

**ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES**

**COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT**

**PAR
JUDIT BENITES WONG**

**L'OUTIL TECHNO-PÉDAGOGIQUE, LE CHROMEBOOK, ET DES
STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES À PRECONISER POUR GÉRER LA
GESTION DE CLASSE DANS UN COURS DE LANGUES FACE AUX ÉLÈVES
AYANT DES DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT**

MAI 2022

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

À mes parents

REMERCIEMENTS

Je souhaite d'abord remercier mon directeur d'essai, M. François Guillemette, pour sa gentillesse, ses conseils et ses encouragements dans la réalisation de ce projet. Il a été présent pour répondre à toutes mes questions, ses commentaires m'ont permis d'approfondir mes réflexions. Je vous remercie profondément pour votre soutien. Votre disponibilité et ouverture.

Je désire également remercier les enseignantes et enseignants rencontrés à l'université, ainsi que les directions des écoles où j'ai travaillé et réalisé mes stages, École secondaire Félix-Leclerc et École secondaire Dorval-Jean-XXIII. Merci à mes collègues de travail, personnel spécialisé et administratif, pour les conseils et les encouragements à terminer ce projet. Aussi, j'ai une pensée pour les élèves à qui j'ai eu la chance d'enseigner. J'ai appris plusieurs choses qui ont été fondamentales pour ma croissance personnelle et professionnelle.

Je remercie enfin ma famille d'ici et du Pérou pour sa présence et son écoute. Merci à ma mère, Isabel, de m'avoir soutenue tout au long de mes études. Un gros merci à ma chère amie Karine qui m'a accompagnée et encouragée tout au long de ce projet. Merci à Ara et à Belén pour leur temps, leur disponibilité et leur soutien.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	I
TABLE DES MATIÈRES	II
LISTE DES TABLEAUX	IV
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES	V
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	2
LA PROBLÉMATIQUE.....	2
1.1 PORTÉE DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES.....	2
<i>1.1.1 Les TIC en éducation, année COVID-19</i>	<i>3</i>
1.2 L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES.....	5
1.3 LE CHROMEBOOK COMME OUTIL TECHNO-PÉDAGOGIQUE.....	7
1.4 MON EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE ET MES QUESTIONNEMENTS.....	8
1.5 QUESTIONS GÉNÉRALES	9
CHAPITRE 2	11
CADRE DE RÉFÉRENCE ET OBJECTIFS.....	11
2.1 LA GESTION DE CLASSE.....	11
2.2 LES DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT	13
2.3 LES TROUBLES DU COMPORTEMENT	14
2.4 DESCRIPTION DES CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES ATTEINTS DE TROUBLES DE COMPORTEMENT... 15	
<i>2.4.1 L'inattention</i>	<i>15</i>
<i>2.4.2 L'hyperactivité.....</i>	<i>16</i>
<i>2.4.3 L'impulsivité.....</i>	<i>17</i>
<i>2.4.4. Le TDAH.....</i>	<i>17</i>
2.5 BESOINS PARTICULIERS AUPRÈS DE CES ÉLÈVES	19
2.6 DES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES OU DE GESTION DE CLASSE À PRÉCONISER APRÈS DES ÉLÈVES ATTEINTS DE TROUBLES DU COMPORTEMENT	20
<i>2.6.1 Les pratiques pédagogiques.....</i>	<i>20</i>
<i>2.6.2 Les perceptions et attentes des intervenants, les relations interpersonnelles.....</i>	<i>22</i>
<i>2.6.3 Les modes d'organisation et de fonctionnement de la classe et de l'école.....</i>	<i>23</i>
2.7 OBJECTIFS GÉNÉRAUX ET SPÉCIFIQUES DE L'INTERVENTION	24
CHAPITRE 3	25
MÉTHODOLOGIE	25
3.1 CONTEXTE ET MILIEU DE LA RÉALISATION DE L'INTERVENTION	25

3.2 PARTICIPANTS	25
3.3 DESCRIPTION DÉTAILLÉE DE L'INTERVENTION / DÉROULEMENT DE L'INTERVENTION	26
3.4 OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES.....	28
3.4.1 <i>Journal de bord</i>	28
3.4.2 <i>Grille d'observation</i>	28
3.5 PLAN D'ANALYSE.....	29
CHAPITRE 4	30
RÉSULTATS ET DISCUSSION	30
4.1 RÉSULTATS.....	30
4.1.1 <i>Grilles d'observation</i>	30
4.2 ANALYSE DES RÉSULTATS DE L'ENSEIGNANTE.....	33
4.2.1 <i>Identifier les comportements inadéquats</i>	34
4.2.2 <i>Stratégies de gestion de classe</i>	34
4.3 RESTAURER UN PROBLÈME ET MAINTENIR UN CLIMAT PROPICE	36
CHAPITRE V	38
CONCLUSION.....	38
5.1 SYNTHÈSE DE L'INTERVENTION.....	38
5.2 REGARD CRITIQUE SUR L'INTERVENTION	39
5.3 LIMITES.....	40
5.4 CONCLUSION	41
RÉFÉRENCES.....	43
APPENDICE A.....	49
APPENDICE B.....	51
APPENDICE C	52
APPENDICE D	53
APPENDICE E	54

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Nombre d'appareils électroniques achetés pour la rentrée scolaire 2020-2021.....	8
Tableau 2. Types d'attention (Massé, Desbiens et Lanaris, 2014, p. 7)	16
Tableau 3. Principaux facteurs de risque et facteurs de protection associés au TDA-H (Massé, Desbiens et Lanaris, 2014, p. 15)	18
Tableau 4. Nombre d'élèves faisant un inadéquat du Chromebook par activité d'apprentissage.....	31
Tableau 5. Types d'usage inadéquat d'outil technologique par activité d'apprentissage.....	32

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES

CSSMB	Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys
CP	Compétence professionnelle
L2	Langue seconde
L3	Langue tierce
MELS	ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
PAN	Plan d'action numérique
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
PEI	Programme d'éducation internationale
TIC	Technologies de l'intégration et de la communication
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
CSE	Conseil Supérieur de l'Éducation
MEESR	ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
TC	Trouble du comportement
TDAH	Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité
AAP	Association américaine de psychiatrie

INTRODUCTION

L'intégration des TIC en l'éducation au début des années 2000 a été une transition tranquille. À ce moment-là, il n'y avait pas eu une urgence réelle pour mettre en place des nouveaux outils pour le développement des compétences des élèves. Aujourd'hui, la pandémie de COVID-19 a provoqué le plus grand bouleversement que l'éducation ait vécu ces dernières années. L'utilisation des TIC est donc la solution face à la crise du coronavirus.

L'usage d'un outil techno-pédagogique comme le Chromebook peut représenter un réel défi et les expériences lors de son emploi peuvent être favorables ou non. En ce sens, le défi de mettre en place cet outil a provoqué certains contretemps à gérer les comportements difficiles liés à la gestion de classe.

Afin de favoriser l'apprentissage des élèves, l'enseignante doit, d'une part, assurer une gestion de classe propice aux apprentissages ainsi que réagir et prévenir des problèmes. D'autre part, les préoccupations devront être axées sur des élèves de manière individuelle et groupale.

La classe de langues est un environnement particulier. Elle a des caractéristiques propres qui la déterminent et qui influencent la façon de la gérer. Pour cette raison, elle est un environnement complexe et distinct de tout autre type d'environnement. Réagir efficacement aux comportements inappropriés n'est pas une tâche facile. L'enseignante doit maîtriser les ficelles d'une gestion de classe afin d'établir et de maintenir de l'ordre et de la discipline et, si c'est le cas, restaurer des conditions propices qui amènent les élèves au développement de leurs compétences.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre met l'accent sur les avantages et défis que représentent les technologies de l'information et de la communication (TIC) en éducation et la gestion de classe des élèves ayant des difficultés de comportement en utilisant un outil techno-pédagogique, le Chromebook dans une classe de langues.

Je porte un regard des compétences professionnelles 6 et 8 du référentiel des compétences en enseignement. Celles-ci se concentrent sur la supervision du fonctionnement du groupe-classe et l'utilisation d'un outil techno-pédagogique, le Chromebook, afin de favoriser l'apprentissage des élèves et de développer leurs compétences. Je m'appuie sur la documentation scientifique pour soutenir les avantages et inconvénients des TIC liées à la gestion de classe, spécialement autour des élèves rencontrant des difficultés de comportement reliées au confinement à cause de la pandémie de COVID-19. À la fin de ce chapitre, je présente l'objectif général de mon essai, ainsi que sa portée théorique et pratique.

1.1 Portée des compétences professionnelles

Le Programme de la formation de maîtres souligne les douze compétences que les enseignantes doivent consolider. Ce référentiel est bien détaillé dans la publication *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles (MELS, 2001)*. Je me base sur la documentation connexe au développement professionnel, plus précisément, je me concentre sur les compétences 6 et 8 qui ont éveillé mon intérêt d'en consolider lors du premier stage. La compétence liée à la gestion de classe consiste à « planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves » (MELS, 2001, p. 97) tant que la compétence afférente aux TIC s'intéresse à « intégrer les TIC aux fins de préparation et

de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel » (MELS, 2001, p. 107).

Dans le passé et encore dans l'actualité, la gestion de classe représente un gros défi ou une matière à réussir pour la plupart des enseignantes. Cependant, Archambault et Chouinard (2016) soulignent que la gestion de classe ne doit pas constituer un défi pour les enseignants. Ces derniers doivent porter une attention particulière à l'environnement où les élèves travaillent. La valeur d'œuvrer dans un environnement agréable, respectueux et collaboratif est vraiment importante dans l'enseignement-apprentissage. Cela exige des efforts réguliers afin d'anticiper d'éventuels problèmes et de prendre des mesures préventives pour les éviter.

La planification, l'organisation et le suivi du fonctionnement du groupe-classe atteignent plusieurs étendues au sein de la classe. Le rôle de l'enseignante est de mettre en œuvre un système de gestion de classe respecté par les élèves et de les amener à comprendre de manière harmonieuse les exigences qui sont à la portée de tous au sujet des comportements scolaires et sociaux. En ce sens, mettre en place des moyens adéquats pour instaurer un climat ordonné et adapté aux diverses situations d'apprentissage favorise l'apprentissage des élèves (MELS, 2001, p. 97).

1.1.1 Les TIC en éducation, année COVID-19

Le monde des technologies évolue tout le temps et, en ce sens, l'éducation n'est pas exclue des innovations et mutations vécues par le développement technologique (OCDE, 2016). Depuis le début des années 2000, l'intégration des TIC à la pratique enseignante n'a pas arrêté de se développer (UNESCO, 2011). Toutefois, il reste plusieurs éléments à mettre en place pour favoriser des changements vers un système d'éducation qui donne une place plus ample aux technologies.

En 2000, le Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE, 2000) mentionne que le Québec renouvelle et améliore ses modes d'enseignement en manifestant que ses outils

d'apprentissage ont une ouverture aux nouvelles technologies dans l'enseignement. Selon le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), autant la compétence transversale 6 comme les domaines généraux de formation signalent l'importance d'exploiter les TIC et d'amener les élèves à exercer un jugement critique face aux médias (MELS, 2006, p.27). Les nouveaux défis éducatifs et sociaux ont mis l'accent sur la compétence numérique au profit des élèves et des acteurs éducatifs. Dans le cadre du Plan d'action numérique (PAN) en éducation et à l'enseignement supérieur se recommande une intégration efficace ainsi qu'une exploitation optimale du numérique chez les élèves afin de développer et de maintenir leurs compétences tout au long de leur vie (MEES, 2018). La compétence numérique a douze dimensions liées et sollicitées en même temps lors d'une tâche donnée où peuvent se joindre l'une et l'autre. À l'aide du numérique, l'activité pédagogique vise à développer les habiletés liées à la communication. En ce sens, le numérique vise à s'ouvrir sur les innovations pédagogiques et à mettre l'accent sur les ressources numériques que l'éducation vit au quotidien (MEES, 2019). Il est à noter que les enseignantes sont appelées à intégrer les TIC à leur pratique professionnelle et à aider les élèves à développer un usage judicieux des diverses technologies (Norris, Hossain & Soloway, 2012; Thibert, 2012).

Villeneuve, Karsenti, & Collin (2013) soulignent que l'enseignant a besoin de maîtriser l'usage des TIC en classe. Dans ce sens, le contexte actuel de COVID-19 a mis en évidence de nombreuses lacunes concernant les compétences techno-pédagogiques des enseignantes comme la maîtrise de logiciels. Ainsi, les auteurs signalent que les TIC sont présentes dans toutes les sphères de la société et que c'est l'école qui a la fonction de former les jeunes à l'utilisation de celles-ci (Villeneuve et al, 2013). En ce sens, même si le confinement vécu à cause de la pandémie de COVID-19 a provoqué une certaine pression sur la profession pour l'intégration des TIC en classe, plusieurs enseignantes avaient été déjà prêtes à suivre des ateliers, des cours, des conférences et autres afin de maîtriser ces outils technologiques et former les jeunes pour la société du futur.

Par ailleurs, Karsenti & Fiévez (2013) soulignent que les TIC rendent les apprentissages plus attrayants, et les élèves sont plus stimulés à investir plus d'efforts dans leur apprentissage. En effet, dans un contexte d'utilisation des TIC, les élèves sont plus à l'aise d'effectuer leurs travaux et d'effectuer des recherches avec l'usage de l'internet. Les mêmes auteurs soulignent que les outils techno-pédagogiques augmentent la motivation des élèves. Parmi les avantages que représentent les TIC à l'école, on trouve l'accès aisé à une grande quantité d'informations, ainsi que la facilité à communiquer et à collaborer avec l'enseignante ou avec les pairs (Karsenti & Fiévez, 2013). De plus, ils permettent aux enseignantes d'adapter le curriculum dépendant du niveau de difficulté des élèves et leur donnent la possibilité de personnaliser l'enseignement selon le rythme d'apprentissage de chaque groupe (Gamboa de Ingströme, 2013; karsenti & Collin, 2013).

Finalement, les TIC simplifient la communication entre les élèves, leurs parents, l'équipe-école et les divers acteurs qui forment le milieu scolaire. Pour arriver à cela, l'emploi des plateformes, tel le portail scolaire, est très utilisé au moment d'échanger ou de partager des informations. D'ailleurs, les auteurs signalent que l'utilisation de ces plateformes facilitent la rétroaction des acteurs du milieu scolaire et contribue, par conséquent, à la réussite des élèves (Akinwamide & Adedara, 2012; Karsenti & Fiévez, 2014).

1.2 L'enseignement des langues

L'un des six domaines d'apprentissage du programme de l'école québécoise est le domaine des langues. L'enseignement des langues, tant l'anglais que l'espagnol, est envisagé pour rendre les élèves capables de communiquer dans la langue cible. Cet apprentissage fournit aux élèves des outils pour devenir de bons citoyens qui contribuent à l'enrichissement de la culture et de la société, notamment pour ce qui concerne l'ouverture au pluralisme (PFEQ, p 59).

Au Québec, l'espagnol comme langue vivante est une discipline intégrée dans le PFEQ. Ce dernier promeut l'apprentissage de la langue de Cervantes¹ dans les écoles secondaires (PFEQ, 2007, p. 1). Contrairement aux deux disciplines qui figurent dans le domaine des langues, l'espagnol est inscrit seulement à partir du deuxième cycle du secondaire. Cette discipline est une option dans les écoles régulières, contrairement aux écoles qui offrent un programme international où la discipline devient obligatoire. Étant donné que, au Québec, les contacts avec l'espagnol sont en grande partie limités à la salle de classe et à un nombre minime d'heures d'enseignement, il est essentiel que ce temps dédié à la langue soit de qualité. En ce sens, l'atmosphère créée en classe facilite l'implication des élèves dans leurs apprentissages et, par voie de conséquence, le développement de leurs compétences disciplinaires ou transversales. Le Programme suggère qu'un environnement favorable et actif est propice pour que les élèves puissent s'investir graduellement dans l'apprentissage de l'espagnol (PFEQ, p. 7).

Quant à la langue seconde au Québec, soit l'anglais, son usage est un phénomène en pleine expansion. Autour des années 90, l'apprentissage de cette langue est devenu obligatoire tant au primaire qu'aux secondaire et collégial. Dans le cadre du programme d'anglais langue seconde, l'apprentissage de cette langue permet aux élèves de communiquer avec les anglophones de la région de partout ailleurs au Canada et dans le monde entier. En même temps, le Programme aide l'élève à structurer son identité, à construire sa vision du monde et à développer son pouvoir d'action. Tout cela doit se baser sur un environnement interactif propice aux relations entre les élèves et l'enseignante afin de pouvoir œuvrer dans un climat de confiance et de respect (PFEQ, 2007). De même que l'espagnol, le programme de langue seconde indique qu'une instauration du climat d'apprentissage est essentielle à l'apprentissage d'une langue seconde (PFEQ, 2007, p. 8).

¹ **Espagnol, castillan, particulièrement quand il est bien parlé.**
https://www.encyclopedie.fr/definition/langue_de_Cervantes

Les disciplines du domaine des langues sont définitivement des assises de première importance pour l'ensemble des apprentissages des élèves. Tandis que les élèves se servent de la langue d'enseignement, le français, ils ont recours à leur langue seconde ou tierce afin de poursuivre le développement de leurs compétences disciplinaires ou transversales. Bien que le contexte québécois détermine l'usage du français ou de l'anglais comme langue d'enseignement ou langue seconde, il est possible pour les élèves d'acquérir une langue tierce afin d'accroître leur bagage linguistique (PFEQ, 2007, p. 59).

1.3 Le Chromebook comme outil techno-pédagogique

Un Chromebook est un appareil ressemblant à un ordinateur portable plus conventionnel, mais qui ne contient qu'un navigateur web. Cet outil numérique technique n'a pas de disque dur puisque tout passe par l'infonuagique. De plus, c'est un support pour des applications telles que Google Suite. Le Chromebook inclut de nombreuses solutions de collaboration en situations d'apprentissage pour les enseignantes et leurs élèves. En ce sens, cet outil l'on peut intégrer dans le cadre de stratégies techno-pédagogiques. L'année passée, le ministère de l'Éducation a rendu disponibles 21 500 appareils de type Chromebook pour les élèves du Québec afin de répondre aux besoins des apprenants dans le contexte de COVID-19 et soutenir la réussite éducative de ceux-ci (MELS, 2020).

Tableau 1. Nombre d'appareils électroniques achetés pour la rentrée scolaire 2020-2021

Nombre d'appareils électroniques * achetés pour la rentrée scolaire 2020-2021		
Centre de services scolaire	Nombre d'appareils	Budget (M\$)
Des Premières-Seigneuries	8135	3.9
Beauce-Etchemin	7645	2.3
Des Navigateurs	7312	2.6
De la Capitale	6642	3.6
Des Découvreurs	3530	1.4
TOTAL	33264	13.8

* Tablettes, ordinateurs portables et Chromebook

1.4 Mon expérience professionnelle et mes questionnements

Depuis le début de mon expérience professionnelle comme enseignante au Québec, j'ai trouvé que la gestion des comportements divergents constituait un énorme défi. Pour cette raison, j'ai mis l'accent sur l'amélioration de mes stratégies de gestion de classe. Le fait d'assurer un climat de classe propice aux apprentissages facilite le déroulement des activités et, par conséquent, promeut l'apprentissage des élèves et favorise le développement de leurs compétences. Toutefois, malgré mes efforts, j'ai constaté certains problèmes en ce qui a trait à la planification, à l'organisation et à la supervision de certains groupes-classe, spécifiquement ceux qui présentent des troubles de comportement. Ces obstacles ont été plus évidents et répétitifs lors des activités utilisant les TIC en classe. Dans ce contexte, je trouve que l'enseignante a la possibilité d'utiliser une gamme d'outils technologiques afin d'amener les élèves à leurs apprentissages cognitifs. Dans ce sens, le but de maîtriser mes habiletés technologiques m'a permis de réfléchir sur mes stratégies d'enseignement à utiliser et à travailler.

L'arrivée du Chromebook a signifié un grand défi chez les enseignantes, spécialement pour les enseignants qui n'ont pas été familiarisés avec la compétence numérique. Dans mon cas, l'accès à l'utilisation de ce type d'ordinateur portable en classe a changé beaucoup mon deuxième stage. L'utilisation du Chromebook s'est effectuée au moment de travailler les activités interactives, les jeux ou questionnaires en ligne, les recherches pour travailler sur des projets, etc. Toutes ces expériences mises en place ont été liées à la gestion de classe. De plus, les comportements les plus répétitifs ont été posés par les élèves ayant des troubles de comportement. Mon expérience dans le domaine de l'enseignement m'a également permis d'observer certains phénomènes liés à l'utilisation des TIC en classe de langues secondes et tierces. Ainsi, les TIC ont semblé avoir un effet sur l'attitude générale de mes élèves, sur leur participation en classe et sur leur intérêt à l'apprentissage de la langue cible. Enfin, mon intervention a pour but de travailler et d'améliorer les compétences professionnelles 6 et 8 du référentiel des compétences en enseignement (MEQ, 2001) ainsi qu'observer en classe l'impact de l'usage du Chromebook sur la gestion de classe dans une classe de langues.

1.5 Questions générales

Pour plusieurs enseignantes, la gestion de classe semble avoir été un défi constamment présent au fil du temps. L'arrivée des technologies a permis d'avoir une gamme d'outils TIC pour une amélioration de l'apprentissage des langues secondes ou tierces. Elles apportent un accès plus rapide et direct aux éléments culturels anglophones ou hispanophones, ainsi que l'exploration de médias à travers des magazines, émissions de télévision, podcasts, chaînes YouTube et autres. Cependant, l'usage du Chromebook et des autres ressources technologiques utilisées par des enseignantes amènent à ces derniers à réorienter leurs principes de gestion de classe afin d'éviter les comportements dérangeants (Karsenti & Fievez, 2014).

En lien avec ce qui précède, cet essai a pour but d'examiner plus en profondeur les stratégies mises en place par l'enseignante pour bien gérer une classe dans un cours de langue en utilisant le Chromebook, ainsi que considérer à fond certaines interventions effectuées pour bien assurer la gestion de classe face aux élèves qui présentent des troubles de comportement au secondaire. L'essai cherche à répondre aux questions spécifiques suivantes :

- Comment surmonter les défis de la gestion de classe et rétablir l'ordre dans un groupe de manière efficace?
- Quel est le plus grand défi quant à la gestion de classe avec l'utilisation d'outils technologiques?
- Comment adapter mes règles de fonctionnement en classe?
- Quelles sont les pistes d'amélioration pertinentes pour créer un climat adéquat dans l'utilisation des technologies en enseignement de langues secondes ou tierces?
- Quelles stratégies de gestion de classe doivent être préconisées pour les élèves atteints des troubles de comportement?
- Comment établir une relation de confiance avec des élèves de façon appropriée?

CHAPITRE 2

CADRE DE RÉFÉRENCE ET OBJECTIFS

Afin d'approfondir ma réflexion sur les éléments avec lesquels l'enseignante doit se familiariser pour l'instauration d'un climat approprié en classe, je développe les concepts-clés. Au début, je définis les principaux concepts concernant la gestion de classe, les élèves atteints des difficultés de comportement et ceux qui présentent des troubles de comportement. Ensuite, je m'intéresse aux stratégies pédagogiques à mettre en place pour créer le bon climat de la classe. Et, enfin, je porte un regard sur les interventions que l'enseignante doit réaliser pour maintenir le bon déroulement de la classe. Les objectifs de l'intervention sont énoncés à la fin de ce chapitre.

2.1 La gestion de classe

Selon MELS (2001), la gestion de classe est un élément primordial et incontournable pour assurer un climat de classe favorable à l'enseignement et à l'apprentissage. Le Conseil Supérieur de l'Éducation (1995) mentionne qu'elle « est le cœur même du métier d'enseignant et d'enseignante : depuis qu'il y a enseignement, il y a conduite de classe, les deux étant intimement liés. »

Archambault et Chouinard (2016) mentionnent la gestion de classe comme l'ensemble des pratiques employées par l'enseignante qui visent à encourager le développement de l'apprentissage autonome et de l'autocontrôle de ses élèves.

Dans le contexte actuel, la plupart des nouvelles enseignantes ont travaillé auprès des élèves atteints des difficultés de comportement. Cela demande un important effort d'adaptation aux changements et une implication considérable de la part de l'enseignante. En ce sens, la gestion de classe, lorsqu'il est question des élèves présentant des difficultés de comportement, demande un degré encore plus élevé de

compétences professionnelles que dans le cas d'une classe régulière (Evertson et Weinstein, 2006, cités par Gaudreau, 2011). L'encadrement pédagogique peut, à lui seul, contribuer à augmenter ou à diminuer le nombre et l'intensité des problèmes de comportement qui réduisent le temps consacré aux apprentissages en classe (Gaudreau, 2011). En effet, les élèves qui présentent des difficultés de comportement ont des besoins particuliers et il importe à l'enseignante de prévoir une planification et une gestion de la classe qui en tiennent compte. De même, il est important que l'élève avec des difficultés de comportement puisse se baser sur des règles et des limites concrètes puisque l'absence de celles-ci représente un risque de débordement qui insécurise l'élève. Bien qu'ils puissent les contester, les élèves ont besoin de ces règles, sans quoi ils sentent qu'ils sont abandonnés à eux-mêmes (Massé et coll., 2014).

Massé et coll. (2014) soulignent également que le climat et l'organisation de la classe influencent les comportements des élèves qui présentent des difficultés de comportement. Ainsi, l'attitude de l'enseignante, les interventions choisies et la façon avec laquelle elle exerce l'autorité influencent le comportement de l'élève. L'enseignante doit prendre en considération les particularités des élèves ayant des difficultés de comportement afin de trouver un mode de gestion de classe qui réponde à leurs besoins.

D'autre part, Gaudreau (2011) souligne que la préparation des enseignantes à intervenir efficacement auprès des élèves qui présentent des comportements difficiles permet de développer à la fois leurs compétences et d'améliorer leur sentiment d'efficacité personnelle afin qu'ils soient plus en mesure de prévenir l'indiscipline en classe, d'intervenir de manière éducative auprès des élèves ayant des troubles de comportement et de travailler en collaboration avec les différents partenaires concernés de l'école.

Dans la perspective liée à l'utilisation des TIC, la gestion de classe représente un défi important lorsque l'enseignante a recours à l'outil numérique technique comme le

Chromebook en salle de classe. En considérant la composante 5, *maintenir un climat propice à l'apprentissage*, de la CP6, les enseignantes doivent porter une attention particulière au choix des outils technologiques qu'ils utilisent en classe dans le but de développer les compétences intellectuelles des élèves et non passer du temps sur l'outil numérique technique tel que le Chromebook (MELS, 2001).

Karsenti et Fiévez (2014) signalent que la prévention des problèmes de gestion de classe passe par l'encouragement des élèves à s'engager activement dans les activités d'apprentissage. L'enquête réalisée par ces auteurs signale que cette stratégie est fondamentale à l'utilisation d'outils technologiques.

Finalement, la distraction causée par l'usage inapproprié des TIC, tels que les réseaux sociaux, les sites de partage comme YouTube et les jeux en ligne, provoquent des craintes chez les enseignantes (Karsenti & Collin, 2013). Même les élèves sont conscients que les TIC représentent une source de distraction (Karsenti & Collin, 2013; Karsenti & Fiévez, 2013). Toutefois, les élèves sont aussi convaincus qu'ils peuvent apprendre et qu'ils vont s'autodiscipliner avec l'accompagnement et l'encadrement des enseignantes (Giroux, Coulombe, Cody & Gaudreault, 2013).

2.2 Les difficultés de comportement

Au Québec, près de 25 000 élèves des écoles publiques reçoivent des services éducatifs complémentaires² par des ressources professionnelles pour des difficultés de comportement (MELS, 2008). Toutefois, malgré ces données, plusieurs nuances doivent être considérées dans l'expression « difficultés de comportement ».

² Pour plus d'information, consultez le document **Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite**, sur le site Web du MELS à l'adresse suivante :
<http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/csc/general/complementaires/complementaires.html>.

En 2015, le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MEESR) signale que les difficultés de comportement sont des manifestations réactionnelles (désobéissance, mensonge, crise, etc.) qui se présentent temporairement et apparaissent dans un contexte particulier. L'origine peut se trouver dans les caractéristiques personnelles de l'élève ou dans son environnement scolaire. Ces difficultés peuvent aussi se manifester avec une certaine rigueur selon l'endroit, le moment ou l'intervenant (MEESR, 2015). Il est essentiel de tenir compte des besoins particuliers des élèves qui présentent des difficultés de comportement. Bien qu'ils aient tendance à s'opposer à la tâche, ces élèves ont également besoin d'encadrement de soutien (Massé et al., 2014).

D'une part, certains chercheurs estiment que les difficultés de comportement persistent à l'âge adulte et mènent vers des problèmes d'insertion sociale plus graves. D'autre part, d'autres auteurs considèrent que devenir adulte peut être le point d'inflexion pour entraîner les jeunes sur une voie plus constructive (Dery, Toupin, Pauzé et Verlaan, 2007).

Dès l'apparition des difficultés de comportement en classe, il faut leur donner l'importance qu'elles méritent pour mettre en place de mesures d'adaptation le plus tôt possible. En ce sens, la réalisation d'une gestion de classe efficace représente un facteur potentiel afin de marquer des limites aux difficultés de comportements des élèves. De la même façon, les interventions mises en pratique aident à modifier, apaiser et même remédier les conditions environnementales vécues en classe (MEESR, 2015).

2.3 Les troubles du comportement

Les troubles du comportement (TC) sont des manifestations d'un déficit important de la capacité d'adaptation qui se reflètent par des difficultés d'interaction avec plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial (MEESR, 2015).

Les auteurs Massé, Desbiens et Lanaris (2014) soutiennent que les TC nécessitent une intervention rapide et efficace dans la trajectoire développementale de la personne, sans quoi ils risquent de devenir graduellement des problèmes chroniques difficiles à corriger. Les principaux problèmes associés aux troubles de comportement présents en milieu scolaire sont liés à l'inattention, à l'impulsivité et à l'hyperactivité.

Bien que les réactions à ses problèmes soient en réponse à un environnement inadéquat, l'élève peut les intérioriser ainsi que les intégrer au fur et à mesure dans son fonctionnement psychologique (Dumas, 2013). En outre, le laps de temps, l'intensité, la continuité et la difficulté des comportements observés chez l'élève affecte le développement de son apprentissage et celui des autres élèves (MEESR, 2015).

2.4 Description des caractéristiques des élèves atteints de troubles de comportement

2.4.1 L'inattention

Avant que les études n'associent l'impulsivité à l'hyperactivité, l'inattention était corrélée à l'instabilité, aux troubles du mouvement et du comportement, ainsi qu'à la distractibilité exagérée. Le trouble de l'attention, caractérisé par une diminution des capacités, est une difficulté à se concentrer, une impulsivité et parfois une hyperactivité. L'enfant, distrait et souvent agité, ne parvient pas à établir une continuité dans ses pensées et ses projets. Souvent, il n'écoute pas les consignes et ne fait pas ce qui est demandé (Thomas, Vaz-Cerniglia et Willems, 2007).

Tableau 2. Types d'attention (Massé, Desbiens et Lanaris, 2014, p. 7)

Intensité de l'attention	
Vigilance	Attention soutenue
La vigilance (aussi appelée alerte) consiste en une ouverture sensorielle sur l'environnement externe qui permet de reconnaître les stimuli désirés parmi d'autres stimuli. C'est ce qui fait que l'élève garde un « œil ouvert » ou une « oreille ouverte » sur les autres stimuli pendant qu'il effectue une tâche requérant son attention.	L'attention soutenue (ou maintenue) représente l'habileté à soutenir l'état d'éveil (vigilance) afin de traiter en priorité les éléments d'information importants. Ce type d'attention est lié à l'attention sélective, puisqu'il permet, une fois l'attention centrée, de soutenir celle-ci pour une période allant de 15 à 30 minutes (dans un contexte favorable). Elle est aussi liée à la capacité de persévérer dans une tâche à accomplir, malgré sa difficulté ou sa monotonie.
Mécanisme de la sélectivité des données	
Attention sélective	Attention partagée
L'attention sélective (aussi appelée attention dirigée ou focalisée) consiste à se concentrer seulement sur des stimuli choisis sans se laisser distraire par des messages simultanés non pertinents provenant d'autres sources. C'est de ce type d'attention dont il est question lorsqu'on parle de concentration. L'attention sélective renvoie aussi à la capacité de détecter une cible parmi un ensemble d'éléments de distraction, de choisir une information parmi plusieurs ou de filtrer de l'information pour en faciliter le traitement.	L'attention partagée (ou divisée) implique une gestion et un partage des ressources attentionnelles à consacrer aux diverses tâches et requiert des habiletés d'autorégulation qui sont liées aux fonctions dites « exécutives ». C'est grâce à ce type d'attention que l'élève peut prendre des notes tout en écoutant ce que dit l'enseignant.

2.4.2 L'hyperactivité

Bouger, aller-venir, se lever, marcher, courir, monter, sauter, parler trop, etc., ne sont pas des signes de bonne santé physique et de développement harmonieux chez l'élève. L'hyperactivité est le fait pour un enfant ou un adulte de bouger de manière excessive par rapport à ce qui serait attendu pour son âge. Dans la plupart des cas, l'hyperactivité s'accompagne d'autres difficultés, en particulier des problèmes d'attention. Ces

personnes ne peuvent pas se concentrer sur une tâche ou une activité demandée; elles sont distraites en permanence, mais peuvent être souvent très impulsives et ont beaucoup de difficulté à se contrôler (Lecendreux, 2003).

2.4.3 L'impulsivité

L'impulsivité est liée à la difficulté de soutenir l'attention. Elle peut se révéler dans le fonctionnement cognitif. L'impulsivité cognitive révèle, d'une part, la difficulté d'évaluer la gamme de réponses possibles lors de la résolution de problèmes qui requièrent l'analyse simultanée de plusieurs solutions, ainsi que la difficulté d'inhiber les réponses spontanées. D'autre part, l'impulsivité comportementale correspond à la nullité de rectifier des comportements verbaux et physiques inadaptés et à la difficulté d'exécuter des directives données en ce sens (Massé, Desbiens et Lanaris, 2014).

2.4.4. Le TDAH

Le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) correspond à un diagnostic médical précis suivant les critères du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (AAP, 2013). Ceux-ci doivent être présents chez l'enfant depuis six mois et être responsables d'une gêne significative apparue avant l'âge de 12 ans. C'est un trouble d'origine multifactorielle. Le rôle des différents facteurs impliqués varie selon les enfants et les familles. Le TDAH est un regroupement de symptômes qui se répartissent selon trois axes principaux : le déficit de l'attention, l'hyperactivité et l'impulsivité. Selon les classifications internationales, un certain nombre de critères doivent être présents pour chacune de ces trois dimensions, pendant une durée d'au moins six mois, pour que le diagnostic puisse être porté (Lecendreux, 2003).

Les élèves ayant un TDAH sont présentés comme des êtres inattentifs et impulsifs qui rencontrent des difficultés à maintenir un effort, à se centrer sur une tâche, à s'organiser, à attendre leur tour, etc. Ils courent, grimpent, parlent trop, se tortillent sur leur siège, se lèvent fréquemment, se laisse distraire par tout stimulus de l'environnement et réagissent rapidement dans une situation frustrante. Ces manifestations interrompent fréquemment

le déroulement de la classe et entraînent des conduites inadaptées qui affectent l'apprentissage des élèves (Massé, Desbiens et Lanaris, 2014).

Tableau 3. Principaux facteurs de risque et facteurs de protection associés au TDAH (Massé, Desbiens et Lanaris, 2014, p. 15)

Facteurs de risque	Facteurs de protection
Facteurs individuels	
<ul style="list-style-type: none"> • Facteurs poids à la naissance • Tempérament difficile • Apparition précoce d'un niveau élevé d'activité • Problèmes de santé ou retard de développement pendant la petite enfance • Référence tardive • Faible potentiel intellectuel • Comportements agressifs • Concomitance avec d'autres troubles • Anormalités du SNC 	<ul style="list-style-type: none"> • Bonne santé • Dépistage précoce • Habiletés cognitives et langagières élevées • Bonnes habiletés sociales • Bonne relation avec l'autorité
Facteurs familiaux	
<ul style="list-style-type: none"> • Consommation de drogues, d'alcool ou de cigarettes par la mère pendant la grossesse, mauvaise alimentation et exposition au stress • Présence d'un autre membre de la famille ayant le TDAH • Problèmes de santé mentale dans la famille • Famille monoparentale • Faible scolarité des parents • Faible sensibilité maternelle • Instabilité, indiscipline ou manque de supervision parentale • Pratiques parentales punitives ou coercitives • Environnement familial chaotique 	<ul style="list-style-type: none"> • Encadrement parental ferme et positif • Niveau élève de scolarité de la mère • Stabilité familiale • Faible niveau de stress lié à la subsistance, à la vie de couple ou au travail • Communication familiale saine • Bon réseau de soutien social
Facteurs psychosociaux	
<ul style="list-style-type: none"> • Mauvaise évaluation psychosociale du diagnostic • Mauvais encadrement dans l'environnement social 	<ul style="list-style-type: none"> • Prise en charge des parents en difficulté • Développement des compétences parentales • Mesure de soutien et de répit dépannage • Participation à des groupes de soutien (par exemple : PANDA)
Facteurs scolaires	
<ul style="list-style-type: none"> • Mauvaise intégration sociale • Faible rendement scolaire • Mauvais encadrement scolaire (usage abusif de 	<ul style="list-style-type: none"> • Bonne intégration sociale • Bon rendement scolaire • Relation positive avec l'enseignant

<p>punitions, discipline inconsistante, etc.) et manque de soutien</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faible collaboration parent-enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> • Encadrement scolaire ferme, constant et sécurisant • Bonne communication et collaboration parent-enseignant
---	--

2.5 Besoins particuliers auprès de ces élèves

Vu que le TDAH est un trouble d'origine biologique, de nombreux apprenants ont besoin d'un soutien médicamenteux afin de rendre plus efficace leur réseau neurologique de traitement de l'information (Vincent, 2013). C'est également pourquoi ce type d'apprenant a besoin de plus de temps pour traiter les informations et de procédures additionnelles pour s'organiser (Dauneen, 2004; Vincent, 2013). Pour ce qui est de la prise de médicaments, certains auteurs s'entendent sur le fait qu'il faut allier des interventions à la prise d'un médicament pour répondre plus spécifiquement aux besoins des jeunes souffrant de ce trouble parce que la médication ne résout que très rarement l'ensemble des difficultés causées par le TDAH qui se manifeste de façon particulière chez chaque apprenant (Escrivá et Tremblay, 2012; Vincent 2013). De plus, trouver le bon dosage prend un certain temps et n'exclut pas des effets secondaires indésirables (Vincent, 2013). Parmi les trois grands groupes de facteurs susceptibles d'affecter l'apprentissage, on trouve les facteurs familiaux et sociaux, les facteurs individuels et les facteurs scolaires (Escrivá et Tremblay, 2012). Ce sont surtout ceux relatifs à l'école qui m'intéressent et c'est là que les symptômes causent le plus de préjudices à l'enfant atteint de TDAH (Massé et Couture, 2012), c'est-à-dire « les pratiques pédagogiques, les perceptions et attentes des intervenants, les relations interpersonnelles et les modes d'organisation et de fonctionnement de la classe et de l'école » (Escrivá et Tremblay, 2012).

2.6 Des stratégies pédagogiques ou de gestion de classe à préconiser après des élèves atteints de troubles du comportement

2.6.1 Les pratiques pédagogiques

Quelles que soient les stratégies, pour être efficaces, elles doivent être personnalisées selon le profil de l'apprenant vit avec un TDAH (Vincent, 2013).

Les stratégies sont regroupées en quatre familles d'interventions comportementales : les « proactives » (stratégies visant à anticiper pour inhiber le comportement non désirable, ce qui suppose une connaissance préalable du trouble ou un doute raisonnable de sa présence chez un apprenant), les « réactives » (stratégies visant à apporter des corrections conséquemment à un comportement non désiré), le tutorat par les pairs et l'apprentissage assisté par ordinateur ou aides technologiques (Massé et Couture, 2012). Parmi les stratégies proactives, certaines ont fait leurs preuves comme celles de simplifier et de répéter souvent les consignes aux apprenants atteints de TDAH, de leur demander de reformuler dans leurs mots les consignes que l'on vient d'énoncer, de leur offrir des supports visuels, de convenir d'un signe secret pour demander de l'aide ou les aider à se recentrer, de leur allouer du temps supplémentaire, de leur procurer un encadrement plus serré afin d'éviter les oublis de matériel, de documents ou de remise de travaux, et de leur offrir des outils de travail conviviaux et ergonomiques (Masse et Couture, 2012; Vincent, 2013). Pour ceux qui éprouvent de la difficulté avec la calligraphie traditionnelle, par crayon ou stylo, ou la prise de notes, Dauneen (2004) et Vincent (2013) suggèrent d'avoir recours aux outils technologiques tels que les ordinateurs, le magnétophone, l'enregistreur et autres. Massé et Couture (2012) rappellent qu'il existe des outils, des logiciels et des ressources, notamment sur le site RÉCIT.

D'autre part, dans le but d'aider les apprenants atteints de TDAH à être plus performants dans leurs réflexions, Dauneen (2004) suggère de partir du général au particulier lorsque le contenu aborde des concepts plus abstraits afin de donner une vue d'ensemble, et faire en sorte que les notions plus spécifiques soient reliées dans l'esprit de ces apprenants.

Tout comme Vincent (2013), il suggère fortement d'utiliser un code de couleur, de souligner les mots-clefs, d'accompagner les explications d'illustrations, de recourir à des stratégies mnémotechniques, de combiner lecture et écoute des consignes, d'utiliser des calendriers, et de moduler la voix en fonction du besoin de l'élève pour que les apprenants vit avec un TDAH puissent plus facilement repérer et cibler les informations pour suivre le cheminement que l'enseignante leur trace visuellement pendant son discours. Les auteurs mettent l'accent sur le besoin de « diviser les tâches » en séquences plus simples, plus courtes et épurées dans leur énoncé, avec des polices faciles à lire, ainsi que de modéliser toute procédure et de suggérer des exemples, et de donner un ordre des priorités à accomplir, éventuellement dans un laps de temps chronométré. Afin que les autres étudiants aient également accès aux espaces technologiques, bibliothèque et ludothèque, l'enseignante doit penser à laisser des plages pour la curiosité et l'exploration libre.

En cas de situation problématique, une stratégie réactive suggérée par Dauneen (2004) est celle de rester calme et patient avec l'apprenant. L'enseignante pourra l'isoler quelques minutes, si besoin, et lui demander d'extérioriser sa frustration en rédigeant une note. En ce qui concerne des apprenants du secondaire, le même auteur conseille de ne pas leur faire commencer la journée par une activité d'éducation physique. En revanche, il est d'avis que les travaux d'équipe sont encore plus importants pour ce groupe d'apprenants qui, de surcroît, a besoin de pauses réparties régulièrement toutes les 20 minutes de travail. Les changements de classe sont donc à favoriser. Cependant, il faut les avertir de toute transition d'activités à l'intérieur d'un cours. Des cours de méthodologie leur sont de grand secours. La notation et la répartition du travail doivent être plus flexibles.

2.6.2 Les perceptions et attentes des intervenants, les relations interpersonnelles

Pour Dauneen (2004), la stratégie première est de capter l'attention des élèves, mais surtout de la maintenir. C'est pourquoi il recommande, tout comme d'autres auteurs (Massé et Couture, 2012; Vincent, 2013), de travailler les relations personnelles avec ces étudiants, dont les relations sociales sont souvent ténues et précaires, en les plaçant en dyade, en les encourageant, les complimentant, et les récompensant. À travers son langage corporel, l'enseignante peut leur signifier qu'il voit les efforts de ses apprenants, comme un petit hochement de tête, un pouce levé, un sourire, un clin d'œil, etc., mais aussi en leur donnant des responsabilités, adaptées à leur condition, de manière à consolider par des réussites et des mises en valeur leur estime de soi et leur environnement social (Vincent, 2013). La participation active est d'autant plus significative dans le cas d'apprenants atteints de TDAH (Dauneen, 2004). Cela peut se vérifier notamment dans le travail en équipe et dans le tutorat qui contribue à l'amélioration des compétences académiques et sociales (Massé et Couture, 2012). La manipulation d'items favorise l'organisation de leur pensée (Dauneen, 2004; Massé et Couture, 2012). De la même façon, l'enseignante peut signifier discrètement à l'apprenant qu'il est sur le point d'oublier les règles de classe en se rapprochant de lui, par un contact visuel ou en signalant les affiches stipulant la conduite à respecter dans son cours (Dauneen, 2004). À propos des règles de vie en classe, cet auteur donne comme recommandations à l'enseignante de partager dès le premier cours ses règles de fonctionnement et d'expliquer sa routine d'enseignement. Les attentes, ainsi que les conséquences, sont clairement exposées. L'enseignante doit se montrer ferme et conséquent, mais flexible, dans l'application de ses règles de gestion de sa classe afin d'inspirer confiance et, grâce à une administration équitable, de s'assurer que les apprenants se sentent respectés dans leurs différences (Dauneen, 2004). À ce sujet, l'enseignante peut offrir de passer des évaluations orales en privé aux élèves le désirant.

Les auteurs Dauneen (2004) et Vincent (2013) rappellent l'importance d'être à l'écoute des parents, de les renseigner sur ce qui se fait en classe pour leur enfant, de faire appel à

eux pour l'apprentissage réalisé à la maison (devoirs et leçons), de les informer des progrès et des problèmes, et de les sensibiliser, au besoin, à se maintenir au courant de ce qui se fait à l'école.

2.6.3 Les modes d'organisation et de fonctionnement de la classe et de l'école

L'agencement de la classe et de l'espace de travail de l'apprenant sont autant des stratégies proactives que réactives. Une stratégie liée au mode organisationnel de la classe recommande de placer ces élèves près de l'enseignante, devant, aux côtés de camarades tranquilles pour favoriser l'entraide, et loin des sources de distraction telles que le taille-crayon, les fenêtres, et le coin loisir (Dauneen, 2004; Massé et Couture, 2012; Vincent, 2013).

Massé et Couture (2012) suggèrent aussi de respecter un espace entre les pupitres et de ne pas placer d'apprenants atteints de TDAH dans des îlots de plus de trois élèves. L'apprenant doit avoir à sa portée tous ses effets. L'utilisation de matériel annexe pour soutenir les apprenants dans leurs efforts est recommandée, comme des affiches et un chronomètre pour la classe, mais aussi des objets conçus pour aider à faire baisser l'anxiété tels que la balle, le coussin et autres. Certains de ces supports visuels peuvent être affichés au mur, comme les règles de fonctionnement en classe. En outre, les mobiles pendus au plafond seraient déconseillés (Massé et Couture, 2012). Ces auteures conseillent d'effacer régulièrement les informations non pertinentes du tableau. Un espace donnant une plus ample liberté de mouvement, avec accès aux équipements technologiques, aux livres et aux jeux, devrait être accessible aux apprenants ayant terminé leurs tâches de travail ou à ceux souffrant d'hyperactivité (Dauneen, 2004; Massé et Vincent, 2012; Vincent, 2013). Dauneen conseille aux enseignantes d'être créatives et de sortir des sentiers battus.

2.7 Objectifs généraux et spécifiques de l'intervention

Même si le portrait des connaissances sur les élèves atteints des troubles du comportement est très ample et quelquefois sombre, le MELS a pris soin de diffuser les nouveaux concepts et les nouvelles connaissances des travaux des chercheurs afin que l'enseignante et les intervenants puissent coordonner les actions des élèves et les orienter en fonction des besoins spécifiques (MELS, 2008). En ce sens, l'objectif de mon intervention est de développer certaines habiletés de gestion de classe en identifiant les comportements inappropriés des élèves lorsqu'ils utilisent le Chromebook comme outil technologique, et de gérer des stratégies pédagogiques face aux élèves atteints des troubles du comportement afin d'instaurer un climat adéquat et d'optimiser la concentration des élèves.

D'ailleurs, cet essai vise à trouver des pistes d'amélioration aux problématiques et défis exposés dans l'essai. Les objectifs spécifiques visés sont :

- Identifier les comportements inadéquats et perturbateurs des élèves
- Mettre en place certaines stratégies de gestion de classe
- Maintenir un climat propice pour le déroulement de la classe
- Vérifier la participation active des élèves lorsqu'ils réalisent un travail avec l'outil technologique

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Dans ce troisième chapitre, j'expose la méthodologie mise en place pour cette intervention et je décris les participants impliqués, le contexte spécifique de l'intervention et son déroulement. Finalement, j'explique les outils utilisés pour la collecte et le plan d'analyse des données.

3.1 Contexte et milieu de la réalisation de l'intervention

Dans un contexte de pandémie, cette intervention s'est déroulée à l'école secondaire Dorval-Jean-XXIII du Centre des services scolaire Marguerite-Bourgeoys. Cet établissement est situé dans la ville de Dorval, scolarise plus de 1700 élèves de la 1^{re} à la 5^e secondaire et ses groupes-classes sont multiculturels. Elle offre le programme d'étude internationale accrédité par l'International Baccalaureate (IB), un programme de concentration musicale accrédité par le MELS, des classes d'intégration linguistique et du programme de formation axée sur l'emploi.

Pour comprendre et analyser l'intervention, j'ai effectué une collecte des données auprès des sujets concernés, j'ai utilisé un journal de bord pour mettre l'accent sur mes observations pendant les périodes d'expérimentation et j'ai analysé toutes ces données pour en tirer des recommandations dans le développement de mes compétences professionnelles, de même que dans l'amélioration de ma pratique enseignante.

3.2 Participants

Les élèves observés sont au début du premier cycle du secondaire. Ceux-ci ont le français pour langue maternelle, mais plusieurs élèves ont l'anglais comme deuxième langue. Ils avaient 4 périodes de cours de 75 minutes par cycle de 9 jours. Les participants sont au nombre de 58, soit 35 filles et 23 garçons répartis dans trois groupes.

Ce sont les trois groupes du premier secondaire à qui j'ai enseigné durant l'année scolaire 2020-2021, alors que c'était l'année covid-19 lorsque l'intervention a eu lieu. Même si la gestion de classe était difficile avec l'un d'eux, je les ai choisis pour faire des observations plus spécifiques. Ce projet s'est effectué dans le cadre de mon stage II de la maîtrise qualifiante de l'UQTR.

3.3 Description détaillée de l'intervention / Déroulement de l'intervention

L'intervention s'est effectuée durant la deuxième étape du calendrier scolaire 2020-2021 dans un contexte de pandémie. Cette année, le ministre de l'Éducation a adopté certaines mesures comme le port du masque en salle de classe, la résiliation de la troisième étape et le changement de la pondération pour chacune. Durant la période de stage, l'enseignante observe les élèves lors des activités utilisant le Chromebook en classe (voir Appendice A) :

- Exercices interactifs, cahier numérique *ZipLine 1-unité 4* : les élèves complètent différents types d'exercices à trous, exercices d'association, exercices de grammaire (*use of modals*), ainsi que des phrases en ordre à mettre en ordre.
- Activité avec Google Form *Take a Guess* : les élèves répondent à un questionnaire afin de se familiariser avec l'histoire du jeu vidéo.
- Activité avec Kahoot *Simple Past, Verb ToBe and Regular Verbs* : les élèves répondent à un quiz afin de réviser et de renforcer les verbes réguliers du passé composé.
- Projet collaboratif avec Google Slides *Video Games in Schools* : les élèves travaillent un projet sur l'exploration du jeu vidéo exposé et choisi par eux-mêmes.

Pour effectuer mon intervention, j'ai mis en œuvre certaines stratégies de gestion de classe afin d'observer, d'identifier et de noter le comportement des élèves lors de différentes situations d'apprentissage en utilisant le Chromebook. De plus, j'ai analysé

les conséquences de mon intervention sur le développement de mes compétences professionnelles, en particulier celles-ci :

- *Établir des normes à suivre et à respecter en classe précisant les comportements souhaités et, en cas contraire, les conséquences du non-respect à appliquer.*
- *Circuler fréquemment à travers la classe afin d'éviter les comportements dérangeants.*
- *Chercher la participation active des élèves et vérifier les avancements et la réalisation du travail des élèves lorsqu'ils utilisent l'outil technologique Chromebook.*
- *Chercher à voir les écrans des élèves et demeurer vigilante pour en vérifier le contenu.*

Les normes établies à suivre et à respecter lors de l'utilisation du Chromebook (voir Appendice B) dans un cours de langue sont précisées au début de l'année scolaire. Au départ du cours, je fais un rappel de ces normes à chaque groupe. De plus, il y a des affiches que les élèves peuvent lire. Pour les autres stratégies, j'utilise une grille d'observation (voir Appendice C) afin de cerner les comportements à observer, de prendre note et de garder des traces de chaque activité.

Il existe certaines applications qui aident à gérer l'outil technologique, comme la tablette et l'iPad. Celles-ci sont approuvées et installées par le service technique de l'école. Dans ce cas, même s'il n'y a pas un logiciel ou une application qui me permet de contrôler l'usage du Chromebook, j'utilise beaucoup la plateforme Classroom. Sur cet emplacement, afin de vérifier la progression des travaux des élèves de manière individuelle ou groupale, j'utilise Google Slides et Google Doc. À la fin du cours, je fais une copie du travail avancé et je prends mes notes d'observation dans le journal de bord (voir Appendice D).

3.4 Outils de collecte de données

3.4.1 Journal de bord

Le journal de bord a la mission de rendre concret la subjectivité et de consigner les impressions, les sentiments et les états d'âme (Martineau, 2005). Cet outil de collecte de données constitue un document important pour les observations durant mon intervention. Il permet de garder des traces, de noter des éléments les plus marquants quant à notre gestion de classe, tels les comportements inappropriés des élèves lors des activités proposés.

Baribeau (2004) signale que le but du journal de bord est de se souvenir des événements et d'établir simultanément un dialogue entre les données et le chercheur, tant comme observateur qu'analyste, afin de laisser aux chercheurs l'occasion de se regarder soi-même comme un autre. Guillemette, Leblanc et Renaud (2017) signalent qu'un journal réflexif est une sorte de « dialogue intérieur » facilitant la consignation des expériences vécues et favorisant le regard critique sur les comportements observés ainsi que les actions posées.

Dans cette intervention, le journal de bord est une description presque journalistique. C'est une pratique réflexive qui m'aide à comprendre, à préciser et à organiser mes réflexions liées à différentes perspectives de mon intervention.

3.4.2 Grille d'observation

Le deuxième outil a permis de garder les traces des comportements des élèves lors de chaque activité avec le Chromebook. Cet outil de collecte de données centre le regard du chercheur et évite d'être distrait par les divers faits à observer (Martineau, 2005).

Il est important qu'au moment de construire la grille d'observation, l'enseignante ait déjà identifié depuis l'emploi du Chromebook les comportements déviants telles que les vidéo jeux, les vidéos YouTube, les réseaux sociaux, les notifications, la musique, les chats et autres applications.

La grille d'observation englobe une liste de comportements observables tant la participation des élèves comme les comportements inappropriés lors de l'emploi du Chromebook pendant les activités d'apprentissage. En ce sens, l'enseignante observe et coche si la participation des élèves durant l'activité est : excellente, très satisfaisante, satisfaisante ou peu satisfaisante. À la fin, elle prend note des comportements déviants des élèves lors des différentes activités. Cette méthodologie a été utilisée afin de vérifier si les stratégies proposées peuvent aider à l'amélioration de la gestion de classe.

3.5 Plan d'analyse

Dans la grille d'observation, les prises de notes faites par l'enseignante sont calculées dans les tableaux-synthèse. Le premier tableau indique le nombre d'élèves qui font un usage inapproprié d'outils technologiques pour chaque activité d'apprentissage. Le deuxième tableau montre le type d'usages inadéquats du Chromebook par activité. Ceci permet de vérifier quels sont les comportements déviants les plus répétitifs. Les données collectées et notées dans la grille d'observation sont les données relatives aux variables telles que « jeux en ligne », « vidéos YouTube », « réseaux sociaux », « notifications », « musique », « chats » et « applications » que l'enseignante note lorsqu'elle circule en classe.

L'analyse quantitative illustrée dans les tableaux permet de comptabiliser, de comparer et de vérifier les divers types de comportements déviants des élèves, tandis que l'analyse qualitative de l'intervention a été traitée à partir du journal de bord à travers des observations, des commentaires et des réflexions.

Au début, j'analyse la pratique de certaines stratégies de gestion de classe lors des différentes activités d'apprentissage utilisant un outil technologique, le Chromebook. Tout cela est appuyé par les notes et les traces laissées dans le journal de bord. Par la suite, l'enseignante constate un recours aux stratégies de gestion de classe proposées par Karsenti sur son développement de la compétence professionnelle 6.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Dans ce chapitre, je présente les résultats obtenus avec mon intervention. Au début, j'expose les données collectées au cours des observations lors des activités d'enseignement-apprentissage utilisant le Chromebook. J'analyse les stratégies de gestion de classe proposées pour les habilités de la compétence 6. Enfin, je présente un plan d'action effectué pour certains scénarios en lien avec des élèves atteints des troubles de comportements, ainsi que les difficultés et les points forts de mon expérience.

4.1 Résultats

Je présente les résultats obtenus lors des activités mises en place en utilisant le Chromebook. Au départ, à partir de la grille d'observation de chaque activité d'enseignement-apprentissage, je présente des tableaux qui synthétisent les résultats obtenus. Ensuite, j'analyse les résultats tenant compte des réflexions inscrites dans le journal de bord concernant les comportements inappropriés des élèves et les stratégies utilisées lors de l'intervention.

4.1.1 Grilles d'observation

Les tableaux 4 et 5 montrent les résultats obtenus grâce à l'utilisation des grilles d'observation. Ces tableaux présentent les types de comportements inappropriés et le nombre d'élèves qui ont manifesté ces sortes de comportements.

Le tableau 4 illustre le nombre d'élèves qui ont des comportements dérangeants lors des activités avec l'outil technologique. Pour l'activité *Exercices interactifs, cahier numérique – Unité 4*, je remarque que 31 % des élèves (n = 18) ont eu un comportement inapproprié lors de l'utilisation du Chromebook. L'activité Google Form *Take a Guess* a bien fonctionné. Il n'y a pas de comportement inapproprié à rapporter. La participation

et l'engagement des élèves se sont bien déroulés. Pour l'activité Kahoot, je constate que 3,4 % des élèves (n = 2) ont fait une utilisation inadéquate du Chromebook. Le projet *Video Games in School* s'est déroulé sur 3 périodes de 50 minutes. Dans le premier et deuxième cours, il y a seulement 19 % des élèves (n = 11) qui font un usage inadéquat du Chromebook. Dans le troisième cours, j'observe une futile augmentation des comportements non souhaités avec 27,6 % des élèves (n = 16) ayant fait un usage inadéquat du Chromebook.

Tableau 4

Usage inadéquat d'outil techno-pédagogique par activité d'apprentissage (N = 58)

Activités	Nombre d'élèves
Exercices interactifs – Unité 4	18
Google Form « <i>Take a Guess</i> »	0
Activité Kahoot Regular Verbs	2
Projet « <i>My Video Games</i> » cours 1	11
Projet « <i>My Video Games</i> » cours 2	11
Projet « <i>My Video Games</i> » cours 3	16

Tableau 5

Type d'usage inadéquat d'outil techno-pédagogique, Chromebook, par activité d'apprentissage (N=58)

Activités	Jeux en ligne	Vidéos YouTube	Réseaux Sociaux	Notifications	Musique	Chats	Autres applications
Exercices interactifs – Unité 4	4	4	2	2	2	2	1
Google Form « <i>Take a Guess</i> »	0	0	0	0	0	0	0
Activité Kahoot Regular Verbs	0	1	1	0	0	0	0
Projet « <i>My Video Games</i> » cours 1	2	2	2	1	2	1	1
Projet « <i>My Video Games</i> » cours 2	3	2	2	1	2	1	0
Projet « <i>My Video Games</i> » cours 3	4	3	4	1	2	1	1

Le tableau 5 illustre l'usage inadéquat du Chromebook par activité d'apprentissage. L'activité *Exercices interactifs – Unité 4* montre les comportements inadéquats. Ils ont été identifiés dans les jeux vidéo (4 élèves), les vidéos YouTube (4 élèves), les réseaux sociaux (2 élèves), les notifications (2 élèves), l'écoute de la musique sans permission (2 élèves), la messagerie de textos (2 élèves) et autres applications (1 élève). Durant l'activité Google Form *Take a Guess* l'enseignante n'a pas signalé de comportements inadéquats. Ensuite, lors de l'activité Kahoot, les comportements inadéquats ont été identifiés dans les jeux vidéo (1 élève), les vidéos YouTube (1 élève) et les réseaux

sociaux (1 élève). Quant au projet *Video Games in Schools* avec Google Slides, j'ai identifié une augmentation des comportements inadéquats durant le projet.

Au premier cours, je les ai identifiés dans les jeux en ligne (2 élèves), les vidéos YouTube (2 élèves), les réseaux sociaux (2 élèves), les notifications (1 élèves), l'écoute de la musique sans permission (2 élèves), la messagerie de textes (1 élève) et autres applications (1 élève). Dans le deuxième cours, les comportements inappropriés ont été identifiés dans les jeux en ligne (3 élèves), les vidéos YouTube (2 élèves), les réseaux sociaux (2 élèves), les notifications (1 élèves), l'écoute de la musique sans permission (2 élèves) et la messagerie de textes (1 élève). Finalement, le troisième cours a recensé les comportements inadéquats dans les jeux en ligne (4 élèves), les vidéos YouTube (3 élèves), les réseaux sociaux (4 élèves), les notifications (1 élèves), l'écoute de la musique sans permission (2 élèves), la messagerie de textes (1 élève) et autres applications (1 élève).

Après avoir comparé les deux tableaux précédents, il semble que l'apparition des comportements inappropriés en classe avec un outil technologique est en fonction de l'activité proposée. Il n'y a pas de nombreux comportements inappropriés lors des activités Google Form *Take a Guess* et Kahoot, car ces activités étaient séduisantes, drôles et intéressantes du point de vue des élèves. Cela a été constaté dans le journal de bord. En effet, il est évident que les élèves ont été motivés à réaliser la tâche demandée parce qu'ils n'ont pas manifesté des comportements inadéquats. Alors, ce type d'activité d'apprentissage utilisant le Chromebook apporte un effet positif sur la gestion de classe.

4.2 Analyse des résultats de l'enseignante

Tout d'abord, je présente l'analyse des résultats et le bilan d'observations des activités mises en place. Je présente également mon analyse et mes observations en lien avec les objectifs spécifiques de l'essai.

4.2.1 Identifier les comportements inadéquats

Lors des activités proposées dans l'intervention, plusieurs comportements inadéquats ont été identifiés. Les plus répétitifs sont les jeux en ligne, les vidéos YouTube et les réseaux sociaux. Vu que l'enseignante n'utilise pas une application pour gérer ou voir les écrans du Chromebook, il est important de souligner que l'enseignante ne peut pas détecter à quel moment les élèves vont sur la connexion de chaînes YouTube, sur les jeux en ligne ou sur les réseaux sociaux. En ce sens, les élèves vraisemblablement font tout cela au moment où l'enseignante donne du soutien à d'autres élèves. Lorsqu'ils voient l'enseignante s'approcher d'eux, les élèves changent ou ferment leur onglet ouvert et reviennent à la page-écran de l'activité d'apprentissage. Ce type de comportement est quotidien dans le cours avec le Chromebook. De plus, chaque fois que l'enseignante intervient, les élèves répondent qu'ils sont à l'aise avec le Chromebook et n'ont pas besoin de soutien parce qu'ils comprennent les consignes à suivre. Malgré cela, l'enseignante est intervenue lors des activités proposées pour rectifier des comportements inappropriés.

4.2.2 Stratégies de gestion de classe

Parmi les stratégies de gestion de classe proposées par Karsenti (2016) se trouvent :

a) Établir des normes à respecter en classe

Cette stratégie détaille les comportements dont l'enseignante fait la promotion, c'est-à-dire les comportements souhaités en classe. Ignorer les règles de respect de ceux-ci entraîne des conséquences. Les normes établies ont été présentées au début de l'année scolaire et affichée dans la salle de classe. Dans l'intervention, lors des activités d'apprentissage, l'enseignante en a fait un rappel plusieurs fois afin de souligner l'importance de respecter les normes déjà établies et assenties par les élèves. Comme mentionné dans le journal de bord, ces normes ont été répétées au début du cours et au début de chaque activité, ainsi que de manière individuelle aux élèves ayant un comportement inadéquat. En effet, le rappel du règlement établi est un outil très efficace

pour la gestion de classe avec le Chromebook. Il facilite la mise en œuvre des mesures disciplinaires avec la clarté et la précision de ces normes. D'autre part, les élèves parfaitement informés savent qu'ignorer les règles a des conséquences telles qu'un changement d'activité, un appel à la surveillante pour amener l'élève dans une salle de réflexion, une rencontre avec l'intervenant, l'enseignante titulaire ou la direction, ainsi qu'un suivi sur le Pluri-portail de l'école (un outil pour communiquer avec les parents) et un appel aux parents ou aux personnes responsables. La répétition du non-respect des normes établies avec le Chromebook peut provoquer des conséquences importantes pour les élèves. La réponse responsable et cohérente au non-respect des règles, ainsi que les rappels réguliers, mènent à une diminution des comportements inappropriés de la part des élèves et une amélioration des habiletés de gestion de classe chez l'enseignante.

b) Circuler fréquemment à travers de la classe

Lors des activités d'apprentissage présentées, afin d'éviter des comportements inadéquats, l'enseignante a circulé fréquemment à travers de la classe. C'est sûr que cette stratégie aide énormément à diminuer les comportements inappropriés. Les déplacements en classe ont permis une proximité physique et un regard plus proche enseignante-élève. Un simple geste de l'enseignante peut aider à éviter des comportements déviants des élèves, ainsi qu'à rétablir des situations le plus rapidement possible. En ce sens, l'enseignante qui circule voit les élèves fréquemment et intervient rapidement lors d'un comportement inadéquat, ce qui peut aider à dissuader le groupe d'ignorer les règles. Il est évident que les élèves qui contreviennent aux normes établies sont suivis par l'enseignante.

c) Vérifier les avances et la réalisation du travail

Lorsque les élèves réalisent un travail soit individuel soit groupal avec l'outil technologique, l'enseignante doit tester leur participation. En ce sens, la grille d'observation a permis d'observer une fantastique intervention pour les activités *Kahoot* et *Google Form* (voir Appendice E). Cela indique que les élèves ont été totalement

engagés dans la tâche. De plus, l'enseignante a manifesté une appréciation de « très satisfaisante » à la participation des élèves aux activités *Les exercices interactifs*, *Google Form*, *Kahoot* et le projet *Video Games in Schools*. Même si les comportements déviants ont été manifestés dans l'activité du projet du travail en équipe, les élèves ont été engagés et ils ont travaillé efficacement.

À l'appui, j'observe que les résultats obtenus lors des activités avec l'outil technologique, le Chromebook, face aux stratégies de gestion de classe proposées par Karsenti (2016) ont été avantageux pour prévenir et gérer les comportements inadéquats des élèves lorsqu'ils utilisent le Chromebook. D'ailleurs, les mises en place de ces stratégies ont aidé à mieux comprendre les comportements des élèves, à faire une meilleure intervention, ainsi qu'à les conscientiser au respect des normes établies lorsqu'ils utilisent le Chromebook dans le cours de langues.

4.3 Restaurer un problème et maintenir un climat propice

Dans un contexte spécial concernant les élèves ayant un TDAH, et dans une classe avec ou sans outil techno-pédagogique, il y a certaines actions réactives auxquelles l'enseignante peut recourir afin de restaurer le climat de sa classe et de venir en aide aux élèves qui sont en train de vivre une crise (Massé et Couture, 2012). Massé, Desbiens et Lanaris (2014) offrent une ligne de conduite dans ces cas précis.

Au début, la contamination du climat de classe causée par une crise oblige l'enseignante à agir avec calme et contrôle en suivant quatre principes : promptitude, parcimonie, hiérarchie et maintien des rôles (St-Vincent, 2016a). Les directives employées doivent être précises et directes, relatives au comportement attendu, émises une consigne à la fois en donnant le temps à l'apprenant de les intégrer et d'y répondre en s'exécutant. Pour ce faire, les énoncés sont prononcés calmement d'une voix ferme et neutre, avec un vocabulaire clair et approprié. De la même manière, plusieurs auteurs conseillent de travailler les relations interpersonnelles avec ces apprenants. C'est pourquoi l'enseignante doit démontrer de l'empathie, de la chaleur humaine et de l'authenticité dans ses faits et gestes vis-à-vis de l'élève en question et sa classe, sans leur donner la

possibilité d'exploiter la situation en la détériorant encore plus (St-Vincent, 2016b). De cette façon, l'enseignante donne un signal clair à la classe, qui devrait se ressaisir à cette annonce, l'informant qu'il ne permet pas des comportements s dans son cours, mais qu'il traite les écarts de conduite respectueusement, en privé. Dans le cadre des conséquences logiques, il serait conseillé d'accompagner ce retrait d'une réflexion écrite, pour laisser des traces des actions posées par l'enseignante, sur la perception de l'élève par rapport à son comportement et les moyens d'y remédier, qu'il remettrait à son enseignante lors de leur réunion. De cette manière, il évite d'attiser ou de raviver son agressivité, tout en tenant compte du fait qu'il a également besoin de temps pour organiser cette réunion (St-Vincent, 2016a).

Par ailleurs, dans le contexte d'une classe ordinaire, lorsque plusieurs élèves manifestent des comportements indisciplinés ou des problèmes de comportement répétitifs, ce qui nuit aux apprentissages et interrompt le climat de la classe, il peut être avantageux de recourir à un système de renforcement de groupe (Beat, 2011, cité par Massé, Desbiens et Lanaris, 2014). Les mêmes auteurs signalent que l'enseignante peut y avoir recours pour motiver les élèves à adopter les comportements désirés et pour prévenir l'apparition de comportements perturbateurs, par exemple par la compétition en équipe, les coupons de loterie, le contrôle intermittent et autres.

CHAPITRE V

CONCLUSION

Ce chapitre présente une synthèse avec un retour sur les principales étapes de l'essai et un regard critique sur l'intervention. De plus, j'expose certaines idées d'amélioration de ma pratique, une réflexion sur le développement de mes compétences professionnelles et des connaissances générées par cette expérience. Finalement, je présente les limites du projet.

5.1 Synthèse de l'intervention

Le présent essai présente une problématique liée à la gestion de classe en contexte de l'utilisation d'un outil techno-pédagogique, le Chromebook. Les objectifs de cet essai aspirent à développer les habiletés de gestion de classe lorsque les élèves utilisent le Chromebook. Il était question principalement de :

- ***Identifier les comportements inappropriés***

Par rapport à l'identification des comportements inadéquats dans un cours de langues, l'enseignante intervient en raison des comportements inappropriés manifestés en classe tels que les jeux en ligne, les vidéos YouTube, les réseaux sociaux et autres.

- **Stratégies de gestion de classe**

- *Établir des normes à suivre et à respecter en classe précisant les comportements souhaités et, dans le cas contraire, les conséquences du non-respect sont à appliquer.*
- *Circuler fréquemment à travers de la classe afin d'éviter les comportements dérangeants.*
- *Encourager la participation active des élèves et vérifier les avances et la réalisation du travail des élèves lorsqu'ils utilisent l'outil technologique, le Chromebook.*

- *Chercher à voir les écrans des élèves et demeurer vigilante pour en vérifier le contenu.*

Lors des activités d'apprentissages proposées en utilisant le Chromebook et les stratégies de gestion de classe suggérées par Karsenti (2016), les résultats de l'intervention, à l'aide d'une grille d'observation, et les traces notées au journal de bord démontrent que les comportements inappropriés diminuent énormément au moment que l'enseignante met en œuvre ces stratégies. En revanche, l'intervention montre que le type d'activités proposées influence fortement le comportement des élèves, c'est-à-dire que si l'activité est attirante, les élèves sont moins susceptibles de mal se comporter tandis que les comportements inappropriés sont plus fréquents quand ils travaillent en équipe.

Les objectifs de cet essai se sont manifestés dans la problématique de l'enseignante, toujours présente, et son usage d'un outil techno-pédagogique, le Chromebook, comme outil d'enseignement-apprentissage dans le cours de langues secondes. En effet, les comportements inadéquats des élèves tels que les jeux en ligne, l'usage des réseaux sociaux, la visualisation des vidéos YouTube et autres lors des activités d'apprentissage ont été identifiés par l'enseignante depuis l'arrivée et l'utilisation des outils techno-pédagogique dans la salle de classe.

5.2 Regard critique sur l'intervention

Bien que l'intervention effectuée ait permis d'observer des élèves dans différents contextes d'apprentissage, l'objectif général a toujours été de développer nos habiletés de gestion de classe dans un cours de langues en utilisant un outil technologique dans cette ère numérique, soit le Chromebook. En ce sens, les stratégies mises en place ont permis d'améliorer notre pratique enseignante dans le contexte de la gestion de classe. D'une part, l'étalage des activités, soit Google Forms, Kahoot ou autres, sur une période plus longue, ainsi que l'essai de plusieurs autres activités de ce genre, ont été bénéfiques afin de comparer et de déterminer si les comportements des élèves sont répétitifs lors de

ces activités. De cette façon, l'enseignante peut également observer quelle activité suscite l'intérêt des élèves et quelle activité doit être remplacée. Tout cela permet à l'enseignante de mettre en pratique et de développer de nouvelles techniques et habiletés de gestion de classe.

D'autre part, le non-usage d'une application pour vérifier les écrans des élèves entrave la vérification des activités. Cela limite l'enseignante dans l'identification des comportements inadéquats comme regarder des vidéos YouTube, consulter des réseaux sociaux ou jouer à des jeux en ligne. Ces types de comportements sont fréquents quand l'enseignante aide des élèves et se trouve éloignée des autres apprenants dans la classe. En ce sens, l'intervention immédiate est essentielle, cependant il est important de créer et de travailler de nouvelles activités d'apprentissage afin d'éviter ces comportements et d'engager les élèves à une utilisation correcte de l'outil techno-pédagogique, le Chromebook.

Finalement, la faible familiarisation à certaines ressources technologiques peut limiter l'usage du Chromebook. Il est important de se familiariser avec cet outil et de se tourner vers les collègues ayant davantage d'expérience, non seulement en enseignement, mais aussi dans l'usage des outils technologiques.

À la suite de l'expérience vécue dans le cadre de ce projet et de la réflexion élaborée dans cet essai, je souhaiterais, à l'avenir, développer certaines particularités des compétences ciblées ainsi qu'approfondir les connaissances issues de la recherche par rapport à celles-ci.

5.3 Limites

Il s'agit d'un essai qui se limite à mon expérience personnelle et professionnelle. Il est évident que c'est vraiment difficile pour l'enseignante de contrôler tout ce qui arrive dans une salle de classe et surtout avec un outil technologique. De plus, maîtriser les

outils techno-pédagogiques, dans ce cas le Chromebook, demande beaucoup de pratiques et une implication pérenne de la part de l'enseignante pour bien concevoir des situations ou des activités d'enseignement-apprentissage. Par exemple, un outil de présentation comme Prezi demande une forte connaissance et représente un grand défi pour l'enseignante. Cependant, les ressources de cet outil provoquent des stimuli chez les élèves dans l'apprentissage des langues. Les résultats peuvent donc être très avantageux pour les élèves, comme l'indique l'étude d'une expérimentation de Lima Velloso *et al.* (2016) avec un groupe d'élèves d'un cours de langues qui montre les forces de l'outil Prezi dans un cours de langue étrangère. À la fin, il est certain qu'il faut s'adapter à notre époque et profiter de tous les avantages qu'offrent les technologies.

Par ailleurs, la vaste expérience et l'appropriation des TIC permettent aux élèves de passer d'un onglet à l'autre. Face aux déplacements de l'enseignante dans la classe, ils peuvent passer d'un site Internet à l'activité d'apprentissage en cours, en allant ainsi de distraction en distraction à l'insu de l'enseignante. Tout cela est dû aux habiletés d'utilisation des outils technologiques comme le Chromebook.

Enfin, vu que l'enseignante a la charge de la collecte des données et qu'elle est la seule personne responsable de sa classe, il existe peut-être certaines limitations pour identifier tous les comportements des élèves. Il est probable que le nombre des comportements identifiés soit inférieur à la réalité.

5.4 Conclusion

Au terme de ce projet, dont le but était d'améliorer nos habiletés de gestion de classe et de développer notre CP6, bien que l'expérience vienne au fil des années, il faut dire qu'aujourd'hui, après ce projet, j'ai été beaucoup plus conscientisée à l'importance d'utiliser l'outil techno-pédagogique, à l'importance de le faire avec un jugement sur la pertinence, sur les meilleures conditions d'utilisation, sur la personnalisation pour chaque élève, spécifiquement pour l'utilisation du Chromebook. J'ai sans doute aussi

beaucoup appris à gérer une classe en utilisant les TIC et à faire face aux comportements difficiles de certains élèves.

En outre, il est important de signaler que tous les intervenants ont une part de responsabilité pour assurer le succès d'un plan d'action, mais l'enseignante demeure le plus impliqué. C'est à lui qu'incombe la responsabilité d'analyser les situations, de trouver les stratégies, d'élaborer les plans d'action, d'en informer les intervenants, de collecter les données, de faire les suivis, d'assurer les réajustements, tout cela en plus de sa tâche d'enseigner.

Pour conclure, je dirais que cet essai m'a permis de cerner les stratégies d'apprentissage à améliorer pour que les activités TIC puissent devenir des outils efficaces dans l'enseignement des langues. Il est clair que l'usage du Chromebook (ou autre outil technologique) est un avantage dans une classe de langue seconde, tierce ou autre discipline lorsqu'il est mis en œuvre de manière appropriée. Le fait de vouloir approfondir mes stratégies pédagogiques à l'usage d'une gamme d'applications sur Google Éducation me motive à continuer l'exploration des utilités du Chromebook, ainsi qu'à développer et à accroître mes habiletés de gestion de classe.

RÉFÉRENCES

- Akinwamide, T. K., & Adedara, O. G. (2012). Facilitating Autonomy and Creativity in Second Language Learning through Cyber-Task, Hyperlinks and Netsurfing. *English Language Teaching*, 5(6), 36-42.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2016). Vers une gestion éducative de la classe (4^e éd.). Montréal, QC: Gaëtan Morin
- Association américaine de psychiatrie (2013). Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-5), 5^e Edition
- Baribeau, C. (2004). *L'instrumentation de la collecte de données. Recherches qualitatives* 2, 98-114.
- Conseil Supérieur de l'éducation (1995). *Pour une gestion de classe plus dynamiques au secondaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2000). *Les élèves en difficultés de comportement à l'école primaire. Comprendre, prévenir, intervenir. Avis à la Commission de l'enseignement primaire*. Repéré à : <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/eleves-difficultes-comportement-ecole-primaire-50-0434/>
- Dauneen, A. (2004). *Le TDAH: Manuel de l'enseignant*. Janssen-Ortho. Ontario. Canada. Repéré à : <http://www.bdaa.ca/biblio/apprenti/tdah/tdah.pdf>
- De Lima Velloso, J. F. M., Pinto Bastos, H. P. & da Hora Macedo, S. (2016). Prezi as a tool to assist in the development of linguistic abilities in english. *Journal of Educational & Instructional Studies in the World*, 6(4), 64-71.
- Déry, M., J. Toupin, R. Pauzé et P. Verlaan. Difficultés de comportement, adaptation scolaire et parcours dans les services, rapport de recherche déposé au fonds québécois de recherche sur la société et la culture, 2007.
- Dumas, J.E. (2013). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (4^e éd.) Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Escrivá, I. et Tremblay, D. (2012). *Le trouble de déficit de l'attention/hyperactivité*. Commission scolaire de la Seigneurie des Mille-Îles, Québec, Canada. Repéré à :

http://siterh.cssmi.qc.ca/siterh/wp-content/uploads/2012/12/Referentiel_TDAH-11.pdf

- Gamboa de Ingströmer, M. (2013). *Usages et effets des TIC dans l'enseignement des langues étrangères* (Mémoire de maîtrise). Linnaeus University. Repéré à : <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:626746/FULLTEXT01.pdf>
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, vol. 39, n° 2, 122-144. doi : <https://doi.org/10.7202/1007731ar>
- Guillemette, F., Leblanc, C. & Renaud, K. (2015a). *Journal réflexif. Document de présentation*. Site de l'Université du Québec à Trois-Rivières, *Portail de ressources pédagogiques en enseignement supérieur*. Repéré à : https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/Gsc/Portail-ressources-enseignement-sup/documents/PDF/noir_blanc_journal_reflexif_presentation.pdf
- Hargis, J., & Schofield, K. (2006). Effects of laptop computers on elementary student achievement and attitude. Dans C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. Willis (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006*, 1589-1596.
- Hur, J. W., & Oh, J. (2012). Learning, engagement, and technology: Middle school students' three-year experience in pervasive technology environments in South Korea. *Journal of Educational Computing Research*, 46(3), 295-312.
- Karsenti, T. (2016). 30 stratégies de gestion de classe pour survivre à l'usage du numérique par les apprenants. Montréal, QC : CRIFPE. Repéré à : <http://www.karsenti.ca/30gestion.pdf>
- Karsenti, T., & Collin, S (2013). Avantages et défis inhérents à l'usage des ordinateurs portables au primaire et au secondaire. *Éducation et francophonie*, 41(1), 94-122.
- Karsenti, T., & Fiévez, A (2014). *L'iPad à l'école. De l'adoption à l'innovation*. Paris : Éditions Grand-Duc.

- Karsenti, T., & Fiévez, A. (2018). Usages et perceptions des enseignants lors de l'utilisation de la tablette en contexte scolaire. *Formation et profession : Revue scientifique internationale en éducation*, 26(1), 55-73.
- Karsenti, T., & Fievez, A. (2013). *L'iPad à l'école: usages, avantages et défis : résultats d'une enquête auprès de 6057 élèves et 302 enseignants du Québec*. Montréal, QC: CRIFPE.
- Keengwe, J., Schnellert, G., & Mills, C. (2012). Laptop initiative: Impact on instructional technology integration and student learning. *Education and Information Technologies*, 17(2), 137-146.
- Lecendreux, D. M. (2003). *L'hyperactivité T.D.A.H.* Paris, France: Éditions Solar.
- Léssard, A., & Schmidt, S. (2011). *Recension des écrits sur la gestion de classe*. Université de Sherbrooke, QC. Repéré à : https://www.csrqs.qc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Gestionclasse.pdf
- Léveillé, C., & Dufour, F. (1999). Les défis de la gestion de classe au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 515-532.
- Lusignan, G. (2001). La gestion de classe : un survol historique. *Vie pédagogique*, 119, 19-22
- Maroy, C. (2014). La nouvelle gestion publique de l'école au Québec : vers une gestion de la pédagogie. *Sociologie du travail*, vol 49, n° 4 <https://doi.org/10.4000/sdt.1353>
- Martineau, S. (2005). *L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites*. L'instrumentation dans la collecte des données : choix et pertinence. Acte du Colloque de l'Association pour la Recherche Qualitative (ARQ), Hors-Série numéro 2, C. Royer, J. Moreau, F. Guillemette (Éd.).
- Massé, L. et Couture, C. (2012). *Perspective sur le TDAH. Aider les élèves. Aux prises avec un trouble de déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), à mieux réussir à l'école*. Vie pédagogique-numéro 160, p.90-95. Québec. Canada. Repéré à : http://www3.recitfga.qc.ca/CPCSSMI/IMG/doc/vie_pedagogique_tdah-aider_a_mieux_reussir.doc

- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2014). Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et interventions. 2^e édition. Gaëtan Morin- Chenelière éducation. Montréal, QC, 225-226.
- Ministère de l'Éducation, (2001). La formation à l'enseignement. L'orientation. Les compétences professionnelles. Québec. Canada. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire. L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019). Cadre de référence de la compétence numérique. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-reference-competece-num.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2020). Plan d'Action numérique en éducation et en enseignement supérieur. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/PAN_Bilan_2018-2019_VF.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). Programme de formation de l'école québécoise. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à : <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). Programme de formation de l'école québécoise. Domaine des langues, espagnol langue tierce. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à :

<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/seconaire/domaine-des-langues/espagnol-langue-tierce/>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). Difficultés du comportement : Nouvelles connaissances, nouvelles interventions. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/DiffComportementNouvConnNouvInt_f.pdf

Norris, C., Hossain, A., & Soloway, E. (2012). Under what conditions does computer use positively impact student achievement? Supplemental vs. essential use. Dans P. Resta (Dir.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2012*, 2021-2028. Chesapeake, VA : AACE.

OCDE (2021), « Formation des enseignants et utilisation des technologies de l'information et de la communication face à la crise de la COVID-19 », *L'enseignement à la loupe*, n° 35, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/d28257b7-fr>.

OCDE. (2016). Les grandes mutations qui transforment l'éducation 2016. http://dx.doi.org/10.1787/trends_edu-2016-fr.

St. Vincent, L.A. (2016a). Gestion de crise. Power point du cours 5. EEI6001.UQTR, Trois-Rivières, QC.

St-Vincent, L.A. (2016b). Restaurer les conditions propices aux apprentissages. Power point du cours 4, EEI6001. UQTR, Trois-Rivières, QC.

Thibert, R. (2012). Pédagogie + numérique = apprentissages 2.0. *Dossier d'actualité Veille et analyses*, 79, 1-21.

Thomas, J., Vaz-Cerniglia, C. et Willems, G. (2007). *Troubles de l'attention chez l'enfant. Prise en charge psychologique*. Issy-les-Moulineaux: Elsevier-Masson SAS.

UNESCO. (2011). *TIC UNESCO : Un référentiel de compétences pour les enseignants*. Paris: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

- Villeneuve, S., Karsenti, T., & Collin, S. (2013). Facteurs influençant l'utilisation des technologies de l'information et de la communication chez les stagiaires en enseignement du secondaire. *Éducation et Francophonie*, 41(1), 30-44.
- Vincent MD, a. (2013). *TDAH et adaptations scolaires-niveau primaire et secondaire*. Clinique Focus. Québec. Canada. Récupéré du site GOOGLE: <http://www.attentiondeficit-info.com/pdf/tdah-adaptations-scolaires-primaire-secondaire.pdf>
- Wurst, C., Smarkola, C., & Gaffney, M. A. (2008). Ubiquitous laptop usage in higher education: Effects on student achievement, student satisfaction, and constructivist measures in honors and traditional classrooms. *Computers & Education*, 51(4), 1766-1783.

APPENDICE A

DESCRIPTION DES ACTIVITÉS	
<p>Exercices interactifs, Cahier numérique <i>Zip Line-Unité 4</i> Durée : 30'</p>	<p>Le cahier numérique ZipLine1 offre des exercices en ligne pour chaque unité du cahier. Ceux-ci sont des exercices interactifs supplémentaires qui permettent aux élèves de réviser les notions apprises en classe et de renforcer leurs notions en ligne. À la fin de la leçon, les élèves complètent les exercices et l'enseignante circule à travers la classe afin d'apporter son aide, d'observer et de compléter la grille d'observation pour noter dans son journal de bord le déroulement de l'activité.</p>
<p>Activité Google Form Durée : 15'</p>	<p>Google Form est un outil de la famille G-Suite qui permet de créer différentes sortes de quiz, soit un jeu-questionnaire (quiz à choix multiple, vrai ou faux et réponses courtes). De manière individuelle, les élèves doivent répondre à un questionnaire afin de se familiariser avec l'histoire du jeu vidéo.</p>
<p>Activité Kahoot Durée : 15'</p>	<p>Cet outil permet de créer quiz à choix multiple sur un mode ludique. L'application permet de faire des compétitions en direct entre tous les élèves de la classe. Afin de réviser et de renforcer la leçon, les élèves répondent à un quiz dans</p>

	<i>l'activité Simple Past, Verb ToBe et Regular Verbs.</i>
Projet collaboratif avec Google Slides « Video Games in Schools »	<p>Aux cours précédentes, les élèves ont déjà mis certaines activités et lectures des jeux vidéo, alors ce projet consiste à créer une présentation avec Google Slides sur un jeu vidéo en particulier et son utilité à l'école. Les élèves travaillent en dyades et ont trois cours pour terminer le projet. Les deux premiers cours sont d'exploration, de poser des questions, de prendre notes des avantages et des inconvénients d'intégrer ce jeu vidéo à l'école. Le troisième cours est dédié à la présentation du projet. Dès le début du projet, les élèves partagent l'information avec l'enseignante sur la plateforme Classroom afin de lui permettre de suivre l'évolution de leur travail ainsi que de faire les corrections nécessaires.</p>

APPENDICE B

Utilisation du Chromebook en classe

1 Les raccourcis du clavier

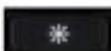
Actualiser la page du navigateur



Travailler en mode plein écran



Ajuster la luminosité



Ajuster le volume

**3 Utilisation du pavé tactile**

Clic gauche

- Taper avec un doigt

Clic droit

- Taper avec 2 doigts en même temps

Faire défiler une fenêtre

- Glisser 2 doigts vers le haut ou le bas

2 Prenez le contrôle!

Comment écrire le @ ou d'autres caractères spéciaux?

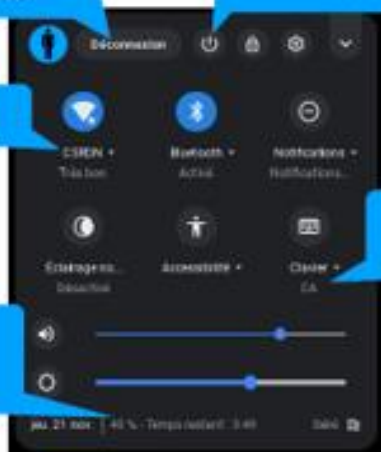


Alt gr (à droite de la barre d'espacement) + le caractère spécial

Se déconnecter

Éteindre

Réseau sans fil

Langue du clavier
*Régler à franco-canadienAutonomie
de la batterie

Réalisation
Alexandra Coutlée @coutelea
Sébastien Deschamps @sedeschamps
CSRDN



APPENDICE C

GRILLE D'OBSERVATION

Activité : Temps :

Date : Groupe : Période.....

Variables à considérer	1	2	3	4	Commentaires/ Interventions
Participation active					

Utilisation inadéquate d'outil techno- pédagogique, le Chromebook	3 et +	2	1	0	Commentaires/ Interventions
Jeux en ligne					
Vidéos YouTube					
Réseaux Sociaux					
Notifications					
Musique					
Messagerie/Chats					
Autres applications					

Tableau 1

1 : Peu satisfaisant

2 : Satisfaisant

3 : Très satisfaisant

4 : Excellent

Source : Pedrosa (2019)

Tableau 2

3 et + : 3 élèves et plus font un usage inadéquat du Chromebook

2 : 2 élèves font un usage inadéquat du Chromebook

1 : 1 élève fait un usage inadéquat du Chromebook

0 : aucun élève ne fait pas un usage inadéquat du Chromebook

APPENDICE D**JOURNAL DE PRATIQUE RÉFLEXIVE**

Date : _____

1. Je décris un évènement relié à une intervention qui s'est passé dans la classe aujourd'hui alors que j'enseignais.

2. Je me questionne sur la pertinence de mon intervention. Je montre des liens entre mes actions, mes rétroactions et l'évènement décrit.

3. Qu'est-ce que je ferai la prochaine fois que j'aurai à enseigner dans un contexte semblable?

4. À quelle (s) compétence (s) professionnelle (s) cette réflexion est-elle surtout reliée?

APPENDICE E**HISTORY OF VIDEO GAMES QUIZ**

1. The first video games were:
 - a) Japanese
 - b) American
 - c) Russian
2. Pong, the first popular arcade game, was a:
 - a) Space war game
 - b) Fighting game
 - c) Table tennis game
3. The main character's original name in Super Mario Bros was:
 - a) Italianman
 - b) Plumberman
 - c) Jumpman
4. Many people around the world started to play Pac-Man and Tetris in the:
 - a) 2000s
 - b) 1990s
 - c) 1980s
5. The name of a popular video game in the 1980s that featured a gorilla as the villain was:
 - a) Donkey Kong
 - b) Monkey Kong
 - c) King Kong
6. Sonic the Hedgehog was famous for his ability to:
 - a) Run
 - b) Jump
 - c) Fight
7. The first home video game system appeared in the:
 - a) 1990s
 - b) 1980s
 - c) 1970s
8. Game Boy was the first:
 - a) Controller
 - b) Arcade game
 - c) Hand-held game
9. Guitar Hero was the first successful _____ in the 2000s.
 - a) Adventure game
 - b) Rhythm game
 - c) Strategy game
10. The Will was innovative because it had:
 - a) High-definition graphics
 - b) A large storage capacity
 - c) Motion-sensitive remotes