail à faire durant une période pour les maintenir engagés. « Bien, faire de quoi d'interactif comme en général... Le travail de groupe, je pense que ça peut vraiment faire participer tous les élèves là. » (2.17.D).
6. Supervision des apprentissages : Les participants soulignent qu'il est préférable que les enseignants se déplacent en classe afin de superviser efficacement la progression des travaux et d'intervenir discrètement. D'une part, ils apprécient que les enseignants assurent un suivi en prenant le temps d'aller vérifier s'ils travaillent, s'ils avancent bien et s'ils ont besoin d'aide. D'autre part, ils souhaitent que leur rythme soit respecté et être autonomes en n'ayant pas toujours l'enseignant à côté d'eux. Un équilibre entre l'encadrement et l'autonomie semble donc important pour maintenir l'engagement des élèves.

3. Développer des relations positives

Les propos des participants ont également fait ressortir plusieurs pratiques utilisées par les enseignants afin de favoriser le développement de relations positives (3^e composante du modèle CCGC). Aes participants soulignent l'importance d'avoir des relations positives avec les enseignants et de bien s'entendre avec eux. Ils décrivent les relations de qualité comme amicales, respectueuses en toute circonstance et encadrantes. La qualité des relations influence directement les comportements qu'ils adoptent et leur expérience à l'école : « Bien moi, j'ai comme l'attachement envers les professeurs là. Comme quelquefois les profs font des petites affaires pour un élève tu sais pour qu'il aime ça... Puis, je pense que c'est ça qui fait que j'aime cette école-là. Les profs s'attachent aux élèves, puis que ce n'est pas comme juste : ah, je fais mon job puis je m'en va le soir. » (2.17.D). Les analyses montrent que ce qui est vrai pour les relations avec les enseignants l'est aussi pour celles avec les techniciens en éducation spécialisée (TES) qui développent parfois même davantage de relations avec les participants dans les classes d'adaptation scolaire où ils sont présents. Enfin, les prochaines lignes présentent les cinq caractéristiques qui ont émergées des

témoignages des participants comme influençant particulièrement la qualité des relations : 1) s'intéresser à eux; 2) comprendre et écouter; 3) entretenir le lien; 4) maintenir un équilibre; 5) se laisser connaître.

1. S'intéresser aux élèves et apprendre à les connaître : Prendre le temps de découvrir ce qu'ils aiment, ce qui les intéresse, leurs goûts, leurs particularités et être présents pour eux en leur montrant qu'on tient à eux et à leur réussite : « *Ici, ils nous le disent qu'on a une place importante dans leur vie. Même si en dehors de l'école on ne les voit pas, ils nous le disent qu'on est important pour eux autres puis qu'ils veulent qu'on réussisse.* » (1.15.D).
2. Comprendre et écouter sans juger : Être écoutés, pouvoir parler ou se confier aux enseignants; que ceux-ci prennent le temps de les comprendre avec leurs vécus et leurs émotions : « Les meilleurs enseignants que j'ai eus à date sérieux, c'est vraiment ceux-là qui ont pris le temps de nous écouter. Quand ils le voient qu'on ne se sens pas bien, ils prennent le temps de venir nous parler dans le corridor, puis de nous demander qu'est-ce qui ne va pas jusqu'à tant qu'ils voient que ça va bien. » (1.15.D).
3. Entretenir le lien tout au long de l'année : Prendre le temps de maintenir et d'entretenir les relations tout au long de l'année, même si plus de temps est généralement accordé à les développer en début d'année.
4. Maintenir un équilibre entre proximité et distance : Trouver cet équilibre qui varie selon les élèves (connaitre juste assez, mais pas trop, ne pas insister) et être sensible au fait que certains voudront préserver une plus grande distance (garder certains aspects privés) tandis que d'autres voudront être plus proches.
5. Laisser les élèves connaître l'enseignant : Apprendre à connaître personnellement leur enseignant, car le développement de relations de qualité ne se fait pas à sens unique et les enseignants doivent se faire connaître en s'ouvrant aux élèves : « Bien, moi j'aime ça, parce que j'aime ça connaître la prof de l'extérieur. C'est quoi qu'elle fait à l'extérieur de l'école. » (1.16.B).

Les propos des participants documentent aussi des pratiques influençant les liens avec leurs pairs. Ils rapportent que le fait de favoriser l'entraide par les pairs influence positivement la qualité des relations entre les élèves, alors que le fait d'isoler un élève ou de tenir des propos stigmatisants à son endroit auprès de ses pairs a pour effet de lui nuire : « Je trouvais ça plate, parce que tu sais, il y a du monde qui était dans la classe, puis qui s'amusait, puis moi j'étais dans mon trou. Puis tu sais, je n'avais pas d'amis à cette école-là, je parlais vraiment à personne. Tu sais, parce que j'étais dans ce coin-là. Je n'avais pas le droit d'aller aux récréations... » (2.15.D). Par ailleurs, la présence de nombreux conflits entre les élèves et les classes homogènes où tous les élèves présentent des difficultés semblables semblent nuire à la qualité des relations entre les élèves. Aux yeux des

participants, le respect et le sentiment d'appartenance apparaissent comme des éléments clés dans le développement de relations positives entre élèves : « Bien, moi je l'ai dit clairement en classe, j'ai dit : ici, on n'est pas une classe, on est comme une famille. » (2.16.B). Enfin, la collaboration entre les enseignants et les parents semble efficace pour développer des stratégies communes et aider les élèves. Leurs propos mettent en évidence que les communications positives sont plus efficaces que les communications négatives :

Ils n'appellent pas juste pour dire comme qu'on a fait des mauvaises choses-là. Parfois, quand on a des vraiment belles journées, ils prennent le temps de prendre le téléphone, puis d'appeler nos parents, puis de leur dirent qu'on a eu une vraiment belle journée là. (...) Ça fait du bien, parce que je sais qu'ils sont reconnaissants envers moi parce que ça bien été. (...) C'est l'fun pour chaque enfant de se faire dire par son parent : l'école a appelé, puis ils m'ont dit que ça bien été aujourd'hui, puis ils sont fiers de toi. Ça aide, ça aide beaucoup l'enfant de se faire dire ça par son propre parent là (1.15.D).

4. Gérer les ressources

Les propos des participants ont permis de dégager plusieurs pratiques efficaces pour gérer les ressources en classe (1^{ère} composante du modèle CCGC), dont certaines liées à l'espace comme : 1) maximiser l'espace disponible en classe; 2) prévoir l'aménagement de différents lieux dans la classe (p. ex. coin lecture, grandes tables de travail) et 3) assigner des places aux élèves afin d'éloigner ceux qui ne s'entendent pas et d'offrir une place où chacun se sent bien : « C'est vraiment ma place qui me fait genre sentir bien, parce que c'est ma bulle. Mon endroit idéal, c'est vraiment juste à côté la porte. » (2.14.D). Les participants évoquent aussi des pratiques efficaces afin de gérer le matériel : 1) préparer le matériel nécessaire au cours; 2) utiliser des objets favorisant la concentration (bouger sans déranger avec ballon d'exercice, vélo stationnaire, objets proprioceptifs, balles antistress, élastiques) et 3) écouter de la musique (individuellement ou en groupe). L'accès à ce matériel semble influencer la qualité de leurs comportements et de leurs apprentissages en classe : « Dans toutes les classes, on a un bac d'objets proprioceptifs pour qu'on gosse avec. Ça, ça l'aide vraiment. » (1.15.D). Enfin, peu de pratiques associées à la gestion du temps ont été soulevées, à l'exception de l'affichage des tâches prévues pour la période et des échéanciers.

5. Établir des attentes claires

Les discours des participants ont aussi mis en évidence plusieurs pratiques visant à établir des attentes claires (2^e composante du modèle CCGC). Tout d'abord, pour être efficaces, ils estiment que celles-ci doivent être développées en collaboration avec les élèves, notamment l'élaboration des règles de classe. Les enseignants doivent à la fois respecter et faire respecter ces règles de manière constante, cohérente et juste : « C'est sûr que c'est efficace d'avoir des règles. Ce qu'on fait, bien on les a mis sur le mur, ce qui fait que si à mettons quelqu'un ne respecte pas une certaine règle, bien, il va comme être averti là. » (2.16.D).

Ensuite, les enseignants jugés efficaces sont capables de transmettre des consignes claires et précises, ils s'assurent que les élèves ont compris les consignes et ils acceptent de les répéter au besoin. Enfin, les participants précisent que les routines d'accueil en début de cours font partie des pratiques efficaces à mettre en place :

Quand j'étais au primaire, on arrivait le matin, puis le prof il ne nous laissait pas rentrer tant et aussi longtemps qu'on y avait pas dit que ça allait bien, puis qu'on avait pas fait une petite poignée de main personnalisée. Ça aidait vraiment genre... ça part bien la journée là que tu sais le prof nous accueille avec un sourire, puis qu'il prenne le temps d'essayer de nous rendre heureux avant qu'on rentre en classe (1.15.D).

Deuxième objectif : Contraster les perceptions des participants selon leurs caractéristiques personnelles, leurs profils comportementaux et le type d'école fréquentée

Les analyses mettent en évidence un large consensus et une grande uniformité entre les participants quant à l'efficacité perçue des pratiques de gestion de classe. Malgré cette unanimité, des analyses plus poussées ont permis de comparer leurs perceptions en fonction de leurs caractéristiques personnelles, du type d'école fréquentée et de leurs profils comportementaux. Ces analyses révèlent des divergences de point de vue par rapport aux attitudes envers l'école (facteur personnel) et au type d'école fréquentée (facteur environnemental).

1. Attitudes envers l'école

Le questionnaire d'autoévaluation du comportement BASC^{MC-3^{CDN-F}} révèle des problématiques significatives, par rapport aux normes établies dans l'instrument, pour une majorité de participants à la composante « Problèmes scolaires » ($n = 10$) qui représente une mesure élargie de l'adaptation à l'école, de son utilité et de la satisfaction des participants qui signalent détester l'école intensément et souhaiter souvent être ailleurs. Cette composante comprend trois échelles cliniques qui mesurent l'inadaptation et identifient les caractéristiques négatives qui engendrent des dysfonctionnements. À cet égard, plusieurs participants présentent des problèmes significatifs sur l'échelle « Attitude envers l'école » ($n = 9$), ce qui indique des sentiments d'aliénation, d'hostilité, d'insatisfaction et de mécontentement envers l'école qui sont associés à des problèmes graves au sein de l'environnement scolaire et à un risque élevé de décrochage scolaire. Les analyses comparatives de cette échelle font ressortir des différences quant à l'importance accordée à certaines catégories de pratiques de gestion de classe. D'une part, les élèves qui rapportent des attitudes négatives envers l'école se sont davantage exprimés (en termes de fréquence) sur les pratiques punitives de gestion des écarts de conduite, comme les retenues et les suspensions, probablement dû au fait qu'ils y ont davantage été exposés. Ils ont aussi davantage abordé les pratiques visant à maintenir l'engagement, comme l'aide directe. D'autre part, les participants ayant des attitudes positives ont davantage discuté des pratiques visant à établir des attentes claires, comme les règles de classe qui impliquent les élèves dans leur élaboration; celles-ci étant d'ailleurs perçues plus efficaces par

ces participants que par ceux présentant des problèmes significatifs d'attitudes envers l'école.

2. Type d'école fréquentée

Les analyses montrent également que le type d'école fréquentée est associé à des différences concernant les pratiques liées au développement de relations positives. En fait, les participants de l'école spécialisée (école D) ont davantage abordé ces pratiques, particulièrement celles liées aux relations entre les élèves, avec les intervenants (TES) et avec les parents, ce qui pourrait signifier que la culture de l'école influence leur importance.

Enfin, aucune divergence de point de vue n'a émergé par rapport à l'âge, au genre, au code de difficulté et au niveau scolaire des participants ainsi qu'aux autres échelles cliniques du BASC^{MC,3}^{CDNF}. Il est toutefois important de noter que ces derniers, peu nombreux, avaient des caractéristiques personnelles, comportementales et environnementales hautement homogènes en raison des critères de sélection précis.

DISCUSSION ET CONCLUSION

Cet article visait à documenter l'efficacité perçue par des élèves PDC des pratiques de gestion de classe des enseignants et à comparer leurs perceptions en fonction de facteurs personnels, comportementaux et environnementaux. Les résultats permettent de dresser un certain nombre de constats en lien avec les écrits scientifiques dans le domaine. Alors que l'étude des perceptions des élèves vis-à-vis de la gestion de classe demeure un terrain relativement peu exploré (Montouро et Lewis, 2015), les résultats de cette recherche tendent à confirmer ce que plusieurs chercheurs avancent : la voix des élèves PDC mérite d'être écoutée et entendue, puisque ceux-ci ont beaucoup à nous offrir et à nous apprendre et qu'ils ont réellement la capacité de poser un regard critique qui s'avère fort pertinent, précis et nuancé par rapport à ce qu'ils voient et vivent à l'école (Davies et Ryan, 2014; Flynn et al., 2013).

Tout d'abord, les propos des participants concernant la gestion de classe mettent clairement en évidence que, pour eux, gérer efficacement une classe dépasse largement la gestion des écarts de conduite; une conception limitée de la gestion de classe encore répandue autant en pratique qu'en recherche. Même si la nature de leurs difficultés les amène probablement à placer cette composante (Gérer les écarts de conduite) au premier plan, les participants se sont également tous exprimés sur des pratiques liées aux quatre autres composantes du modèle CCGC, dans un ordre d'importance très révélateur. À ce sujet, il est intéressant de noter qu'ils ont rapporté plus de pratiques associées à la composante Capter l'attention et maintenir l'engagement qu'à la composante Développer des relations positives. Contrairement à certaines études qui accordent un rôle prépondérant à la qualité des relations enseignant-élève (Hajdukova et al., 2014; Sellman,

2009), il semble que les participants à cette recherche tendent à lui accorder un rôle un peu moins central que prévu dans la gestion de classe. Ces derniers accordent plutôt une place prioritaire aux pratiques de gestion de classe visant à maintenir leur engagement et leur motivation, comme l'aide directe reçue de la part des enseignants et la différenciation pédagogique. Ces résultats peuvent certainement s'expliquer en partie par le fait que les participants présentent tous des retards significatifs sur le plan des apprentissages pour lesquels ils expriment d'importants besoins d'aide et de soutien, et ce, malgré le fait qu'ils soient nombreux à entretenir des attitudes très négatives envers l'école. Il est possible que les expériences négatives vécues avec certains enseignants durant leur parcours scolaire amènent aussi les participants à accorder une moins grande importance aux relations qu'ils entretiennent avec eux en leur accordant un rôle plus secondaire dans la prévention et la gestion des comportements difficiles. Les profils comportementaux d'une majorité de participants montrent d'ailleurs qu'ils éprouvent des problèmes scolaires significatifs pouvant être associés à des difficultés substantielles en ce qui a trait à l'établissement et au maintien de relations avec les autres, ce qui permet certainement d'expliquer, en partie, leur réserve vis-à-vis de l'importance des relations positives.

Ensuite, les résultats de cette étude tendent à confirmer l'affirmation de Montouro et Lewis (2015) selon laquelle «les meilleures pratiques de gestion de classe sont inclusives» (p. 356, traduction libre). D'une part, les participants soulignent clairement l'efficacité des pratiques de gestion de classe éducatives, coopératives, préventives et positives et, d'autre part, l'inefficacité des pratiques punitives, réactives, négatives et d'exclusion, ce qui tend à corroborer les résultats de plusieurs autres recherches menées auprès d'élèves (Bear et al., 2017; Montouro et Lewis, 2015)2017; Montouro et Lewis, 2015. À l'instar d'autres recherches similaires (Sellman, 2009; Swinson, 2010), celle-ci réaffirme la préférence des élèves PDC pour des interventions comme le renforcement, les discussions en privé, l'aide directe, les règles et consignes claires et la supervision active des travaux. Elle tend aussi à confirmer que les pratiques punitives visant à exclure ont des effets néfastes sur l'expérience scolaire, l'émergence de problèmes scolaires et le développement d'attitudes négatives envers l'école. Les résultats de cette recherche tendent aussi à montrer une étonnante concordance entre les pratiques perçues efficaces par les élèves PDC pour gérer la classe et celles identifiées par la recherche dans le domaine et mises en évidence dans la recension de Gaudreau et al. (2016). Cette concordance avait déjà été identifiée par rapport aux perceptions de ces élèves concernant la gestion des écarts de conduite (Bernier et al., 2021-a), mais cette étude permet d'étendre le constat aux quatre autres composantes de la gestion de classe puisque les perceptions des élèves PDC ayant pris part à cette recherche tendent à recouper plusieurs stratégies d'intervention déjà reconnues comme efficaces.

Enfin, les résultats des analyses comparatives mettent en évidence l'influence réciproque étroite entre les attitudes négatives envers l'école et les pratiques

punitives visant à exclure. À l'instar d'autres recherches à ce sujet (Boudreault et al., 2019; Cefai et Cooper, 2010; Garric, 2019; Giguère et al., 2011), les témoignages des participants soulignent clairement que ce cercle vicieux contribue à maintenir leurs problèmes de comportements et à leur faire vivre des expériences scolaires négatives (Bernier et al., 2021-b).

Cette recherche exploratoire présente certaines limites qui invitent à interpréter les résultats de manière nuancée. Tout d'abord, la petite taille de l'échantillon de participants ($n = 14$) et la faible étendue de leur âge (14-17 ans) ne permet évidemment pas de généraliser les résultats à l'ensemble des élèves PDC, même s'ils reflètent certainement la réalité de plusieurs d'entre eux. Les participants à cette recherche étaient tous scolarisés en classe d'adaptation scolaire au secondaire lors des entrevues, ce qui pourrait signifier que les pratiques des enseignants de ces milieux sont surreprésentées. Même s'ils avaient tous déjà fréquenté des classes ordinaires durant leur parcours, les participants ont probablement davantage rapporté des pratiques liées à leurs expériences les plus récentes, c'est-à-dire celles en classes d'adaptation scolaire. Les futures recherches sur les perceptions des élèves PDC concernant les pratiques de gestion de classe devraient tenter de croiser les regards en comparant les perceptions d'élèves avec ou sans difficulté scolarisés en classe ordinaire et d'adaptation scolaire. Il serait également pertinent de comparer les perceptions des élèves avec celles des intervenants d'une même classe (pairs, enseignants, TES). Des recherches quantitatives pourraient alors être envisagées afin de documenter les perceptions d'un plus grand nombre d'élèves, issus d'une diversité de milieux, et d'étudier leur évolution dans le temps. À cet égard, des méthodes de recherches innovantes sont à élaborer pour documenter les perceptions des élèves du primaire.

Novatrice tant sur le plan social que scientifique, cette recherche a permis de contribuer de manière significative à notre compréhension des pratiques de gestion de classe en offrant un point de vue alternatif à celui des intervenants des milieux scolaires et complémentaires à celui des études antérieures dans le domaine. En identifiant un vaste inventaire de pratiques perçues efficaces par des élèves PDC, cette recherche permet de guider les enseignants sur les pratiques à privilégier pour faire face au défi quotidien que représente la gestion de classe en les persuadant de l'importance de recourir à celles perçues efficaces par les élèves PDC qui convergent d'ailleurs avec celles identifiées dans de nombreux écrits scientifiques.

NOTES

1. La proportion de garçons et de filles de l'échantillon est assez représentative de la population québécoise d'élèves PDC scolarisés en classe d'adaptation scolaire qui compte 2 filles pour 10 garçons (MEES, 2016). Trouble du déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH) et trouble oppositionnel avec provocation (TOP).
2. Bien que le système scolaire québécois s'inscrive dans une approche de plus en plus non-catégorielle, les professionnels peuvent catégoriser les élèves PDC à l'aide de deux codes

de difficultés qui influencent l'organisation des services qui leur sont offerts : 1) les élèves présentant un trouble du comportement (code 12) et 2) les élèves présentant un trouble grave du comportement (code 14) (MELS, 2007).

3. Le questionnaire d'autoévaluation BASC^{MC-3^{CDNF}} pour adolescent (SRP-A 12-21 ans) est un instrument d'évaluation du comportement standardisé, fidèle et validé qui possède d'excellentes qualités psychométriques. Il mesure plusieurs aspects du fonctionnement comportemental, émotionnel, social et scolaire des élèves et permet une évaluation complète de leurs problèmes de comportements et d'adaptation.
4. Ce manuscrit a été soumis le 1^{er} juin 2020, accepté le 25 janvier 2021, puis retourné par les auteurs à la revue le 1^{er} février 2021. Le manuscrit révisé pour publication a ensuite été retourné aux auteurs le 19 juillet 2023. La version finale a été transmise à la revue le 3 août 2023.

RÉFÉRENCES

- Bear, G. G., Slaughter, J. C., Mantz, L. S. et Farley-Ripple, E. (2017). Rewards, praise, and punitive consequences: Relations with intrinsic and extrinsic motivation. *Teaching and Teacher Education*, 65, 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.001>
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021-a) La gestion de classe sous le prisme des perceptions des élèves avec difficultés comportementales : une recension des écrits. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 89-90(1), 167-186.
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021-b). 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.
- Boudreault, A., Lessard, J. et Guay, F. (2019). Regard transactionnel sur l'effet des stratégies punitives mobilisées par l'enseignant auprès des élèves présentant des problèmes de comportements extériorisés. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 86(2), 187-206. <https://doi.org/10.3917/nresi.086.0187>
- Cefai, C. et Cooper, P. (2010). Students without voices: The unheard accounts of secondary school students with social, emotional and behaviour difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 183-198. <https://doi.org/10.1080/08856251003658702>
- Creswell, J. W. et Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches* (4e éd.). SAGE Publications.
- Davies, J. D. et Ryan, J. (2014). Voices from the margins : The perceptions of pupils with emotional and behavioral difficulties about their educational experiences. Dans P. Garner, J. M. Kauffman et J. Elliot (dir.), *The SAGE handbook of emotional and behavioral difficulties* (2e éd., p. 526 pages). SAGE.
- Desbiens, N., Levasseur, C. et Roy, N. (2014). Élèves en troubles du comportement et climat de classe : comparaison entre deux environnements éducatifs. *Enfance en difficulté*, 3, 25-46. <https://doi.org/10.7202/1028011ar>
- Evans, C., Weiss, S. L. et Cullinan, D. (2012). Teacher perceptions and behavioral strategies for students with emotional disturbance across educational environments. *Preventing School Failure*, 56(2), 82-90. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2011.574170>
- Flynn, P., Shelvin, M. et Lodge, A. (2013). Pupil voice and participation : Empowering children with emotional and behavioural difficulties. Dans T. Cole, H. Daniels et J. Visser (dir.), *The Routledge International Companion to Emotional and Behavioural Difficulties* (p. 246-253). Routledge.
- Forness, S. R. et Knitzer, J. (1992). A new proposed definition and terminology to replace "serious emotional disturbance" in individuals with disabilities education act. *School Psychology Review*, 21(1), 12-20. <https://doi.org/10.1080/02796015.1992.12085587>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2e éd.). Chenelière éducation.
- Garric, J. (2019). L'exclusion ponctuelle de cours dans l'enseignement secondaire français : les effets d'une pratique punitive banalisée. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 245-264. <https://doi.org/10.7202/1065657ar>

Gaudreau, N. (2017). Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels. Presses de l'Université du Québec.

Gaudreau, N., Fortier, M.-P., Bergeron, G. et Bonvin, P. (2016). Gestion de classe et inclusion scolaire : pratiques exemplaires pour favoriser la réussite de tous. Dans L. Prud'homme, R. Vienneau, H. Duchesne et P. Bonvin (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 139-152). Éditions DeBoeck Supérieur.

Giguère, V., Morin, A. et Janosz, M. (2011). L'influence de la relation maîtres-élèves sur le développement de comportements déviants et délinquants à l'adolescence. *Revue de psychoéducation*, 40(1), 25-50. [https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1061960ar](https://doi.org/10.7202/1061960ar)

Hajdukova, E. B., Hornby, G. et Cushman, P. (2014). Pupil-teacher relationships: Perceptions of boys with social, emotional and behavioural difficulties. *Pastoral Care in Education*, 32(2), 145-156. <https://doi.org/10.1080/02643944.2014.893007>

Hornby, G. et Evans, B. (2014). Including students with significant social, emotional and behavioral difficulties in mainstream school settings Dans P. Garner, J. M. Kauffman et J. Elliot (dir.), *The SAGE handbook of emotional and behavioral difficulties* (2e éd., p. 335-348). SAGE. <http://ariane.ulaval.ca/cgi-bin/recherche.cgi?qu=a2331414>

Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 307-319. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00059-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00059-7)

Lewis, R., Romi, S., Qui, X. et Katz, Y. J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 729-741. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.008>

Maggin, D. M., Wehby, J. H., Partin, T. C. M., Robertson, R. et Oliver, R. M. (2011). A comparison of the instructional context for students with behavioral issues enrolled in self-contained and general education classrooms. *Behavioral Disorders*, 36(2), 84-99.

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. <https://doi.org/10.1037/cbs0000139>

McCormick, J. et Barnett, K. (2011). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *The International Journal of Educational Management*, 25(3), 278-293. <http://dx.doi.org/10.1108/0951354111120114>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* (ÉHDAA). Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation, et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2016). *Statistiques de l'éducation – Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire* Édition 2015. Gouvernement du Québec.

Mitchell, M. M. et Bradshaw, C. P. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: the role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, 51(5), 599-610. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.05.005>

Montouро, P. et Lewis, R. (2015). Students' perception of misbehavior and classroom management. Dans T. E. Emmer et E. J. Sabornie (dir.), *Handbook of classroom management* (2e éd., p. 344-362). Lawrence Erlbaum.

Reynolds, C. R. et Kamphaus, R. W. (2015). *BASC-3CDN-F Système d'évaluation du comportement de l'enfant – Troisième édition – version pour francophones du Canada, Auto-évaluation (SRP-A) Adolescent 12-21 ans*. NCS Pearson, Inc.

Schunk, D. H. et Meece, J. L. (1992). *Student perceptions in the classroom*. Laurence Erlbaum.

Sellman, E. (2009). Lessons learned: student voice at a school for pupils experiencing social, emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 14(1), 33-48. <https://doi.org/10.1080/13632750802655687>

Swinson, J. (2010). Working with a secondary school to improve social relationships, pupil behaviour, motivation and learning. *Pastoral Care in Education*, 28(3), 181-194. <https://doi.org/10.1080/02643944.2010.504221>

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>

Way, S. M. (2011). School discipline and disruptive classroom behavior: The moderating effects of student perceptions. *Sociological Quarterly*, 52(3), 346-375. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.2011.01210.x>

VINCENT BERNIER est professeur au Département de didactique de l'Université du Québec à Montréal. Il est chercheur au Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS) et à l'Unité mixte de recherche (UMR) Synergia. Ses intérêts de recherche portent principalement sur les pratiques de gestion de classe des enseignants ainsi que sur les perceptions des élèves vis-à-vis de l'efficacité de celles-ci. Il s'intéresse également à l'expérience scolaire des élèves présentant des difficultés de comportement, à l'établissement des plans d'intervention, à la recherche axée sur les jeunes et au développement des compétences socioémotionnelles du personnel scolaire. bernier.vincent@uqam.ca

NANCY GAUDREAU est professeure titulaire au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de l'Université Laval et directrice de l'Unité Mixte de Recherche (UMR) Synergia qui a pour mission de favoriser le bien-être et la réussite des élèves présentant des difficultés d'adaptation à l'école. Elle s'intéresse aux pratiques d'intervention qui permettent de prévenir et gérer positivement les problèmes de comportement des élèves au primaire et au secondaire. Elle poursuit divers projets de recherche sur la question de la formation et de l'accompagnement du personnel scolaire en gestion de la classe et des comportements difficiles en contexte éducatif. Elle s'intéresse particulièrement au processus d'établissement des plans d'intervention, à l'inclusion scolaire, ainsi qu'au bien-être et au sentiment d'efficacité personnelle des acteurs scolaires. Nancy.Gaudreau@fse.ulaval.ca

LINE MASSÉ est professeure titulaire au Département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Orthopédagogue et psychoéducatrice, elle a œuvré pendant plus de 15 ans comme enseignante, conseillère pédagogique en adaptation scolaire, consultante en éducation et professionnelle de recherche avant de devenir chercheuse. Ses intérêts de recherche portent entre autres sur l'inclusion scolaire des élèves doués et celles des élèves présentant des difficultés d'adaptation et de comportement ainsi que sur le développement de programmes d'intervention à leur intention, que ce soit l'intervention directe auprès des élèves, la formation et l'accompagnement des enseignants ou les programmes d'habiletés parentales. Line.Masse@uqtr.ca

VINCENT BERNIER is a professor in the Department of Didactic at the Université du Québec à Montréal. He is a researcher at the Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS) and at the Unité mixte de recherche (UMR) Synergia. His research interests mainly focus on teachers' classroom management practices as well on students' perceptions of their efficacy. He is also interested in the schooling experiences of students with behavioral difficulties, in the establishment of intervention plans, on research focusing on youth, and in the development of socio-emotional competencies of school staff. bernier.vincent@uqam.ca

NANCY GAUDREAU is a full professor in the Department of Teaching and Learning Studies at the Université Laval and director of the Unité Mixte de Recherche (UMR) Synergia whose mission is to foster the well-being and success of students with adjustment difficulties in school. She is interested in intervention practices that enable the prevention and positive management of behavioral problems at the primary and secondary levels. She is pursuing various research projects on the issue of training and coaching school staff in classroom management and in difficult behaviors in an educational context. She is particularly interested in the process of establishing intervention plans, in school inclusion, as well as in the well-being and feeling of self-efficacy of school players.

Nancy.Gaudreau@fse.ulaval.ca

LINE MASSÉ is a full professor in the Department of Psychoeducation at the Université du Québec à Trois-Rivières. Occupational therapist and psychoeducator, she worked for over 15 years as a teacher, special education pedagogical advisor, educational consultant, and research professional before becoming a researcher. Her research interests include the school inclusion of gifted students and those with adjustment and behavioral difficulties, as well as the development of intervention programs for these students, whether through direct intervention with them, teacher training and coaching, or parenting skills programs. Line.Masse@uqtr.ca