

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE
À LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT AU SECONDAIRE

PAR SAMUEL GIGUÈRE

ÉLABORATION D'UN GUIDE DE GESTION DE CLASSE APPARENTÉ À
L'ENSEIGNEMENT MUTUEL ET BASÉ SUR LA PLACE DES ÉLÈVES DANS LA
CLASSE

MAI 2024

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.

REMERCIEMENTS

Mes remerciements pourraient s'adresser d'emblée à l'ensemble des membres du personnel de l'Université du Québec à Trois-Rivières qui m'ont accompagné durant mes études permettant d'accéder à la profession d'enseignant au secondaire.

Je souhaite tout de même remercier particulièrement la première personne que j'ai rencontrée au moment où j'envisageais d'entreprendre ces études, Mme Audrey Groleau, qui était à l'époque directrice du programme de maîtrise qualifiante en enseignement au secondaire. À l'hiver 2020, Mme Groleau m'avait accueilli, de façon très humaine, dans son bureau à l'université, où nous avons discuté de l'enseignement au secondaire et du programme dans lequel j'allais m'inscrire. Son support en début de parcours, surtout au niveau administratif et logistique, a été très apprécié.

Je souhaite également remercier particulièrement la dernière personne avec qui je devrais avoir affaire dans mon parcours, mon directeur de recherche M. Alain Huot. J'ai connu M. Huot dans l'année 2020-2021, alors que je siégeais en tant qu'étudiant sur le comité de programme, et où M. Huot œuvrait à titre de directeur substitut du programme. En aucun temps je n'ai regretté d'avoir demandé à M. Huot de prendre la responsabilité d'être mon directeur de recherche. Le pragmatisme, l'empathie et la disponibilité de M. Huot m'ont permis de réaliser cet essai d'une manière efficace et agréable.

Finalement, je souhaite remercier le Centre de services scolaire du Chemin-du-Roy et le Syndicat de l'Enseignement des Vieilles-Forges d'avoir consenti à ma demande de changement de champ disciplinaire sur la base de l'expérience. Je pourrai ainsi poursuivre ma carrière d'enseignant dans le champ des mathématiques.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|-----|
| REMERCIEMENTS..... | i |
| TABLE DES MATIÈRES | ii |
| LISTE DES FIGURES..... | iii |
| INTRODUCTION..... | 4 |
| CHAPITRE 1 | 5 |
| PRÉSENTATION DE L'APPROCHE | 5 |
| 1.1 De l'enseignement des mathématiques à l'enseignement des sciences et des technologies | 5 |
| 1.2 Comment je présente mon approche au groupe-classe | 8 |
| 1.3 Justifications pédagogiques : considérations socioconstructivistes et humanistes | 10 |
| 1.4 L'enseignement mutuel | 14 |
| 1.5 Justifications liées à la gestion du comportement des élèves : considérations behavioristes | 16 |
| 1.6 Résumé des besoins justifiant l'implantation de l'approche | 18 |
| CHAPITRE 2 | 19 |
| MISE EN APPLICATION DE L'APPROCHE EN CONTEXTE DE STAGE | 19 |
| 2.1 Présentation du milieu..... | 19 |
| 2.2 Commencement du stage et matériel pour la réalisation de l'essai | 20 |
| 2.3 Prise en charge des groupes | 21 |
| 2.4 Évolution avec les groupes | 23 |
| 2.4.1 Groupe 402 | 23 |
| 2.4.2 Groupe 403 | 29 |
| 2.4.3 Groupe 454 | 32 |
| 2.4.4 Groupe 458 | 34 |
| 2.5 Limites de l'applicabilité de l'approche en contexte d'enseignement des sciences et technologies | 35 |
| CHAPITRE 3 | 39 |
| GUIDE DE GESTION DE CLASSE | 39 |
| 3.1 Étapes d'implantation..... | 39 |
| 3.2 Réflexes à entretenir | 40 |
| CONCLUSION | 41 |
| RÉFÉRENCES..... | 42 |
| ANNEXE Questionnaire présentation – ST/STE secondaire 4..... | 44 |

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

| | |
|---|----|
| Tableau 1 : Comparaison des compétences disciplinaires : mathématiques vs sciences et technologies..... | 6 |
| Tableau 2 : Besoins et justifications de l'approche..... | 18 |
| Schéma A : Coin arrière groupe 402 | 28 |
| Schéma B : Permutation groupe 454 | 34 |
| Tableau 3 : Étapes d'implantation | 39 |
| Tableau 4 : Réflexes de gestion de classe à entretenir pour soutenir l'approche..... | 40 |

INTRODUCTION

L'enseignant, étant donné son rôle et ses fonctions par rapport aux élèves, est amené à relever plusieurs défis à chacune des journées pendant lesquelles il exerce sa profession. Ces défis peuvent être de nature pédagogique et directement en lien avec le développement des compétences spécifiques chez l'élève. Les défis peuvent aussi être liés à la gestion du groupe-classe. Un enseignant peut proposer une approche pédagogique solide et réputée, mais s'il est incapable de gérer la classe dans laquelle il enseigne, les activités qu'il proposera aux élèves risquent de connaître peu de succès.

Je comptais environ deux ans d'expérience en enseignement au secondaire avant de débiter mon stage II. Les défis que j'ai rencontrés m'ont amené à développer une approche qui est à la fois basée sur la pédagogie et la gestion de classe. Cette approche, apparentée au concept de l'enseignement mutuel, repose sur l'aménagement de la classe, souvent appelé dans le milieu « plan de classe ». Le but de cet essai est la rédaction d'un guide concis et clair permettant d'appliquer cette approche, à partir du moment où un enseignant prend en charge un groupe-classe.

Le premier chapitre de l'essai consiste à présenter mon approche et à la justifier. Ceci est fait à partir de publications dans le domaine de l'éducation et aussi de quelques expériences marquantes que j'ai vécues au cours de mes deux années d'expérience. L'approche que j'ai développée au cours de mes premières années d'expérience a été réalisée dans le cadre de l'enseignement dans un autre champ disciplinaire. Avant de débiter ce stage II, j'avais de bonnes raisons de croire que cette approche était aussi applicable en enseignement des sciences et des technologies, c'est ce que j'expliquerai dans la prochaine section. Le deuxième chapitre de l'essai montre comment j'ai vécu l'application de cette approche dans le cadre spécifique de mon stage II, ainsi que les limites rencontrées en contexte de l'enseignement des sciences et des technologies. Un journal de bord a été tenu durant ce stage et servira de référence pour cette partie. Le troisième chapitre présente le guide qui a pour but l'application de cette approche. Regardons d'abord en quoi consiste cette approche.

CHAPITRE 1

PRÉSENTATION DE L'APPROCHE

J'expliquerai d'abord pourquoi je m'attendais à ce que l'approche que j'avais développée dans un autre champ disciplinaire pouvait vraisemblablement aussi s'appliquer en enseignement des sciences et de la technologie. Je montrerai ensuite comment je présente mon approche aux groupes-classes. J'évoquerai ensuite les considérations tirées des courants pédagogiques socioconstructiviste et humaniste qui motivent mon approche. Je poursuivrai en présentant le concept de l'enseignement mutuel, duquel est apparentée mon approche. J'évoquerai ensuite les considérations pédagogiques tirées du courant pédagogique behavioriste qui supportent mon approche. Pour terminer ce chapitre, je présenterai un tableau résumant les besoins en situation d'enseignement pour lesquels mon approche propose une solution.

1.1 De l'enseignement des mathématiques à l'enseignement des sciences et des technologies

Avant toute chose, je crois qu'il est important de spécifier au lecteur que mon approche a été développée dans le cadre de l'enseignement des mathématiques au secondaire, malgré que cet essai professionnel soit réalisé dans le cadre de l'enseignement des sciences et technologies. J'ai eu l'opportunité d'avoir un contrat de remplacement à temps plein durant une année et demie en mathématiques de troisième secondaire. En plus d'y trouver l'occasion pour faire mes premières expériences durables avec la profession, ceci a fait en sorte que j'ai pu officiellement changer mon champ disciplinaire auprès de mon employeur. Ainsi, je risque de ne plus jamais enseigner les

sciences et technologies au secondaire afin de consacrer ma carrière à l'enseignement des mathématiques, et pourtant, étant donné les règlements du programme de maîtrise, il m'est nécessaire de réaliser mon essai dans le cadre de l'enseignement des sciences et technologies.

J'entretenais la conviction que l'approche que j'ai développée en enseignement des mathématiques pouvait s'appliquer à l'enseignement des sciences et technologies. J'entretenais cette conviction étant donné un sens commun des compétences à développer dans chacune des disciplines dont il est question. Le tableau suivant présente les trois compétences disciplinaires pour ces deux champs disciplinaires, telles qu'elles sont présentées dans la Programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2006).

Tableau 1 : Comparaison des compétences disciplinaires : mathématiques vs sciences et technologies

| | Champs disciplinaires | |
|---------------------|--|--|
| | Mathématiques | Sciences et technologies |
| Compétence 1 | Résoudre une situation-problème | Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique |
| Compétence 2 | Déployer un raisonnement mathématique | Mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques |
| Compétence 3 | Communiquer à l'aide du langage mathématique | Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et technologie |

Le sens de la compétence 1, pour chacun des champs disciplinaires, renvoie à l'idée d'appliquer les concepts du champ dans une situation concrète. En mathématiques, on emploie le terme « résoudre », tandis qu'en science on utilise le groupe verbal « chercher des réponses ou des solutions ». Les sens de ces compétences sont assez rapprochés, à un point tel qu'il serait envisageable d'intervertir les groupes verbaux sans que cela n'affecte le sens des compétences au point de les dénaturer. Ainsi, la compétence 1 en mathématiques pourrait bien être renommée « Chercher des réponses ou des solutions à une situation-problème » et celle en sciences être renommée « Résoudre des problèmes d'ordre scientifique ou technologique » sans que les sens de ces compétences n'en soient trop affectées. Je ne vais cependant pas

jusqu'à affirmer qu'il n'y a aucune nuance à trouver entre les termes utilisés dans le Programme de formation de l'école québécoise ; ce que je soutiens, c'est que le sens des termes n'est pas trop éloigné et qu'en conséquence, le sens des compétences visées n'est pas trop éloigné.

On peut faire le même exercice pour la compétence 2. Cette compétence renvoie directement à la maîtrise des capacités développées en classe. Si on change les groupes verbaux pour chacun des champs, comme il a été fait pour la compétence précédente, on obtient pour les mathématiques « Mettre à profit un raisonnement mathématique » et pour les sciences et technologies « Déployer ses connaissances scientifiques et technologiques ». Le sens des compétences ne s'en trouve pas, une fois de plus, dénaturé.

Concernant la compétence 3, compétence ayant trait à la communication, le même verbe est employé. Il est donc inutile de faire l'exercice de substitution pour démontrer que ces compétences ont le même sens.

Si l'argumentation qui précède n'a pas suffi à convaincre que les compétences en sciences et technologies ne sont pas trop éloignées, en termes de sens, de celles en mathématiques, on pourrait faire remarquer qu'il n'est pas rare que les élèves qui performent bien en sciences et technologies performent également bien en mathématiques. L'inverse est aussi remarquable, c'est-à-dire que souvent les élèves qui éprouvent des difficultés en sciences et technologies risquent d'en éprouver aussi en mathématiques. Cette corrélation des performances entre ces deux champs disciplinaires pourrait s'expliquer par le fait que les compétences évaluées dans chacun de ces champs sollicitent en grande partie la même forme d'intelligence, celle que Gardner nomme l'intelligence logico-mathématique (Gardner, 1997).

J'entretenais donc, avant le début de mon stage, un sentiment favorable quant à l'applicabilité en enseignement des sciences et technologies au secondaire, l'approche que j'ai développée en contexte d'enseignement des mathématiques. J'ai cependant réalisé au courant de mon stage qu'il y avait des limites quant à l'applicabilité de cette

approche en enseignement des sciences. J'expliquerai ces limites à la fin de ce chapitre, une fois que j'aurai justifié mon approche au niveau de la pédagogie et de la gestion des comportements. Dans la prochaine section, je décrirai comment je présente cette approche aux élèves lors de mes premiers contacts avec eux en contexte de classe.

1.2 Comment je présente mon approche au groupe-classe

Une des premières choses que je fais habituellement lorsque je prends en charge un groupe-classe pour une certaine durée est de présenter aux élèves mon approche de gestion de classe. De cette manière, les élèves savent à quoi s'attendre et peuvent commencer à comprendre les règles de base à suivre dans le cadre de mon cours. Il m'arrive aussi régulièrement en courant d'année de répéter cette présentation, en mettant l'emphase sur quelques points lorsque je considère qu'une amélioration est souhaitable. Je peux également répéter cette présentation lorsque de nouveaux élèves se joignent au groupe en courant d'année scolaire. Je montre donc ici comment je présente cette approche au groupe-classe en utilisant la première personne du singulier et la deuxième personne du pluriel, comme si j'étais en train de m'adresser à un groupe-classe.

« J'ai appris à l'université, dans le cadre de mes cours pour devenir enseignant au secondaire, que les élèves vont généralement maîtriser mieux et plus rapidement la matière qu'on leur enseigne si on les laisse collaborer entre eux dans leurs démarches d'apprentissage. C'est aussi ce dont je me suis rendu compte avec l'expérience que j'ai acquise en enseignement. Cela se rapporte à un concept qu'on nomme le socioconstructivisme. Je vous laisserai donc, en temps normal, collaborer entre vous durant les moments d'exercices. Cela se fera cependant sous certaines conditions. Vous devrez rester à vos places et ce sera avec vos voisins de bureau que vous pourrez échanger. Il faut comprendre que ce n'est pas du travail d'équipe, mais seulement que je vous autorise à demander de l'aide à un voisin lorsque vous avez un problème durant les exercices. Je comprends que vous avez des amis, et qu'il y a des gens dans la classe avec lesquels vous devriez avoir plus d'affinités que d'autres pour

collaborer. C'est pourquoi je vais prendre en compte vos préférences pour faire le plan de classe. Je vous distribuerai un petit [questionnaire](#) à la fin de la période où vous pourrez inscrire si vous avez des préférences d'emplacement dans la classe, si vous avez par exemple certaines contraintes comme une mauvaise vue qui fait en sorte que vous préférez être positionné plutôt vers l'avant. Vous indiquerez aussi sur ce questionnaire quelles sont les personnes près desquelles vous aimeriez être placés pour collaborer. Je prendrai en considération où vous aimeriez être placés dans la classe, mais au final c'est toujours moi qui aurai le dernier mot concernant les places où vous vous assoyez durant le cours.

Si j'ai l'intention de vous placer près des autres élèves avec lesquels vous vous entendez bien, c'est pour que vous puissiez vous aider durant les exercices. Si j'en vois qui bavardent au lieu de se mettre au travail, ou encore si j'en vois qui sont incapables de rester calmes, il faudra que j'effectue des changements de places. Il y aura du temps pour faire des exercices, mais je suis convaincu que vous êtes capable de vous imaginer qu'il y aura aussi du temps pendant lequel je vais donner de la théorie et des explications. Durant ces moments, j'exige le silence. Il n'est pas impossible que certains d'entre vous n'aient pas la maturité pour être positionnés près de leurs amis dans la classe sans s'empêcher de bavarder durant le cours. Dans ce cas, je devrai aussi faire des changements de places en conséquence.

Vous êtes actuellement des adolescents, cela veut dire que vous êtes en train de vous développer. J'ai vu des élèves, par les années passées, faire de grand progrès durant une année quant à leur comportement. Les décisions prises par rapport aux places dans la classe ne seront jamais définitives et irrévocables. Je crois en votre potentiel de vous améliorer et de prendre de la maturité par rapport à ce que nous vivons ensemble. » Je fais référence au socioconstructivisme dans la présentation de l'approche que je fais aux élèves. Regardons en quoi cela consiste.

1.3 Justifications pédagogiques : considérations socioconstructivistes et humanistes

L'approche constructiviste en enseignement est une approche interactive. Elle préconise la participation active de l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage (Snowman, Biehler et McCown, 2009). Lorsqu'on parle de socioconstructivisme, on fait référence aux concepts découlant du constructivisme, en mettant l'accent sur les interactions sociales (Snowman, Biehler et McCown, 2009). Jean Piaget pourrait apparaître comme l'auteur phare du mouvement constructiviste. Dans la première moitié du XX^e siècle, il publia un livre traitant du développement de l'intelligence chez l'enfant. Piaget met l'emphase sur la notion de l'adaptation de l'enfant au milieu duquel il grandit comme étant un facteur essentiel de développement (Piaget, 1992).

Parmi les moyens d'adaptation qu'un apprenant peut avoir avec son milieu, les interactions sociales sont celles qui sont privilégiées par les tenants de l'approche socioconstructiviste. Lorsqu'un élève effectue un apprentissage, il peut être confronté à un certain niveau de difficulté. Si le niveau de difficulté est trop élevé, l'apprentissage sera impossible. Le concept de zone proximale de développement (Vygotski, 1992) fait référence à une zone de développement que l'apprenant peut difficilement atteindre seul, mais qui devient à sa portée grâce à la médiation d'un enseignant ou d'un pair chez qui l'apprentissage est acquis (Raynald et Rieunier, 2007). Ainsi, dans les stratégies pédagogiques basées sur le socioconstructivisme, on cherchera à favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages, à favoriser l'engagement des apprenants et une prise de conscience de leurs attitudes. On cherchera aussi à favoriser le développement d'habiletés interpersonnelles et à favoriser la création d'une communauté d'apprenants (Guilbert et Ouellet, 2002).

En considérant la manière que j'ai décrit, dans la section précédente, la présentation de mon approche, on pourrait être porté à penser que celle-ci ne favorise pas suffisamment le travail en collaboration et les interactions sociales, en la comparant avec les bases de l'approche socioconstructiviste qui viennent d'être présentées. Par exemple, j'ai dit à mes élèves qu'ils n'étaient autorisés qu'à échanger avec leurs voisins

de bureau, et qu'ils devaient demeurer à leur place. Cette consigne peut effectivement tendre à limiter l'étendue que la collaboration peut prendre au sein du groupe-classe.

Je dois donc préciser qu'il y a un écart entre ce que j'annonce comme étant les règles de classe, et la manière dont je les applique. Les communautés d'adolescents ont d'emblée une forte tendance à se rassembler en petit groupe pour discuter (Piaget, 1996). Dès le début de la mise en application de ce système de gestion de classe, et je pourrais dire continuellement, il suffit que j'aie le dos tourné pour par exemple répondre individuellement à un élève qui me pose une question durant les exercices pour que je m'aperçoive que des élèves ont bougé. Certains se sont rapprochés de leur voisin pour faire table commune, d'autres ont pris la place d'un élève absent pour être plus près d'un ami. Dans ce genre de situation, je verrai des élèves qui me demanderont la permission pour « enfreindre les règles », d'autres le feront en cachette. Mon intervention va à peu près toujours dans le même sens lorsque je constate ce genre d'écart en début de prise en charge. Je dis aux élèves qu'on doit me demander la permission si on souhaite transgresser les règles annoncées. Je rencontre ensuite individuellement chaque élève qui a changé de place pour lui dire que s'il me montre qu'il est capable de bien travailler dans cette situation, je suis prêt à la tolérer.

Quelques semaines d'ajustement sont normalement nécessaires ; de mon côté pour apprendre à connaître les élèves, du côté des élèves pour apprendre à évoluer dans cette zone grise. Les élèves sont ainsi mis au défi d'ajuster leur niveau d'interaction afin d'en arriver à se comporter comme des adultes qui travailleraient en communauté. Selon Piaget (1992, 1996), il s'agit bien là du niveau de développement auquel on pourrait s'attendre de leur part. Une fois le système bien rodé, il ne m'est pas rare de connaître des séances d'exercices où le climat de classe, en termes de calme et de maturité des participants, pourrait se comparer avantageusement à ce qu'on retrouve normalement chez les adultes qui travaillent dans la salle des enseignants. Selon les groupes-classes, il m'arrive d'avoir à gérer des élèves plus énergiques. J'ai déjà été témoin en ce contexte de quatre discussions mathématiques plutôt vives qui avaient lieu simultanément dans la classe. Le sujet à l'étude était la résolution de système d'équations impliquant deux fonctions affines. L'exercice proposé demandait, avant

d'appliquer la démarche de résolution, de déduire les fonctions à partir d'une situation présentée sous forme de texte. C'est surtout sur cet aspect que les discussions entre les élèves portaient. Si un membre de la direction ou un autre enseignant était passé dans le corridor à ce moment, je crois qu'on aurait pu juger à première vue que j'avais perdu le contrôle. De mon côté, j'appréciais ce qui était en train de se passer. Les élèves confrontaient leur interprétation de la situation et utilisaient des concepts mathématiques pour convaincre leurs pairs que leur interprétation était la bonne.

Il m'est arrivé dans la deuxième moitié de l'année scolaire, alors que j'avais en charge des groupes de troisième secondaire, de faire une période de suppléance avec un groupe du même niveau. L'enseignant que je remplaçais ne se gênait pas pour raconter qu'il était possiblement l'enseignant le plus sévère de l'école, ce dont il était fier. Le climat de sa classe était normalement du genre où on entend une mouche voler durant les séances d'exercices. Puisqu'avec mes groupes j'avais déjà donné le cours pour lequel j'étais appelé à faire la suppléance, j'ai utilisé la même routine qu'avec mes groupes, c'est-à-dire en permettant la collaboration durant les exercices. La période n'a pas été de tout repos. Plusieurs élèves ont eu tendance à s'agiter durant les exercices, malgré que la matière a quand même pu être passée. En faisant un retour sur la période avec des collègues qui connaissaient le groupe-classe en question, un commentaire est ressorti à savoir que les élèves de ce groupe n'étaient pas assez matures pour appliquer ce style de gestion de classe. Mon avis sur la question est que si ces élèves, pourtant du même niveau que ceux de mes groupes, n'étaient pas assez matures pour travailler en collaboration, c'est que depuis le début de l'année leur enseignant était passé à côté de l'opportunité de leur faire développer la maturité requise.

Par souci d'humilité, je n'ai pas tenu de registre pour répertorier toutes les fois où dans le cadre de mon enseignement des mathématiques, des élèves m'ont dit qu'ils appréciaient mon cours plus que les autres, et qu'ils appréciaient mon approche. Environ toutes les semaines j'ai entendu des élèves affirmer que mon cours est celui qui passait le plus vite, que j'interprète comme étant celui qu'ils jugeaient le moins ennuyeux. Je crois que le plaisir qu'un adolescent éprouve à se présenter à un cours

peut être source de motivation. Pour Viau (1996), la motivation est une condition essentielle à la réussite. Je suis conscient qu'un élève qui a hâte d'aller à un cours risque de s'y présenter avec une certaine énergie qu'il faudra quelques fois gérer. Mais lorsqu'arrivera le moment de se mettre au travail, les élèves motivés devraient normalement s'activer plus aisément. Je crois que d'une manière générale, dans une optique de développement des élèves, il est plus profitable d'avoir occasionnellement à retenir ses élèves que de devoir constamment les pousser. De plus selon l'approche humaniste de l'enseignement, le développement optimal de l'être humain se fait sous la condition que ses besoins de bases sont satisfaits. Les besoins de base identifiés par Glasser (2000) incluent les besoins de plaisir et de liberté d'action ; besoins que mon approche tend, dans une certaine mesure, à satisfaire. Nancy Gaudreau (2017) met en évidence comment une relation positive entre les élèves est associée, selon divers auteurs, à une multitude d'effets positifs. Parmi ceux-ci, on avance le développement d'une image de soi positive, le sentiment d'appartenance à la classe et la réduction du stress.

En laissant une zone grise quant à l'application stricte des règles de classe, le réseau de collaboration entre élèves évolue jusqu'à un état où les élèves les plus doués finissent par devenir naturellement des tuteurs pour les autres. Quelques enseignants du niveau auquel j'enseignais se montraient fort surpris du rythme auquel je passais la matière en classe, malgré le peu d'expérience dont j'étais pourvu. Je crois que le rythme de mon enseignement est directement lié à l'application de mon approche. Dans les autres groupes-classes, les élèves bénéficient normalement d'un seul enseignant, tandis que dans mes classes, on en trouve toujours au moins une demi-douzaine, c'est-à-dire qu'il y a habituellement au moins six élèves par groupe qui maîtrisent suffisamment les compétences enseignées pour aider leurs pairs à progresser. Je suis convaincu qu'en laissant une certaine liberté chez les élèves, naturellement ceux qui saisissent mieux et qui expliquent bien se placent dans un rôle de moniteur. Ce jeu de rôle ne pourrait pas être à mon avis aussi efficace si d'emblée je pointais les élèves les plus forts et leur demandant d'aider les plus faibles. Leur initiative est gage d'engagement.

Le concept de mettre à profit les élèves qui ont déjà acquis des compétences, afin de contribuer au développement des autres n'est pas une stratégie pédagogique récente. J'ai appris dans le cadre d'un cours de maîtrise qu'une approche basée sur ce concept a déjà été assez populaire dans les écoles en Europe il y a quelques siècles. Cette approche porte le nom de l'enseignement mutuel et sera le sujet de la prochaine section.

1.4 L'enseignement mutuel

C'est dans le cadre du cours de maîtrise *EDU6015 - Les professions en éducation : rétrospectives et perspectives* que j'ai entendu parler de l'enseignement mutuel. J'avais déjà commencé à développer mon approche à ce moment. J'ai alors réalisé que je n'étais pas si avant-gardiste et que le système de gestion de classe que j'étais en train de développer s'apparentait à ce qui pouvait se faire dans certains établissements européens et anglais entre le XVII^e et le XIX^e siècle (Gréard, 1911).

Le principe de ce qu'on a appelé l'enseignement mutuel consiste dans la réciprocité de l'enseignement entre les élèves, le plus capable servant de maître à celui qui l'est moins. L'enseignement mutuel a pu être développé et popularisé selon une vision pragmatique de l'éducation. Une grande partie de la population était pauvre sans instruction. Le développement industriel demandait une grande quantité de main-d'œuvre minimalement qualifiée (lecture, écriture, calculs de base, etc.). Les établissements d'enseignement où était appliqué le mode d'enseignement mutuel pouvaient donner une instruction de base à une importante quantité d'enfants avec des ressources modestes. Ainsi, on estimait qu'un seul maître, munis d'un seul livre, était nécessaire pour gérer une classe contenue dans un grand local pouvant compter plusieurs centaines d'élèves. Parmi ces élèves, les plus performants se voyaient octroyer la fonction de moniteur pour laquelle ils étaient rémunérés, et ce sont ces moniteurs qui formaient essentiellement les autres élèves. Les moniteurs se présentaient donc à l'école deux heures avant les autres élèves et recevaient les consignes du maître pour la journée (Gréard, 1911).

La société québécoise du XXI^e siècle n'est évidemment pas la même que la société européenne du début de l'ère contemporaine. À mon avis, il y a tout de même un parallèle pertinent à faire. J'ai développé cette approche dans un contexte où les groupes auxquels je devais enseigner comptaient 32 élèves. Durant les moments où je donnais des exercices en classe, la quantité d'élèves qui avaient besoin d'aide était telle que je me trouvais incapable d'accompagner chacun d'eux convenablement. Si j'avais eu des groupes d'une quinzaine d'élèves, possiblement que je n'aurais pas développé mon approche étant donné que je n'en aurai pas perçu le besoin. C'est en grande partie en prenant conscience que j'étais, en tant qu'enseignant, incapable d'assister et d'aider convenablement tous les élèves qui pouvaient en éprouver le besoin que j'ai trouvé qu'il était presque nécessaire que les élèves qui avaient déjà maîtrisé les compétences enseignées puissent collaborer avec leurs pairs. Dans un même ordre d'idée, je crois bien qu'avec des groupes évoluant dans des programmes sélectifs, par exemple ceux des programmes d'éducation intermédiaire (PEI), de sport-études ou d'arts-études, il serait envisageable d'enseigner à des groupes comptant jusqu'à une soixantaine d'élèves en prenant la peine de formaliser un peu plus mon approche.

Dans la section précédente, je faisais référence au plaisir que manifestaient mes élèves à assister à mon cours. On semblait être aussi conscient de ce phénomène à l'époque de l'enseignement mutuel. Le jeune Victor Hugo (1820) proposa au concours de l'Académie française un poème intitulé *Discours sur les avantages de l'enseignement mutuel*, duquel on peut tirer ces vers :

*Répondez, mes amis : il doit vous être doux
D'avoir pour seuls mentors des enfants comme vous ;
Leur âge, leur humeur, leurs plaisirs sont les vôtres ;
Et ces vainqueurs d'un jour, demain vaincus par d'autres,
Sont, tour à tour parés de modestes rubans,
Vos égaux dans vos jeux, vos maîtres sur les bancs.
Muets, les yeux fixés sur vos heureux émules,
Vous n'êtes point distraits par la peur des férules ;
Jamais un fouet vengeur, effrayant vos esprits,
Ne vous fait oublier ce qu'ils vous ont appris ;*

*J'écoute mal un sot qui veut que je le craigne,
Et je sais beaucoup mieux ce qu'un ami m'enseigne.*

Bien que mon approche soit apparentée en quelques points à l'enseignement mutuel, il y a un aspect qui en diverge. On a vu que mon approche octroyait un certain degré de liberté aux élèves, et que ma posture était d'entretenir un certain flou, ou une zone grise, par rapport à l'application des règles de classe. Le mode d'enseignement mutuel pour sa part était très strict. Des commandements précis étaient donnés, auxquels un stimulus comme un coup de sonnette étaient associés. L'exécution suivait généralement le commandement (Gréard, 1911). L'association d'un stimulus à un comportement n'est pas sans rappeler le courant pédagogique behavioriste en enseignement. Malgré la liberté que je donne aux élèves de mes groupes-classes, mon approche renferme bien un système d'émulation. C'est ce dont il sera question dans la prochaine section.

1.5 Justifications liées à la gestion du comportement des élèves : considérations behavioristes

Le courant behavioriste repose en grande partie sur l'idée qu'il est possible d'orienter le comportement d'un individu en lui donnant des récompenses et en lui faisant subir des punitions. Le fait de donner systématiquement aux élèves des conséquences en contexte de gestion de groupe-classe est ce que l'on appelle système d'émulation. Les conséquences peuvent être nommées des classes de contingences. On parle de contingence de renforcement ou de contingence punitive lorsque la conséquence qui suit un comportement a pour effet, respectivement, d'augmenter ou de diminuer l'apparition de celui-ci (Snowman, Biehler et McCown, 2009).

J'affirme que mon approche est basée sur l'aménagement de la classe, car les contingences utilisées pour la gestion des groupes sont essentiellement liées à la place de l'élève dans la classe. Il m'arrive bien entendu de souligner les bons coups,

d'adresser des félicitations et de complimenter les élèves, mais dans la gestion quotidienne, c'est au moyen des places dans la classe que je gère mes groupes.

L'élève qui se montre capable d'assister convenablement au cours lorsque la théorie est donnée, qui parvient à se mettre au travail lors des séances d'exercices pendant lesquels il peut collaborer avec ses pairs sans perturber le climat de classe, pourra prendre la place qu'il souhaite dans la classe. Il peut arriver que pour des raisons d'aménagement, il soit pratiquement impossible de satisfaire tous les élèves. Dans ces situations, les élèves manifestant un comportement jugé mature peuvent recevoir une permission spéciale pour déroger aux règlements de la classe et rapprocher de leurs amis durant les exercices. Ces récompenses liées aux places dans la classe peuvent sembler anodines, mais l'importance de cet enjeu est perceptible lorsqu'on emploie l'opposé, c'est-à-dire lorsque les contingences punitives sont appliquées.

J'ai vu plusieurs adolescents réagir fortement à un changement de place. Il n'est pas fréquent, mais je ne dirais pas non plus qu'il est rare, de voir monter les larmes aux yeux d'un élève à qui j'informe que je le change de place. J'en ai fait pleurer plus d'un avec ce genre de conséquences, malgré l'effort que je prends pour expliquer que cette décision n'est pas irrévocable, et que si l'élève modifie son comportement ou son niveau d'implication dépendamment de la situation, je pourrai le replacer où il le souhaite. Il arrive aussi, en milieu d'année alors que la période d'exercice a trouvé un équilibre, d'informer un élève à qui j'autorisais un déplacement temporaire, de le refuser tandis que je continue à le permettre aux autres. Je crois que dans ces situations, le sentiment d'injustice ressenti par l'élève touche davantage celui-ci que le fait de ne pas pouvoir faire les exercices avec ses amis. Il est nécessaire dans ces situations que l'élève comprenne pourquoi il a perdu ce privilège tandis que les autres le conservent. Dans ces situations, la plupart du temps je vais donner encore quelques chances, mais il arrive malheureusement que l'élève n'arrive pas à ajuster son comportement durant les exercices et qu'il soit nécessaire de le maintenir jusqu'à la fin de l'année à l'écart de ses amis. Étant donné ma patience et des suivis que je fais avec l'élève, celui dans une telle situation comprend généralement pourquoi il en est ainsi.

Ainsi, la contingence de renforcement par rapport au comportement des élèves et à leur implication dans les exercices, c'est la considération que je prends pour répondre à leurs volontés dans l'élaboration du plan de classe. La contingence punitive est d'aller à l'encontre de leurs volontés, pendant que celles de la majorité des autres élèves sont tenues en compte. La section suivante présente, à l'aide d'un tableau, le résumé des besoins que mon approche cherche à combler.

1.6 Résumé des besoins justifiant l'implantation de l'approche

Tableau 2 : Besoins et justifications de l'approche

| Besoins en situation d'enseignement | Solutions proposées par l'approche |
|---|--|
| Une grande quantité d'élèves ont besoin d'aide pour développer leurs compétences; un enseignant seul ne peut pas suffire. | Les élèves ont comme option de s'entraider durant les exercices. |
| Développer l'habitude, chez les élèves, d'adopter un comportement mature en société. | Se montrer flexible sur l'application des règles de classe à l'intérieur de certaines limites. |
| Favoriser la réussite | Motivation découlant de l'engagement des élèves et des relations positives entre eux. |
| Une attitude convenable devrait être encouragée tandis qu'une inadéquate devrait être découragée. | Système de contingences basé sur les places dans la classe. |

Cette section met fin au premier chapitre où je présente mon approche. Dans le prochain chapitre, je décrirai l'implantation de celle-ci et son évolution pendant la période de prise en charge des groupes durant mon stage II.

CHAPITRE 2

MISE EN APPLICATION DE L'APPROCHE EN CONTEXTE DE STAGE

Dans ce chapitre, je présenterai d'abord mon milieu de stage. Je décrirai ensuite le début du stage pour après parler de la prise en charge des groupes. Je continuerai le chapitre en décrivant l'évolution de chacun des groupes au cours du stage. Finalement, je décrirai les limites que j'ai perçues dans l'application de l'approche en contexte d'enseignement des sciences et des technologies.

2.1 Présentation du milieu

Mon stage s'est déroulé à l'Académie les Estacades à Trois-Rivières (secteur Cap-de-la-Madeleine). L'Académie les Estacades comprend deux bâtisses. L'une d'elles est consacrée aux élèves de niveau présecondaire et secondaire 1, l'autre est consacrée aux élèves des niveaux de 2 à 5. Mon stage s'est déroulé exclusivement avec des groupes de quatrième secondaire, donc toujours à la même bâtisse. L'Académie les Estacades est l'école secondaire la plus fréquentée du Centre de services scolaire du Chemin-du-Roy. Environ 2 400 élèves fréquentent l'établissement qui emploie environ 250 membres du personnel. Le bassin géographique desservi par l'Académie est vaste ; on y retrouve ainsi des élèves issus de tout un éventail de milieux. Certains élèves ont grandi en milieu rural, d'autres en milieu urbain. Malgré que l'Académie soit située dans le secteur Cap-de-la-Madeleine de la ville, on y côtoie des élèves qui habitent les secteurs de Trois-Rivières et même de Trois-Rivières-Ouest. Ceci s'explique par les programmes de concentration offerts par l'Académie. Les programmes de Sport-études, de Musique-études et de Langues et découvertes, sont des programmes au sein desquels les élèves ont, tous les jours, deux heures dédiées à leur concentration. Ces programmes attirent des élèves qui peuvent venir de plus loin pour avoir accès à

ceux-ci. Les frais de fréquentation de ces programmes peuvent dépasser la dizaine de milliers de dollars annuellement. Ainsi, cette clientèle vient souvent d'un milieu socio-économique plus favorisé. En contrepartie, une bonne partie des élèves qui fréquentent l'établissement ont grandi dans un sous-secteur de la ville que l'on appelle dans la région le « bas du Cap », milieu socio-économique parfois moins favorisé.

2.2 Commencement du stage et matériel pour la réalisation de l'essai

Il avait été entendu avec mon enseignante associée que j'étais pour passer la première semaine en observation, et que je prenais en charge tous les groupes dès la deuxième semaine. Il y avait quatre groupes de quatrième secondaire, sur lesquels j'aurai l'occasion de développer plus loin.

J'avais prévu tenir un journal de bord pour écrire mes réflexions sur ce qui se passait quotidiennement dans mes cours qui était en lien avec le sujet de mon essai. J'ai utilisé pour cela un agenda du Syndicat de l'enseignement des Vieilles-Forges, que j'ai trouvé fort convenable étant donné les caractéristiques de sa mise en page et sa robustesse.

Mes expériences de travail en enseignement préalables au stage m'avaient fait prendre l'habitude d'utiliser l'outil fourni avec le portail enseignant *Mozaïk* pour faire la gestion de mes plans de classe. J'ai appris lors de la première semaine qu'étant donné mon statut de stagiaire, je ne pourrais pas avoir accès à cet outil. J'ai découvert l'application web plandeclassse.ca qui permet de faire des plans de classe et de les gérer d'une manière similaire à ce que j'avais l'habitude de retrouver dans le portail enseignant.

J'avais préparé un [questionnaire](#) de présentation dans lequel les élèves étaient pour m'informer à savoir, entre autres, à côté de qui ils voudraient être placés, et s'ils avaient quelque contrainte liée à leur place dans la classe.

2.3 Prise en charge des groupes

J'ai commencé à enseigner aux quatre groupes dès le début de la deuxième semaine. Les élèves étaient déjà placés selon un plan de classe qui avait été fait par mon enseignante associée. J'ai expliqué mon approche à tous mes groupes, lors de la première période avec eux, et que j'étais pour en faire un sujet de travail universitaire. J'ai donc distribué le questionnaire de présentation à tous les élèves afin de pouvoir proposer à chacun des groupes un plan de classe le plus tôt possible.

Il m'a fallu allouer environ quatre-vingt-dix minutes pour analyser et organiser le plan d'une classe d'une trentaine d'élèves à partir des questionnaires. En regroupant ensemble les élèves qui ont des affinités entre eux, on arrive normalement à séparer une classe d'une trentaine d'élèves en une dizaine de sous-groupes comprenant en moyenne trois élèves, et pouvant varier entre un et six élèves. À titre d'exemple, les sous-groupes peuvent être constitués de groupes d'amis qui se suivent depuis le primaire. Ils peuvent aussi rassembler des élèves qui évoluent dans la même concentration ou encore qui pratiquent le même sport. Ce que j'appelle les sous-groupes comprenant un seul élève, ce sont les élèves qui n'ont pas manifesté de préférences particulières quant à la proximité d'autres élèves, et pour qui d'autres élèves n'ont pas non plus manifesté d'intérêt. Si un élève ne manifeste pas de préférence particulière, mais que d'autres élèves manifestent de l'intérêt pour être à proximité de celui-ci, dans ce cas je vais placer l'élève sans préférence près de ceux qui ont souhaité l'avoir près d'eux étant donné que le fondement pédagogique de mon approche est le socioconstructivisme. Je calcule ainsi qu'il y a plus de chances que l'élève sans préférence puisse collaborer plus naturellement avec d'autres élèves si je le place près de ceux qui ont souhaité être près de lui, en comparaison à si je le plaçais à un endroit quelconque de la classe. Les quatre groupes ont évolué dans le même local, à l'intérieur duquel les bureaux des élèves sont disposés en cinq rangées de largeur par sept de profondeur, pour un total de trente-cinq bureaux d'élèves. Il existe une multitude de manières d'aménager les bureaux dans une classe. Gaudreau (2017) en mentionne quelques-unes. Pour le travail collaboratif, elle manifeste une propension pour les rangées de dyades (des rangées de deux bureaux collés). Pour ma part, je préfère que les bureaux soient normalement séparés (configuration traditionnelle

communément appelée en « rangs d'oignons »), pour occasionnellement laisser les élèves les coller ou déplacer leurs chaises pour faire bureau commun, lorsque les situations se présentent et que le climat est favorable.

Il y a normalement un peu de brouhaha au début de la période où le nouveau plan de classe est instauré. Quelques élèves vont s'entendre pour changer leur place, mais la majorité des élèves sont habituellement heureux de leurs nouvelles places étant donné que leurs préférences ont été prises en considération. Une fois que la classe est placée, je réitère à ce moment que je demeure celui qui a le dernier mot par rapport aux places dans la classe, et que la préférence des élèves sera tenue en compte à condition que le climat de classe demeure sain au fil de l'évolution des cours.

Les groupes ont donc été, dès le départ, aménagés selon un plan de classe visant à favoriser la collaboration entre les élèves à partir de leurs affinités sociales en fonction de ce qu'ils avaient indiqué sur le questionnaire de présentation. Le contexte du stage et de l'essai à rédiger sur ce sujet a fait en sorte que je n'ai pas voulu perdre de temps par rapport à l'implantation d'un plan de classe qui tenait en compte les affinités sociales. Avec du recul, je crois que l'établissement de ce genre de plan de classe pourrait s'étendre sur une période plus longue. En plaçant tous les élèves, d'un coup, près de ceux avec qui ils souhaitent évoluer à proximité, on se retrouve dès le départ dans une situation où il y a une partie des élèves qui seront capables d'évoluer, et où une autre partie des élèves, étant donné possiblement leur immaturité, seront incapables d'évoluer. Le début de la prise en charge peut donc demander beaucoup d'énergie dépendamment de la quantité d'élèves, d'emblée, plus difficile à gérer dans ce contexte. En y allant plus progressivement, le risque de compliquer le début de prise en charge devrait s'en trouver diminué. Je crois qu'il est possible d'en arriver à connaître la volonté des élèves par rapport à leur place dans la classe sans nécessairement passer par une démarche formelle de questionnaire. En affirmant à la classe qu'on se montre ouvert par rapport aux places dans le local, les élèves trouveront le moyen de nous informer de leur volonté. Ils pourront communiquer leur volonté par exemple pendant les pauses entre les cours, dans les corridors durant les surveillances ou les déplacements, par courriel ou encore pendant les périodes de remédiation. Progressivement, la classe prendra une forme propice à la collaboration

sans passer par l'étape de cassure qui est celle de l'instauration d'un nouveau plan de classe dans lequel la volonté de chacun est prise en compte. La prochaine section vise à décrire l'évolution de chacun des groupes dans le cadre de l'approche de gestion de classe que j'ai appliquée.

2.4 Évolution avec les groupes

Je rapporterai dans cette sous-section les principaux faits saillants quant à l'évolution de chacun des groupes dont j'étais en charge lors de mon stage. Ces faits saillants sont tirés du journal de bord que j'ai tenu durant mon stage.

2.4.1 Groupe 402

Le groupe 402 regroupe des élèves de deux groupes repères différents. À 34 élèves, il s'agit d'un groupe nombreux. Le cours donné à ce groupe est celui de « Sciences et technologie de l'environnement », option de sciences enrichies. Plusieurs élèves de ce groupe m'ont informé, durant le stage, avoir été placés dans cette option contre leur volonté. Ces élèves m'ont dit qu'ils se seraient contentés du cours de sciences et technologie de base et cela aurait été à mon avis mieux aligné avec leur niveau de motivation. Ces élèves donnaient comme raison de leur inscription en sciences enrichies, le fait que l'établissement les inscrivait automatiquement en sciences enrichies s'ils étaient inscrits en mathématiques enrichies. Plusieurs de ces élèves m'ont aussi confié que l'inscription en mathématiques enrichies n'était pas leur décision, mais celle de leurs parents.

Contrairement aux autres groupes, il a fallu plusieurs périodes pour faire entrer dans l'esprit des élèves de ce groupe que le travail en classe pouvait se faire en collaboration. Une ou deux semaines après l'instauration du nouveau plan de classe et du système qui le supporte, j'avais encore des questions lorsque je demandais de faire des exercices, à savoir si c'était « en équipe ». Je répétais alors mes explications, que

ce n'était pas du travail d'équipe proprement dit, mais que je permettais aux élèves d'échanger entre eux durant les moments alloués aux exercices.

Pour certains élèves qui semblent avoir encore un bout de chemin à faire au niveau de la maturité, une période d'exercices dans laquelle l'enseignant n'exige pas le silence peut être vue comme un moment s'apparentant à l'anarchie, où aucune règle n'est plus respectée. Il est à mon avis important pour l'enseignant, durant les premières périodes où le système est implanté et aussi tout au long de l'année, d'être très ferme par rapport aux déplacements dans la classe. Un élève qui ne souhaite pas travailler durant les exercices, s'il reste à sa place, cela est triste pour lui, mais cela est moins dommageable dans l'ensemble que s'il circule dans la classe. Il ira, le cas échéant, déranger une quantité considérable d'élèves qui sont au travail et l'enseignant devra passer du temps à surveiller ses allées et venues au lieu de répondre aux questions des élèves sur le travail à faire. Dans l'une des premières périodes où l'approche était appliquée avec ce groupe, j'ai eu à envoyer deux élèves au local de retrait étant donné leur tendance à circuler dans la classe durant les périodes d'exercices. Il a fallu que je répète la directive à plusieurs reprises durant le stage. Mon acharnement a cependant porté fruit, car durant le dernier tiers du stage, les élèves ne se levaient plus durant les périodes d'exercices.

Durant la troisième semaine de prise en charge, l'un des concepts enseignés était celui des chiffres significatifs, liés à l'incertitude des appareils de mesure. C'était la première fois de ma vie que j'enseignais ce concept, et pour les élèves c'était la première fois qu'ils en entendaient parler. Je me suis rendu rapidement compte que ce concept n'était pas si intuitif et qu'il représentait un certain défi pour la plupart des élèves, et ce pour tous les groupes de sciences enrichies auxquels j'ai eu à l'enseigner. Durant cette période, mon enseignante associée s'était placée près de la porte à l'extérieur du local pour entendre ce qui se passait dans le cours. C'était un comportement qu'elle avait l'habitude d'adopter avec ses stagiaires, autant avec moi qu'avec les autres qu'elle avait déjà reçus au cours de sa longue carrière et elle ne s'en cachait pas. La période de cours était en fin de journée. Elle a donc pu me rencontrer après cette période pour me faire remarquer qu'elle avait trouvé des passages de la période bruyants. Il y avait eu effectivement du bruit durant la période, spécifiquement lorsque j'ai expliqué le

concept des chiffres significatifs. Étant placés près de leurs amis et n'étant pas certains de bien saisir le concept, beaucoup d'élèves eurent le réflexe de se tourner vers leurs voisins pour demander des spécifications ou encore pour vérifier que leur compréhension du concept était valable. De l'extérieur, on avait pu croire à une perte de contrôle de ma part, mais de l'intérieur je comprenais que les élèves échangeaient sur la matière et que cela pouvait possiblement développer leur compétence liée à la notion enseignée. C'est donc en toute conscience que j'ai laissé aller les échanges quelques minutes. Avec du recul, je crois que ces périodes d'échanges entre les élèves sur la matière lorsqu'elle est mal saisie pourraient être formalisées. Je conviens qu'il n'est pas toujours facile de prévoir et planifier à quel moment les élèves auront besoin d'échanger entre eux pour approfondir un concept, mais lorsque cela se produit, l'enseignant pourrait simplement dire à la classe « je vous laisse 3 minutes pour échanger » pour ensuite ramener la classe au silence une fois le temps écoulé. Ceci pourrait avoir comme impact de renforcer l'autorité de l'enseignant quant aux moments où l'attention des élèves vis-à-vis celui-ci n'est pas requise, au lieu de laisser paraître un enseignant qui laisse aller les élèves dans des discussions comme bon leur semble.

Un des élèves de ce groupe avait tendance à perturber le climat de classe. Il était placé à l'avant initialement. Je l'ai déplacé vers l'arrière étant donné qu'il profitait de sa position à l'avant pour se donner en spectacle et faire rire la classe. Suite au changement, l'élève a argumenté pendant quelques jours qu'il avait un plan d'intervention selon lequel il fallait qu'il soit placé à l'avant. Ce n'est pas la première fois que je vivais ce genre de situation, et malgré la prescription du plan d'intervention, je ne suis pas revenu sur ma décision en maintenant l'élève à sa nouvelle place à l'arrière. Je n'ai pas eu de retour à ce sujet de la part des professionnels de l'établissement, de la direction ou des parents.

À la cinquième semaine de prise en charge, les élèves ont été soumis à une évaluation substantielle sur la matière que j'avais enseignée. Il est à mon avis essentiel d'analyser rigoureusement le résultat des premières évaluations afin de se faire une bonne idée à savoir quels élèves évoluent convenablement selon le plan de classe, et quels sont ceux qui éprouvent des difficultés. Ceux qui évoluent bien confirment qu'ils sont en mesure de tirer avantage de l'approche. Pour ceux qui se retrouvent en situation

d'échec, j'analyse la situation de l'élève en prenant en considération le sous-groupe avec lequel il a l'habitude d'évoluer, son comportement en classe et l'assiduité avec laquelle il se met au travail durant les moments alloués aux exercices. La performance des élèves, au niveau académique, est donc l'un des premiers critères sur lequel je me base pour ajuster le plan de classe initial. Les élèves, qui selon mon jugement, n'évoluent pas convenablement, sont changés de place. J'ai la plupart du temps une discussion avec les élèves concernés, afin d'expliquer que j'ai leur réussite à cœur et que leur position dans la classe ne semble pas les aider. La plupart du temps ces élèves devraient idéalement être rapprochés de l'enseignant, vers l'avant de la classe.

Un contexte, comme celui de ce groupe, où il y a peu de places libres dans le local de la classe, tend à complexifier l'application de l'approche. Un local où il y a quelques bureaux non occupés permet la plupart du temps de changer un élève de place sans en changer forcément un autre. Dans la situation que j'ai vécue avec ce groupe où il n'y avait qu'un bureau de libre dans le local, plus souvent qu'autrement si je changeais un élève de place, il fallait aussi qu'un autre soit déplacé. Parfois les deux élèves impliqués trouvaient leur compte. Cependant, il est aussi arrivé qu'un élève qui évoluait bien dans une certaine position se soit vu changé de place étant donné un autre élève qui se trouvait dans une situation problématique à laquelle il fallait remédier. Lorsque cette situation s'est présentée, j'ai expliqué à l'élève qui évoluait bien, mais qui s'est fait malgré tout changer de place que la décision n'était pas une punition à son endroit, et que si une opportunité se présentait il pourrait retrouver une place avec des caractéristiques similaires à celle qu'il a perdue.

La gestion de classe a été plus difficile avec le groupe 402 qu'avec les autres groupes qui m'ont été confiés durant mon stage. J'avais à dépenser plus d'énergie pour limiter le bavardage pendant le moment où je demandais l'attention des élèves. C'est avec ce groupe que je suis arrivé à la conclusion que mon approche, bien qu'elle se soit montrée efficace en enseignement des mathématiques, avait des limites en enseignement des sciences étant donné que ce domaine, dans le contexte où j'étais, comme on le verra plus loin, visait à mon avis plutôt à faire acquérir des connaissances qu'à développer des compétences. Malgré cela, j'ai continué tout au long du stage à permettre et à encourager le travail collaboratif durant les exercices. À la septième

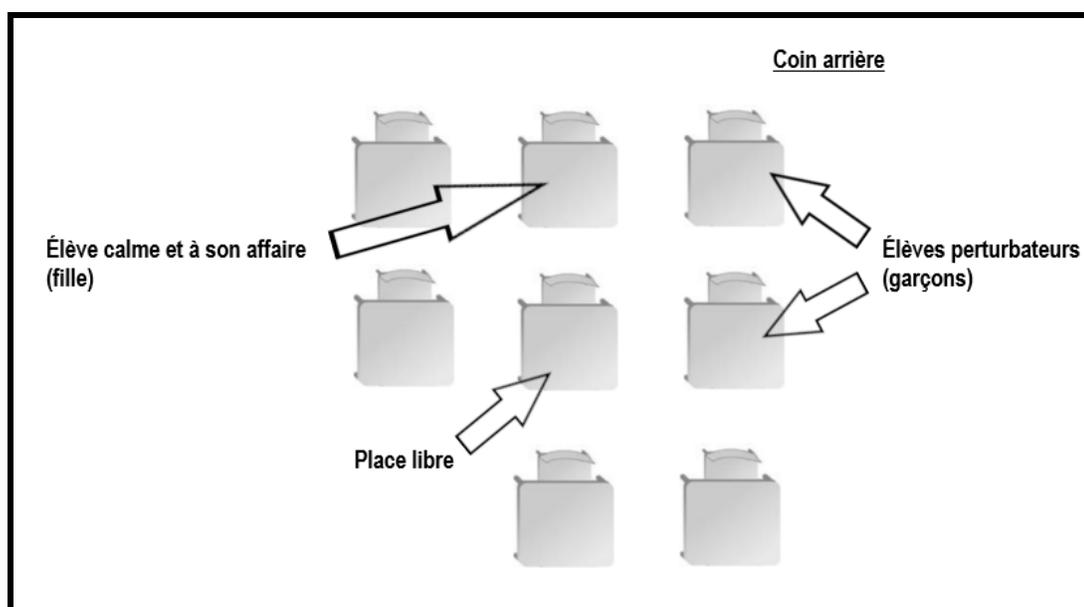
semaine de prise en charge, il restait seulement deux sous-groupes comprenant chacun quatre ou cinq élèves qui n'avaient pas été séparés par rapport au plan de classe qui a été mis en place au début de la prise en charge. J'avais fait cette remarque devant la classe, en spécifiant que ces sous-groupes (que je nommais des *gangs*) restaient ensemble étant donné leur assiduité au travail et leur capacité à se remettre à l'écoute lorsque je l'exigeais, mais que je n'hésiterais pas à faire d'autres changements de place advenant un laisser-aller.

À l'intérieur d'un de ces sous-groupes, il y avait un élève qui, au début de ma prise en charge, levait souvent la main pour dire qu'il ne comprenait rien lorsque la matière était sur de éléments de compréhension plutôt que sur du par cœur. Il s'exprimait un peu comme s'il était en détresse et semblait éprouver de la difficulté à préciser ses questions en dépit de mes encouragements à le faire. Il me faisait alors répéter ou expliquer autrement à la classe. J'ai remarqué, avec l'évolution du travail collaboratif, qu'à partir d'un certain moment il ne levait plus la main pour signifier sa détresse, mais qu'il attendait qu'on passe en mode travail collaboratif pour recevoir des explications de ses collègues qui l'entouraient qui pour leur part avait saisi ce qu'il y avait à comprendre. Le rythme de l'enseignement se voyait ainsi amélioré.

Bien que beaucoup d'élèves avaient une forte propension au bavardage dans ce groupe, deux élèves se distinguaient comme étant les principaux perturbateurs du climat de classe. À la septième semaine de prise en charge, j'ai décidé de les mettre voisins l'un de l'autre dans la classe, dans un coin en arrière. Ce n'était pas la première fois que je rassemblais des éléments perturbateurs dans un groupe, étant donné mes expériences passées. La plupart du temps, lorsque je parle d'une telle décision à des enseignants qui connaissent les élèves impliqués, on me décourage d'aller dans ce sens. Pourtant, j'obtiens souvent de bons résultats avec cette stratégie. Dans cette situation précise, j'avais rencontré ensemble ces deux élèves avant de procéder aux changements de place. Ces élèves trouvaient que j'étais souvent sur leur dos, et me demandaient de leur redonner confiance. De mon côté, je leur avais demandé de moins chercher à attirer l'attention (j'avais utilisé l'expression « être *low profile* » dans mon intervention). Une fois qu'ils furent rassemblés dans leur coin, l'un en avant de l'autre, le niveau avec lequel ils perturbaient le cours a réellement diminué. Ce n'était pas

parfait et ils ne devinrent pas significativement plus vaillants, mais j'ai eu l'impression qu'ils cherchaient beaucoup moins à se donner en spectacle pour faire rire la classe. Dans un cas comme celui-ci où les éléments les plus problématiques dans la gestion de classe sont rassemblés, je porte particulièrement attention à comment le sous-groupe qu'ils forment est entouré. Placer des élèves qui ont certaines affinités avec eux, juste à côté, risquerait de fournir un catalyseur advenant une tentative de faire déraiper la période. Dans ce cas, ces élèves étant des garçons, juste à côté d'eux était placée une fille que je jugeais beaucoup plus mature qu'eux et qui était à son affaire. Celle-ci risquait peu, à mon avis, d'être contaminée par ces éléments perturbateurs, et par son attitude calme pouvait tempérer cette zone du local. L'autre place à côté d'eux, juste en avant de la fille calme, était le seul bureau libre du local.

Schéma A : Coin arrière groupe 402



Malgré que ce groupe fut celui le plus difficile à gérer durant mon stage, j'ai tout de même eu une belle surprise à ma dernière semaine. Suite à la correction de la deuxième évaluation sur des concepts que j'avais entièrement vu avec eux, seulement trois élèves n'ont pas pu obtenir la note de passage dans la partie non enrichie de la

matière, comparativement à onze élèves qui ne furent pas en mesure d'obtenir la note de passage dans la première évaluation qui avait eu lieu quelques semaines plus tôt, toujours concernant la matière du programme régulier. On ne peut pas affirmer que cette évaluation fut beaucoup plus facile que la première, car dans mes autres groupes le taux d'échecs n'avait pas significativement changé d'une évaluation à l'autre. Malgré que je trouvais que ce groupe avait une forte tendance au bavardage, je dois admettre que le contexte a tout de même dû, dans une certaine mesure, être favorable pour que plusieurs élèves qui semblaient ne rien comprendre lors de la première évaluation en arrivent à maîtriser suffisamment la matière pour obtenir la note de passage lors de la deuxième. Cette observation a été très importante pour moi, car jusqu'à ce que je corrige la deuxième évaluation, j'entretenais beaucoup de remise en question sur mon approche, en allant jusqu'à me demander si en voulant l'instaurer je n'avais pas en quelques manières nuï aux élèves. Les progrès réalisés par ceux-ci m'ont permis de continuer à penser qu'il y avait possiblement quelque chose de sensé dans mon approche.

2.4.2 Groupe 403

Le groupe 403 est un groupe de 29 élèves issus d'un même groupe repère. Tous les élèves de ce groupe sont en sciences régulières, ce qui fait que la matière du programme de sciences enrichies n'est pas sujette à évaluation pour eux. Au niveau des résultats académiques, ce groupe est le plus faible des groupes que j'ai pris en charge. Mon stage ayant débuté deux semaines après la rentrée, j'ai pu faire de la suppléance en mathématiques dans l'établissement durant ces deux semaines. Ce groupe faisait partie de ceux pour lesquels j'ai effectué plusieurs périodes de suppléance. Je connaissais donc un peu ce groupe avant le début du stage et j'avais déjà établi un certain lien avec les élèves.

Le nouveau plan de classe, établi selon le questionnaire de présentation des élèves, a pu être instauré dès la deuxième semaine de prise en charge. Les élèves ont paru d'emblée très heureux de leur place assignée. J'ai reçu comme commentaire que mon approche avec quelque chose de surprenant. Des élèves m'ont confié qu'ils évoluaient

dans d'autres matières avec des enseignants qui commençaient l'année en séparant les amitiés dans leur plan de classe, alors que de mon côté la première chose que je faisais en arrivant était de les rassembler.

Puisque ce groupe compte 29 élèves, cela faisait en sorte qu'il y avait toujours au moins six places libres dans le local. De plus, il y avait régulièrement deux ou trois absents. Mon approche trouvait donc moins d'obstacles à son application ; je pouvais exiger un changement de place d'un élève durant un cours sans nécessairement avoir à en déplacer un autre.

Il m'arrive, et ce fut le cas avec ce groupe, d'être témoin de formation de sous-groupes hétérogènes au niveau académique. Il y avait deux amis dans ce groupe, un qui était parmi les plus forts et qui m'avait confié via le questionnaire de présentation vouloir être placé en arrière, et l'autre parmi les plus faibles, souhaitait être à l'avant près de l'enseignant pour s'assurer d'avoir une attention soutenue. Les places désirées ayant été attribuées, sans ma flexibilité quant à l'application des règles de gestion de classe, cette situation aurait pu faire en sorte que ces deux amis n'auraient jamais été en mesure de travailler en collaboration puisque leurs places étaient éloignées l'une de l'autre. Comme pour la plupart des groupes au début d'une prise en charge, il a fallu à plusieurs reprises que je réitère que je ne permettais pas la circulation ou les changements de places durant les moments où les élèves étaient en exercice. J'avais cependant spécifié devant toute la classe que l'élève auquel j'ai fait référence plus haut qui avait choisi de s'asseoir en avant pour avoir une meilleure attention pourrait aller rejoindre ses amis en arrière durant les exercices. Pour moi, l'élève qui a été capable de reconnaître qu'il évoluerait mieux en avant durant le cours ne devait pas être puni étant donné son honnêteté et sa volonté de réussir. Cette situation a toutefois apporté une autre problématique.

L'élève de ce duo qui était le plus fort trouvait peu de défis dans les exercices proposés. Il s'était placé dans un cours de sciences régulières, mais il aurait eu sa place en sciences enrichies. Ainsi, lorsqu'ils se rejoignaient au moment des périodes d'exercices, le plus faible des deux ne travaillait pas plus que le plus fort. Ce phénomène menait à des conséquences plus néfastes pour le faible que pour le fort.

J'ai pris la peine d'expliquer la situation au duo, en tentant de faire réaliser au plus fort que lorsqu'il décidait de ne pas travailler et qu'il était avec son ami qui avait plus de difficultés qui était allé le rejoindre, cela n'aidait pas son ami pour sa réussite. J'ai été constant dans mes interventions à ce sujet, et dans la deuxième moitié du stage, il n'était pas rare que l'élève qui était placé en avant y reste un bout de temps durant les exercices afin de les avancer avant de changer de place pour aller vers l'arrière rejoindre son ami, ou encore que je le vois travailler au côté de son ami en arrière en discutant, même si son ami ne travaillait pas.

À la troisième semaine de prise en charge, il y eut une évaluation pour laquelle neuf élèves n'ont pas réussi à obtenir la note de passage. J'ai donc ramené quelques élèves vers l'avant. Après environ une semaine avec cette configuration, je constatais qu'un des élèves que j'avais ramené plus en avant ne semblait pas être devenu plus sérieux, autant au niveau du comportement que de l'assiduité au travail. Je craignais qu'il contamine les élèves qui l'entouraient dans cette section du local. J'ai donc interpellé cet élève en début de période devant toute la classe. Je lui ai dit que je l'avais changé de place la semaine précédente en le ramenant vers l'avant afin de favoriser sa réussite. Je lui ai partagé que l'impression qu'il me donnait, autant au niveau du comportement qu'au niveau de l'effort, est que de son côté il n'avait pas tellement sa réussite à cœur. Je lui permettais donc de retourner à l'arrière s'il le souhaitait. L'élève a manifesté sa volonté de rester plus à l'avant, à sa nouvelle place. Je lui ai répondu que dans ce cas, il devrait changer d'attitude. Cette intervention a porté fruit à un niveau que je n'avais pas espéré au départ. Jusqu'à la fin du stage, l'élève a grandement amélioré son comportement et a développé l'habitude de travailler durant les périodes d'exercices.

Comme je l'ai indiqué plus haut, la quantité de places disponibles dans le local où se donnait normalement le cours a facilité la gestion avec ce groupe. Il était relativement fréquent qu'en début de période, des élèves se positionnent à des places autres que celui du plan de classe que j'avais élaboré. La plupart du temps je faisais remarquer que je m'étais rendu compte des changements de place, mais que je pouvais les tolérer à condition que le climat de classe soit acceptable. Il arrivait qu'en cours de période je dusse réassigner les places dans les cas où des élèves étaient trop dérangeants.

Lorsque je jugeais l'habitude des places selon une certaine configuration était prise, j'apportais les changements au plan de classe officiel. Il est arrivé que des élèves refusent de changer de place lorsque je leur demandais. Dans ce cas, il est très important de montrer que le dernier mot par rapport aux places dans la classe revient à l'enseignant qui utilise cette approche. Lorsque cette situation se présente, il est préférable de ne pas se montrer trop patient ni conciliant, en menaçant le retrait de classe et en le mettant à exécution advenant un refus d'obtempérer promptement.

2.4.3 Groupe 454

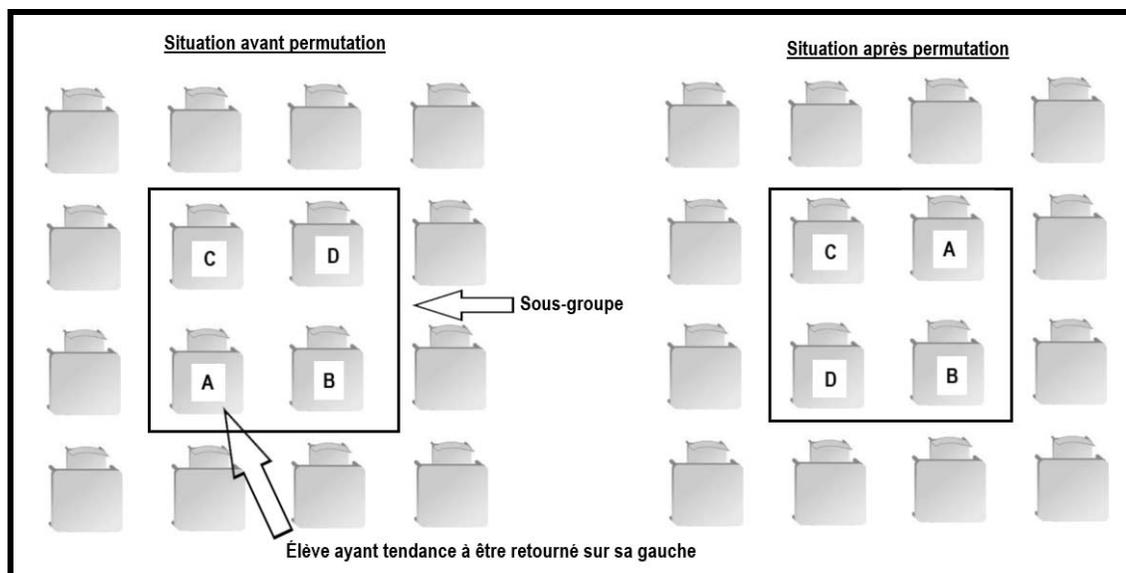
Le groupe 454 dont il est question ici, et le groupe 458 dont il sera question plus loin, sont des groupes qui cheminent selon un programme de concentration. On appelle couramment ces groupes dans le jargon du milieu des groupes de « sport-études », mais les concentrations auxquelles les élèves sont inscrits peuvent aussi être en langues ou en musique. Les élèves qui évoluent dans ces programmes y sont pour la plupart inscrits depuis leur arrivée au secondaire. À tous les jours du calendrier scolaire, deux heures sont prévues pour que les élèves évoluent dans leur concentration. Il y a ainsi moins d'heures de cours pour chacune des matières. Les élèves de ces programmes sont donc habitués à un rythme plus rapide en classe et à l'étude à la maison. Ils sont aussi souvent plus faciles à discipliner étant donné qu'évoluer dans un programme de concentration est perçu comme un privilège dans la culture de l'organisation. Étant donné ce contexte, ces groupes ont été plus faciles à gérer au niveau des comportements en classe et aussi plus facile à motiver au niveau de l'assiduité au travail.

Le groupe 454 compte 31 élèves, ce qui faisait en sorte qu'il y avait 4 places libres dans la classe qui étaient utilisées occasionnellement au besoin pour des changements de places temporaires. Pendant la première semaine de mon stage où j'étais en observation, j'avais remarqué que ce groupe semblait le plus calme des quatre groupes que j'étais pour prendre en charge. À la suite de la mise en place du plan de classe basé sur le questionnaire de présentation, pendant environ deux semaines, le groupe est devenu plus agité. Je me suis même demandé si l'implantation de mon approche

dans un groupe qui fonctionne déjà très bien n'était pas risquée. Cependant, après ces deux premières semaines à l'intérieur desquelles j'ai fait mes interventions de routine, le climat est redevenu très sain, et la qualité du travail que les élèves effectuaient en collaboration avec leurs voisins durant les moments d'exercices a fait dissiper mes doutes à savoir si j'avais bien fait de modifier le plan de classe à mon arrivée en fonction de la préférence des élèves.

Dans les groupes de sports-études, sauf quelques exceptions, les sous-groupes se sont formés par rapport à la discipline de la concentration. Il y avait donc dans la classe des sous-groupes de soccer, hockey, football, volleyball, trampoline, etc. À l'implantation de la nouvelle configuration, il y avait un sous-groupe de quatre joueurs de soccer qui formaient un carré. Un élève placé en avant de ce carré avait constamment tout le corps orienté vers le côté pour regarder et tenter d'interagir avec son voisin pendant que je demandais l'attention des élèves pour donner le cours. Après quelques avertissements, j'ai demandé à cet élève de se déplacer pour prendre une place libre qui n'était pas à proximité de son sous-groupe. Au cours suivant, l'élève en question avait réintégré son sous-groupe, au sein duquel j'avais cependant permuté les positions. Au lieu de la placer à côté de l'élève vers lequel il était constamment retourné, il était désormais en arrière de celui-ci. Je m'étais dit qu'à cette place, il pourrait le contempler tout en gardant son corps orienté vers moi et le tableau. Pour le reste de la prise en charge, je n'ai pas eu de problème avec cet élève ni avec ce sous-groupe qui a été en mesure d'évoluer et de collaborer convenablement. Cette situation s'est produite à quelques reprises durant ce stage avec les autres groupes, de même que dans mes expériences passées. La permutation de places à l'intérieur d'un sous-groupe apporte souvent le résultat escompté, et cela sert en même temps d'avertissement avant une séparation.

Schéma B : Permutation groupe 454



2.4.4 Groupe 458

Le groupe 458, étant lui aussi un groupe de sport-études, a des caractéristiques similaires au groupe 454 dont il a été question précédemment. Ce groupe compte 31 élèves, ce qui impliquait qu'il y avait toujours au moins quatre places libres. J'avais laissé une place libre dans le coin en avant, juste à côté d'où je me plaçais normalement pour donner le cours. À la sixième semaine de prise en charge, un élève prenait une tangente plutôt dérangeante. Je lui ai donc assigné cette place étant donné son comportement. Une élève m'avait alors confié qu'elle aimerait prendre cette place à l'avant, étant donné qu'elle avait une mauvaise vue et qu'elle estimait qu'en étant plus près du tableau, cela faciliterait le maintien de son attention, avec quoi elle semblait éprouver des difficultés. J'ai maintenu pendant un cours ou deux l'élève dérangeant dans le coin en avant, mais après qu'il m'eut montré qu'il était capable d'avoir un comportement acceptable, j'ai acquiescé à la demande de l'élève qui voulait prendre cette place étant donné sa mauvaise vue et ses manques d'attention. J'avais réfléchi à la question et j'en étais arrivé à la conclusion que si je maintenais l'élève dérangeant à la place qui était convoitée par une élève qui souhaitait en tirer avantage pour sa réussite, je ne punissais pas seulement l'élève qui ne voulait pas y être, mais aussi

l'élève qui souhaitait, pour des raisons justifiées, s'y trouver. Dans l'application d'un système de contingence, il faut à mon avis garder à l'esprit que les contingences punitives peuvent parfois avoir des répercussions sur des élèves qui ne l'ont pas mérité. L'objectif ultime étant la réussite des élèves, ce serait à mon avis une mauvaise décision si en punissant un élève pour son comportement, on limitait en même temps les chances de réussites d'un autre.

Au premier chapitre, j'ai expliqué pourquoi je croyais que mon approche devait être aussi applicable en enseignement des sciences et des technologies qu'en enseignement des mathématiques. J'ai réalisé à la suite de mon expérience en stage que la gestion des contingences s'applique d'une manière similaire dans l'un ou l'autre des champs disciplinaires. Cependant, au niveau du développement des compétences, j'ai réalisé qu'il y avait des limites à l'applicabilité de mon approche en enseignement des sciences et technologie. C'est ce que j'explique dans la section suivante.

2.5 Limites de l'applicabilité de l'approche en contexte d'enseignement des sciences et technologies

J'ai raconté au premier chapitre que l'une des raisons pourquoi j'en suis venu à développer mon approche, c'est que je voyais le potentiel que pouvait avoir les échanges entre les élèves quant au développement de leur compétence en mathématique.

En enseignant les sciences et la technologie pendant quelques mois, je me suis rendu compte que les pratiques et coutumes dans ce champ disciplinaire ne sollicitaient pas autant l'intelligence logico-mathématique à laquelle j'ai déjà fait référence, que ce à quoi je m'attendais. Les exercices que l'on retrouve dans les manuels de sciences en usage amènent régulièrement les élèves à chercher des mots dans leur cahier, ou encore à recopier des définitions. Ce genre d'activité se prête mal à la collaboration, contrairement par exemple à une méthode de résolution de problème mathématique qui est mise en application. J'ai quand même été témoin de moments où il était à mon avis pertinent que les élèves s'expliquent ce qu'ils faisaient, mais plus souvent

qu'autrement j'ai trouvé qu'il n'était pas plus avantageux de s'adonner aux activités d'apprentissages proposées par la documentation en collaborant ou non avec leurs pairs. Je pourrais rajouter qu'à mon avis les activités normalement proposées aux élèves dans le cadre de l'enseignement des sciences sont par moment démotivantes, donc de placer les amis les uns à côté des autres donne souvent aux élèves un échappatoire pour éviter une tâche qui ne les engage pas, laquelle revient la plupart du temps, en ces contextes, à apprendre des mots et des définitions par cœur.

Bien que l'idée de l'approche de développement des compétences soit répandue et encouragée, ce que j'ai vécu durant ma courte expérience en enseignement des sciences m'a montré qu'il pouvait arriver que l'enseignement de ce champ disciplinaire soit plutôt orienté sur l'acquisition des connaissances. Je ne peux pas généraliser cette affirmation sur l'ensemble du réseau scolaire, mais c'est ce que j'ai vécu durant mon stage dans l'établissement où j'ai œuvré. À titre d'exemple, le nom de quelques familles du tableau périodique ou encore le nom et les caractéristiques d'une demi-douzaine d'ions polyatomiques étaient des savoirs pour lesquels on exigeait la mémorisation des élèves. Personnellement, en tant que citoyen ayant eu une carrière d'une dizaine d'années dans le domaine des sciences appliquées, je jugeais ces savoirs inutiles. J'ai eu dans le contexte de mon stage beaucoup d'échanges sur ce sujet avec des enseignants du milieu et avec le conseiller pédagogique du centre de services scolaire. Les apprentissages par cœur y sont encouragés par les professionnels du milieu, phénomène que je n'ai jamais observé en enseignement des mathématiques. L'un des arguments reçus, le plus solide à mon avis, fut qu'en quatrième secondaire, l'essentiel était de passer l'examen du ministère, et que celui-ci comportait beaucoup de contenu à savoir par cœur. Les acquisitions de contenu par cœur serviraient aussi à permettre la réussite d'élèves qui ne maîtrisent pas les compétences évaluées. À titre d'exemple, je me souviens d'une réunion par rapport à une évaluation de laboratoire qui avait pour thème la préparation d'une solution d'eau saline à une concentration donnée. Les autres enseignants du niveau et le conseiller pédagogique de centre de services scolaire assistaient à cette réunion. Le conseiller pédagogique souhaitait d'abord qu'on trouve une manière d'aider les élèves qui ne maîtrisaient pas la compétence de préparer une solution à une concentration donnée. Après plusieurs échanges, le

conseiller avait dû se ranger à l'avis de la majorité des enseignants pour qu'on passe à un autre enjeu. Le principal argument était qu'étant donné la pondération de l'évaluation, il était possible pour des élèves qui avaient appris tout le protocole par cœur, mot pour mot, de l'introduction à la conclusion, d'obtenir la note de passage lors de cette évaluation malgré leur incapacité à calculer et mesurer la quantité nécessaire de soluté pour préparer la solution.

Une autre limite que j'ai rencontrée se situe au niveau de la gestion de l'attention. En enseignement des mathématiques, je me suis habitué à ne jamais prendre l'attention des élèves plus de 15-20 minutes avant de la relâcher et de permettre le travail collaboratif pendant quelques minutes pour ensuite aller rechercher leur attention. La matière enseignée en mathématiques est très morcelable, contrairement à celle que l'on retrouve régulièrement en science. L'enseignant en science doit expliquer des phénomènes ou énoncer des concepts pendant souvent plus de la moitié d'une période, et ces concepts à mon avis, ne se prêtent pas naturellement au morcellement. Ainsi, les élèves se fatiguent d'entendre l'enseignant parler, et après trente minutes la plupart ne suivent plus. S'ils sont près de leurs amis cela leur permet de bavarder et perturber le climat du cours. Il m'est cependant quelques fois arrivé durant mes longues explications, comme je l'ai expliqué plus haut avec le groupe 402, d'être conscient que ce que je venais d'expliquer créait une commotion, et ainsi voir les élèves se mettre à échanger spontanément entre eux sur ce qui venait d'être expliqué. Je devais fournir des efforts pour ramener la classe suite à ces moments, mais j'étais quand même satisfait, car durant ceux-ci les élèves étaient, à mon avis, en train de développer leurs compétences par le socioconstructivisme et c'était bien ce que je recherchais. Avec du recul et un peu plus d'expérience avec la matière enseignée, je crois qu'il m'aurait été envisageable de formaliser ces moments d'échanges ou de pause dans mes explications pour donner la chance aux élèves d'échanger entre eux sur la matière.

Les limites que je viens d'exposer pourraient être franchies par quelqu'un qui voudrait implanter l'approche dans le cadre de l'enseignement des sciences et des technologies. La planification des séances de cours, la nature et la forme des tâches et des activités auxquelles les élèves sont conviés, ainsi que la contextualisation des

objets de savoirs sont des éléments qui devraient être adaptés afin de faciliter son implantation.

Je dois finalement souligner que les limites que j'ai évoquées dans cette section s'appliquent seulement aux périodes de cours dites « théoriques », c'est-à-dire qui ne se déroulent pas en laboratoire ni en atelier. Ces périodes théoriques constituent généralement la majorité des périodes d'enseignement dans le champ des sciences et des technologies. Les périodes en laboratoire ou en atelier amènent généralement les élèves à évoluer en collaboration. Après avoir raconté, dans ce chapitre, l'évolution des groupes avec mon approche, le prochain et dernier chapitre de cet essai est celui où le guide résumant mon approche est présenté.

CHAPITRE 3

GUIDE DE GESTION DE CLASSE

Dans le premier chapitre de cet essai, j'ai présenté et justifié l'approche de gestion de classe que j'ai appliquée durant mon stage. Dans le deuxième chapitre, j'ai raconté ce que j'avais vécu relativement à l'application de l'approche dans les groupes que j'avais pris en charge pour la durée du stage. Dans ce chapitre, je présenterai dans une première section les étapes clés de l'implantation de l'approche. Dans la deuxième section, je présenterai les réflexes à développer afin d'obtenir du succès avec cette approche.

3.1 Étapes d'implantation

Tableau 3 : Étapes d'implantation

| Étapes | Description / Justification |
|--|--|
| 1 - S'engager à prendre un groupe-classe en charge. | Être en mesure de pouvoir affirmer au groupe-classe qu'on est désormais leur enseignant. |
| 2 - Présenter au groupe-classe son approche. | Expliquer au groupe-classe qu'on croit que la collaboration entre eux devrait favoriser leur réussite. Présenter les règles de fonctionnement de base. |
| 3 - Récolter de l'information par rapport aux places qu'aimeraient prendre les élèves dans la classe. | Utiliser un questionnaire ou encore inviter simplement les élèves à communiquer leurs préférences et leurs affinités sociales. |
| 4 - Placer les élèves en fonction de leur volonté dans la mesure où ils se montrent capable d'évoluer. | Si on arrive en cours d'année, la situation initiale est le plan de classe qui était déjà en vigueur. Si on commence l'année, on peut utiliser comme situation initiale une configuration aléatoire ou l'ordre alphabétique. |
| 5 - Entretenir les réflexes de gestion de classe soutenant le succès de l'approche. | Évoluer avec les groupes de manières à mettre la collaboration au service de la réussite des élèves et à favoriser le développement d'une maturité sociale. |

3.2 Réflexes à entretenir

Tableau 4 : Réflexes de gestion de classe à entretenir pour soutenir l'approche

| Situations | Réflexes |
|---|---|
| Bavardage en dehors des période d'exercices où la collaboration est permise. | Ne pas tolérer. |
| Un élève semble incapable d'évoluer près d'un autre élève pour lequel il avait montré un affinité pour collaborer. | Éloigner temporairement l'élève dérangeant comme première contingence punitive. |
| Un élément à l'intérieur d'un sous-groupe dérange. | Tenter une permutation de places à l'intérieur du sous-groupe avant de le séparer définitivement. |
| La planification des période. | Mettre les élèves en action aussitôt qu'il est pertinent de le faire. Alternier entre explications et exercices de manière à ce que l'attention des élèves ne soit pas exigée trop longtemps avant de les mettre en action. |
| La classe est en exercice. | Circuler dans la classe pour répondre aux questions et pour apprécier et intervenir quant à l'assiduité des élèves. Ne pas tolérer la circulation dans la classe. |
| Un élève souhaite changer de place pour les exercices. | Se montrer tolérant, selon les cas et les circonstances. |
| Les résultats obtenus suite à une évaluation. | Ajuster le plan de classe en fonction de la performance académique des élèves. |
| La présence de places libres dans la classe. | Tirer avantage des places libres dans la local. |
| La présence d'éléments perturbateurs dans un groupe-classe. | Tenter de rassembler les éléments perturbateurs à l'intérieur d'un sous-groupe. |
| Constatation d'une grande disparité de performance académique entre des élèves placés à proximité qui échangent durant les exercices. | Porter une attention particulière à la situation, en ayant en tête que la situation vers laquelle tendre est celle où celui qui a compris et sait comment faire, puisse aider un autre à atteindre son niveau. |

Les étapes d'implantations étant présentées, ainsi que les réflexes à entretenir tout au long de l'évolution d'une prise en charge d'un groupe-classe, nous en sommes maintenant rendus à conclure cet essai.

CONCLUSION

Cet essai m'a permis d'élaborer un guide de gestion de classe pour une approche que j'ai développée à partir de mes expériences en enseignement. Cette approche est aussi inspirée des concepts appris dans les cours que j'ai suivis pendant mon cheminement au sein du programme de maîtrise qualifiante en enseignement au secondaire. Les justifications de cette approche de gestion de classe reposent essentiellement sur des éléments tirés des courants pédagogiques socioconstructiviste, behavioriste et humaniste.

Cette approche trouve des limites. J'ai expliqué que dans le milieu où j'ai évolué, elle se prêtait, selon moi, plus naturellement à l'enseignement des mathématiques qu'à l'enseignement des sciences en contexte théorique. De plus, étant donné que l'approche vise à développer la maturité des élèves en même temps qu'elle développe les compétences disciplinaires, quelques défis pourraient émerger si l'on tentait de l'appliquer avec des élèves plus jeunes comme ceux du premier cycle du secondaire. Au moment où j'écris ces lignes, je suis engagé dans un contrat de remplacement en mathématiques de première secondaire. J'ai donc une belle occasion d'adapter mon approche pour la faire progresser.

RÉFÉRENCES

Gréard, O. (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire publié sous la direction de Ferdinand Buisson*. <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3249>

Gardner, H. (1997). *Les formes de l'intelligence*. Paris, France : Éditions Odile Jacob.

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

Glasser, W. (2000). *La théorie du choix*. Montréal : Chenelière Éducation.

Gouvernement du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. <https://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeg>

Guilbert, L. et Ouellet, L. (2002). *Étude de cas - Apprentissage par problèmes*. Québec, Presse de l'Université du Québec.

Hugo, V. (1820). *Discours sur les avantages de l'enseignement mutuel*. https://fr.wikisource.org/wiki/Discours_sur_les_avantages_de_l'enseignement_mutuel

Malcuit, G., Pommerleau, A., Maurice, P. (1995). *Psychologie de l'apprentissage: termes et concepts*. Montréal : EDISEM.

Piaget, J. (1992). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Loney, Suisse : Éditions Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1996). *Six études de psychologie*. Paris, France : Denoël.

Raynald, F. et Rieunier, A. (2014). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*. Montrouge, France : ESF Éditeur.

Snowman, J., Biehler, R. et McCown, R. R. (2009). *Psychology Applied to Teaching*. Ware, Royaume-Uni : Wadsworth Editions.

Viau, R. (1996). La motivation: condition essentielle de réussite. *Sciences humaines*, 12, 44-46. [http://xcrustyx.free.fr/cfp/Science%20de%20l'Education/5-P%20E9dagogies%20et%20apprentissage%20\(2\)/17-%20La%20motivation-condition%20de%20la%20r%20E9ussite.doc](http://xcrustyx.free.fr/cfp/Science%20de%20l'Education/5-P%20E9dagogies%20et%20apprentissage%20(2)/17-%20La%20motivation-condition%20de%20la%20r%20E9ussite.doc)

Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris, France : Éditions la Dispute.

ANNEXE**Questionnaire présentation – ST/STE secondaire 4**

Prénom et nom _____ Groupe _____

- 1- **As-tu déjà une idée du métier, de la profession ou du domaine dans lequel tu souhaites te diriger ? Tu peux expliquer.**

- 2- **Normalement, comment ça va dans les cours de sciences et technologie ?**

- Je trouve ça trop facile
- Je travaille bien et ça va bien
- Si je travaillais, ça pourrait aller mieux
- Je travaille mais ça ne va pas toujours bien
- C'est difficile et il m'arrive d'être découragé(e)
- _____

- 3- **Qu'est-ce que tu préfères dans les cours de sciences et technologie ?**

- 4- **Qu'est-ce que tu aimes le moins dans les cours de sciences et technologie ?**

- 5- **Comment est ton comportement en classe normalement ?**

- Irréprochable, je pourrais servir de modèle
- Il m'arrive d'être distrait(e)
- J'ai de l'énergie, mais je suis sympathique
- Je suis conscient que j'ai des efforts à faire
- _____

- 6- Près de qui aimerais-tu être placé(e) dans la classe pour collaborer durant les exercices? As-tu des besoins particuliers par rapport à ta place dans la classe (problèmes de vision, concentration, etc.) ?
