

Comment soutenir l'engagement tout en diminuant la fréquence des comportements perturbateurs des élèves au secondaire ?

Nancy Gaudreau, Ph. D.

Volume 12, Number 1, Fall 2022

La gestion de classe : une tâche complexe à maîtriser

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1097617ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1097617ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec

ISSN

1927-3215 (print)

1927-3223 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Gaudreau, N. (2022). Comment soutenir l'engagement tout en diminuant la fréquence des comportements perturbateurs des élèves au secondaire ?

Apprendre et enseigner aujourd'hui, 12(1), 14–17.

<https://doi.org/10.7202/1097617ar>

Article abstract

Une bonne gestion de classe s'appuie sur la mise en oeuvre d'actions ayant fait l'objet d'une planification qui tient compte des objectifs d'apprentissages et des particularités des élèves de la classe. Il s'agit d'une tâche complexe qui exige la mise en oeuvre de plusieurs actions permettant de créer des liens positifs, d'instaurer un mode de fonctionnement, de soutenir l'engagement des élèves dans leurs apprentissages et de prévenir l'émergence des écarts de conduite. Pour ce faire, l'enseignant doit maîtriser l'ensemble des compétences associées aux cinq composantes de la gestion de classe (Gaudreau, 2017). Le paragraphe qui suit en présente un bref résumé.

Comment soutenir l'engagement tout en diminuant la fréquence des comportements perturbateurs des élèves au secondaire ?



NANCY GAUDREAU, Ph. D.

Détentrice d'un doctorat en psychopédagogie, Nancy Gaudreau est professeure titulaire en adaptation scolaire à l'Université Laval et chercheuse à la Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence, au Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS) et aux réseaux de recherche Réverbère et PÉRISCOPE. Ses intérêts de recherche portent sur la formation et l'accompagnement du personnel éducatif, la transformation de leurs pratiques d'intervention envers les élèves présentant des difficultés comportementales et le développement de leur sentiment d'efficacité personnelle. Ses travaux de recherche ont permis le développement de programmes de formation en cours d'emploi et d'outils pédagogiques visant à prévenir et gérer positivement les situations de classe dans un contexte de diversité. Enfin, elle compte aussi plus de 15 années d'expérience en milieu scolaire à titre d'enseignante et de conseillère pédagogique en adaptation scolaire auprès des jeunes ayant des troubles du comportement.

Une bonne gestion de classe s'appuie sur la mise en œuvre d'actions ayant fait l'objet d'une planification qui tient compte des objectifs d'apprentissages et des particularités des élèves de la classe. Il s'agit d'une tâche complexe qui exige la mise en œuvre de plusieurs actions permettant de créer des liens positifs, d'instaurer un mode de fonctionnement, de soutenir l'engagement des élèves dans leurs apprentissages et de prévenir l'émergence des écarts de conduite. Pour ce faire, l'enseignant doit maîtriser l'ensemble des compétences associées aux cinq composantes de la gestion de classe (Gaudreau, 2017). Le paragraphe qui suit en présente un bref résumé.

Gérer une classe, ça réfère à quoi ?

Tout d'abord, gérer une classe veut dire gérer les ressources disponibles, comme le temps, l'espace, le matériel et les ressources technologiques et humaines. De fait, plus l'enseignant parvient à maximiser l'utilisation de ces ressources, plus grandes seront ses opportunités de bien mettre en œuvre les autres composantes de la gestion de classe. Deuxièmement, il est essentiel d'établir des attentes claires en formulant des consignes précises qui désignent les comportements attendus, de manière non équivoque, en prévoyant suffisamment de temps pour permettre aux élèves de faire ce qui leur est demandé. L'instauration de règles de fonctionnement et l'enseignement de procédures et de routines permettront aussi de soutenir l'autonomie des élèves tout en clarifiant les attentes comportementales en classe. Troisièmement, il s'avère primordial d'investir dans le développement de relations positives au sein de la classe. Plus les élèves se sentent bien et en sécurité en classe, plus ils seront enclins à relever des défis d'apprentissage. Faire preuve d'empathie et d'ouverture, se montrer disponible et digne de confiance sont des exemples qui caractérisent les enseignants qui manifestent des forces relationnelles qui soutiennent une bonne gestion de classe. Quatrièmement, bien gérer sa classe, c'est aussi être en mesure de capter l'attention des élèves afin de la rediriger sur l'objet d'apprentissage et de maintenir les élèves engagés sur la tâche. Enfin, même si les actions associées aux quatre premières composantes de la gestion de classe sont bien mises en œuvre, il est possible que des élèves adoptent des comportements inappropriés, voire des comportements jugés difficiles. Il devient alors essentiel que l'enseignant opte pour des stratégies d'intervention éducatives pour gérer les écarts de conduite des élèves et qui préservent la relation élève enseignant.

Dans cet article, j'ai choisi d'aborder quelques stratégies reconnues efficaces par la recherche pour favoriser l'engagement des élèves en classe et prévenir ou diminuer les comportements perturbateurs. Ces stratégies touchent plus particulièrement les deux dernières composantes de la gestion de classe présentées au paragraphe précédent. Il vise ainsi à répondre aux questions suivantes: "Quels sont les effets des rétroactions en classe et comment les utiliser de manière efficace ?" et "Qu'est-ce que le jeu de la bonne conduite et comment l'utiliser en classe ?"

Quels sont les effets des rétroactions en classe et comment les utiliser de manière efficace ?

Les éloges ou les rétroactions positives sont définis comme l'expression publique ou privée de l'approbation d'un comportement. Des éloges verbaux spécifiques qui nomment explicitement le comportement attendu ou la compétence souhaitée (p. ex., "excellente résolution de problèmes") sont

efficaces pour la plupart des élèves. Pour ce faire, ils doivent être dirigés vers un élève ou le groupe le plus rapidement possible après l'apparition du comportement d'intérêt. Le simple fait d'augmenter la fréquence des éloges spécifiques à tous les élèves améliore l'engagement des élèves présentant des difficultés de comportement (Allday et al., 2012). Cependant, certains peuvent mieux réagir lorsque les éloges verbaux sont associés à des indices non verbaux ou à des éléments tangibles (p. ex., pouce levé ou un *high five* associé à un bref éloge comme "belle endurance"). À cet égard, l'étude de Schneider et al. (2021) a exploré les façons dont les adolescents préféreraient être félicités et les comportements qu'ils croyaient mériter des éloges. Selon les résultats obtenus, il semble que ceux-ci préfèrent recevoir des éloges à la fois pour leur réussite scolaire et pour les comportements socialement attendus. Cependant, la plupart d'entre eux préfèrent que les éloges soient prononcés silencieusement et axés sur l'effort plutôt que sur la capacité.

Dans plusieurs classes, on observe un ratio insuffisamment élevé de rétroactions positives (éloges) versus rétroactions négatives (réprimandes) (RÉR), particulièrement envers les élèves présentant des comportements difficiles qui reçoivent plus souvent des taux élevés de réprimandes et de faibles taux d'éloges de la part de leurs enseignants (Caldarella et al., 2019). Pourtant, les réprimandes des enseignants ne permettent pas de diminuer la fréquence des comportements perturbateurs futurs des élèves ni d'augmenter leur engagement en classe. Elles peuvent supprimer momentanément une mauvaise conduite, sans plus (Caldarella et al., 2021). Par ailleurs, les RÉR ont fait l'objet de plusieurs études visant à établir un ratio jugé optimal pour favoriser les comportements attendus chez les élèves. Selon les auteurs, celui-ci devrait être minimalement de 3:1 (Shores et al., 1993) allant à 9:1 (Caldarella et al., 2019). Les connaissances issues des recherches dans le domaine montrent que le RÉR est corrélé négativement avec le comportement perturbateur des élèves et positivement avec leur enthousiasme en classe et leur comportement au travail (Leff et al., 2011). Concrètement, cela veut dire que plus le RÉR augmente, plus l'engagement des élèves sur la tâche augmente (White, 2010). De plus, selon Downs et al. (2019), les élèves qui présentent des difficultés comportementales sont plus sensibles aux éloges et aux réprimandes des enseignants que leurs autres compagnons de classe.

En général, l'utilisation des éloges s'avère efficace pour encourager l'adoption des comportements attendus chez les élèves. Toutefois, cela s'avère insuffisant pour prévenir et faire diminuer les comportements perturbateurs des élèves présentant des difficultés de comportement. À cet égard, la recherche a démontré que "le coût de la réponse" (retirer un renforçateur positif lorsqu'un comportement problématique survient), utilisé avec des contingences de groupe (p. ex., attribuer un renforçateur à tous les élèves de la classe lorsqu'un groupe d'élèves adopte le comportement souhaité), permet de contrôler le renforcement par les pairs des comportements inappropriés de ces élèves. Il s'agit de l'une des approches les



plus efficaces pour gérer les comportements perturbateurs des élèves en difficultés de comportement (Stage et Quiroz, 1997). À la lumière des résultats de recherche dans ce domaine, des chercheurs ont développé le Good Behavior Game (le jeu de la bonne conduite) afin de guider les enseignants dans l'utilisation de cette approche.

Qu'est-ce que le jeu de la bonne conduite et comment l'utiliser en classe ?

Le jeu de la bonne conduite est une stratégie de gestion du comportement qui exploite l'influence des pairs pour inciter les élèves à réguler leurs comportements et à respecter les règles de classe. Il se base d'abord sur la formulation de règles et de consignes claires et l'enseignement des comportements attendus. Il utilise les rétroactions positives fréquentes et le coût de la réponse en cas de non-respect des règles ou de comportements perturbateurs. Enfin, les renforçateurs choisis sont variés et adaptés au groupe visé (Flower et al., 2014).

Concrètement, le jeu fonctionne ainsi:

1. Former des groupes d'élèves de « forces » comparables par rapport aux exigences demandées (classe divisée en deux ou formation de plusieurs petites équipes).
2. Enseigner de manière explicite le ou les comportements ciblés qui feront l'objet du jeu (cibler un à trois comportements à améliorer au sein du groupe).
3. Décider, idéalement avec les élèves, quelle sera la conséquence positive pour le ou les groupes qui se réussiront à atteindre l'objectif comportemental visé (p.ex., lever la main et respecter les droits de parole).
4. Établir un seuil de réussite pour se mériter des points menant à un privilège d'équipe.
5. Préciser la durée du jeu (p. ex., 30 minutes, soit le temps de l'activité propice à l'adoption du comportement ciblé).
6. Tout au long du jeu, transmettre des rétroactions positives fréquentes et de façon systématique pour les comportements ciblés pour encourager les élèves à fournir des efforts. Pour les plus jeunes ou les élèves qui présentent des difficultés de comportement, attribuer des points à l'équipe ou aux équipes dont un élève manifeste le comportement ciblé (p. ex., lever la main et attendre en silence).
7. Inscrive un crochet ou retranche des points à l'équipe ou aux équipes dont un élève ne respecte pas la règle (ne fait pas le comportement ciblé).
8. S'assurer de maintenir un ratio éloges versus rétroactions négatives (crochet ou perte de points) élevés tout au long du jeu.
9. Jouer trois à cinq fois par semaine selon le contexte d'enseignement.

Le jeu de la bonne conduite est une stratégie scientifiquement éprouvée utilisée pour accroître l'autorégulation, la régulation de groupe et stimuler le comportement prosocial chez les élèves tout en réduisant les comportements problématiques. Notez qu'il est aussi possible d'animer une version seulement positive du jeu de la bonne conduite (sans cout de la réponse). Cette stratégie a fait l'objet de plusieurs recherches ayant permis de démontrer une réduction substantielle des comportements problématiques ainsi qu'une augmentation des comportements prosociaux des élèves (Bowman-Perrott et al., 2016). Bien que tous les élèves répondent généralement positivement à cette stratégie, c'est auprès de ceux qui présentent des difficultés de comportement au secondaire qu'elle produit les meilleurs résultats.

Conclusion

Pour soutenir l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage, il faut bien sûr planifier des activités d'enseignement-apprentissage-évaluation intéressantes et diversifiées qui sont perçues comme accessibles et signifiantes par les élèves. Il importe aussi que l'enseignant demeure impliqué, qu'il encourage les élèves à persévérer et à fournir des efforts. Parmi les stratégies reconnues par la recherche qui permettent de favoriser l'engagement des élèves tout en diminuant les comportements problématiques, on retrouve, entre autres, l'utilisation d'un ratio élevé d'éloges versus réprimandes ainsi que le jeu de la bonne conduite.

Il faut garder en tête que les éloges, les conséquences positives et les conséquences négatives (ou réprimandes) doivent être appliqués de manière cohérente aux comportements et viser un objectif réaliste pour l'élève. Aussi, les ordres inappropriés et les réprimandes doivent être minimisés pour réduire les interactions coercitives qui en résultent. Enfin, les contingences qui réduisent l'attention des pairs pour les comportements inappropriés et récompensent les comportements de groupe appropriés sont recommandées.

Pour soutenir l'engagement des élèves présentant des difficultés de comportement, il faut d'abord entrer en relation avec eux, créer des liens significatifs positifs, leur faire vivre des succès, leur permettre de faire des choix, de résoudre des problèmes, d'apprendre de leurs erreurs et surtout, les maintenir à l'école. Les félicitations, les encouragements et les petites récompenses ne peuvent que les aider à persévérer et à surmonter leurs difficultés.

Références

- Allday, A., Hinkson-Lee, K., Hudson, T., Neilsen-Gatti, S., Kleinke, A., Russel, C. S. (2012). Training General Educators to Increase Behavior-Specific Praise: Effects on Students with EBD. *Behavioral Disorders*, 37(2), 87-98. <https://doi.org/10.1177/019874291203700203>
- Bowman-Perrott, L., Burke, M. D., Zaini, S., Zhang, N. et Vannest, K. (2016). Promoting Positive Behavior Using the Good Behavior Game. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(3), 180-190. <https://doi.org/10.1177/1098300715592355>
- Caldarella, P., Larsen, R. A. A., Williams, L., Wills, H. P. et Wehby, J. H. (2019). Teacher Praise-to-Reprimand Ratios: Behavioral Response of Students at Risk for EBD Compared with Typically Developing Peers. *Education and Treatment of Children*, 42(4), 447-468.
- Caldarella, P., Larsen, R. A. A., Williams, L. et Wills, H. P. (2021). Effects of Middle School Teachers' Praise-to-Reprimand Ratios on Students' Classroom Behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*. <https://doi.org/10.1177/10983007211035185>
- Downs, K. R., Caldarella, P., Larsen, R. A. A., Charlton, C. T., Wills, H. P., Kamps, D. M. et Wehby, J. H. (2019). Teacher Praise and Reprimands: The Differential Response of Students at Risk of Emotional and Behavioral Disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 21(3), 135-147. <https://doi.org/10.1177/1098300718800824>
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe: les cinq ingrédients essentiels*. Les Presses de l'Université du Québec.
- Flower, A., McKenna, J. W., Bunuan, R. L., Muething, C. S. et Vega, R., Jr. (2014). Effects of the Good Behavior Game on challenging behaviors in school settings. *Review of Educational Research*, 84(4), 546-571. <https://doi.org/10.3102/0034654314536781>
- Leff, S. S., Thomas, D. E., Shapiro, E. S., Paskewich, B., Wilson, K., Necowitz-Hoffman, B., & Jawad, A. F. (2011). Developing and validating a new classroom climate observation assessment tool. *Journal of School Violence*, 10, 165-184. <https://doi.org/10.1080/15388220.2010.539167>
- Shores, R. E., Gunter, P. L. et Jack, S. L. (1993). Classroom management strategies: Are they setting events for coercion? *Behavioral Disorders*, 18, 92-102. <https://doi.org/10.1177/019874299301800207>
- Schneider, M.M., Hulac, D.M., Mickelson, L.R. et Phillips, E.K. (2021). Middle school students' preferences for praise. *Psychology in the Schools*, 58, 221-234. <https://doi.org/10.1002/pits.22411>
- Stage, S. A. et Quiroz, D. R. (1997). A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behavior in public education settings. *School Psychology Review*, 26, 333-368.
- White, R. L. (2010). *Demonstration of the effects of an increased praise ratio on student on-task behavior*. University of Kansas. ProQuest Dissertations Publishing, 3408055.