

## **Gestion de classe dans les écoles brésiliennes : actions pédagogiques en contexte social défavorisé**

Daniel Bezerra de Brito

Professeur à l'Universidade do Estado do Rio Grande do Norte à Natal - UERN - RN, Brésil.

*RESUMÉ* : Depuis une trentaine d'années les résultats de recherche sur l'indiscipline scolaire au Brésil soulèvent la préoccupation, le besoin de privilégier la gestion de classe appuyée sur les données de recherches fait consensus. Compte tenu du rapport entre le contexte scolaire et social, cet article s'appuie sur un modèle probant en gestion de classe dans le but de connaître et de légitimer les stratégies présentées par 302 enseignants dans 30 écoles en contexte social défavorisé. Les résultats ont montré surtout le besoin d'enseigner dans la formation des enseignants les stratégies préventives validées par la recherche en gestion de classe.

*Mots-clés* : Enseignants – stratégies – élèves – Gestion de classe – Contexte scolaire – contexte social.

### **Class management in Brazilian schools: pedagogical actions in unfavorable social context**

*ABSTRACT*: Over the last 30 years, the results of research on school indiscipline in Brazil have raised concerns, and there is a consensus on the need to focus on classroom management based on research data. Given the relationship between school and social context, this article is based on an evidence-based model in class management with the aim of knowing and legitimizing effective strategies presented by 302 teachers in 30 schools in a disadvantaged social context. The results showed above all the need to teach in teacher training the preventive strategies validated by class management research.

*Keywords*: Teachers– strategies – students – class management – school context – Social context.

### **La gestión del aula en las escuelas brasileñas: acciones pedagógicas en un contexto social desfavorecido**

*RESUMEN*: A lo largo de los últimos 30 años, los resultados de investigación sobre indisciplina escolar en Brasil han sido fuente de preocupación, existiendo un consenso sobre la necesidad de gestión de aula ser fundamentada en datos de investigaciones. Dada la relación entre contexto escolar y social, este artículo se fundamenta en un modelo en gestión de clase validado por las investigaciones para conocer y legitimar las estrategias presentadas por 302 profesores en 30 escuelas en un contexto social desfavorecido. Los resultados mostraron sobre todo la necesidad de enseñar en la formación de los profesores, estrategias preventivas validadas por la investigación en gestión de aula.

*Palabras clave*: Profesores – estrategias – estudiantes – gestión del aula – contexto escolar – contexto social.

### **Gestão de sala de aula nas escolas brasileiras: ações pedagógicas em contexto social desfavorável**

*RESUMO:* Ao longo dos últimos 30 anos, os resultados de pesquisa sobre indisciplina escolar no Brasil têm sido fonte de preocupação, existindo um consenso sobre a necessidade de gestão de sala de aula ser fundamentada em dados de pesquisas. Dada a relação entre contexto escolar e social, este artigo fundamenta-se num modelo em gestão de classe validado pelas pesquisas para conhecer e legitimar as estratégias apresentadas por 302 professores em 30 escolas em um contexto desfavorável. Os resultados mostraram sobretudo a necessidade de ensinar na formação dos professores, estratégias preventivas validadas pela pesquisa em gestão de sala de aula.

*Palavras-chave:* Professores – estratégias – alunos – gestão de sala de aula – contexto escolar – contexto social.

## **Gestion de classe dans les écoles brésiliennes : actions pédagogiques en contexte social défavorisé**

Daniel Bezerra de Brito

Professeur à l'Université do Estado do Rio Grande do Norte à Natal - UERN - RN, Brésil.

### **Introduction**

Il va sans dire que le rôle primordial de l'enseignant<sup>1</sup> dans la gestion de classe<sup>2</sup> est de prévenir l'indiscipline. En contexte brésilien, les résultats de recherches de l'Index de Développement de l'Éducation de Base (IDEB, 2016) et de l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE, 2015) sont inquiétants : d'une part, ils révèlent le bas niveau de réussite des élèves et d'autre part, ils montrent que les enseignants brésiliens sont ceux qui consacrent le plus de temps à gérer l'indiscipline en salle de classe.

À part ces préoccupations grandissantes dans l'école publique, il existe aussi des débats échauffés qui attribuent la responsabilité de l'indiscipline au « facteur élève » mettant en évidence la concentration du pouvoir en salle de classe sur l'enseignant. D'autres débats attribuent la responsabilité de l'indiscipline aux facteurs d'un système social inégal qui se reproduisent à l'école dont le pouvoir en salle de classe est partagé entre l'enseignant et les élèves. À cet égard, cet article adopte un point d'équilibre entre ces deux débats<sup>3</sup> et considère l'indiscipline comme un phénomène assez complexe impliquant l'élève, la société, le système scolaire et, en particulier, l'enseignant dont le rôle central est de gérer la classe en privilégiant les données de recherche afin d'améliorer les aspects relationnels pour favoriser l'apprentissage.

Les affirmations de Charlot (2008) et de Estrela (2002) renforcent notre point de vue mettant l'importance sur le rôle de l'enseignant fondé sur les résultats de recherche dans un contexte social défavorisé. Selon Charlot (2008, p. 9), « il ne suffit pas de prendre en considération la pauvreté pour expliquer la violence dans l'école. Il faut de la recherche, avec des données [...] ». L'auteur conclut : « Il est tout aussi indéniable que les difficultés que les élèves brésiliens rencontrent ne sont pas les effets directs de la politique de la Banque Mondiale et du FMI et sont liées aux pratiques des enseignants ». Estrela (2002) voit positivement cette tendance d'aider l'enseignant en mettant en évidence les aspects collectifs de la classe sans perdre de vue l'importance de la recherche sur l'élève indiscipliné et sur le type de l'indiscipline. Selon l'auteur, « [...] le problème central de l'indiscipline peut être considérablement réduit si nous aidons les

enseignants à devenir des organisateurs plus efficaces de la classe » (2002, p.103). Dans cette perspective, pour aider l'enseignant dans sa pratique de gestion de classe, il faut s'appuyer sur les données de recherche en vue de soutenir l'efficacité de ses actions surtout pour prévenir l'indiscipline.

L'accès croissant aux données de recherche concernant la façon dont les enseignants organisent la classe apporte un éclairage remarquable sur les actions pédagogiques qui révèlent aussi un potentiel susceptible d'assurer une pratique plus propice pour réduire l'indiscipline et augmenter la réussite scolaire des élèves. Ainsi, les questions qui se posent sont de savoir si l'enseignant utilise des actions pédagogiques appuyées sur les données de recherches pour gérer la classe : Quel est le taux d'enseignants qui utilise les stratégies en gestion de classe fondées sur les résultats de recherches ? Quels sont les types de stratégies et d'interventions probants utilisés par les enseignants en gestion de classe ?

Pour répondre à ces deux questions nous allons choisir un modèle en gestion de classe validé par les données de recherches. D'abord, le but est de soutenir et de légitimer les stratégies décrites par les enseignants lorsqu'elles sont retrouvées dans les interventions du dit modèle et, ensuite d'assurer un répertoire d'actions pédagogiques susceptibles d'améliorer leur gestion de classe et la réussite des élèves.

L'article présente d'abord dans le cadre théorique trois besoins actuels en gestion de classe et le modèle de recherche concernant la gestion de classe. Ensuite, dans le cadre méthodologique, nous présentons surtout les démarches qualitatives et quantitatives. Enfin, les résultats et les considérations finales apportent les réponses aux questions de recherches et les contributions de cet article.

## **Cadre théorique**

À partir d'une brève révision de littérature sur le cadre actuel de la gestion de classe au Brésil nous avons privilégié trois besoins les plus associés aux objectifs de notre étude ainsi que le choix d'un modèle de recherche pour soutenir les stratégies utilisées par les enseignants.

### **Les besoins en gestion de classe**

En s'appuyant sur les résultats de recherches et sur les réflexions des auteurs, nous avons répertorié trois besoins prépondérants en gestion de classe en contexte brésilien : 1) privilégier le contenu de gestion de classe dans les programmes de formation ; 2) définir une nouvelle relation positive entre l'enseignant et les élèves, et 3) constater si les enseignants utilisent des stratégies en gestion de classe fondées sur les résultats de recherche.

En rapport avec le premier besoin, il existe une quasi-absence de contenus en gestion de classe dans les programmes de formation des enseignants. En outre, l'absence d'un débat spécifique sur la gestion de classe nous ramène à questionner l'efficacité des programmes de formation dans ce champ de connaissance. À cet égard, Silva (2016, p.18) souligne : « Il faut réfléchir sur les moyens possibles de former les professionnels gestionnaires de classe, d'assurer la présence de ce sujet dans la formation des enseignants et de ne pas confier ce type de formation à l'expérience, à la reproduction non critique des modèles ou au *bon sens* ». Dans cette perspective, nous pensons que l'un des moyens possibles est de répertorier des stratégies fondées sur les données de recherche, de les adopter en évaluant le savoir-faire et, éventuellement, d'apporter des corrections dans un aller et retour constant entre la réflexion et l'action, la théorie et la pratique. Nous

soulignons ici la recherche, la mise à jour des stratégies et la compréhension du développement des dimensions individuelles et sociales. Le but final est de maîtriser ces stratégies dans les stages de formation pour ensuite, pouvoir les utiliser en salle de classe (BRITO, 2015).

Quant au deuxième besoin, il importe de définir une nouvelle relation positive entre les enseignants et les élèves. La promulgation de la loi 59 le 11/11/2009<sup>4</sup> vient mettre en place l'expansion de l'accès à l'école publique brésilienne, accueillant une demande d'élèves marquée par la diversité culturelle croissante. Or, encore aujourd'hui le système scolaire brésilien s'attarde à identifier le type de contrat pédagogique face à la diversité culturelle. À cet égard, Ferreira et Pirola (2007, p.84) affirment que « la relation entre l'école et la diversité des élèves doit encore être construite dans le contexte éducatif brésilien en remplaçant l'échec scolaire, pendant qu'un autre phénomène, l'indiscipline des élèves, apparaît grandissante dans les écoles ». C'est pourquoi le système scolaire axé sur les demandes du contexte social, doit surveiller le processus de démocratisation de l'accès à de nouveaux publics issus des classes populaires. Les enseignants et les gestionnaires n'étant pas à l'abri de ces nombreuses tensions et déséquilibres, sont confrontés à la nécessité de redéfinir leurs rôles, leurs fonctions, leurs politiques et leurs pratiques (DE SOUZA, 2012).

Le troisième besoin cherche à constater si les enseignants utilisent des stratégies en gestion de classe fondées sur les résultats de recherche. « Certes, l'expérience professionnelle ne peut jamais être remplacée par la systématisation de la recherche sur l'enseignement, mais cela ne peut servir d'argument pour ne pas rechercher les savoirs qui constituent un élément fondamental de la pratique de l'enseignement dans l'école. » (SILVA, 2016, p. 18). Cette demande nous pousse à la quête d'un modèle validé par les résultats de recherches à la lumière des multiples demandes du milieu scolaire et social. L'offre peu nombreuse des interventions en gestion de classe et le manque d'un modèle plus éclairé dans la formation initiale ont conduit souvent les enseignants à utiliser plusieurs stratégies sans considérer les données validées par les recherches. Or, si l'enseignant ne s'appuie pas sur les savoirs validés par les recherches, il lui reste la reproduction des modèles inconnus ou l'utilisation des stratégies axées sur son expérience qui aboutissent fréquemment à l'usage du bon sens. À ce propos, Gauthier (1997, p. 24) renforce l'importance des savoirs d'action validés par la recherche :

En effet, en l'absence d'un savoir d'action pédagogique valide, l'enseignant continue à faire appel à l'expérience, à la coutume, au bon sens, etc., pour fonder des gestes, bref, à utiliser des savoirs qui peuvent comporter des limites importantes, mais aussi qui ne le distinguent que peu ou prou du citoyen ordinaire.

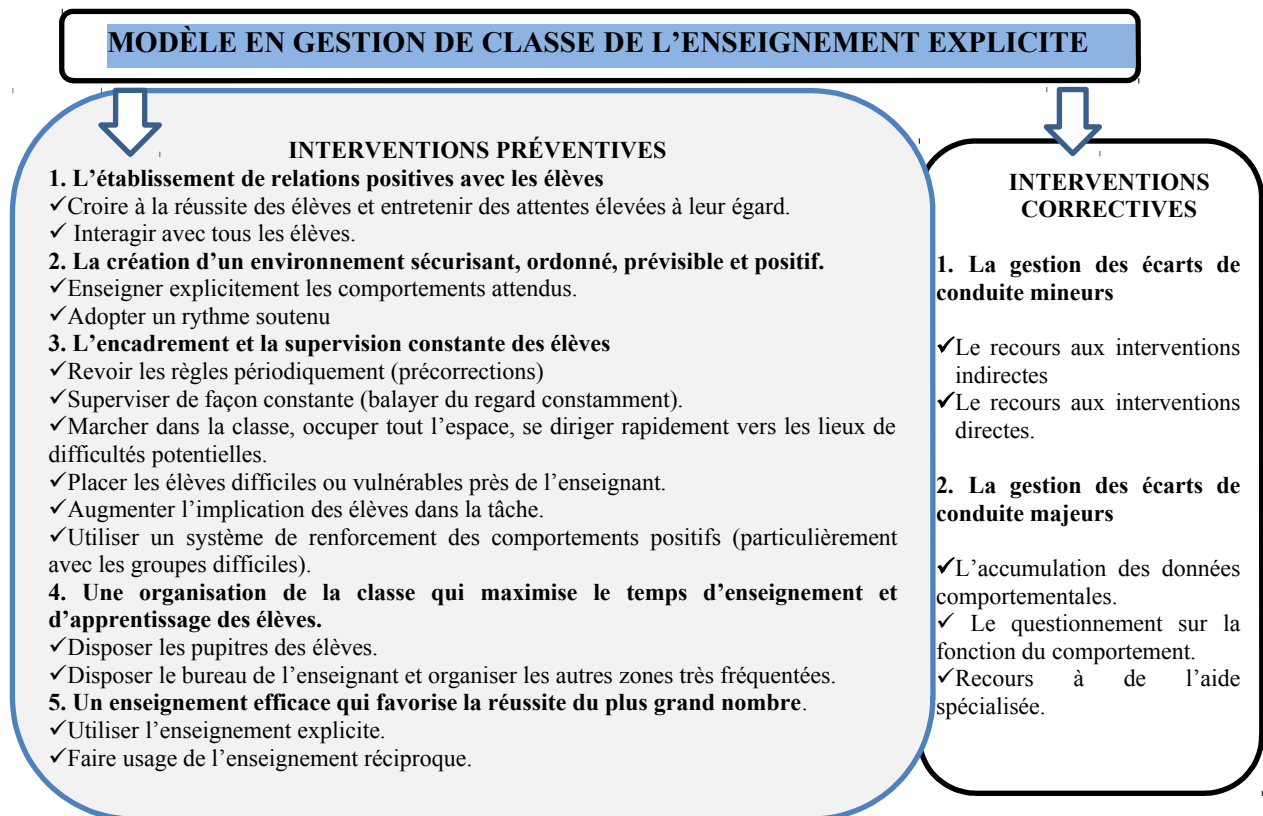
Les affirmations de l'auteur ci-dessus ont renforcé notre quête d'un modèle de gestion de classe appuyé sur les interventions validées par les recherches en tenant compte des écoles publiques en milieu économiquement défavorisé.

Gauthier et al. (2005, p. 86) ont contribué à mettre en place un enseignement probant à partir d'un répertoire de plusieurs méta-analyses et d'une synthèse sur les résultats de recherches au cours des trente-cinq dernières années :

Finalement, en prenant appui sur les balises offertes par les résultats des recherches empiriques des trente-cinq dernières années en éducation, il est

possible d'identifier les procédés pédagogiques susceptibles d'améliorer la qualité de l'enseignement et de favoriser plus efficacement l'apprentissage des élèves provenant de milieux défavorisés.

C'est surtout à partir des résultats des recherches de Kounin (1970) sur l'efficacité des enseignants gestionnaires ; de Doyle (1986) sur les fonctions de l'enseignant pour éduquer et instruire les élèves, et de Rosenshine (1986) sur la synthèse de recherche concernant l'enseignement explicite<sup>5</sup>, que Gauthier et ses collaborateurs ont présenté un modèle en gestion de classe et en gestion des apprentissages<sup>6</sup> basé sur ce type d'enseignement (figure 1 ci-dessous).



**Figure 1 :** les interventions et les respectives stratégies préventives et correctives en gestion de classe.

Source : Adapté de Bissonnette, S. ; Gauthier, C. Richard, M. (2017).

C'est pourtant, dans l'optique de ce modèle que nous allons connaître, analyser et légitimer les stratégies présentées par les enseignants.

## Cadre méthodologique

La présente recherche s'inscrit dans le cadre d'une méthode mixte privilégiant la complémentarité entre les approches qualitatives et quantitatives. Ensuite, nous présentons les participants, le contexte de réalisation, l'instrument de recherche et les approches qualitatives et quantitatives.

### ***Participants, contexte de réalisation, instrument de recherche et démarches***

Nous avons interrogé au moyen d'un questionnaire 302 enseignants en exercice dans l'éducation de base appartenant à 30 écoles publiques : 22 écoles provinciales et 08 écoles municipales. Ces écoles ont été choisies à partir d'une liste présentée par le personnel du Secrétariat d'éducation provincial et municipal.

Au Brésil, la majorité des élèves vient d'un milieu social défavorisé. Selon Bissonnette, Gauthier et Richard (2005, p.86) les élèves provenant d'un tel milieu ont plus besoin de soutien pédagogique pour construire leur savoir. C'est pourquoi nous avons choisi un modèle d'enseignement instructionniste en considérant des demandes sociales. Le manque d'équipement, de ressources pédagogiques et de professionnels pour enseigner certaines matières font partie du quotidien précaire des écoles publiques. Bien que certaines écoles soient situées dans les quartiers moyennement défavorisés économiquement, nous avons choisi un contexte scolaire constitué plutôt d'élèves provenant du milieu démuné. Ce choix s'est étalé par les points nord, sud, est et ouest de la région métropolitaine de la ville de Natal située dans la province de Rio Grande do Norte.

Un Questionnaire à Choix Multiple (QCM ; BRAVARD, 2005) avec justification a été administré aux enseignants pour recueillir leurs stratégies en gestion de classe issues des réponses aux questions concernant l'indiscipline, les interventions préventives et correctives<sup>7</sup>, les relations avec les élèves, entre autres questions. Il faut mentionner que nous n'avons pas interrogé les enseignants sur les stratégies provenant du modèle en gestion de classe. Les stratégies recueillies ont été analysées, classées et quantifiées selon leurs pertinences aux interventions préventives et correctives du dit modèle.

En rapport avec la démarche qualitative nous allons analyser le contenu des réponses des enseignants en vue de dégager les stratégies efficaces. En effet, il s'agit d'une analyse de contenu inductive pour repérer les stratégies décrites par les 302 enseignants dans le but de constituer ainsi une catégorie émergente. Nous avons choisi la modalité d'analyse « contenu manifeste » proposée par Van der Maren (1995). Ce choix a été fait en raison de l'existence de deux catégories déjà préétablies : les stratégies préventives et correctives du modèle d'enseignement en gestion de classe.

Dans un premier moment, nous avons procédé à la traduction portugais-français des données. Dans un deuxième moment, une lecture attentive a été effectuée afin d'identifier les stratégies émergentes parmi les réponses des enseignants. Dans un troisième moment, nous avons mis en parallèle les stratégies émergentes décrites par les enseignants et celles préconçues par le modèle dans le but d'établir des liens, de vérifier la pertinence et de dégager les termes efficaces associés. Enfin, dans un quatrième moment, les stratégies émergentes pertinentes ont été condensées dans les catégories prédéterminées du modèle en gestion de classe pour être ensuite l'objet des statistiques.

Quant à la démarche quantitative, nous avons utilisé les statistiques descriptives telles que la fréquence et le pourcentage des enseignants ayant présenté les stratégies pertinentes au modèle de gestion de classe. Cependant, l'objectif ici n'est pas de déterminer le niveau de signification des

résultats statistiques, mais de repérer les actions pédagogiques légitimées par les données de recherche pour guider les enseignants dans la gestion de classe. Ensuite, nous présentons les résultats.

## Résultats

Dans cette rubrique les résultats sont analysés selon les deux questions de recherche.

### Première question de recherche

Pour répondre à cette question, nous avons calculé la fréquence et le pourcentage du total de 302 enseignants ayant utilisé ou non les stratégies adoptées, les interventions préventives et correctives du modèle proposé. Le tableau 1 ci-dessous montre les résultats.

**Tableau 1 :** Distribution de la fréquence et du pourcentage des enseignants ayant présenté ou non les stratégies préventives/correctives adoptées par le modèle en gestion de classe et ceux qui ont présenté d'autres stratégies ou aucune réponse à la question concernée.

TYPE D'INTERVENTIONS EN GESTION DE CLASSE	TOTAL (ENSEIGNANTS)		MODÈLE (ENSEIG.)	
	(F)	(%)	(F)	(%)
PRÉVENTIVES	131	43,4	<b>131</b>	<b>56,0</b>
CORRECTIVES	103	34,1	<b>103</b>	<b>44,0</b>
<b>SOUSTOTAL</b>	<b>234</b>	<b>77,5</b>	<b>234</b>	<b>100</b>
AUTRES STRATÉGIES/AUCUNE RÉPONSE	<b>068</b>	<b>22,5</b>	-	-
TOTAL	302	100	100	100

55

Les résultats au tableau 1 montrent qu'une majorité de 234 enseignants (77,5%) a utilisé seulement des stratégies adoptées par le modèle en gestion de classe, dont 131 enseignants (56,0%) ont utilisé des stratégies préventives et 103 enseignants (44,0%) ont utilisé des stratégies correctives. Bien que ces résultats s'avèrent significatifs, il faut considérer les données de recherches sur la relation statistique entre ces deux interventions selon laquelle 80% sont de nature préventive et 20% d'elles sont de nature corrective (KNOSTER, cité par BISSONNETTE, GAUTHIER ET CASTONGUAY, 2017, p. 55). Les auteurs concluent (p.54-55) : « En effet, les interventions préventives sont nettement plus efficaces et moins coûteuses en temps et en énergie que les interventions visant à gérer une situation difficile ou à régler un problème de comportement ».

Il est à noter que 68 enseignants (22,5%) ont présenté d'autres stratégies en dehors du modèle ou ils n'ont pas répondu à la question concernée. Le tableau 2 montre les résultats.

**Tableau 2 :** Distribution de la fréquence et du pourcentage des enseignants qui n'ont pas présenté des stratégies préventives/correctives adoptées par le modèle en gestion de classe.

D'AUTRES STRATÉGIES PRÉSENTÉES EN DEHORS DU MODÈLE OU AUCUNE RÉPONSE FOURNIE.	TOTAL(ENSEIGNANTS)	
	(F)	(%)
Stratégies liées aux expériences des enseignants	11	03,6
Stratégies liées à la didactique	07	02,4
Stratégies n'étant pas enseignées dans les programmes de formation	35	11,5
Aucune réponse	15	05,0

<b>TOTAL</b>	<b>68</b>	<b>22,5</b>
--------------	-----------	-------------

Les résultats au tableau 2 révèlent que 3,6% d'entre les enseignants ont présenté des stratégies en fonction de leurs expériences ; 2,4% ont affirmé que les stratégies étaient liées uniquement à la compétence de la didactique ; 5,0% n'ont pas répondu à la question concernée et 11,5% ont dit que les stratégies n'ont pas été enseignées dans leur programme de formation professionnelle. Ce dernier pourcentage peut augmenter largement si on considère les enseignants qui ont présenté la première et la deuxième réponse au tableau 2 en raison de l'absence d'enseignement dans la dite formation.

Parmi les résultats ci-dessus il importe de souligner deux aspects : 1) la nécessité d'investir davantage sur les actions préventives efficaces afin de réduire le temps consacré à gérer l'indiscipline en salle de classe au tableau 1 et, 2) le besoin d'augmenter l'offre de stratégies en gestion de classe enseignées dans les programmes de formation au tableau 2.

### **Deuxième question de recherche**

Ensuite, nous présentons les résultats de la deuxième question de recherche selon les deux types de stratégies utilisés par l'enseignant, lesquels sont adoptés par le modèle en gestion de classe : les stratégies préventives aux tableaux 2 à 6 et les stratégies correctives aux tableaux 7 à 8.

#### ***Résultats sur les stratégies préventives en gestion de classe***

Ici, nous présentons les 131 enseignants (56,0%) qui ont utilisé seulement des stratégies préventives efficaces adoptées par le modèle de gestion de classe. Le tableau 3 ci-dessous montre les résultats sur les relations avec les élèves.

**Tableau 3** Fréquences et pourcentages d'enseignants ayant présenté les stratégies adoptées par l'intervention préventive du modèle en gestion de classe « établissement des relations positives avec les élèves ».

<b>INTERVENTIONS ET STRATÉGIES PRÉVENTIVES EN GESTION DE CLASSE</b>		
<b>ÉTABLISSEMENT DE RELATIONS POSITIVES AVEC LES ÉLÈVES</b>	<b>NOMBRE D'ENSEIGNANTS</b>	
	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>
Croire à la réussite des élèves et entretenir des attentes élevées à leur égard	11	03,6
Interagir avec tous les élèves	32	10,8
<b>TOTAL</b>	<b>43</b>	<b>14,4</b>

Le tableau 3 révèle que 14,4% des enseignants établissent des relations positives avec les élèves : 10,8% interagissent avec tous les élèves et 3,6% croient à la réussite et entretiennent des attentes élevées. Ces résultats sont considérés peu élevés étant donné l'importance d'une relation positive avec les élèves pour la gestion de classe. Ils révèlent aussi l'émergence d'établir un rapport différencié basé sur la conviction que les élèves peuvent réussir et que l'inclusion des différences marquée par la diversité soit bien accueillie. L'enseignant n'a pas le contrôle absolu sur la qualité du rapport avec les élèves en salle de classe ; mais, il peut prendre des mesures préventives comme connaître la provenance du milieu social des élèves et établir avec eux des règles pour gérer la classe dès le début de l'année scolaire.



À cet égard, Marzano (2003), cité par Bissonnette, Gauthier et Castonguay (2017, p. 102), affirme que les enseignants qui cultivent de bonnes relations avec leurs élèves au début de l'année scolaire ont 31% moins de problèmes disciplinaires. En outre, cet aspect préventif est consensuel parmi les débats impliquant les approches en gestion de classe. Il nous apparaît clair que le fait d'entretenir des attentes élevées sont des actions pédagogiques expressives pour promouvoir les bonnes relations et pour créer un environnement prévisible, positif et favorable à la réussite des élèves.

Le tableau 4 ci-dessous montre les stratégies utilisées par les enseignants pour créer un environnement sécurisant, ordonné, prévisible et positif.

**Tableau 4 :** Fréquences et pourcentages des enseignants ayant présenté les stratégies adoptées par l'intervention « création d'un environnement sécurisant, ordonné, prévisible et positif » du modèle en gestion de classe.

INTERVENTIONS ET STRATÉGIES PRÉVENTIVES EN GESTION DE CLASSE		
CRÉATION D'UN ENVIRONNEMENT SÉCURISANT, ORDONNÉ, PRÉVISIBLE ET POSITIF	NOMBRE D'ENSEIGNANTS	
	(%)	(F)
Enseigner explicitement les comportements attendus	20	06,6
Adopter un rythme soutenu	28	09,2
TOTAL	48	15,8

Les résultats au tableau 4 montrent que 15,8% des stratégies préventives sont accordées à la création d'un environnement sécurisant, ordonné, prévisible et positif en salle de classe. Le pourcentage de cette intervention est réparti entre deux stratégies : celles d'enseigner explicitement les comportements attendus (6,6%) et celles d'adopter un rythme soutenu par l'enseignant pour prévenir les écarts de conduite (9,2%).

Dans une gestion de classe démocratique il y a de la place pour la négociation de certaines règles avec les élèves, lesquelles peuvent être enseignées explicitement. En ce sens, dans le cas d'une absence de négociation préalable pour l'adaptation et la socialisation des élèves, « les exigences de l'école ne peuvent être pleinement remplies que par ceux qui étaient préalablement socialisés dans la famille selon les mêmes valeurs institutionnelles » (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p. 5-6).

De toute évidence, lorsque les règles sont négociées préalablement, il serait plus facile de superviser, d'organiser et de garder les élèves centrés sur les tâches. Les stratégies d'organisation et de supervision sont présentées par les enseignants au tableau 5.

**Tableau 5 :** Fréquences et pourcentages d'enseignants ayant présenté les stratégies adoptées par l'intervention préventive « encadrement et supervision constante des élèves » en gestion de classe.

INTERVENTIONS ET STRATÉGIES PRÉVENTIVES EN GESTION DE CLASSE		
L'ENCADREMENT ET LA SUPERVISION CONSTANTE DES ÉLÈVES	NOMBRE D'ENSEIGNANTS	
	(F)	(%)
Revoir les règles périodiquement (précorrection)	08	02,6
Superviser de façon constante (balayer la classe du regard constamment)	02	00,7
Marcher dans la classe, occuper tout l'espace, se diriger rapidement vers le lieu de difficulté potentielle.	02	00,7
Placer les élèves difficiles ou vulnérables près de l'enseignant.	04	01,3

Augmenter l'implication des élèves dans la tâche.	04	01,3
Utiliser un système de renforcement des comportements positifs (particulièrement avec les groupes difficiles)	02	00,7
TOTAL	22	07,3

Le tableau 5 montre que 7,3% des enseignants ont utilisé des stratégies efficaces dans l'encadrement et dans la supervision constante des élèves en salle de classe. Nous comprenons qu'encadrer et superviser réfère à la mise en situation d'un plan afin de garder les élèves centrés sur les tâches à partir de déplacements de l'enseignant et de fréquents balayages des yeux. Il se peut que le taux peu élevé de 2,6% attribué aux précorrections est associé au fait que seulement (6,6%) des maîtres ont enseigné explicitement les comportements attendus préalablement (tableau 4). Comme le dit le vieux dicton : s'il y a peu à enseigner, il n'y aura presque rien à corriger.

L'organisation spatiotemporelle a été toujours marquée par un lien représentatif entre la salle de classe et le milieu social. En ce sens, Naut et Fijalkow (1999, p. 465) soulignent : « On considère la classe comme une forme d'organisation sociale, c'est-à-dire une forme historiquement et socialement située ».

Les résultats sur les stratégies associées à l'organisation spatiotemporelle sont présentés au tableau 6.

**Tableau 6 :** Fréquences et pourcentages d'enseignants ayant présenté les stratégies adoptées par l'intervention préventive « organisation de la classe qui maximise le temps d'enseignement et d'apprentissage des élèves » en gestion de classe.

INTERVENTIONS ET STRATÉGIES PRÉVENTIVES EN GESTION DE CLASSE		
ORGANISATION DE LA CLASSE QUI MAXIMISE LE TEMPS D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE DES ELEVES	NOMBRE D'ENSEIGNANTS (F)	(%)
Disposer les pupitres des élèves	02	0,07
Disposer le bureau de l'enseignant et organiser les autres zones très fréquentées	05	01,6
TOTAL	07	02,3

Le tableau 6 révèle aussi des résultats autour de l'organisation de la classe. Ici les stratégies efficaces présentées ont été peu nombreuses, tant pour la stratégie de disposition des pupitres des élèves (0,7%) que pour celle de disposition du bureau de l'enseignant (1,6%). À cet égard, Rodrigues (2009, p.11) renforce l'importance de guider l'enseignant dans l'organisation de la salle de classe : « Je comprends que nous avons besoin de souligner « le détail » du travail que fait l'enseignant en classe parce qu'il n'est pas prescrit par les normes ni par les écrits dans les documents officiels ». Les affirmations de l'auteur nous rappellent le manque de directives en gestion de classe dans les documents officiels et soulèvent ainsi l'importance des données de recherches pour guider la gestion de classe. Le tableau 7 ci-dessous montre les modèles d'enseignement fondés sur les données de recherche qui favorisent la réussite du plus grand nombre d'élèves.

**Tableau 7 :** Fréquences et pourcentages d'enseignants ayant présenté les stratégies adoptées par l'intervention préventive « enseignement efficace qui favorise la réussite du plus grand nombre » en gestion de classe.

INTERVENTIONS ET STRATÉGIES PRÉVENTIVES EN GESTION DE CLASSE		
ENSEIGNEMENT EFFICACE QUI FAVORISE LA RÉUSSITE DU PLUS GRAND NOMBRE	NOMBRE D'ENSEIGNANTS	
	(F)	(%)
Utiliser l'enseignement explicite	00	00,0
Faire usage de l'enseignement réciproque	11	03,6
TOTAL	11	03,6

Les résultats au tableau 7 montrent que 3,6% des stratégies présentées par les enseignants font appel à l'enseignement réciproque « tutorat par les pairs ». Ce modèle d'enseignement est encore peu utilisé par les enseignants qui préfèrent gérer les activités collectives par des groupes plus nombreux d'élèves en salle de classe. Aucune stratégie n'a fait allusion à l'enseignement explicite ce qui suppose qu'il est encore inconnu par les enseignants brésiliens.

De toute évidence, la mise en place des interventions préventives efficaces sert à réduire les écarts de conduite. Malgré tout, certains élèves demeurent récalcitrants ce qui amène les enseignants à faire appel aux interventions correctives. À suivre, nous présentons les résultats des stratégies correctives utilisées par les enseignants.

### ***Résultats sur les stratégies correctives pertinentes au modèle en gestion de classe utilisées par les enseignants***

Nous présentons aux tableaux 8 et 9 les résultats des 103 enseignants (44,0%) qui ont utilisé seulement les stratégies correctives adoptées par le modèle. Le tableau 8 ci-dessous montre les résultats sur les écarts de conduite mineurs.

**Tableau 8 :** Fréquences et pourcentages d'enseignants ayant présenté les stratégies retrouvées par l'intervention corrective « écarts de conduite mineurs » du modèle en gestion de classe.

INTERVENTIONS ET STRATÉGIES CORRECTIVES EN GESTION DE CLASSE		
ÉCARTS DE CONDUITE MINEURS	NOMBRE D'ENSEIGNANTS	
	(F)	(%)
Le recours aux interventions indirectes	06	01,9
Le recours aux interventions directes	58	19,4
TOTAL	64	21,3

Les résultats montrent que 1,9% des enseignants font appel aux interventions indirectes tandis que 19,4% font appel aux interventions directes. Toutefois, les résultats ici révèlent que ces dernières interventions sont presque dix fois plus élevées que les premières ce qui indique que les enseignants n'utilisent quasiment pas les directives non verbales, telles que « attirer l'attention des élèves par la proximité et par le toucher ». Autrement dit, les enseignants passent la plupart du temps dans la leçon à interpeller directement les élèves récalcitrants. Cela, confirme les derniers résultats de recherche sur les difficultés des enseignants brésiliens à gérer la classe (OCDE, 2015).

Par le fait même que la répétition des interventions indirectes et directes ne modifie pas les écarts de conduite de certaines postures inadéquates, il faut faire appel aux stratégies plus élaborées, celles des écarts de conduite majeurs. Le tableau 9 ci-dessous montre les stratégies correctives présentées par les enseignants pour les écarts de conduite majeurs.

**Tableau 9 :** Fréquences et pourcentages d'enseignants ayant utilisé les stratégies retrouvées dans l'intervention corrective « écarts de conduite majeurs » du modèle en gestion de classe.

INTERVENTIONS ET STRATÉGIES CORRECTIVES EN GESTION DE CLASSE		
ÉCARTS DE CONDUITE MAJEURS	NOMBRE D'ENSEIGNANTS	
	(F)	(%)
L'accumulation des données comportementales	07	02,3
Le questionnement sur la fonction du comportement	10	03,3
Le recours à de l'aide spécialisée	22	07,2
TOTAL	39	12,8

Compte tenu des résultats au tableau 9, il s'avère nécessaire d'investir davantage sur : 1) l'utilisation des stratégies ; 2) l'accumulation des informations (2,3%) et, 3) le questionnement des élèves présentant des écarts de conduite (3,3%). Ainsi, recueillir des données doit être d'abord, une pratique constante des enseignants afin d'assurer un répertoire d'informations sur les écarts de conduite. Ensuite, ces données sont susceptibles de dépasser les frontières du contexte scolaire et d'accéder aux informations du milieu socioculturel de l'élève.

Le recours des enseignants à de l'aide spécialisée (7,2%) est souvent accordé au psychopédagogue ou au superviseur de l'école dont le rôle essentiel est d'établir un rapport avec l'élève et ses parents permettant de briser la frontière entre la culture scolaire et la culture familiale. À ce propos, Bourdieu (1966) dans son ouvrage « L'École Conservatrice [...] » soulève l'importance de l'héritage transmis par la culture familiale et les inégalités des classes sociales reproduites par l'école. Selon l'auteur (1966, p. 326) « l'héritage culturel qui diffère, sous les deux aspects selon les classes sociales, est responsable de l'inégalité initiale des enfants devant l'épreuve scolaire et par là des taux inégaux de réussite ». Cette affirmation de l'auteur fait référence à la compréhension que l'héritage culturel des parents transmis aux enfants doit être aussi considéré par l'école y compris les aspects relationnels.

## Considérations finales

Compte tenu du consensus selon lequel la gestion de classe doit s'appuyer sur les données de recherches, cet article s'est intéressé à savoir si les stratégies utilisées par les enseignants pour gérer leurs classes étaient fondées sur de telles données de recherche. Or, nous avons vu que les données de recherches reconnues sont des indicateurs indispensables pour se renseigner sur les différents facteurs qui contribuent à la réussite des élèves et pour légitimer les savoirs des enseignants en gestion de classe.

Dans cette perspective, nous avons choisi un modèle théorique portant sur les données probantes avec lequel nous avons constaté qu'une majorité d'enseignants a utilisé des stratégies fondées sur les résultats de recherche. Par contre, il y a eu des lacunes à remplir qui ont éclipsé partiellement un tel constat. Comme le dit vieil adage : « Mieux vaut prévenir que guérir ! ». Autrement dit, nous avons remarqué le besoin d'investir davantage sur les actions préventives soutenues par les données de recherches pour réduire ensuite la surcharge des aspects relationnels d'ordre correctif.

D'abord, nous avons constaté que le taux des interventions préventives sur la gestion des aspects relationnels, d'organisation spatiotemporelle et de supervision a été bien inférieur au taux des interventions correctives selon les indicateurs de recherches sur la relation statistique entre ces deux interventions. D'après ces résultats, il faut investir sur les actions probantes à partir d'un plan de prévention pour gérer la classe en réduisant les rappels constants des enseignants aux aspects relationnels.

Ensuite, quant aux interventions correctives dans la gestion des écarts de conduite mineurs, il a été observé un taux beaucoup plus élevé d'enseignants ayant recours aux interventions directes comparativement aux interventions indirectes. Cette disparité suppose que les enseignants ont consacré la plupart du temps de la leçon à gérer l'indiscipline des élèves, ce qui confirme les résultats de recherche de l'OCDE (2015). Comme nous l'avons observé dans les analyses, les rappels directs et répétés aux élèves décrits par les enseignants ont nui au bon déroulement de leurs leçons. À cet égard, il nous apparaît clair qu'il faut prendre des mesures afin de sauver du temps et de l'énergie pour les activités d'apprentissage. Rappeler les règles établies et rencontrer les élèves récalcitrants individuellement sont des mesures probantes les plus suggérées. Dans la gestion des écarts de conduite majeurs, nous avons constaté une autre différence remarquable entre les taux supérieurs d'enseignants ayant recours à de l'aide spécialisée comparativement à ceux qui ont procédé au recueil systématique des données et au questionnement des élèves sur leurs conduites inappropriées. Ces résultats ont révélé l'émergence d'implémenter de nouvelles actions afin d'observer et de recueillir les données précises sur les attitudes inadéquates pour ainsi comprendre les motifs sur lesquels s'appuient telles attitudes en salle de classe.

L'enseignement des maîtres dans la formation initiale et continue des actions validées par la recherche en gestion de classe nous apparaît clair dans la mesure où il considère le contexte socioculturel dans lequel s'insèrent les élèves. Dans cette optique, il faut comprendre que l'école est une institution ouverte et historique qui interagit avec son entourage. Il faut aussi surmonter le défi de réduire les inégalités sociales, de trouver l'harmonie en salle de classe basée sur un enseignement de qualité pour soutenir la réussite scolaire des élèves.

Les principaux résultats de cet article ont confirmé les conclusions des études précédentes considérant les pistes d'action suivantes : 1) le besoin d'assurer le contenu en gestion de classe dans les programmes de formation (SILVA, 2016) ; 2) la réduction du temps consacré par les enseignants brésiliens à gérer l'indiscipline en salle de classe (OCDE, 2015), et 3) le soutien aux interventions préventives probantes dans la gestion de classe en milieu défavorisé (GAUTHIER, BISSONNETTE, CASTONGUAY, 2017).

Compte tenu du fait que les stratégies présentées par une partie des enseignants n'ont pas été enseignées dans les programmes de formation, une question demeure pour les études à venir, celle de mesurer le niveau de maîtrise des enseignants en rapport avec les stratégies utilisées. Enfin, cet article suggère l'utilisation d'autres modèles de recherches pour appuyer les actions pédagogiques des enseignants en vue de les confronter avec les résultats ici constatés.

Bien que les mêmes directives sur l'enseignement soient données par le Ministère de l'Éducation aux écoles publiques et privées dans toutes les provinces brésiliennes, le présent article limite ses résultats à la province de Rio Grande do Norte, et en particulier à la région métropolitaine de la ville de Natal.

## RÉFÉRENCES

BISSONNETTE, S. ; GAUTHIER, C. et CASTONGUAY, M. *L'enseignement explicite des comportements*. Québec : Chenelière Éducation : Montréal, 2017.

BOURDIEU, P. L'École Conservatrice. Les Inégalités Devant L'école et Devant la Culture. *Revue Française de Sociologie*, Paris, v. 7, n. 3, p. 325-347, juil. / sept. 1966.

BRASIL. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. *Prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos na Educação Básica [...]*. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 08/12/2017.

BRASIL. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. IDEB, 2016*. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/metodologias/Artigo\\_projecoes.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/metodologias/Artigo_projecoes.pdf). Acesso : 15 set. 2017.

BRAVARD, S. *Usage pédagogique des QCM : Un guide pour la mise en place d'un questionnaire à choix multiple*. Mémoire (Maîtrise). Faculté de lettres et langues. Université de Poitiers. Poitiers, 2005.

BRITO, D. L'AUTEUR. Histórias de Vida e Saberes Docentes das Educadoras da Zona Urbana e Rural. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 923-945, jul. /set. 2015.

CHARLOT, B. La recherche en Education entre savoirs, politiques et pratiques : spécificité et défis d'un champ de savoir. *Revue généraliste de Recherche en Éducation et Formation*. Paris, v.1 p. 155-174, 2008.

DE SOUZA, F. Indisciplina: provocações à prática e formação de professores. *Revista Educere e Educare*. Cascavel. Vol. 7, n. 13 ISSN 1981-4712. , 2012.

DOYLE, W. Classroom Organisation and Management. In : Gauthier, C. *Pour une théorie de la pédagogie*. Recherches contemporaines sur le savoir de des enseignants. Québec : Les presses de L'université Laval, 1997.

ESTRELA, M. T. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. 4. ed. Porto : Porto, 2002.

GAUTHIER, C. *Pour une théorie de la pédagogie*. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants. Québec : Les presses de L'université Laval, 1997.

GAUTHIER et al. (Orgs.). *Quelles sont les pédagogies efficaces ? Un état de la recherche*. Les Québec : Cahiers du Débat, 2005.

KNOSTER, T. Effective Classroom Management. In : BISSONNETTE, S. GAUTHIER, C. et CASTONGUAY, M. *L'enseignement explicite des comportements*. Montréal : Chenelière Éducation, 2017.

KOUNIN, J. Discipline and Group Management in Classrooms. In : GAUTHIER, C. : *Pour une théorie de la pédagogie*. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants. Québec : Les Presses de L'Université Laval, 1997.

MARZANO, R. What Works in Schools: Translating Research into Action. In : BISSONNETTE, S. ; GAUTHIER, C. et CASTONGUAY, M. *L'enseignement explicite des comportements*. Montréal : Chenelière Éducation, 2017.

NAULT, T. et Fijalkow, J. La gestion de la classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*. Montréal. Vol. XXV, n° 3, p. 451 à 466, 1999.

NOGUEIRA C. e NOGUEIRA, M. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

**OCDE/BRASIL** *Professor no Brasil perde 20% da aula com bagunça na classe, diz estudo*. G1, São Paulo, 2015. **Disponível em:** <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/03/professor-no-brasil-perde-20-da-aula-com-bagunca-na-classe-diz-estudo.html>. Acesso:15 set. 2017.

PIROLA, S. e FERREIRA C. O problema da indisciplina dos alunos: um olhar para as práticas pedagógicas cotidianas na perspectiva de formação continuada de professores. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, 10(2): p. 81-99, 2007.

RODRIGUES, S. *Organização do tempo pedagógico no trabalho docente: relações entre o prescrito e o realizado*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências Humanas, Piracicaba, 2009.

ROSENSHINE, B. Synthese of Research on Explicit Teaching. In: GAUTHIER, C. *L'enseignement explicite*. Réussite des élèves et gestion des apprentissages : Québec : Erpi Éducation, 2013.

SILVA, R. Disciplina Escolar e gestão de sala de aula no campo educacional brasileiro. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 533-554, abr. /jun. 2016.

VAN DER MAREN, J-M. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal. Montréal : Gaëtan Morin, 1995.

## 1NOTES

- <sup>1</sup> Dans cette étude l'usage du générique considère le masculin et le féminin.
- <sup>2</sup> La gestion de classe consiste en un ensemble de règles et de dispositions requises pour créer et maintenir un environnement ordonné favorable à l'enseignement et à l'apprentissage (DOYLE, 1986, cité par GAUTHIER, 1997, p. 176).
- <sup>3</sup> Selon Nault et Fijalkow (1999) ces débats s'inscrivent dans l'approche européenne (novatrice) pour laquelle le pouvoir des décisions est partagé entre l'enseignant et les élèves. Pour les auteurs, dans l'approche nord-américaine (classique) les décisions sur la gestion de classe sont centrées sur l'enseignant, concernant surtout l'établissement des règles.
- <sup>4</sup> Cette loi complémentaire à la Constitution Fédérale vient renforcer surtout l'enseignement obligatoire pour tous les brésiliens de quatre à dix-sept ans dans toutes les étapes de l'éducation de base.
- <sup>5</sup> Comme l'indique le terme « enseignement explicite », l'enseignant cherche à éviter l'implicite et le flou qui pourraient nuire à l'apprentissage [...]. Ces mesures de soutien ou d'étayage passent par les actions de dire, de montrer, de guider les élèves dans leur apprentissage (BISSONNETTE, GAUTHIER ET RICHARD, 2005, p.86).
- <sup>6</sup> Dans cet article il est question seulement de la gestion de classe.
- <sup>7</sup> Selon Bissonnette, Gauthier et Castonguay (2017, p. 104) les interventions correctives visent à bien gérer les écarts de conduite mineurs ou majeurs. Ces derniers interpellent directement l'élève récalcitrant et sont utilisés lorsque les écarts de conduite mineurs persistent et nuisent au bon fonctionnement de la classe concernant l'enseignement et l'apprentissage des autres élèves. En effet, les écarts de conduite mineurs font appel aux interventions indirectes non intrusives au moyen des consignes gestuelles discrètes, moins dérangeantes et qui sollicitent l'élève indirectement.