

# Table des matières

Préfaces .....	VII
Avant-propos .....	XI
Introduction .....	XII
<b>CHAPITRE 1 La pédagogie d’hier à aujourd’hui et le souci de l’ordre pour enseigner.....</b>	<b>1</b>
1.1 La pédagogie d’autrefois .....	2
1.1.1 <i>Une méthode inspirée de la nature</i> .....	3
1.1.2 <i>Les caractéristiques de la méthode</i> .....	4
1.1.3 <i>L’enseignement mutuel</i> .....	7
1.1.4 <i>La tradition pédagogique</i> .....	10
1.2 La pédagogie contemporaine .....	11
1.2.1 <i>La situation pédagogique, entre stabilité et contingence</i> .....	11
1.2.2 <i>L’enseignement comme travail interactif</i> .....	12
1.2.3 <i>Les éléments constitutifs de la situation pédagogique</i> .....	13
<b>CHAPITRE 2 L’évolution des recherches sur la gestion de classe .....</b>	<b>18</b>
2.1 La gestion de la classe avant la lettre: la pédagogie pratique des Frères des écoles chrétiennes au début du XX <sup>e</sup> siècle .....	19
2.1.1 <i>La discipline préventive</i> .....	20
2.1.2 <i>La discipline répressive</i> .....	22
2.1.3 <i>Les conditions nécessaires</i> .....	23
2.1.4 <i>Les punitions</i> .....	25
2.2 Une période préscientifique chez les Anglo-Saxons .....	27
2.3 La discipline, sa négation et le retour du refoulé: le cas québécois .....	30
2.3.1 <i>L’influence de la morale catholique</i> .....	30
2.3.2 <i>L’essor de la pédagogie moderne</i> .....	31
2.4 Les travaux américains depuis les années 1970 .....	33
2.4.1 <i>Les recherches de Kounin, ainsi que celles de Brophy, Evertson et leurs collaborateurs</i> .....	33
2.4.2 <i>Les recherches sur l’écologie de la classe</i> .....	35
2.4.3 <i>Les recherches sur le béhaviorisme et la gestion de la classe</i> .....	40
2.4.4 <i>Les recherches processus-produits</i> .....	42
2.4.5 <i>La recherche en gestion de classe aujourd’hui</i> .....	44

2.5 La formation des enseignants . . . . .	46
2.6 Une définition de la gestion de classe . . . . .	50

### CHAPITRE 3 Les interventions préventives . . . . . 53

3.1 L'établissement de relations positives avec les élèves . . . . .	56
3.1.1 <i>Croire dans la réussite des élèves et entretenir des attentes élevées à leur égard</i> . . . . .	58
3.1.2 <i>Interagir avec tous les élèves</i> . . . . .	63
3.2 La création d'un environnement sécurisant, ordonné, prévisible et positif . . . . .	67
3.2.1 <i>Enseigner explicitement les comportements attendus</i> . . . . .	67
3.2.2 <i>Adopter un rythme soutenu</i> . . . . .	74
3.3. L'encadrement et la supervision constante des élèves . . . . .	75
3.3.1 <i>Revoir les règles périodiquement (précorrection)</i> . . . . .	76
3.3.2 <i>Superviser de façon constante (balayer la classe du regard constamment)</i> . . . . .	78
3.3.3 <i>Marcher dans la classe, occuper tout l'espace, se diriger rapidement vers les lieux de difficultés potentielles</i> . . . . .	80
3.3.4 <i>Placer les élèves difficiles ou vulnérables près de l'enseignant</i> . . . . .	81
3.3.5 <i>Augmenter l'implication des élèves dans la tâche</i> . . . . .	81
3.3.6 <i>Utiliser un système de renforcement des comportements positifs (particulièrement avec les groupes difficiles)</i> . . . . .	84
3.4 Une organisation de la classe qui maximise le temps d'enseignement et d'apprentissage des élèves . . . . .	88
3.4.1 <i>Disposer les pupitres des élèves</i> . . . . .	89
3.4.2 <i>Disposer le bureau de l'enseignant et organiser les autres zones très fréquentées</i> . . . . .	90
3.5 Un enseignement efficace qui favorise la réussite du plus grand nombre . . . . .	91
3.5.1 <i>Utiliser l'enseignement explicite</i> . . . . .	93
3.5.2 <i>Faire usage de l'enseignement réciproque</i> . . . . .	94

### CHAPITRE 4 Les interventions correctives . . . . . 101

4.1 Les écarts de conduite et la gestion de classe . . . . .	101
4.2 La gestion des écarts de conduite mineurs . . . . .	106
4.2.1 <i>Le recours aux interventions indirectes</i> . . . . .	106
4.2.2 <i>Le recours aux interventions directes</i> . . . . .	110
4.2.3 <i>Des facteurs à considérer</i> . . . . .	119

4.3	La gestion des écarts de conduite majeurs . . . . .	121
4.3.1	<i>L'accumulation de données comportementales</i> . . . . .	121
4.3.2	<i>Le questionnement sur la fonction du comportement</i> . . . . .	125
4.3.3	<i>Le recours à de l'aide spécialisée</i> . . . . .	130

**CHAPITRE 5 La gestion efficace des comportements à l'école: le soutien au comportement positif . . . . . 133**

5.1	Les fondements du soutien au comportement positif (SCP) . . . . .	135
5.2	Les conditions de mise en œuvre du SCP . . . . .	136
5.2.1	<i>S'adjoindre un professionnel</i> . . . . .	137
5.2.2	<i>Obtenir l'engagement de la direction</i> . . . . .	137
5.2.3	<i>Obtenir l'engagement du personnel</i> . . . . .	137
5.2.4	<i>Former un comité de pilotage</i> . . . . .	138
5.2.5	<i>Dresser un état de la situation</i> . . . . .	138
5.3	Les interventions préventives préconisées par le SCP . . . . .	139
5.3.1	<i>Choisir les valeurs à préconiser</i> . . . . .	140
5.3.2	<i>Élaborer une matrice comportementales</i> . . . . .	140
5.3.3	<i>Créer des supports visuels et construire des leçons d'enseignement explicite</i> . . . . .	142
5.3.4	<i>Élaborer un système de renforcement</i> . . . . .	144
5.3.5	<i>Former et informer le personnel scolaire</i> . . . . .	145
5.4	Les interventions correctives proposées par le SCP . . . . .	146
5.4.1	<i>Élaborer une classification des comportements</i> . . . . .	147
5.4.2	<i>Hiérarchiser les interventions pour gérer les écarts de conduite mineurs</i> . . . . .	148
5.4.3	<i>Établir une politique d'école pour gérer les écarts de conduite majeurs</i> . . . . .	151
5.4.4	<i>Construire un arbre décisionnel</i> . . . . .	151
5.4.5	<i>Recueillir des données comportementales et les compiler</i> . . . . .	151
5.4.6	<i>Tenir une rencontre mensuelle et analyser les données</i> . . . . .	157
5.4.7	<i>Former et informer les collègues</i> . . . . .	157
5.5	Le système SCP: un modèle de réponse à l'intervention comportementale (RAI) . . . . .	160
5.6	Les effets du système SCP sur les références disciplinaires . . . . .	162

<b>CHAPITRE 6</b>	<b>Les attitudes professionnelles à privilégier en gestion des comportements d’hier à aujourd’hui</b>	165
6.1	La méthode d’autrefois: les 12 vertus d’un bon enseignant selon le frère Agathon (1834)	166
6.1.1	<i>Les caractéristiques de la méthode d’Agathon</i>	167
6.2	Les attitudes professionnelles aujourd’hui: l’étude de Haberman (2011)	179
6.2.1	<i>Les caractéristiques des attitudes professionnelles selon Haberman</i>	179
	La substance de la méthode: la manière	191
	<b>Conclusion</b>	194
	<b>Annexe 1 – Guide d’implantation de stratégies de gestion de classe au cours de l’année scolaire</b>	201
	<b>Annexe 2 – Synthèse des interventions préventives et correctives</b>	202
	<b>Annexe 3 – Inventaire détaillé des interventions préventives et correctives</b>	203
	<b>Annexe 4 – La gestion efficace des comportements: un exemple</b>	217
	<b>Annexe 5 – Webographie portant sur la gestion des comportements</b>	226
	<b>Annexe 6 – Gestion efficace des comportements: volet Accompagnement</b>	227
	<b>Annexe 7 – Gestion efficace des comportements: volet Accompagnement (fiche de l’élève)</b>	235
	<b>Glossaire</b>	238
	<b>Bibliographie</b>	240

# Préface d'Antoine Déry

L'accès grandissant aux données probantes issues de la recherche en éducation apporte un nouvel éclairage sur les actions qui doivent être posées au sein de notre système pour en améliorer l'efficacité. De façon plus spécifique, ces données nous renseignent sur les différents facteurs qui font que certaines pratiques offrent un meilleur potentiel pour assurer la réussite scolaire des élèves.

Ce livre traite d'un facteur qui possède un effet particulièrement marqué sur l'amélioration des résultats scolaires et sur la réduction des échecs<sup>i</sup>, soit la gestion des comportements visant l'instauration d'un milieu sain, sécuritaire, prévisible et ordonné. Les auteurs relatent l'évolution des différentes recherches sur la gestion des comportements et s'attardent sur les interventions dites efficaces, qu'elles soient préventives ou curatives. Ils démontrent comment un enseignement explicite des comportements attendus permet l'émergence d'un tel climat en salle de classe et comment il est possible d'étendre ce climat à l'ensemble de l'école par le biais d'un système structuré d'interventions. L'efficacité de ce système, traduit sous le nom de *Soutien au Comportement Positif* (SCP), a été largement documentée aux États-Unis et s'implante graduellement dans plusieurs écoles des commissions scolaires québécoises.

L'implantation du système de Soutien au Comportement Positif<sup>ii</sup> (SCP) à la Commission scolaire des Laurentides a débuté en 2012 et son efficacité a été démontrée dès la première année d'expérimentation. Quatre ans plus tard, plus de 90 % des élèves sont exposés aux effets reconnus de ce système de gestion des comportements. Pour la première cohorte d'écoles primaires exposée à ce système, nous avons observé une réduction de 53 % des sorties de classes<sup>iii</sup> sur une période de quatre ans. Nous avons également noté une diminution de 62 % des événements majeurs<sup>iv</sup> ainsi qu'une diminution de 89 % des actes d'intimidation<sup>v</sup> pour la même période. Outre les effets mesurables obtenus lors de l'implantation du système SCP sur le comportement des élèves, le climat de la classe et de l'école, d'autres manifestations ont fait leur apparition. Notons la consolidation de certaines compétences collectives au sein des équipes de travail, particulièrement en ce qui a trait à la démarche d'expérimentation, au processus d'apprentissage collectif et au développement d'une vision partagée. Ces compétences, catalysées par l'implantation du système SCP, ont un effet non négligeable sur la capacité de l'école à assurer une meilleure réussite scolaire pour tous ses élèves<sup>vi</sup>.

i. Colletterte, P., Pelletier, D. et Turcotte, G. (2013). *Recueil de pratiques des directions d'écoles secondaires favorisant la réussite des élèves*. Accessible au <http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2013/10/Recueil-Pratiques-de-gestion-favorisant-la-r%C3%A9ussite.pdf>

ii. Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS).

iii. Conséquence donnée à un élève qui par son comportement dérange le bon fonctionnement de la classe en empêchant l'enseignant d'enseigner. Cette conséquence se traduit par retrait de son milieu d'apprentissage (classe) pour une période déterminée.

iv. Tout comportement qui est dangereux pour l'élève ou les autres, qui est illégal ou qui perturbe le bon fonctionnement de l'école.

v. Tout comportement, parole, acte ou geste délibéré ou non, à caractère répétitif, exprimé directement ou indirectement, y compris dans le cyberspace, dans un contexte caractérisé par l'inégalité des rapports de force entre les personnes concernées, ayant pour effet d'engendrer des sentiments de détresse et de léser, blesser, opprimer ou ostraciser.

vi. Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (2004). *Vers l'école de la réussite*. Richard, M., Bissonnette, S. et Gauthier, C., Ottawa, CFORP.

Durant la même période, la Commission scolaire a créé des équipes psychosociales sectorielles. Ce modèle d'organisation des services permettant de définir et de baliser les rôles et responsabilités des professionnels s'est avéré essentiel au déploiement territorial du système SCP. Composées de professionnels en psychologie et en psychoéducation, ces équipes ont pour mandat de soutenir les écoles dans la mise en œuvre de stratégies universelles en gestion des comportements et à déployer des interventions spécialisées de concert avec nos partenaires de la santé et des services sociaux. Ces équipes ont largement contribué à assurer un déploiement efficace et concerté des interventions reconnues comme efficaces en gestion du comportement à la majorité des écoles œuvrant sur le territoire de notre organisation.

L'expertise professionnelle, bien qu'essentielle, ne peut être la seule pierre d'assise pour opérationnaliser des changements en éducation. L'accès à des données probantes issues de la recherche doit occuper une place prépondérante pour éclairer notre prise de décision. Cet ouvrage s'adresse aux différents acteurs du monde scolaire qui désirent explorer les fondements des pratiques efficaces en gestion des comportements.

Sincères remerciements au chercheur Steve Bissonnette et son équipe.

Aux enseignants, professionnels, directions d'établissement, cadres des services éducatifs et le personnel de soutien de la Commission scolaire des Laurentides, veuillez recevoir notre profond respect pour votre engagement à l'amélioration des services dispensés aux élèves de notre territoire.

*Antoine Déry*

*Directeur général adjoint*

*Directeur des services éducatifs de la formation générale des jeunes, de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle*

*Commission scolaire des Laurentides*

# Préface de Claude Lévesque

---

Il va de soi que le présent ouvrage m'interpelle à l'égard de l'action éducative, action si chère au pionnier de l'intervention psychoéducative que fut monsieur Gilles Gendreau. Une action éducative qui instruit et qui forme les adultes de demain. Pour une gestion efficace de la classe et de l'école s'inscrit totalement dans les courants relatifs à l'organisation de milieux centrés sur les êtres humains, propre au déploiement de l'action éducative et des interactions qui les sous-tendent.

Boscoville est une organisation qui s'implique auprès des institutions et des organismes œuvrant auprès des jeunes de la naissance à 30 ans. Nous croyons fermement que l'école doit être une expérience significative, car celle-ci nous suit tout au long de notre vie. En ce sens, l'école doit être une opportunité de développement pour tous. C'est pourquoi il importe de mettre en œuvre diverses stratégies fondées sur des données probantes afin de lutter contre le décrochage scolaire, particulièrement chez les jeunes qui présentent des difficultés de comportement.

Comme les probabilités d'obtenir un diplôme d'études secondaires sont les moins élevées chez les élèves présentant des troubles du comportement, la gestion efficace des comportements des élèves devient ainsi une priorité dans les écoles du Québec.

## Imaginer l'autrement

Il est temps d'imaginer un milieu scolaire qui se centre sur les être humains afin de tabler sur leurs forces. Imaginer une école où le respect est endémique, la gentillesse est possible et où les comportements responsables sont la base des relations. Est-ce concevable? Est-ce un rêve? Comment pouvons-nous tendre vers un tel objectif? Savons-nous ce qu'est un comportement responsable propice aux apprentissages? Si oui, peut-on l'enseigner?

Nous croyons fermement qu'il ne faut pas tenir pour acquis que les comportements attendus des individus dans un environnement éducatif donné, (centre jeunesse, école, initiative communautaire) sont connus et que ses usagers les adoptent naturellement. Cette conviction est soutenue par les nombreux travaux effectués auprès des jeunes en difficultés de comportement au cours des dernières années. Pour Boscoville, un milieu éducatif ne doit pas être improvisé; il doit être organisé et soutenu par une structure et par un modèle psychoéducatif qui établit des modes relationnels entre les acteurs.

La rencontre avec Steve Bissonnette, nous a permis de constater les similarités entre les interventions psychoéducatives et celles proposées dans ce livre, plus spécifiquement celles mises de l'avant dans le système du Soutien au comportement positif (SCP) présenté au chapitre 5.

Les deux types d'intervention préconisent une structure d'ensemble permettant d'établir les modes relationnelles et comportementaux attendus dans un environnement donné.

## La démarcation

Alors que la plupart des approches en gestion des comportements sont généralement réactives, le système SCP représente plutôt une approche proactive. Ce système propose en effet des mesures préventives, voire des interventions universelles, enseignées de façon explicite à tous les enfants et les adultes. Au lieu de mettre en œuvre des interventions punitives pour régler des problèmes de comportement, le SCP les prévient en enseignant les comportements positifs attendus. Or, cela représente un changement de paradigme pour de nombreuses écoles!

Ce livre montre l'importance de l'enseignement explicite des comportements et que le système SCP s'inscrit dans un modèle de réponse à l'intervention comportementale (RAIC) en trois niveaux, modèle de plus en plus présent dans les écoles québécoises. Un niveau universel qui s'adresse à l'ensemble des personnes composant le milieu éducatif. Un deuxième niveau s'adressant à des sous-groupes d'élèves ayant besoin de parfaire leurs habiletés comportementales. Finalement, un troisième niveau pour ceux ayant des besoins particuliers nécessitant une aide intensive et individualisée ainsi qu'un plan d'intervention comportemental basé sur une évaluation fonctionnelle du comportement.

## Dans la pratique de la rigueur et non de la rigidité !

Les expérimentations réalisées dans nos différentes écoles associées nous ont montré qu'il est essentiel que le système SCP soit implanté avec fidélité selon les conditions préconisées par ses auteurs, au même titre que lorsque l'on organise un milieu de vie à l'aide de la structure d'ensemble du modèle psychoéducatif. Ce besoin ne représente pas de la rigidité mais plutôt de la rigueur dans le respect des conditions d'implantation d'un système. Rigueur qui demande une compréhension de la part de tous les intervenants : gestionnaires, enseignants, professionnels et parents afin de procurer aux élèves un environnement positif et propice aux apprentissages.

Les écoles qui sont à la recherche d'un changement important trouveront dans ce livre des éléments essentiels qui permettent le passage d'une culture d'intervention négative à celle d'interventions proactives favorisant un environnement positif tant en classe que dans l'ensemble de l'école.

Imaginez une école où les enseignants, les gestionnaires, les élèves, les professionnels et les parents partagent les mêmes attentes comportementales. Imaginez une école où les attentes comportementales ont été enseignées aux élèves tant en classe qu'à l'extérieur de celle-ci et que les comportements attendus des élèves sont valorisés et encouragés par tout le personnel. Imaginez une gestion efficace des comportements en classe et dans l'école lorsque les intervenants scolaires ont compris que la clé d'une mise en œuvre réussie d'une telle gestion commence uniquement par un changement de comportements des adultes pour qu'il y ait ensuite un changement de comportements des élèves. Voilà ce que vous retrouverez dans ce livre!

Bonne lecture.

*Claude Lévesque*  
*Directeur général*  
*Boscoville*



# Avant-propos

---

Je suis très fier avec mes deux collègues de vous présenter cet ouvrage, car il représente à nos yeux une synthèse unique des connaissances scientifiques sur la gestion efficace des comportements en milieu scolaire. Comparativement aux autres ouvrages publiés sur le sujet, le nôtre se distingue par son **modèle systémique** de la gestion des comportements.

Pour nous, gérer efficacement les comportements en milieu scolaire, c'est utiliser un ensemble de pratiques et de stratégies éducatives, tant à l'échelle de la classe que de l'école. Il devient alors possible, d'une part, de prévenir et de gérer efficacement les écarts de conduite des élèves et, d'autre part, de créer et de maintenir un environnement favorisant l'enseignement et l'apprentissage. Ainsi, une gestion efficace des comportements implique la réalisation d'un ensemble d'interventions proactives permettant de prévenir les écarts de conduite des élèves, mais également le recours aux stratégies correctives pour intervenir auprès de ceux qui manifestent des comportements d'inconduite.

La mise en œuvre des interventions préventives et correctives crée alors un milieu sécuritaire, ordonné, prévisible et positif, tant pour le personnel que pour les élèves qui s'y trouvent. Or, les écoles efficaces sont celles qui créent de tels milieux scolaires (Bissonnette, 2008). Dans ces établissements, les enseignants peuvent s'appuyer sur les interventions préventives et correctives préconisées à l'échelle de l'école pour prévenir et gérer efficacement l'indiscipline des élèves dans leur classe. Par conséquent, une gestion efficace des comportements des élèves fait obligatoirement appel à deux types d'interventions, préventives et correctives, et à deux niveaux d'application, l'école et la classe.

Les interventions préventives et correctives présentées dans cet ouvrage constituent des outils concrets que vous pouvez utiliser quotidiennement pour agir efficacement sur la gestion des comportements, et ce, tant à l'échelle de l'école que de la classe. Puisse cet ouvrage contribuer à prodiguer un enseignement efficace à tous les élèves!

*Steve Bissonnette, Clermont Gauthier et Mireille Castonguay*

# Introduction

---

Depuis que l'école existe, on attend des enseignants qu'ils instruisent et éduquent leurs élèves. *Instruire* au sens de transmettre aux nouvelles générations les savoirs estimés nécessaires par la société. *Éduquer* au sens d'inculquer aux jeunes les valeurs qui façonneront leurs comportements.

Doyle (1986) reprend cette idée en soulignant que l'acte d'enseigner comprend deux fonctions majeures : (1) l'enseignement des contenus et (2) la gestion de la classe. Autrement dit, dans l'exercice de ses fonctions, l'enseignant doit, d'une part, s'assurer de couvrir le programme ; toutes les notions prévues doivent être présentées aux élèves et éventuellement maîtrisées par ces derniers. D'autre part, l'enseignant doit aussi gérer la classe, prévenir le désordre, maintenir une ambiance propice aux apprentissages, établir des règles de vie en classe, réagir aux comportements des élèves, en un mot, contrôler la conduite des élèves en fonction de certaines valeurs. Ces deux fonctions fondamentales de l'enseignement sont indivisibles et indissociables : aucun enseignant ne peut exercer efficacement ses fonctions s'il ne remplit pas ces deux aspects du « double défi » (*double agenda*) de l'enseignant (Leinhart, 1986 ; Shulman, 1986). À ce sujet, Slavin mentionne : « *The most effective approach to classroom management is effective instruction.* » (2014, p. 67).

La gestion de la classe et la gestion des apprentissages doivent donc s'envisager conjointement, de manière symbiotique. Elles forment le cœur de l'acte d'enseigner :

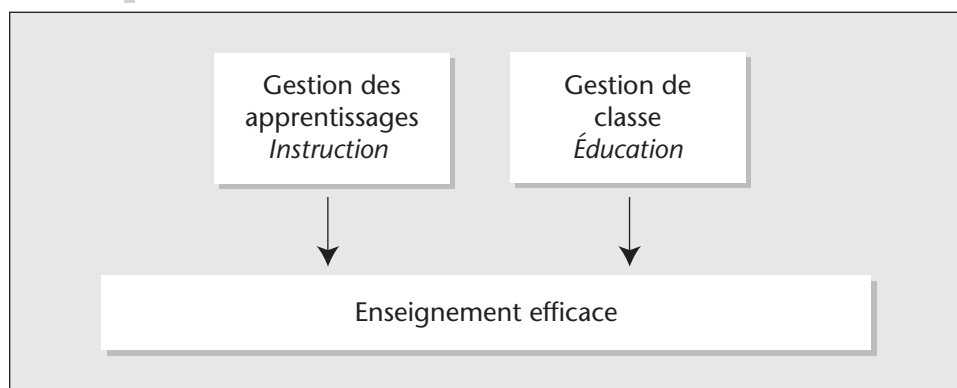
« Deux sortes de fonctions doivent être menées, deux sortes de programmes doivent être suivis. La première concerne l'aspect organisationnel, interactionnel, social et de gestion de vie dans la classe. Elle donne parfois l'impression d'être invisible ou cachée dans le programme, bien que depuis qu'elle a été étudiée formellement, sa visibilité soit devenue beaucoup plus évidente. La deuxième fonction renvoie aux travaux et aux tâches scolaires demandés, aux contenus enseignés et au programme établi. Les contenus de ces deux fonctions sont au cœur même de l'acte éducatif, car ils définissent pourquoi l'école existe et ce qu'elle est destinée à accomplir. » (Shulman, 1986, p. 8)

L'enseignant doit donc instruire et éduquer, gérer les apprentissages et les comportements. Quant à nous, nous parlons de ces deux grandes fonctions de l'enseignement, en termes de gestion des apprentissages (instruction) et de gestion de la classe (éducation), comme l'illustre la figure 1.

Plus précisément, dans le cadre de son travail, l'enseignant efficace choisit de manière éclairée les meilleures stratégies d'enseignement pour parvenir aux apprentissages visés. Il met à sa main le curriculum afin de favoriser les apprentissages de ses élèves et il utilise efficacement des stratégies de gestion de classe.

Chacun de ces rôles constitue une condition *nécessaire*, mais non *suffisante*, pour que l'enseignement offert soit efficace. Autrement dit, chaque rôle n'est pas, en lui-même, suffisant pour assurer la réussite des élèves, mais soustraire un de ces éléments menace de façon certaine leurs apprentissages scolaires. C'est pourquoi ces composantes de l'enseignement doivent fonctionner de concert.

**Figure 1** Les deux grandes fonctions de l'enseignement



En fait, plusieurs auteurs avancent qu'une gestion de classe efficace représente la condition préalable à tout enseignement efficace (Emmer, Sanford, Clements et Martin, 1982 ; Brophy et Evertson, 1976 ; Wang, Haertel et Walberg, 1993). À ce sujet, Long et Frye (1985) indiquent qu'il est erroné de penser que les enseignants efficaces peuvent prévenir tous les problèmes de comportement en maintenant l'intérêt des élèves à l'aide d'activités intéressantes. Les problèmes éventuels existent par-delà l'intérêt des activités proposées aux élèves.

Or, en prenant appui sur les meilleures pratiques issues des recherches sur l'efficacité de l'enseignement, nous sommes désormais bien plus en mesure de déterminer les stratégies pédagogiques qui correspondent à chacune de ces deux grandes fonctions de l'enseignement. D'ailleurs, nous avons déjà fait état des stratégies propres à l'enseignement des contenus, c'est-à-dire concernant la première fonction de l'enseignement, dans un écrit précédent<sup>i</sup>. Dans le cadre du présent ouvrage, nous traitons de la seconde grande fonction, à savoir l'enseignement explicite des comportements au niveau de la classe et de l'école.

Qu'est-ce qu'un enseignement explicite? D'où vient ce terme? En fait, il est particulièrement approprié, car il renvoie, comme le précise Hattie (2012)<sup>ii</sup>, aux comportements *visibles* de l'enseignant et des élèves, donc à tout ce qui ne reste pas caché et implicite. Ainsi, dans une perspective d'enseignement explicite, l'objectif est d'éviter les fausses interprétations, les « mal entendus » et le non-dit. En explicitant de manière précise ce qui est attendu, on évite les zones grises qui portent à interprétation et à confusion. De façon générale, lorsqu'il fait usage de l'enseignement explicite, l'enseignant doit *dire*, *montrer* et *guider*:

*Dire*: préciser explicitement aux élèves les attentes entretenues à leur endroit;

*Montrer*: préciser explicitement aux élèves les comportements à manifester en les modelant avec eux;

*Guider*: préciser explicitement une rétroaction immédiate et appropriée aux élèves afin qu'ils adoptent les comportements adéquats et ne se cristallisent pas dans des mauvaises habitudes.

i. Gauthier, C., Bissonnette, S. et M. Richard (avec la collaboration de M. Castonguay). (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. ERPI et De Boeck.

ii. Voir son ouvrage *Visible Learning for Teachers*.

Bref, l'enseignement explicite favorise plusieurs types d'apprentissages : autant ceux liés aux contenus scolaires que ceux relatifs aux comportements souhaités. De quoi est constituée, de manière plus précise, cette approche ?

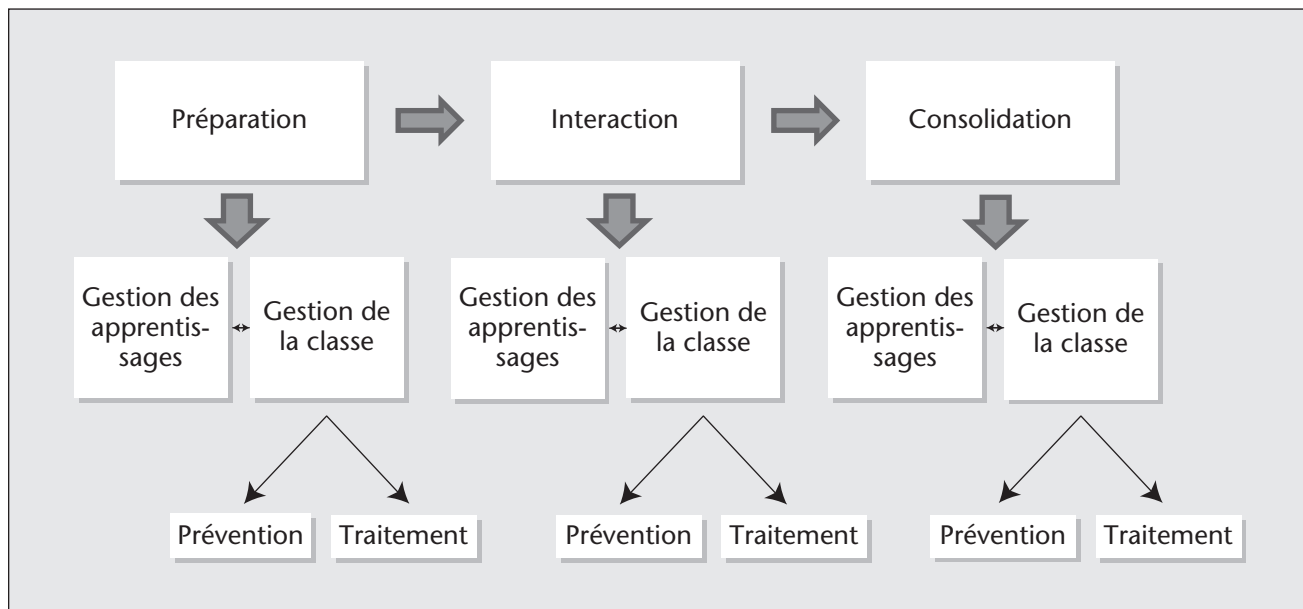
L'**enseignement explicite** est une stratégie d'enseignement structurée qui divise le contenu à enseigner (qu'il soit fait de savoirs ou de comportements) en étapes séquencées et fortement intégrées. Dans cette perspective, l'enseignant vise à soutenir les apprentissages des élèves par une série d'actions effectuées à chacun des trois temps de l'enseignement :

- 1) la préparation et la planification (P) ;
- 2) l'enseignement proprement dit, c'est-à-dire l'interaction avec les élèves (I) ;
- 3) et, enfin, le suivi et la consolidation (C).

Il est à noter que les auteurs d'ouvrages traitant de l'enseignement explicite ne font pas nécessairement de telles distinctions selon un axe temporel. Nous considérons toutefois qu'il est fécond de regrouper les stratégies liées à l'enseignement explicite à l'intérieur de ces trois moments de l'acte pédagogique. À notre avis, cette façon de faire permet de mieux asseoir notre compréhension du phénomène de l'enseignement.

Ainsi, comme l'illustre la figure 2, notre perspective permet, d'une part, d'examiner l'enseignement explicite du point de vue des *trois grands moments de l'enseignement* (préparation, interaction avec les élèves et consolidation) et, d'autre part, selon les *deux grandes fonctions de l'enseignement* (gestion des apprentissages et gestion de la classe). C'est ce que nous avons appelé le modèle PIC<sup>iii</sup>.

**Figure 2** | Modèle PIC



iii. Voir Gauthier C., Bissonnette S. et M. Richard. avec la coll. De M. Castonguay (2013).

En ce qui concerne la gestion de la classe, le lecteur remarquera que chacun des moments se subdivise en deux grands groupes de stratégies : celles relatives à la prévention (interventions préventives) et celles relatives au « traitement » (les interventions correctives). Dans la phase de préparation (ou de planification) qui a lieu avant le début de l'année scolaire, l'enseignant planifie l'ensemble des éléments importants de sa gestion de classe pour installer et maintenir un ordre fonctionnel dans la classe. Cette étape renvoie aux éléments de l'organisation physique et sociale de la classe (règles et procédures, routines, etc.). Au cours de la phase de planification, l'enseignant prévoit non seulement le fonctionnement de sa classe dans une visée de prévention, mais il anticipe aussi ce qu'il fera en cas de manquement aux règles.

« Une partie de la préparation d'une gestion efficace de la classe est la préparation de l'enseignement du contenu. Cela a clairement été démontré par un ensemble de recherches sur la gestion de la classe menées par Kounin et ses collaborateurs, qui ont révélé que les différences importantes entre le succès et l'insuccès des enseignants ne se situent pas sur le plan de leurs réactions à l'inconduite des élèves. Les différences se situent plutôt sur le plan de la planification et de la préparation qui font aussi partie d'un enseignement efficace. Elles se situent aussi sur le plan des techniques de gestion de groupe que les enseignants utilisent pour prévenir l'inattention et les dérangements, contrairement aux techniques de "traitement" utilisées après que ces problèmes se sont produits. » (Brophy et Putnam, 1979, p. 189)

La mise en œuvre de ces éléments du plan, aussi appelée phase d'interaction, a lieu *grosso modo* au cours des trois premières semaines de l'année scolaire, une période au cours de laquelle l'enseignant enseigne explicitement aux élèves les comportements désirés qu'il estime nécessaires pour assurer une gestion de classe fonctionnelle. L'enseignant doit alors intervenir dans une optique préventive tout en s'occupant sans délai des comportements inadmissibles qui peuvent surgir. Tout au cours de l'année scolaire, il doit veiller à maintenir les règles et procédures en place dans une visée de prévention, mais il devra également gérer les problèmes disciplinaires, parce que c'est inévitable. Cette longue période constitue la phase de consolidation ou de maintien des conduites des élèves. Elle peut aussi demander des réajustements selon les besoins.

## À propos de cet ouvrage

Le regain d'intérêt pour le thème de la gestion de la classe a suscité ces dernières années la production d'un nombre impressionnant d'ouvrages. Une bonne part d'entre eux propose des modèles normatifs pour la conduite de la classe. Nous ne contestons pas l'intérêt et l'utilité de telles ressources pour les enseignants. Elles se révèlent généralement des aides précieuses, que ce soit en formation initiale ou continue. Cependant, ces ouvrages ne reposent généralement pas sur l'analyse systématique d'un corpus de recherches empiriques du travail enseignant, mais plutôt sur un modèle *a priori* ou normatif de ce que devrait être une bonne gestion de classe. De plus, ces ouvrages énumèrent plusieurs stratégies sans les classer ni les hiérarchiser, comme si toutes étaient d'égale importance. Nous croyons qu'il est plus utile et fécond pour les enseignants de pouvoir compter sur un répertoire de stratégies organisé et structuré.

Notre approche est donc différente et ces manuels normatifs ne feront pas partie de notre corpus. Nous tenterons plutôt de comprendre, à partir de l'analyse de résultats de recherches sur le travail de l'enseignant en classe, quelles sont les stratégies de gestion des comportements qui semblent être associées aux meilleurs effets sur les élèves, tant sur le plan de la classe que celui de l'école. Étant donné qu'un très grand nombre de recherches sur l'enseignement ont été conduites et que les résultats sont dispersés dans la littérature, il nous est apparu essentiel de réaliser une synthèse de ces travaux et de tenter de les présenter de manière simple, organisée et intelligible. Ces travaux sur lesquels nous nous appuyons ont ceci de particulier qu'ils reposent sur l'observation de ce que les enseignants font en classe. Il existe maintenant des données issues des recherches, des *données probantes*, qui permettent d'évaluer l'efficacité sur l'apprentissage des élèves de diverses stratégies pédagogiques, non seulement en gestion des apprentissages, mais aussi en gestion des comportements dans la classe et à l'école. Si la gestion de classe est une fonction centrale de l'enseignement, il n'en demeure pas moins que tous les procédés utilisés ne s'équivalent pas nécessairement. En effet, certaines pratiques de gestion de classe sont associées à un plus grand effet de l'enseignant pour favoriser les apprentissages et le bien-être des élèves; d'autres, au contraire, peuvent entraîner des effets pervers qui nuisent au bon fonctionnement de la classe et à la réussite de ces derniers.

Comme ces recherches sur l'enseignement ont été menées auprès d'enseignants en exercice pendant qu'ils emploient des stratégies pédagogiques concrètes qui fonctionnent dans les classes, nous sommes maintenant rendus à une étape de notre histoire pédagogique où la recherche en enseignement peut jouer un rôle intéressant dans la formation initiale et continue des enseignants. C'est la prémisse sur laquelle repose le présent ouvrage.

Le volume comprend six chapitres. Les deux premiers sont de nature plus théorique. Au chapitre 1, nous réfléchissons sur l'évolution de la pédagogie et tentons de montrer que la gestion de la classe a toujours fait partie des préoccupations des enseignants; elle constitue même une composante fondamentale de leur métier. Dans le chapitre 2, nous examinons l'évolution de la recherche sur la gestion de la classe au cours du XX<sup>e</sup> siècle. Les chapitres 3, 4, 5 sont de nature plus pratique et décrivent des stratégies pour une gestion efficace des comportements en classe et à l'école. Le chapitre 3 porte sur les interventions préventives, et ce, dans l'idée que l'accent doit être mis sur la prévention des comportements indésirables. Cependant, en dépit des efforts de prévention, il peut arriver que des comportements inacceptables persistent, c'est alors qu'il faut déployer de stratégies correctives. C'est le propos du chapitre 4. La gestion des comportements ne peut se limiter à la classe, car les élèves se retrouvent également dans d'autres espaces de l'école (la cour de récréation, la cafétéria, les corridors). C'est la raison d'être du chapitre 5, qui présente un modèle efficace de gestion des comportements au niveau de l'école: le soutien au comportement positif (SCP). Enfin, à travers une comparaison d'un ancien et d'un nouveau discours sur la gestion de la classe, le chapitre 6 expose une réflexion sur les attitudes professionnelles à privilégier par l'enseignant dans ses interventions auprès des élèves.

Il est important de mentionner que pour rendre la lecture de l'ouvrage plus aisée et éviter les répétitions inutiles, nous avons opté pour une présentation des stratégies selon qu'elles appartiennent aux *interventions préventives* ou aux *interventions correctives*. Il va sans dire que l'une ou l'autre de ces stratégies implique la planification (P), l'interaction (I) et la consolidation (C), ce que nous avons appelé le modèle PIC. Les chapitres 3 et 4 se terminent d'ailleurs par des précisions à propos des éléments à retenir à ce sujet dans la cadre d'un enseignement de type explicite. Finalement, sous forme de tableau, l'annexe 1 montre comment il est possible de distribuer les interventions proposées dans le temps (exemple: à faire avant le début de l'année scolaire; au début de l'année scolaire; au cours de l'année scolaire) selon la logique du modèle PIC.

Il mérite également d'être souligné que nous avons écrit ces chapitres en nous mettant à la place de l'enseignant ou du futur enseignant, en adoptant le point de vue du maître qui intervient auprès de ses élèves. C'est pourquoi le lecteur trouvera des dizaines de stratégies, illustrées par des exemples concrets, que l'enseignant déploie en vue de bien gérer sa classe. Soulignons aussi que, d'une certaine manière, chaque chapitre se suffit à lui-même. Le lecteur peut donc commencer sa lecture par le chapitre de son choix, selon ses goûts, ses priorités ou ses intérêts.

Enfin, et surtout, nous proposons un véritable **système** pour concevoir l'intervention pédagogique, système qui comprend plusieurs éléments en interaction. Parmi ceux-ci nous avons mentionné que la **gestion de la classe** et la **gestion des apprentissages** sont les deux grandes fonctions du travail enseignant. Sur le plan de la gestion de la classe, nous mettons en relation deux autres éléments, les interventions **préventives** et **correctives**, et celles-ci se déploient tant au niveau de la **classe** que de l'**école**.

Nous sommes donc fiers de présenter au lecteur francophone un ouvrage original, fondé sur la recherche empirique, appuyé sur le plan théorique, et mettant en scène un modèle systémique d'intervention basé sur l'enseignement explicite des comportements.