Table des matières

1. Introduction	5
2. Éléments théoriques	5
2.1 Difficultés comportementales	5
2.1.1 Subjectivité dans la définition des difficultés comportementales	5
2.1.2 Difficultés comportementales et troubles du comportement	6
2.2 Quelles sont les pratiques efficaces ?	7
2.2.1 Pratiques réactives	7
2.2.2 Pratiques proactives	7
2.3 Emotions	7
2.4 Etat de la recherche concernant la perception des élèves	8
3. Problématique	9
4. Méthodologie	10
4.1 Procédure	10
4.2 Observations	11
4.2.1 Population	11
4.2.2 Elaboration d'une grille d'observation	11
4.2.3 Mise en œuvre	12
4.2.4 Analyse des données	12
4.3 Entretiens	17
4.3.1 Population ciblée	17
4.3.2 Elaboration de la grille d'entretien	18
4.3.3 Analyse des entretiens	19
5. Présentation des résultats	21
5.1 Interventions perçues par les élèves	21
5.2 Ressenti des élèves face aux interventions de leurs enseignants	26

38
46
48
48
50
52
55
56
58
60
60
61
63
64
65

1. Introduction

Beaucoup de recherches dans le domaine de la gestion des comportements difficiles (Gaudreau, Royer, Beaumont, & Frenette, 2012 ; Schürch & Doudin, 2014) se concentrent sur les pratiques et les perceptions des enseignants. Elles mettent en avant les risques auxquels les enseignants sont confrontés lorsque la gestion de classe devient « difficile » (Doudin, Curchod-Ruedi, & Baumberger, 2009) et la nécessité de mettre en œuvre des pratiques efficaces (Gaudreau et al, 2012). Par contraste, les perceptions des principaux acteurs concernés par ces diverses interventions – les élèves présentant des difficultés comportementales – semblent faire l'objet de peu d'intérêt de la part de la communauté scientifique. En effet, si l'augmentation du risque d'exclusion du cursus ordinaire des élèves présentant des difficultés de comportement est attestée (Bonvin & Gaudreau, à paraître), nous disposons de peu d'informations au sujet de la manière dont ces élèves ainsi que leurs camarades de classe perçoivent les interventions et pratiques de gestion de classe de leurs enseignants. Pourtant, il semble inévitable de prendre en considération le point de vue des élèves, si l'on souhaite améliorer ces dernières.

Face à ce manque de données, et motivées par le défi que représente l'accueil de ces enfants dans la classe ordinaire, nous avons décidé de nous pencher sur cette problématique. Ce travail sera axé sur les *difficultés* comportementales, plutôt que sur des troubles « diagnostiqués » impliquant des problèmes d'adaptation qui touchent plusieurs secteurs de la vie et impliquent une prise en charge multidisciplinaire. En effet, ce choix correspond à notre futur rôle d'enseignantes généralistes ainsi qu'à la composition des classes dans lesquelles la recherche a été réalisée. Ainsi, notre question générale de recherche peut se formuler comme suit: Comment les élèves présentant des difficultés comportementales et leurs pairs perçoivent-ils les interventions des enseignants ?

2. Éléments théoriques

La réponse à cette question nécessite l'abord de plusieurs notions théoriques distinctes :

2.1 Difficultés comportementales

2.1.1 Subjectivité dans la définition des difficultés comportementales

Dans le cadre scolaire, les élèves étant décrits comme « perturbateurs » sont généralement ceux qui présentent des comportements non conformes aux normes et aux règles de la classe.

Cependant, ces dernières peuvent varier selon le contexte. Le non-respect de ces règles est souvent perçu comme un facteur gênant les apprentissages (Blin & Gallais-Deulofeu, 2004). Bien que les difficultés comportementales soient descriptibles par rapport à certaines caractéristiques connues, la définition de ces dernières demeure partiellement subjective, étant donné que les différents comportements se lient directement au jugement des intervenants. De cette manière, les élèves sont considérés comme difficiles, non seulement en fonction de leurs caractéristiques individuelles mais aussi en référence aux valeurs, aux normes ou à la tolérance des différents acteurs scolaires (Poliquin-Verville & Royer, 1992).

2.1.2 Difficultés comportementales et troubles du comportement

Pour donner un soutien adapté aux élèves « perturbateurs », il est nécessaire de faire la distinction entre ceux présentant des difficultés comportementales dont la prise en charge est de nature éducative et les élèves manifestant de « véritables » troubles du comportement. Ces derniers nécessitent un encadrement spécifique, souvent pris en charge en collaboration avec des spécialistes. Les difficultés des premiers sont l'expression d'une réaction à un contexte particulier qui peut être de l'ordre de la vie scolaire de l'enfant ou de la vie privé (par exemple un divorce dans la famille ou encore des situations conflictuelles). Ce sont des réactions qui se manifestent généralement de manière temporaire et à une intensité différente selon le lieu, le moment ou encore l'intervenant. Afin de prévenir l'apparition de telles difficultés, il faut instaurer des pratiques de gestion de classe efficaces.

Les difficultés des deuxièmes sont importantes et liées à plusieurs sphères de leur vie. (Massé, Desbiens, & Lanaris, cités par Lacroix & Potvin, 2011). Selon ces mêmes auteurs (Blin & Gallais-Deulofeu, 2004; Massé, Desbiens, & Lanaris, cités par Lacroix & Potvin, 2011), l'intervention est généralement déterminée en fonction d'observations menées en équipe pédagogique portant sur le type de problèmes, leur intensité, leur durée et leur fréquence. Le comportement des enfants concernés peut se manifester de manière « sur-réactive », ce qui signifie que le comportement sera extériorisé et davantage perçu par les intervenants que s'il se manifeste de manière intériorisée en mettant au jour un comportement « sous-réactif » (sous forme de passivité anormale, de retrait ou encore de tristesse). Dans le cadre scolaire, les mesures d'aides mises en place sont différentes selon le cas, c'est pourquoi il est important de comprendre le besoin que l'élève exprime ainsi.

2.2 Quelles sont les pratiques efficaces ?

Il s'agit de distinguer les pratiques préventives des pratiques réactives. Bien que les premières soient considérées comme plus efficaces, des recherches démontrent l'utilisation fréquente de pratiques punitives (Gaudreau & Bonvin, sous presse).

2.2.1 Pratiques réactives

Ainsi qu'évoqué ci-dessus, les pratiques réactives priment dans les établissements scolaires. Comme leur nom l'indique, ces dernières sont mises en œuvre en réaction à un événement dans un but de réprimande (punition) ou de félicitation (récompense). De nombreuses recherches démontrent l'efficacité de ces pratiques à court terme. Pourtant, le recours à des méthodes telles que l'exclusion, la suspension ou encore la punition peuvent entraîner des effets négatifs sur le climat de classe et amènent des risques de décrochage scolaire pour les élèves (Schürch & Doudin, 2014; Montuoro & Lewis, 2015).

2.2.2 Pratiques proactives

Les pratiques proactives quant à elles, visent à prévenir certains comportements et concernent tous les élèves. Elles sont mises en place en amont et font partie du bon fonctionnement de la classe (routines, autorégulation, etc.). Ces pratiques régulatrices visent d'une part, un climat de classe propice aux apprentissages et aux relations harmonieuses tant entre élèves qu'avec l'enseignant et ont d'autre part, une fonction éducative (éthique, morale, responsabilité, changement d'attitude, etc.) (Montuoro & Lewis, 2015). Elles sont moins utilisées dans les classes ordinaires, bien qu'elles soient plus efficaces sur le long terme (Gaudreau & Bonvin, sous presse ; Schürch & Doudin, 2014). De surcroît, ces techniques de discipline coopérative qui impliquent l'ensemble de la classe, entraînent des effets sociaux et émotionnels positifs.

2.3 Emotions

Dantzer (1988) définit l'émotion comme un ensemble de processus mentaux complexes composés d'une expérience subjective, d'une expression communicative et de modifications physiologiques. Autrement dit, l'émotion ressentie diffère d'un individu à un autre. De ce fait, il est plus difficile de verbaliser une émotion éprouvée que de décrire l'évènement qui produit cette dernière.

Selon Pons, Doudin et Harris (2004), la compréhension qu'ont les élèves de leurs propres émotions a un impact sur leur comportement et de ce fait sur leur intégration au sein de la classe. Ces mêmes auteurs mettent en évidence trois stades du développement de la compréhension émotionnelle que nous synthétisons dans le tableau 1.

Tableau 1 : Stades du développement de la compréhension émotionnelle

Stade 1	Catégorisation de certaines émotions.
2ans - 4/5 ans	Compréhension de l'incidence de certaines causes externes.
	Premières verbalisations des émotions.
Stade 2	Compréhension du rôle des phénomènes psychologiques comme les
4/5 ans - 8/9 ans	désirs ou les goûts.
	Différenciation des émotions apparentes et ressenties.
	Compréhension du rôle des connaissances comme les croyances ou
	la perception.
Stade 3	Compréhension de la nature des émotions mixtes (ambivalence ou
8/9 ans – 11/12 ans	conflit d'émotions).
	Compréhension de l'incidence des règles morales sur certaines
	émotions.
	Compréhension de la possibilité de contrôler son ressenti émotionnel.

2.4 Etat de la recherche concernant la perception des élèves

La perception des élèves face aux interventions de leurs enseignants semble faire l'objet de peu d'intérêt de la part de la communauté scientifique. En effet, nous disposons de peu d'informations au sujet de la manière dont ces élèves ainsi que leurs camarades de classe perçoivent les interventions et pratiques de gestion de classe de leurs enseignants.

La documentation existante se concentre majoritairement sur des élèves de classes secondaires. Par la comparaison de différentes recherches, Montuoro & Lewis (2015) montrent que les étudiants expriment une forte aversion envers les pratiques et les interventions coercitives. Effectivement, ils affirment qu'une réponse agressive (colère, humiliation, etc.) ou sarcastique de la part de l'enseignant face à un comportement inadéquat nuit à la relation qu'ils entretiennent avec ce dernier. Face à l'utilisation de ces pratiques, les élèves expriment

fréquemment un sentiment de mise à l'écart, d'oppression, ce qui les distrait de leurs apprentissages (Montuoro & Lewis, 2015).

Comme évoqué dans la section 2.2, ces pratiques visent à réagir face à un événement et non à comprendre l'origine des comportements perturbateurs. Les étudiants, eux-mêmes, en attribuent la cause à l'ennui, à des tâches trop complexes ou encore à un besoin d'attention.

La population de ces recherches est principalement constituée d'étudiants et nous manquons ainsi de données concernant les élèves fréquentant l'école primaire et principalement concernant les élèves présentant des difficultés comportementales.

Les quelques recherches menées dans ce domaine démontrent que les élèves présentant des difficultés émotionnelles et comportementales disent préférer, eux aussi, une gestion de classe inclusive ainsi qu'une bonne relation avec leur enseignant (Sellmann, 2009, cité par Montuoro & Lewis, 2015). D'après Cefai & Cooper (2010, cités par Montuoro & Lewis, 2015), ces élèves se sentent exclus et discriminés lorsque les enseignants les catégorisent, sans reconnaître leurs besoins sociaux et émotionnels. Ils pensent qu'une intervention telle que crier ou se mettre en colère n'est pas efficace pour gérer les comportements « déviants ».

De même, la majorité des recherches actuelles se concentrent avant tout sur les sentiments des élèves face aux pratiques et interventions de gestion de classe et non sur leur efficacité perçue par les élèves.

L'unique information dont la communauté scientifique dispose actuellement à ce sujet est la suivante : les pratiques punitives ne sont pas perçues comme influençant le comportement inadéquat et les étudiants favorisent, par conséquent, les pratiques proactives et collectives dont les effets sociaux, relationnels et émotionnels sont ressentis comme bénéfiques.

3. Problématique

A ce stade et afin de préciser la problématique de ce mémoire, il s'agit de spécifier les objectifs et les questions de recherche au sujet desquels nous nous interrogeons.

En premier lieu, il est nécessaire de dégager les interventions effectivement perçues par les élèves présentant des difficultés comportementales ainsi que par leurs pairs. Tel qu'évoqué dans le paragraphe concernant l'état des recherches actuelles (cf. section 2.4), nous disposons de peu d'informations au sujet de l'efficacité perçue par les élèves. Dans le but de clarifier la manière

dont ceux-ci perçoivent les interventions de leurs enseignants, nous nous intéressons à leurs ressentis tant au niveau émotionnel qu'au niveau de l'efficacité.

Un objectif de ce questionnement est de mettre en évidence les ressemblances et divergences entre les élèves présentant des difficultés comportementales et leurs pairs.

4. Méthodologie

4.1 Procédure

Ce travail s'articule en deux étapes distinctes. Dans un premier temps, nous avons établi sur la base d'observations, un « catalogue » de comportements en fonction des interventions des enseignants des deux classes ainsi que relevé la fréquence de ces interventions pour chaque élève (cf. annexe 1). Il s'agit, avant une partie qualitative, de savoir quels comportements sont effectivement perçus comme perturbateurs par les enseignants de nos classes de stage.

Dans un second temps et sur la base des données récoltées, nous avons conçu une grille d'entretien visant la mise en évidence du ressenti des élèves présentant des difficultés comportementales ainsi que celui de leurs pairs face aux interventions mises en œuvre par les différents intervenants (cf. annexe 2).

Nous avons pris l'option d'utiliser une méthode qualitative en recourant à des entretiens individuels et semi-directifs. Ces derniers ne nécessitent pas de compétences en lecture pour des enfants n'ayant pas encore acquis certains automatismes tels que le décodage, la fluidité ou la reconnaissance des mots. Ces éléments pourraient engendrer une mauvaise compréhension de l'écrit et ainsi fausser les données récoltées. Les entretiens ont été menés individuellement afin d'éviter toute influence possible de la part des camarades et de favoriser la prise de parole des élèves sélectionnés (timidité, effets de groupes, etc.).

Cette étude recourt donc à la complémentarité des méthodes qualitative et quantitative (méthodes mixtes).

4.2 Observations

4.2.1 Population

La population de ce présent mémoire est composée de deux classes de même demi-cycle.

Une première, qui sera nommée « classe 1 » dans le cadre de ce mémoire, est composée de 18 élèves (7 filles et 11 garçons) âgés de 7 à 9 ans.

La deuxième classe portera le nom de « classe 2 » et comporte 22 élèves (12 filles et 10 garçons) dont l'âge est compris entre 8 et 11 ans. Au fil de la période d'observation, deux filles ont quitté la classe 2, ce qui réduit le nombre d'enfants à 20.

La population de la phase d'observation totalise dans un premier temps 40 élèves, puis est baissée à 38 élèves.

Les comportements ciblés dans cette recherche sont ceux auxquels les professionnels de l'enseignement sont confrontés quotidiennement et pour lesquels ils sont fréquemment amenés à intervenir.

Dans le cadre scolaire, les élèves étant décrits comme « perturbateurs » sont généralement ceux qui présentent des comportements non conformes aux normes et aux règles de la classe (Blin & Gallais-Deulofeu, 2004). En fonction de leur sensibilité, les enseignants réagissent et sanctionnent les comportements de manière différenciée (cf. section 2.1.1). Ces interventions varient donc selon certains facteurs, tels que la relation de l'enseignant à l'élève (relation pédagogique), les valeurs de l'enseignant ou encore son seuil de tolérance.

4.2.2 Elaboration d'une grille d'observation

Dans le but d'assurer la cohérence des entretiens avec la réalité des classes, nous avons élaboré une grille d'observation sous forme de tableau à double entrée pour sélectionner les élèves en fonction de leurs comportements. Nous y avons listé les élèves de nos classes respectives et créé une colonne dédiée aux comportements (cf. annexe 1). Au cours de chaque moment d'observation, nous avons complété cette colonne avec les comportements pour lesquels les enseignants sont intervenus, c'est-à-dire ceux qu'ils jugent perturbateurs.

Cette grille rend possible de constater la fréquence des interventions et ce pour chaque élève. Par la suite, elle permet de sélectionner de manière plus objective les comportements sur lesquels nous allons nous pencher dans cette recherche ainsi que les enfants présentant ou non ces comportements et finalement ceux avec qui nous jugeons intéressant de mener des entretiens.

4.2.3 Mise en œuvre

Cette grille a été utilisée à différents moments de la journée dans nos deux classes respectives (deux observations entre 8h30 et 12h00 et une entre 13h45 et 15h15, le lundi et le jeudi, totalisant six observations par classe) et pour une durée équivalente fixée à 45 minutes, soit une période d'enseignement. Nous avons donc placé les six phases d'observations à différents moments de la semaine (en fonction de notre horaire de stage) en variant les heures de ces dernières afin d'éviter l'influence des fluctuations journalières et hebdomadaires. Nous avons également été attentives à ce que les modalités de travail varient afin que nos observations soient le plus représentatives possible. Comme dit ci-dessus, les comportements sont insérés en fonction des interventions des enseignants. Pour chaque intervention, nous avons inscrit un « X » dans la case de l'élève en question et noté le comportement qui gênait l'enseignant. Les interventions peuvent être verbales (remarque, demande de justification d'un comportement, etc.) ou non verbales (gestuelle, s'approcher de l'élève, etc.), ce qui laisse à penser que certaines interventions pourraient avoir échappé à l'observateur et donc ne pas figurer dans le répertoire d'interventions.

4.2.4 Analyse des données

Au cours des différentes observations dans nos classes respectives, nous avons relevé un certain nombre de comportements pour lesquels les enseignants sont intervenus. Dans le but de comparer les résultats obtenus dans les deux classes, nous avons ensuite regroupé ces derniers afin de créer des catégories de comportement pour lesquels il y a eu intervention (cf. tableau 2). Ces catégories permettront, par la suite, de dégager ceux pour lesquels les enseignants interviennent le plus régulièrement et, finalement, de construire la grille d'entretien en fonction de ces résultats.

Tableau 2: Catégories de comportements en fonction des interventions des enseignants

Bavardage	Communiquer avec un camarade (à haute voix, en
	chuchotant ou en se faisant des signes).
Se (re)mettre à la tâche	L'engagement de l'élève à la tâche (concentration, se
	fixer sur la tâche), suivre les consignes (écoute, faire ce
	qui est demandé), rapidité de l'exécution de la tâche.
Agressivité	Agressivité verbale (insultes, remarques, ton de la voix,
	respect) et non-verbale (se battre, bousculer, posture,
	regard).
Respect envers l'enseignant	Respect dans la parole (ton de la voix, manière de
	répondre) ou dans l'attitude (regard, posture).
Devoirs	Oublier de faire ses devoirs, ne pas les faire entièrement.
S'asseoir correctement	Se balancer sur sa chaise, faire pivoter la chaise, position
	assise.
Autorisation à prendre la parole	Parler sans lever la main, faire du bruit en levant la main.
Rangement	Mauvais ou pas de rangement à la clôture ou pendant une
	tâche.
Réfléchir à haute voix	Parler en réfléchissant.
Ecriture	Lisibilité de l'écriture, soin.
Diction	Articulation, volume de la voix, rapidité.

Par la suite, nous avons comptabilisé le nombre total d'interventions, et ce pour chaque catégorie synthétisée dans le tableau 2 afin de dégager celles qui dérangent davantage les enseignants des classes 1 et 2. De plus, nous avons mis en évidence les élèves concernés par ces dernières (cf. tableaux 3 et 4).

Tableau 3 : Interventions observées dans la classe 1

	Bavardage	Se (re)mettre à la tâche	Agressivité	Respect envers l'enseignant	Devoirs	S'asseoir correctement	Autorisation à prendre la parole	Rangement	Réfléchir à haute voix	Ecriture	Diction
E 1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E 2	0	3	0	0	0	1	1	0	0	0	0
E 3	2	3	0	1	0	0	1	0	0	0	0
E 4	0	3	0	0	1	0	1	0	1	0	0
E 5	2	1	2	0	0	0	0	1	0	0	0
E 6	1	3	0	0	0	0	0	0	0	1	0
E 7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E 8	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0
E 9	6	5	4	7	1	6	5	2	2	2	0
E 10	1	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0
E 11	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E 12	2	2	1	0	1	1	0	0	0	0	0
E 13	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E 14	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E 15	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
E 16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
E 17	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0
E 18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Groupe	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Classe	3	2	0	0	0	2	0	2	0	0	0
Total	21	33	10	8	5	10	8	6	3	3	3

Les catégories de comportements auxquels l'enseignante de la classe 1 porte le plus d'attention sont : le bavardage (21 interventions), se (re)mettre à la tâche (33 interventions), l'agressivité (10 interventions) et s'asseoir correctement (10 interventions).

Tableau 4: Interventions observées dans la classe 2

	Bavardage	Se (re)mettre à la tâche	Agressivité	Respect envers l'enseignant	Devoirs	S'asseoir correctement	Autorisation à prendre la parole	Rangement	Réfléchir à haute voix	Ecriture	Diction
E 1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
E 2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E 3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E 4	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
E 5	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
E 6	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E 7	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
E 8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E 9	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E 10	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0
E 11	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E 12	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
E 13	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0
E 14	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
E 15	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E 16	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
E 17	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E 18	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E 19	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E 20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Groupe	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Classe	11	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0
Total	16	21	5	0	0	2	4	1	0	1	0

Les catégories de comportements auxquels l'enseignant de la classe 2 porte le plus d'attention sont le bavardage (16 interventions), se (re)mettre à la tâche (21 interventions), l'agressivité (5 interventions).

On peut constater que l'enseignante de la classe 1 intervient plus fréquemment que son collègue, et ce concernant tous les comportements (cf. tableau 5).

Les raisons de ce constat ne sont pas visibles dans cette recherche mais on pourrait émettre plusieurs hypothèses à ce sujet. Une première hypothèse serait que les élèves de la classe 1 sont effectivement plus turbulents et nécessitent donc réellement un plus grand nombre d'interventions de la part des enseignants. Une autre piste serait que le seuil de tolérance de la première enseignante est moins important que celui de son collègue (cf. section 2.1.1).

Tableau 5 : Total des interventions observées dans les classes 1 et 2

	Bavardage	Se (re)mettre à la tâche	Agressivité	Respect envers l'enseignant	Devoirs	S'asseoir correctement	Autorisation à prendre la parole	Rangement	Réfléchir à haute voix	Ecriture	Diction
Classe 1	21	33	10	8	5	10	8	6	3	3	3
Classe 2	16	21	5	0	0	2	4	1	0	1	0
Total	37	54	15	8	5	12	12	7	3	4	3

Le tableau 5 concerne les interventions totales pour les deux classes participant à cette étude. En cumulant les interventions observées dans les deux classes, trois catégories ressortent nettement : se (re)mettre à la tâche, totalisant 54 interventions ; le bavardage, qui a une somme de 37 ; l'agressivité, avec 15 interventions. Ces trois catégories sont également mises en évidence dans les deux classes, ce qui démontre que ce sont des comportements auxquels les enseignants sont attentifs. Pour ces différentes raisons, nous avons décidé de sélectionner ces trois catégories pour cette recherche, et donc pour l'élaboration de la grille d'entretien.

4.3 Entretiens

4.3.1 Population ciblée

Afin de répondre à la question de recherche, la population ciblée pour les entretiens se compose pour chaque classe et catégorie prédominante (bavardage, se (re)mettre à la tâche et agressivité) d'un élève concerné par le comportement sélectionné (+) et d'un autre élève ne semblant pas présenter de difficulté avec ce dernier (-).

Nous avons donc sélectionné douze élèves sur la base des observations présentées dans les tableaux 3 et 4. Ces observations ne constituent qu'un échantillon des réalités vécues dans les classes, et ne sont par conséquent que partiellement représentatives. Nous avons pour cette raison complété les données recueillies par notre vécu en tant que stagiaires, ainsi qu'en demandant l'opinion des enseignants réguliers.

Avant la passation des entretiens et afin que les enfants prennent conscience de l'anonymisation des données, chaque élève a choisi un prénom fictif (cf. tableau 6) qui lui sera attribué tout au long de cette présente recherche. Comme nous agissions en tant que stagiaires dans les deux classes respectives, nous avons par ailleurs préféré déplacer le moment de la passation des entretiens à la fin de notre stage afin que les élèves ne soient plus dans une relation asymétrique enseignant-élève et qu'ils osent répondre selon leurs propres idées et ressentis, plutôt que pour faire plaisir à l'adulte. De même, ces éléments permettent qu'ils se sentent libre d'exprimer leur point de vue sans se sentir jugés ni penser aux possibles conséquences de leurs paroles.

Tableau 6 : Elèves participant aux entretiens

	Bavardage		Se (re)met	tre à la tâche	Agressivité		
	Classe 1	Classe 2	Classe 1	Classe 2	Classe 1	Classe 2	
(+)	Kenzo	Maxime	Nathan	Lucho	Max	Stan	
	(élève 12)	(élève 7)	(élève 9)	(élève 18)	(élève 10)	(élève 13)	
(-)	Sven	Clara	Julien	Lisa	Lilly	Inn	
	(élève 8)	(élève 12)	(élève 7)	(élève 20)	(élève 16)	(élève 15)	

4.3.2 Elaboration de la grille d'entretien

Nous avons pris l'option de questionner individuellement les élèves par le biais d'entretiens semi-directifs, afin que les enfants puissent parler librement sans être freinés par le manque de compétences qu'ils pourraient avoir en lecture ou en compréhension de texte.

Les ressentis des élèves présentant des difficultés comportementales ainsi que celui de leurs pairs sont au cœur de cette présente recherche et constituent par conséquent notre fil rouge lors de l'élaboration des questions et relances de la grille d'entretien.

Le premier objectif visé par les entretiens consiste à savoir ce que les élèves perçoivent par rapport à un comportement donné. La question est volontairement évasive, afin de voir si les réponses données correspondent d'abord à l'intervention de l'enseignant ou à l'attitude de leurs pairs. Nous avons volontairement éliminé l'option de travailler à partir d'une situation fictive et avons jugé préférable de formuler les questions de manière à ce que les élèves aient la possibilité de se mettre dans diverses situations, afin qu'ils puissent recourir à leur propre vécu.

Un deuxième objectif de cette recherche consiste à avoir un aperçu des sentiments que les élèves éprouvent avant, pendant et après les interventions de leurs enseignants. Conscientes qu'il peut être difficile pour les élèves de verbaliser leurs ressentis de manière précise (cf. section 2.3), nous avons classé puis sélectionné un certain nombre d'émotions, pour lesquelles nous avons réalisé des cartes et que nous avons mises en images, pour que les élèves aient une possibilité de manipulation (déplacer, trier, etc.) (cf. annexe 3). Les émotions ont été sélectionnées à partir des quatre émotions de base, que nous avons graduées et auxquelles nous avons ajouté d'autres ressentis nous semblant pertinents, tels que « d'accord », « ne pas comprendre » ou « surpris ». Ces cartes représentent un personnage que nous avons nommé Max. Donner une identité à ce dernier permet aux élèves de s'identifier à Max, et d'éviter des effets de honte possible. Les filles s'identifiant plus facilement aux garçons que le contraire, nous avons donc choisi de représenter personnage masculin (Jaques-Dalcroze, 1996). Nous avons décidé de mettre en scène un personnage identique afin que les élèves sélectionnent les cartes en fonction de l'émotion représentée et non pour des préférences esthétiques (« j'ai pris elle, elle a les cheveux blonds comme moi. J'ai choisi le chat, il est chou ! »).

L'efficacité perçue par les élèves en prenant en considération les possibles pistes d'amélioration sont également des questions sur lesquelles cette présente recherche souhaite se pencher.

L'une de nos préoccupations concerne l'ordre dans lequel les questions apparaissent dans la grille d'entretien. Au vu de la difficulté qu'éprouvent certains enfants de cet âge de parler de

leurs sentiments et de passer émotionnellement d'une situation à une autre, nous avons jugé nécessaire d'ordonner les questions afin de limiter les biais liés aux transitions émotionnellement fortes. La succession des questions doit restreindre autant que possible l'influence affective que pourrait avoir une situation sur une autre. Nous avons par conséquent organisé les différents sujets de manière linéaire, en procédant par intervention et non par thème (intervention perçue, ressenti, efficacité perçue et améliorations). L'ordre des thèmes de cette grille d'entretien est défini en fonction d'un cheminement de la pensée nous semblant cohérent, en partant de la situation concrète pour arriver aux perceptions des élèves. En fonction du déroulement de chaque entretien, l'ordre des questions peut être réajusté.

4.3.3 Analyse des entretiens

Afin d'analyser les données récoltées lors des entretiens individuels, nous avons élaboré une grille permettant de synthétiser et d'isoler les propos de chaque élève de manière individuelle et en fonction des préoccupations principales de notre question de recherche (cf. annexe 4). Dans le but de comparer les informations recueillies entre elles, nous avons ensuite regroupé toutes les données des différentes grilles en un unique tableau.

Une première analyse sur la base de ces données consiste à extraire toutes les interventions qui sont perçues par les élèves. Les termes utilisés par ces derniers pour décrire les interventions de l'enseignant varient d'un enfant à un autre. Nous avons par conséquent comparé les réponses obtenues et les avons regroupées en catégories, dans l'optique de trouver des similitudes et différences entre leurs propos (cf. tableau 7).

Tableau 7 : Catégories d'interventions perçues par les élèves

Interventions telles que décrites par les élèves (exemples)	Catégories
Mettre une remarque dans l'agenda	Agenda
Faire des yeux, avertissement, dire de travailler	Avertissement
Mettre avec quelqu'un qui travaille	Déplacer
Donner en devoirs	Devoirs
Dire quelque chose de bien	Encouragements
Virer de l'école, changer de classe	Exclusion de l'école
Mettre au coin	Exclusion du groupe
Crier, se fâcher, gronder, s'énerver	Gronder
Donner une punition, copier	Punir
Voir ce qu'il s'est passé, discuter, demander de s'expliquer, demander de s'excuser, tirer dehors	Résolution conflit
Il ne se passe rien	Rien
Déplacer le prénom, donner un carton, mettre une coche, donner une punaise, couleurs	Système de gestion de classe

Il s'agit à ce stade d'analyser les données en tant que telles. Pour ce faire, nous avons dénombré les interventions mentionnées par les élèves pour en observer la fréquence, analysé les émotions exprimées, isolé l'efficacité perçue pour chaque intervention, puis établi des liens entre émotions et efficacité tout en comparant les réponses des élèves présentant des difficultés comportementales et celles de leurs pairs. Nous avons pour cela relevé la tonalité émotionnelle

exprimée, en groupant les émotions en trois catégories : les émotions positives (joie, d'accord, mieux), les émotions négatives (colère, peur, tristesse, mal à l'aise, pas d'accord, stress), et les émotions « autres » (surprise, neutre).

5. Présentation des résultats

5.1 Interventions perçues par les élèves

Notre première question de recherche, telle que définie dans la problématique, vise à établir un catalogue des interventions perçues par les élèves en général, puis à distinguer celles perçues par les élèves présentant des difficultés comportementales de celles perçues par les élèves n'en présentant pas.

Certaines interventions apparaissent dans les réponses des élèves avec une plus grande fréquence que d'autres. La figure 1.1 présente les interventions perçues par l'ensemble des élèves, en indiquant leur nombre d'occurrences. Quatre d'entre elles se distinguent par la fréquence selon laquelle elles ont été citées. Il s'agit de « gronder » (19% des réponses), « punir » (18% des réponses), « utilisation d'un système de gestion de classe » (21% des réponses) et « avertissement » (12% des réponses).



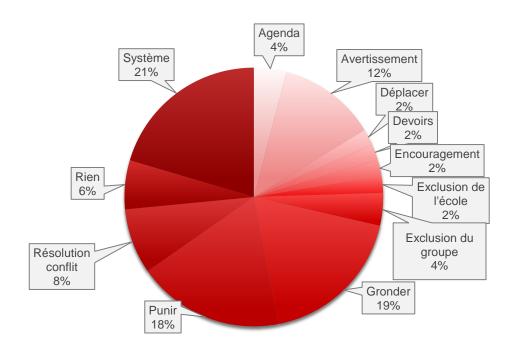


Figure 1.1 : Interventions perçues par l'ensemble des élèves

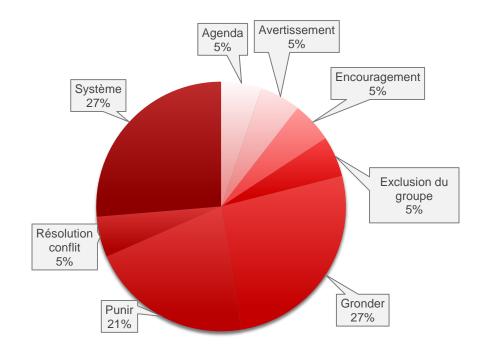


Figure 1.2 : Interventions perçues par les élèves de catégorie (+)

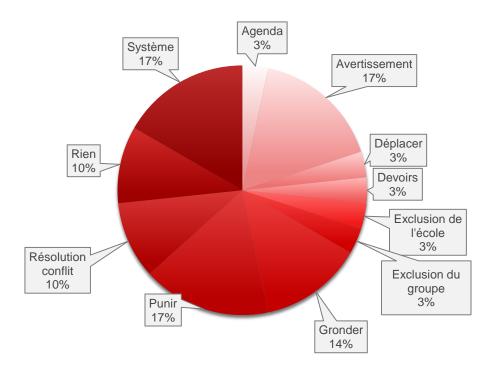


Figure 1.3 : Interventions perçues par les élèves de catégorie (-)

En observant la figure 2.1, on constate que « gronder » et « utilisation du système de gestion de classe » sont les interventions non seulement les plus fréquemment perçues, mais encore perçues par chaque catégorie d'élèves. Parmi les quatre interventions le plus souvent citées, « punir » n'a pas été mentionné par les élèves de catégorie T(-), tandis que les « avertissements » ne sont cités par aucun élève des catégories B(+), B(-) et A(+). Les deux catégories d'élèves percevant le plus grand nombre d'interventions de la part de leurs enseignants sont ceux n'étant pas considérés comme agressifs (31%) et ceux n'étant pas concernés par le comportement « se remettre à la tâche » (23 %) (figure 2.2). A l'inverse, les élèves qui perçoivent le moins d'interventions de la part de leurs enseignants appartiennent aux catégories B(-) (8%) et A(+) (10%).

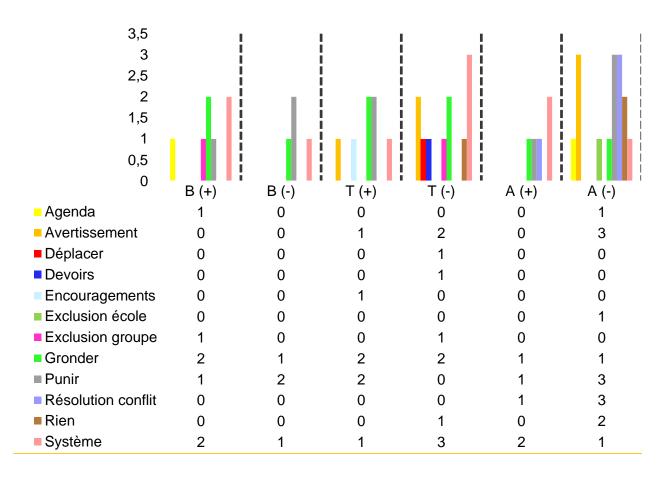


Figure 2.1: Interventions perçues par catégorie d'élèves

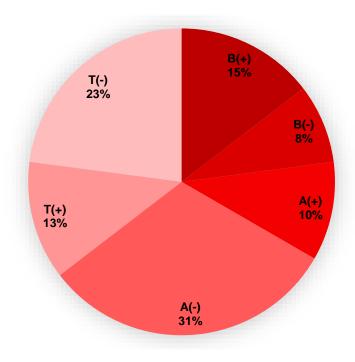


Figure 2.2 : Totalité des interventions perçues par catégorie d'élèves

La figure 3.1 présente les interventions perçues par les élèves avec des difficultés comportementales (+) en les opposant aux interventions perçues par les élèves n'en présentant pas (-). Si des ressemblances apparaissent, l'on constate également des dissimilitudes. Ainsi, parmi les quatre types d'interventions le plus souvent perçues par l'ensemble des élèves, trois (« gronder », « punir » et « utilisation du système de gestion de classe ») sont citées avec une fréquence semblable par les élèves (+) et par leurs pairs. A l'inverse, les avertissements sont presque exclusivement perçus par les élèves ne présentant pas de difficultés comportementales, avec cinq mentions contre une. Les élèves présentant des difficultés comportementales n'indiquent pas que l'enseignant « ne fait rien ». Leurs pairs, en revanche, ont dit par trois fois percevoir la non intervention de leur enseignant. En règle générale, la figure 3.2 indique que les élèves présentant des difficultés comportementales ont plus de difficultés à percevoir les pratiques des enseignants que leurs pairs : 39% des interventions sont perçues par les élèves de catégorie (-), alors que 61% sont perçues par les élèves de la catégorie (+).

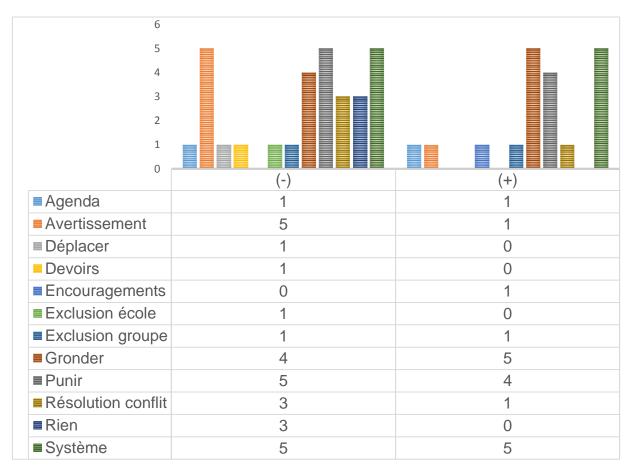


Figure 3.1 : Nombre d'interventions perçues par les élèves des catégories (+) et (-)

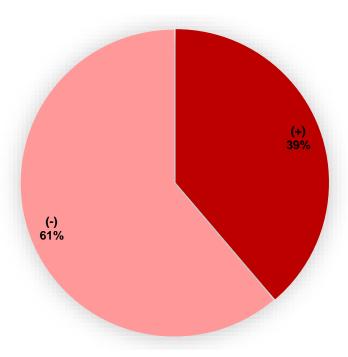


Figure 3.2 : Totalité des interventions perçues par les élèves des catégories (+) et (-)

5.2 Ressenti des élèves face aux interventions de leurs enseignants

La figure 4.2 indique la tonalité émotionnelle exprimée par les élèves face aux interventions qu'ils perçoivent, et ce de manière globale. Il en ressort que près d'un quart des émotions indiquées sont positives, tandis que les deux tiers sont de tonalité négative.

La tonalité émotionnelle exprimée par les élèves présentant des difficultés comportementales et celle exprimée par leurs pairs apparaît comme similaire et le taux d'émotions positives et négatives garde des proportions semblables (figures 5.2 et 6.2).

Les émotions ressenties en fonction de l'intervention perçue comportent en revanche des différences. En observant les figures 4.1.1 - 4.1.2, on peut noter que trois interventions sont perçues uniquement de manière négative, soit le fait de ne rien faire face à une situation, d'exclure un élève de l'école et de donner des devoirs supplémentaires.

La comparaison des figures 5.1.1 - 5.1.2 et 6.1.1 - 6.1.2 permet une analyse approfondie afin de mieux comprendre ces résultats. En comparant les données des élèves concernés par les différents comportements et celles de leurs pairs, on s'aperçoit que le ressenti des deux groupes est très différent. Afin de préciser ces résultats contrastés, il s'agit de se concentrer sur les émotions ressenties suite à chaque catégorie d'interventions, et ce concernant les deux groupes d'élèves.



Figure 4.1.1 : Emotions ressenties par l'ensemble des élèves

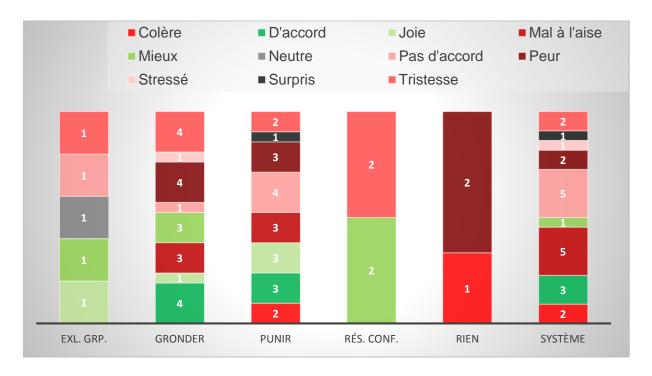


Figure 4.1.2 : Emotions ressenties par l'ensemble des élèves (suite)

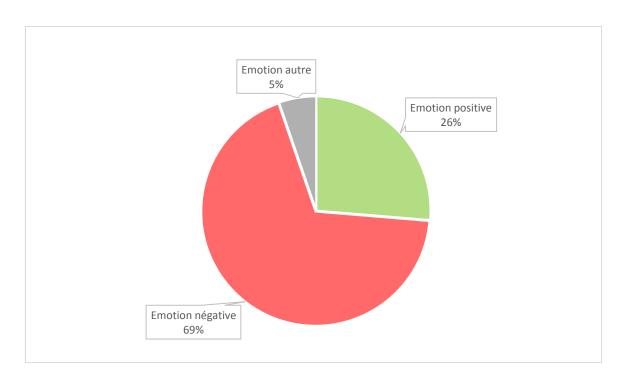


Figure 4.2 : Tonalité des émotions ressenties par l'ensemble des élèves

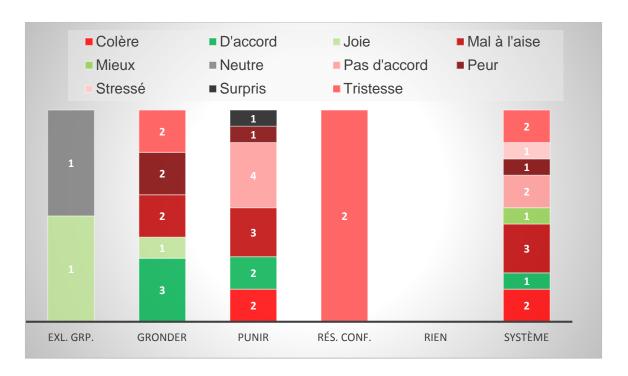


Figure 5.1.1 : Emotions ressenties par les élèves de catégorie (+)

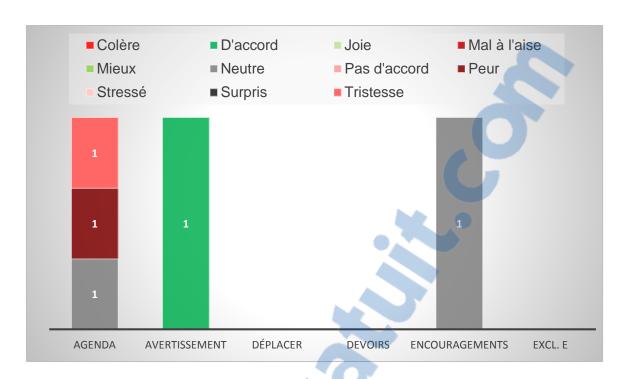


Figure 5.1.2 : Emotions ressenties par les élèves de catégorie (+)

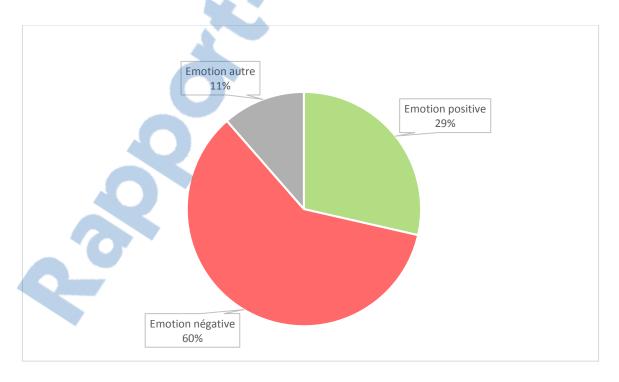


Figure 5.2 : Tonalité des émotions ressenties par les élèves de catégorie (+)

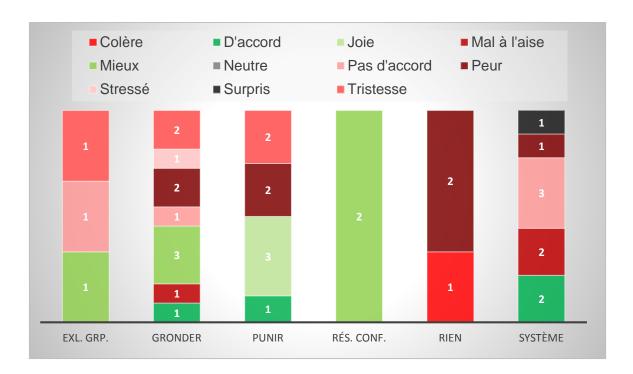


Figure 6.1.1 : Emotions ressenties par les élèves de catégorie (-)

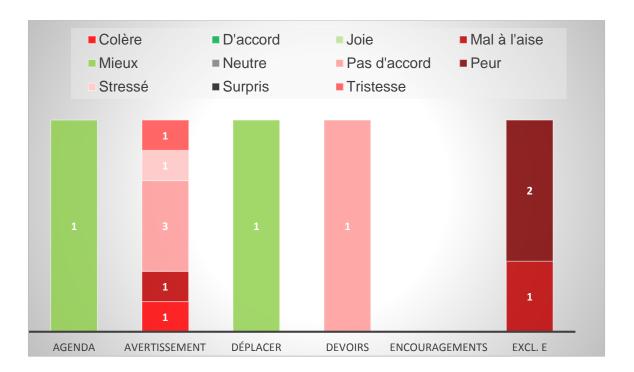


Figure 6.1.2 : Emotions ressenties par les élèves de catégorie (-)

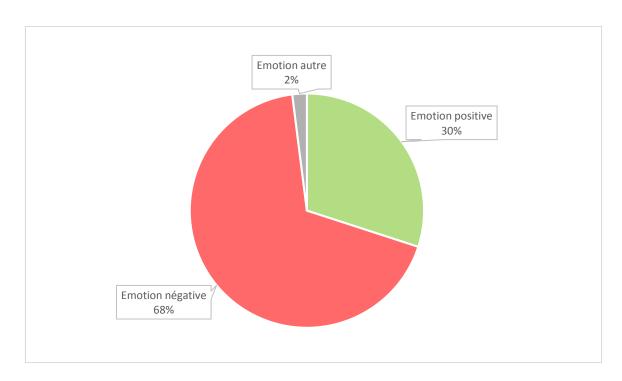


Figure 6.2 : Tonalité des émotions ressenties par les élèves de catégorie (-)

5.2.1 Agenda

Les interventions concernant l'agenda ont été citées à deux reprises, soit une fois par catégorie d'élèves. Selon les situations, Maxime, élève présentant des difficultés comportementales, dit ressentir de la peur et de la tristesse ou affirme ne pas être atteint émotionnellement par cette intervention. Ces différentes perceptions s'expliquent lorsqu'on se réfère aux entretiens et aux propos de l'élève. Lors de l'entretien individuel, il explique que, chez ses enseignants précédents, les remarques le laissaient indifférent : « On s'en foutait, on s'en fichait de tout, même une remarque ça nous suffisait pas. C'est juste [enseignant 1] qui nous a fait changer ». Par contre, face au fait que ses parents soient mis au courant, il dit : « Ben je me sentais triste, parce que mes parents, ils me punissent de foot et le foot, j'aime bien ».

L'élève ne présentant pas de difficultés comportementales, quant à lui, ressent un soulagement au moment où l'enseignant utilise l'agenda. Inn qui a perçu cette intervention, affirme : « Là, je me sens encore soulagé parce que comme ça les parents peuvent en discuter avec eux. Quand les parents règlent les problèmes, souvent ils écoutent leurs parents ».

Les interventions concernant l'agenda sont perçues de manière négative ou neutre par l'élève présentant des difficultés comportementales et de manière positive par son camarade. Ce phénomène pourrait s'expliquer par le fait que les parents sont avertis des comportements par

le biais de l'agenda et que les enfants concernés ressentent une émotion négative face à la « double-punition » qui les attend. Les autres élèves partent alors du principe que les parents se chargeront de la situation et que cette dernière s'améliorera.

5.2.2 Avertissement

Dans la catégorie d'élèves jugés comme perturbateurs, seul Lucho (un élève sur six) a perçu les avertissements des enseignants. Celui-ci affirme être en accord avec son maître et dit ressentir des émotions plutôt positives. Lors de l'entretien, Lucho précise : « D'accord, parce que je dois faire mon travail ». Ce propos signifie que l'élève en question est conscient du fait que l'enseignant attend de lui qu'il travaille.

Au contraire, les élèves ne semblant pas présenter de difficultés comportementales perçoivent d'avantage cette intervention et expliquent avoir des ressentis de tonalité négative, tels que la colère (exprimé à 1 reprise), le stress (exprimé à 1 reprise), la tristesse (exprimé à 1 reprise), le désaccord (exprimé à 3 reprises) ou le fait d'être mal à l'aise (exprimé à 1 reprise).

Inn dit, par exemple, concernant des comportements agressifs : « Moi je me sens... Pas d'accord ! Et je me sens pas bien aussi. Moi si je serais le prof, dès la première fois, je punirais parce que ça peut déjà être des choses graves ».

Lilly, quant à elle, précise : « Je suis stressée et ça me fait un peu peur d'avoir moi aussi des cartons d'avertissement. Alors je suis sage et j'essaie de me calmer ». Ces deux élèves adoptent une posture différente dans leur manière de percevoir et ressentir l'intervention. Inn se place en observateur et éprouve ses émotions en conséquence, tout en étant capable de généraliser la situation. Lilly, au contraire, s'exprime en fonction de son vécu en liant les interventions avec sa personne.

5.2.3 Déplacer

Cette intervention n'a été perçue que par Lisa, appartenant à la catégorie T(-). Lors de l'entretien, elle dit : « Ben je me sens mieux parce que comme cette personne après elle peut mieux comprendre, au lieu d'avoir une punaise, ou quelque chose d'autre et puis au lieu de faire faux, il peut mieux aller avec quelqu'un et puis de mieux comprendre ce qu'il fait ». En outre, elle affirme plus loin : « L'important c'est de comprendre ». Pour elle, le fait de déplacer est un

acte positif pour les apprentissages de ses camarades qui pourront ainsi se (re)mettre à la tâche. Lorsqu'elle exprime son ressenti (« mieux »), elle le fait avec empathie.

5.2.4 Devoirs

De la même manière, cette intervention n'a été évoquée que par Lisa, élève ne semblant pas présenter de difficultés comportementales et appartenant à la catégorie T(-). Cette élève dit ne pas être d'accord avec le fait que certains élèves ne travaillent pas en classe et peuvent rattraper ce travail à la maison. Elle explique : « Soit y a quelqu'un qui l'aide, soit déjà cette personne elle attend les réponses seulement. Elle a pas compris peut-être. [...] Faut qu'il essaie de faire au moins ». Elle verbalise son désaccord aussi bien avec l'enseignant qu'avec le camarade qui ne se met pas à la tâche.

5.2.5 Encouragements

Encore une fois, les encouragements de la part des enseignants ne sont que très peu perçus par les élèves des deux classes participant à cette étude. Cet élève, surnommé Lucho, appartenant à catégorie T(+), dit ne pas être affecté émotionnellement dans ces situations. Il dit se sentir « normal », mais ne sait ou ne veut pas exprimer davantage son ressenti (cf. section 6.4).

5.2.6 Exclusion de l'école

Les élèves présentant des difficultés comportementales n'ont pas évoqué la mesure d'exclusion scolaire. Elle a été verbalisée uniquement par leurs pairs et concernant des comportements agressifs. Ce sont des mesures qui engendrent des émotions telles que la peur ou le fait de se sentir mal à l'aise. Inn, se mettant dans la peau d'un élève concerné ces pratiques, dit : « Si tout d'un coup ça m'arrive de me bagarrer pis, j'ai pas envie d'être viré de l'école parce qu'on apprend des choses importantes. [...] Si ça arrive à un autre, ça me mettrait très mal à l'aise par ce que, ça, ça fait peur ». Les faits évoqués concernent des comportements graves et des mesures définitives qui engendrent donc des émotions plus fortes.

5.2.7 Exclusion du groupe

Les interventions concernant les exclusions du groupe classe ont été perçues autant par les élèves présentant des difficultés comportementales que par leurs pairs. Dans la catégorie (+), Kenzo est l'unique élève à avoir mentionné cette pratique et dit ne pas être spécialement affecté émotionnellement par cette intervention, voire même d'éprouver de la joie à son égard. Lors de l'entretien, il affirme : « Ça m'était complétement égal parce qu'on devait aller au coin et c'est tout. J'étais content parce que je devais pas faire ce que faisaient les autres. Surtout pour les maths. Alors des fois, je faisais exprès de faire n'importe quoi pour pas devoir travailler! ».

De la même manière, dans la catégorie d'élèves (-), cette intervention n'a été citée qu'une fois. Les sentiments éprouvés par Lisa appartiennent aux catégories « mieux », « pas d'accord » et « tristesse ». Ces émotions peuvent sembler contradictoires. Afin de mieux comprendre ce ressenti, il est nécessaire de se référer à son discours. Lors de l'entretien, elle explique qu'en mettant l'élève à l'écart, ce dernier sera en mesure de réfléchir à son comportement, et de mieux travailler par la suite. En revanche, si l'enseignant utilise l'exclusion à mauvais escient, par exemple de manière arbitraire ou abusive, elle se sent triste et en désaccord.

5.2.8 Gronder

Les interventions regroupées dans la catégorie « gronder » font partie des interventions les plus fréquemment perçues par les élèves (cf. figure 1.1). Cette intervention inspire un plus grand nombre d'émotions négatives tant aux élèves (+) qu'aux élèves (-) (cf. figures 5.1.1 et 6.1.1).

Les élèves présentant des difficultés comportementales éprouvent des émotions classées dans «mal à l'aise » (évoqué 2 fois), « peur » (évoqué 2 fois), « tristesse » (évoqué 2 fois), « joie » (évoque 1 fois) et « d'accord » (évoqué 3 fois). Kenzo explique : « Je suis terrorisé parce que ça me fait sursauter, mais je suis quand même d'accord qu'elle me crie dessus parce que je parle tout le temps ». Maxime précise : « Euh d'accord, parce qu'il a raison, si il veut pas de bruit, faut pas discuter ». Le ressenti de Max est différent. En effet, il se met à pleurer quand il raconte: « Mal à l'aise parce que je suis triste parce que la maîtresse me gronde très fort devant mes copains et après ils se moquent encore plus de moi! Et je suis effrayé quand la maîtresse me gronde très fort, ça me fait peur ? ».

Globalement, « gronder » engendre chez les élèves de la catégorie (+) des émotions négatives. Ils reconnaissent toutefois que leur comportement est à l'origine de cette intervention.

Les élèves ne semblant pas présenter de difficultés avec les comportements sélectionnés abordent dans leur discours des émotions telles que le stress (évoqué 1 fois), la tristesse (évoqué 2 fois), le fait d'être mal à l'aise (évoqué 1 fois), le fait de ne pas être d'accord (cité 1 fois), le fait d'être d'accord (cité 1 fois), la peur (évoqué 2 fois) ou encore le fait de se sentir mieux (évoqué 3 fois). Lilly explique : « J'ai aussi peur quand la maîtresse se met à crier ». Julien, quant à lui, précise ses sentiments en rapport avec les cartes sélectionnées : « Je suis d'accord avec la maîtresse parce qu'il a dérangé la classe, du coup elle l'a pas grondé pour rien. Soulagé parce que quand ils jouent avec des trucs, ça fait du bruit et je ne peux pas très bien travailler. Donc je suis soulagé quand ça cesse. Des fois, je ne comprends pas pourquoi elle gronde... Des fois, je vois pas ce qu'il fait et du coup ça me surpris et je comprends pas ce qu'il fait parce que je suis en train de travailler et je suis concentré. Stressé aussi parce que des fois ça me fait peur quand elle crie ».

Généralement, lorsque l'enseignant hausse le ton, les élèves de catégorie (-) éprouvent avant tout de la peur et du stress. Nombreux sont ceux qui évoquent des sentiments positifs après l'intervention. Ils affirment être soulagés ou pouvoir mieux travailler après cette intervention.

5.2.9 Punir

Lorsque l'enseignant punit les élèves, ces derniers éprouvent majoritairement des émotions connotées négativement. Les élèves jugés comme perturbateurs dans cette recherche font appel à plus d'émotions pour cette intervention que leurs pairs (13 émotions sur 21 citées au total, soit 62% des émotions citées) (cf. figures 4.1.2 et 5.1.1). Ils disent principalement qu'ils ne sont pas toujours d'accord avec cette punition, qu'ils sont mal à l'aise, éprouvent des sentiments de colère ou sont d'accord avec l'intervention. La peur ou la surprise ont également été évoquées par les élèves (1 fois pour chaque sentiment). Maxime explique son ressenti lors de l'entretien en disant : « Ben je veux pas que mes parents y le voient parce que, ben ils crient et puis ça m'énerve. (En chuchotant :) en plus après, j'ai pas d'argent de poche ». Lucho, lui, affirme : « Aussi surpris, parce que je suis surpris d'avoir une punition ». Stan reconnaît : « Je suis d'accord parce que si je tape un élève et que je reçois une punition, bah, c'est normal ».

La tonalité des émotions des élèves ne semblant pas présenter de difficultés au niveau du comportement est partagée : la moitié des émotions est connotée positivement (« d'accord », évoque 1 fois et « joie » évoqué 3 fois) et l'autre moitié comporte une connotation plutôt négative (« peur », cité 2 fois et « tristesse » cité 2 fois). Lilly, par exemple, ressent la punition

comme négative : « Je pense qu'ils oublient parfois. Alors je comprends pas pourquoi moi je suis punie autant que ceux qui oublient tout le temps! (Elle sélectionne une nouvelle carte). Effrayée! Quand la maîtresse punit, des fois, j'ai un peu peur des choses qui pourraient m'arriver si moi je me fais punir ». Sven, lui, voit la punition de manière différente : « Si c'est un copain que j'aime, je me sens pas aimé et je me sens triste. Si c'est quelqu'un de vraiment pas sage, je suis content et d'accord avec la maîtresse ».

Les résultats révèlent ainsi une différence émotionnelle entre les élèves présentant des difficultés comportementales et leurs pairs : ces derniers, de manière générale, ressentent des émotions positives lorsqu'ils considèrent l'intervention comme justifiée, et des émotions à connotation négative quand ils se mettent à la place de leurs camarades punis.

5.2.10 Résolution de conflit

Concernant l'ensemble des élèves, les émotions évoquées sont mitigées : la moitié d'entre elles sont positives (« mieux », cité 2 fois) et la seconde moitié possède une connotation négative (« tristesse », évoqué 2 fois) (cf. figure 4.1.2). Si l'on observe de plus près les figures 5.1.1 et 6.1.1, on peut constater que les élèves (+) éprouvent uniquement des sentiments négatifs (« tristesse », cité 2 fois), alors que les élèves (-) n'évoquent que des sentiments positifs (« mieux », cité 2 fois). Max¹, de la catégorie (+), éprouve un sentiment d'injustice et dit : « Des fois, j'ai rien fait parce que les autres, ils disent des mensonges. Par exemple, ils se couchent par terre et après ils disent que c'est moi et je me fais gronder ! Alors, j'ai l'impression que la maîtresse elle m'écoute pas, qu'elle s'en fiche ! Je comprends pas pourquoi on me gronde quand je suis dans des histoires comme ça ! Je trouve que c'est injuste ! En plus, y a tout le monde qui se moque de moi, alors je me sens pas aimé ! » Inn, appartenant à la catégorie (-), explique : « Je me sens mieux, je me sens soulagé ».

5.2.11 Rien

Trois élèves de la catégorie (-) affirment que leurs enseignants n'interviennent pas dans certaines situations. Face à cette réalité, ils disent ressentir des émotions telles que la peur (cité 2 fois) ou encore la colère (cité 1 fois). Inn explique ses sentiments : Il : « Je suis furieux contre

¹ Max est un élève considéré comme agressif par les enseignants. Lors de l'entretien, il affirme clairement, qu'il est victime du comportement de ses camarades et qu'il ne se sent pas soutenu par les acteurs scolaires.

l'enseignant, parce que après ça peut arriver à la même chose qui s'est passée ». Il parle ici d'un documentaire concernant le harcèlement vu le matin même.

5.2.12 Utilisation d'un système de gestion de classe

Les enseignants des deux classes participant à cette étude ont recours à un système de gestion de classe. Le système utilisé dans la classe 1 fonctionne de la manière suivante : trois panneaux de couleurs différentes (vert, orange et rouge) sont affichés à l'avant de la classe. Au début de chaque semaine, tous les prénoms des élèves sont inscrits sur l'affiche verte. L'enseignant avertit quelques fois par oral l'élève dont le comportement perturbe. Si son comportement perdure, elle demande à l'élève de venir devant la classe afin qu'il efface son prénom pour l'écrire sur le panneau suivant. Lorsqu'un élève atteint le panneau rouge, l'enseignant punit l'élève. Cette punition est proportionnelle au comportement de l'élève et consiste à copier des phrases. Une pastille de couleur correspondante est apposée dans l'agenda afin d'informer les parents du comportement de leur enfant. Ce système fonctionne en sens unique.

Le système utilisé dans la classe 2 est plus complexe. Prenant la forme d'un jeu de l'oie sur l'année, il fonctionne avec des punaises de différentes couleurs distribuées par l'enseignant en fonction du comportement de l'élève : mauvais comportements d'une part, oublis et devoirs non faits d'autre part, et récompenses finalement. Concrètement, l'enseignant demande à l'élève de se lever, de venir chercher une punaise et de la planter à côté de son prénom. Le nombre de punaises qu'a obtenues l'élève à la fin de la semaine lui permet d'avancer ou non sur le plateau de jeu. Le panneau avec les punaises ainsi que le plateau sont affichés au fond de la classe. Après trois punaises de la même couleur, l'élève reçoit une punition, le plus souvent de la copie.

Nombreux sont les élèves qui évoquent des interventions en lien avec l'utilisation du système de gestion de classe. Les élèves présentant des difficultés comportementales mettent ces interventions majoritairement en lien avec des émotions négatives. Ils ont, en effet, évoqué à 11 reprises des émotions négatives (« mal à l'aise », cité 3 fois, « colère », « tristesse », et « pas d'accord », cités 2 fois, « peur » et « stressé », cités 1 fois), alors qu'ils ne parlent que de deux émotions positives (« d'accord » et « mieux », cités 1 fois). Nathan (classe 1) explique ses sentiments négatifs lors de l'entretien : « Je me sens terrorisé parce que je suis sûr que « fessée » hein! Surtout de mon papa parce que ma maman est moins sévère. Alors je suis tout le temps stressé parce que j'ai beaucoup peur! Furieux parce que je suis pas content d'être dans le rouge,

ça m'énerve. [...] Mal à l'aise, c'est parce que je me sens mal parce que je suis sûr qu'à la maison ils vont se fâcher. En fait, si j'ai au moins un jaune, on m'a promis que je pourrais voir... que mes copains peuvent dormir chez moi. Et je veux vraiment pas être dans le rouge parce que je suis mal à l'aise s'ils peuvent pas venir à cause de ça ». Comme pour l'intervention « agenda », certains élèves, dont Nathan, font rapidement le lien avec les conséquences de leur comportement à la maison.

De la même manière, leurs pairs abordent principalement des émotions négatives (émotions négatives évoquées à 6 reprises, soit « pas d'accord », cité 3 fois, « mal à l'aise », cité 2 fois et « peur », cité 1 fois. Emotions positives évoquées à 2 reprises, soit « d'accord », cité 2 fois). Julien (classe 1) explique que cela dépend des situations : « Des fois aussi je ne suis pas d'accord parce que je trouve que c'est trop sévère. Mais aussi des fois, je suis d'accord si quelqu'un fait quelque chose de très grave, comme par exemple, quand Nathan lance sa gomme ou se moque ».

5.3 Efficacité perçue par les élèves en fonction des interventions

La figure 7.2 schématise l'efficacité générale de toutes les interventions perçues par l'ensemble des élèves. Elle montre que 28% des interventions sont jugées efficaces, 34% sont estimées inefficaces et l'efficacité des 28% restants dépend de la situation et de la manière dont l'intervention est menée par l'enseignant. Les figures 8.2 et 9.2 révèlent que les élèves présentant des difficultés comportementales considèrent les interventions comme plus efficaces que leurs pairs (37% de « oui » pour les élèves (+) contre 21% pour leurs pairs).

Afin de mieux comprendre ces résultats, il est nécessaire de détailler l'efficacité perçue par les deux catégories d'élèves, et ce concernant chaque intervention perçue par au moins deux élèves. L'efficacité concernant les autres pratiques (« déplacer », « devoirs », « encouragements » et « exclusion de l'école » ne sera pas détaillée et peut être observée directement sur les figures 7.1, 8.1 et 9.1.

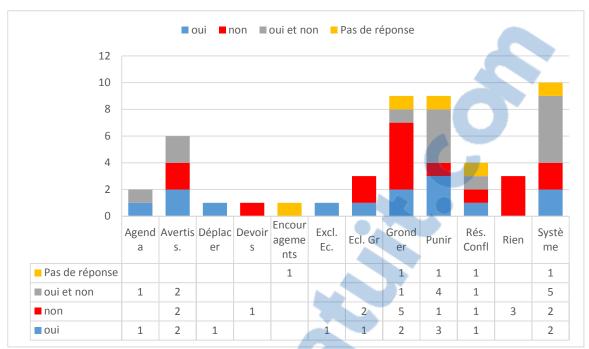


Figure 7.1 : Efficacité par intervention perçue par l'ensemble des élèves

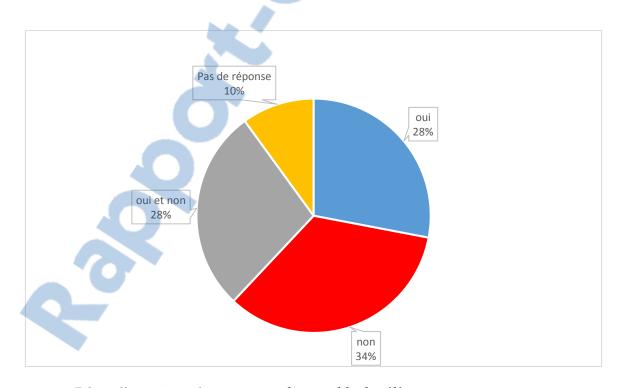


Figure 7.2 : Efficacité totale perçue par l'ensemble des élèves

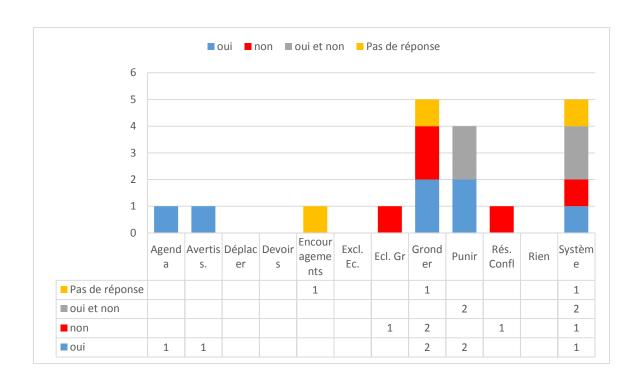


Figure 8.1 : Efficacité par intervention perçue par les élèves de catégorie (+)

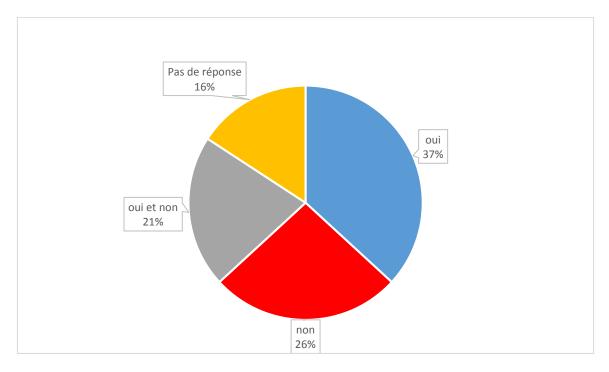


Figure 8.2 : Efficacité totale perçue par les élèves de catégorie (+)

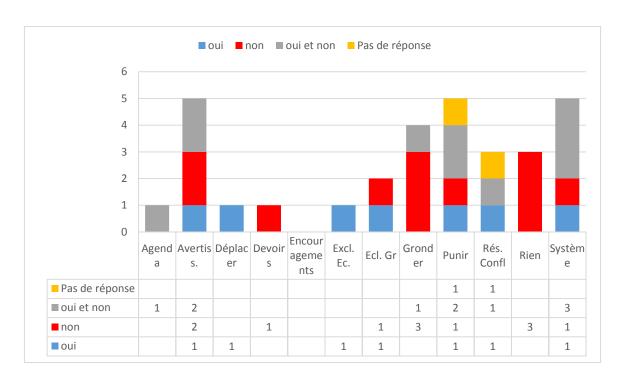


Figure 9.1 : Efficacité par intervention perçue par les élèves de catégorie (-)

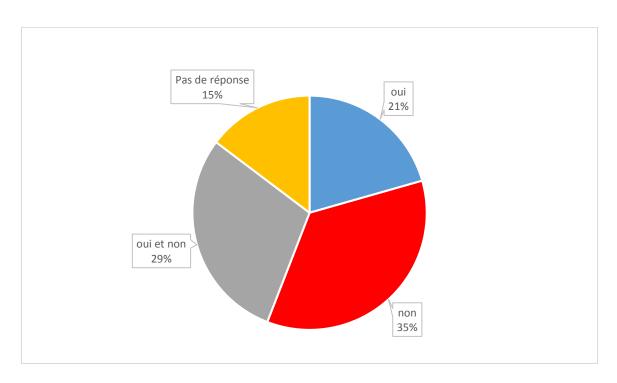


Figure 9.2 : Efficacité totale perçue par les élèves de catégorie (-)



5.3.1 Agenda

La figure 8.1 démontre que le recours à l'agenda est une intervention que Maxime, seul élève de la catégorie (+) l'ayant perçue, juge efficace. Inn, élève de la catégorie (-), pense que cet outil peut être efficace mais que cela dépend de la situation dans laquelle il est utilisé (cf. figure 9.1).

Maxime, élève jugé bavard, affirme ne plus avoir eu de remarques dans l'agenda et juge donc cette intervention utile. Inn, élève (-), affirme que l'agenda peut être un outil efficace si les parents y sont attentifs : « Quand y a les parents qui règlent les problèmes, souvent les enfants ils écoutent leurs parents donc après... Des fois, ça peut aussi tourner encore plus mal. Mais ça aide parce que les parents ils sont plus près de leurs enfants pis... c'est eux qui commandent plus que les profs. Avec leurs enfants. [...] Par exemple, les parents ils peuvent rien, ils peuvent euh...l'enfant il peut donner l'agenda, mais les parents ils regardent jamais l'agenda parce qu'il a de la chance et pis après il se fait pas punir et pis y a rien qui se passe».

5.3.2 Avertissement

Les avis au sujet de l'efficacité des avertissements sont partagés. La figure 7.1 montre que le nombre de réponses est équivalent entre les élèves qui considèrent les avertissements efficaces, inefficaces ou partiellement efficaces.

Cette égalité n'est pas observable chez les élèves présentant des difficultés comportementales (cf. figure 8.1). En effet, Lucho, élève de la catégorie (+), pense que les avertissements de l'enseignant sont efficaces. Cela l'aide à se situer par rapport aux attentes de l'enseignant et à changer de comportement pour ne pas avoir de punition.

Par conséquent, les élèves de la catégorie (-) sont plus critiques face à cette intervention. Un élève pense qu'elle est efficace, tandis que deux élèves sont d'avis qu'elle n'est pas efficace et deux autres élèves que cela dépend des situations (cf. figure 9.1). Inn pense : « Moi si je serais le prof, dès la première fois, je punirais parce que ça peut déjà être des choses graves. » Il pense que punir est plus efficace qu'un avertissement, « surtout si c'est des gens qui ont du mal à travailler, qui sont très bavards en classe, bah après ils arrivent moins à travailler donc comme ça (avec une punition), ça fait arrêter justement ».

5.3.3 Exclusion du groupe

Selon la figure 8.1, l'utilité de l'exclusion temporaire du groupe classe est perçue comme inefficace par Kenzo, élève présentant des difficultés comportementales (évoqué 1 fois). Il dit : « Je faisais exprès de faire n'importe quoi pour ne pas devoir travailler ».

Sa camarade Lisa, élève (-), juge cette intervention comme efficace, si cette dernière est bien menée (cf. figure 9.1). Elle pense que cet isolement peut aider l'élève à réfléchir à son comportement et que « l'important, c'est de comprendre ».

5.3.4 Gronder

La moitié des élèves de la catégorie (+) estime que cette intervention de la part de l'enseignant est efficace. L'autre moitié, au contraire, juge cette pratique comme inefficace (cf. figure 8.1). Max perçoit cette intervention de la part des enseignants mais la juge injuste malgré qu'il soit conscient de son propre comportement. Il pense que cette intervention n'est pas efficace et il explique : « Moi, j'essaye de ne pas taper mais c'est difficile parce que les autres recommencent tout le temps. Elle (l'enseignante) pourrait aussi parler aux autres, pas qu'à moi ». Il voit donc que l'enseignante hausse le ton à son égard mais éprouve le sentiment qu'il est le seul à qui cela arrive. Kenzo, quant à lui, pense que cette pratique est efficace. Il précise : « Ça m'aide à me dire que j'ai trop parlé ».

En se référant à la figure 9.1, on peut s'apercevoir que les élèves ne semblant pas présenter de difficultés au niveau du comportement affirment que cette intervention n'est pas efficace (évoqué 3 fois) ou que cela dépend des situations (évoqué 1 fois). Contrairement à leurs camarades, ils ne ressentent pas l'efficacité de cette pratique. Lilly pense que cette situation n'est pas efficace et fait le lien entre l'intervention de l'enseignante et ses propres expériences : « Il faudrait que la maîtresse ne crie pas ! Moi, j'ai une histoire avec mon papa. Lui, il crie quand je ne fais pas comme il veut au tennis ! Je lui dis tout le temps qu'il ne doit pas crier parce qu'on ne peut pas réfléchir ou apprendre si quelqu'un crie ! Il faudrait donc faire autrement. La maîtresse devrait se calmer ! » Julien, quant à lui, évalue l'efficacité de l'intervention en fonction du comportement des élèves après cette dernière. Il affirme : «Au bout d'un moment, Nathan recommence un peu ». Julien voit donc cette intervention comme efficace sur le court terme mais pas suffisante sur le moyen à long terme. Finalement, Clara n'approuve pas cette pratique et en explique la raison : « C'est pas efficace parce que si y a tout le temps ça... ça va pas dans l'ambiance de classe ».

5.3.5 Punir

La punition est considérée comme efficace (cité 2 fois) et comme partiellement efficace (oui et non, cité 2 fois) par les élèves de la catégorie (+) (cf. figure 8.1). Stan pense : « Avec la punition, je comprends beaucoup plus ». Il affirme, par ailleurs, que la punition est l'intervention qui fonctionne le mieux pour lui et précise : « J'aime pas copier ». Maxime a le sentiment que l'efficacité de la punition dépend de son utilisation. Lorsque nous lui posons la question de l'utilité, il répond : « Non, c'est pas utile. Parce que ça va pas me faire pas à parler. Mais... Ben... Oui, ça dépend combien de fois il met (combien de fois il faut copier) ».

Concernant les élèves de la catégorie (-), un élève estime que la punition est efficace, un autre pense qu'elle n'est pas utile et trois élèves affirment qu'elle n'est que partiellement efficace (cf. figure 9.1). Clara pense que la punition n'est pas utile et qu'il faudrait employer des mesures plus strictes. Elle explique : « C'est mieux une heure d'arrêt qu'une punition parce que après ils arrêtent pas quand il y a une punition toujours une punition».

5.3.6 Résolution de conflit

Toujours dans la figure 8,1, un élève présentant des difficultés comportementales pense que la résolution de conflit n'améliore pas la situation. Max explique la raison pour laquelle il juge cette intervention inefficace : « Non, elle m'a tiré par le bras et en fait si elle m'avait dit d'arrêter, j'aurais arrêté de dire des gros mots ».

Dans la catégorie (-), Inn constate que l'enseignant discute avec les élèves, intervention qu'il juge efficace. Il explique sa vision d'efficacité à long terme en disant: « Comme ça, ça leur apprendra quand ils seront plus grands avec les autres de faire la même chose et puis par exemple si y a une grande discussion quand il seront grands, au lieu de se faire emprisonner en prison comme ça ils sont pas en prison ». Inn a également relevé que dans certaines situations, l'enseignant demande aux élèves de s'expliquer entre eux afin de résoudre le conflit seuls. Il juge la pratique moins efficace en expliquant : « Parce que après, ça va s'arrêter moins, enfin c'est pour eux ça va s'arrêter moins vite. Et puis après il y aura...Ils iront...ils iront peut-être à l'hôpital des fois, à cause de ça ».

5.3.7 Rien

Trois élèves, provenant tous de la catégorie (-), affirment que l'enseignant n'intervient pas dans certaines situations et pensent que cela n'est pas efficace. Julien dit : « Je me disais qu'il faudrait qu'il y ait une règle ». Inn explique : « Des fois, son prof il réagit pas et puis des fois c'est lui qui se fait punir (celui qui vient se plaindre) parce qu'il dit tout à son prof. Enfin des fois, l'autre il se fait retaper parce qu'il dit, et puis après ben les choses elles sont pires encore. A chaque fois ».

5.3.8 Utilisation d'un système de gestion de classe

L'efficacité de l'utilisation des systèmes de gestion de classe est perçue de manière semblable chez les élèves de catégorie (+) et (-) (cf. figures 8.1 et 9.1).

Max expose son point de vue : « Il y a le vert, le orange et le rouge ! Mais je pense que c'est nul parce que on n'a pas le droit de monter et même si je me comporte mieux parce que j'ai compris ça aide à rien ! Alors je suis triste parce que la maîtresse elle dit tout le temps que je suis pas sage, que je me bagarre alors que en vrai, des fois, ça arrive qu'une seule fois dans la semaine et en plus je fais que de me défendre ! ». Nathan, au contraire, affirme que ça l'aide « longtemps ». « En plus, cette semaine, je risque d'être dans le vert parce qu'il y a pas beaucoup de travail ! C'est surtout bien avec les couleurs quand il y a pas de travail, par exemple comme maintenant où on fait que des bricolages ». Maxime nuance l'efficacité du système utilisé dans sa classe. Après avoir déclaré que ce dernier l'aidait, il affirme : « C'est juste une punaise, parce que la semaine prochaine on a on a... la semaine d'après ben on a zéro donc ça sert à rien [...] En plus, en même temps c'est un jeu donc... [...] Après trois punaises, c'est une punition, mais maintenant y a, je crois quelqu'un a eu six punaises et il a même pas eu de punition, et en plus le jeu personne le fait maintenant. Même la maîtresse (enseignante de duo), elle avance plus. Elle a oublié peut être ».

Lilly, élève de catégorie (-), nous explique sa réflexion : « Je pense qu'une classe comme ça pourrait être tellement calme et j'ai peur parce qu'on n'est pas tous dans le vert ! Je ne comprends pas pourquoi les gens comme ça ne peuvent pas le faire ! Comment trouver la façon pour qu'il puisse le faire ? » Cette dernière phrase démontre que Lilly est convaincue que les interventions mises en place ne sont pas idéales et qu'il faudrait donc trouver une solution adéquate. Elle poursuit en mettant en évidence des points faibles et des mauvaises utilisations du système de gestion de classe : « Je pense que déplacer le prénom ça suffit pas ! Pour que les

autres soient plus calmes et qu'ils comprennent il faudrait arrêter de donner autant de chances et arrêter d'avertir autant de fois! Des fois, les maîtresses veulent être trop gentilles et ne baissent pas le prénom et du coup, ils ne vont jamais comprendre! [...] Des fois, je suis un peu mal à l'aise à cause de certaines choses. Par exemple, si quelqu'un déplace son prénom après deux cartons, je ne sais pas pourquoi, mais je suis un peu mal à l'aise! Je pense que peut-être c'est la maîtresse qui devrait baisser le prénom et pas demander à l'élève de venir devant toute la classe parce que des fois les autres rigolent et ça me fait de la peine! ».

5.4. Efficacité perçue en fonction des émotions ressenties

Dans ce paragraphe, il s'agit de vérifier si l'efficacité perçue par les élèves est en lien avec les émotions qu'ils ressentent dans les différentes situations auxquelles ils se réfèrent.

Les interventions perçues comme inefficaces sont étroitement liées à des émotions connotées négativement autant pour les élèves présentant des difficultés comportementales que pour leurs pairs (figures 10, 11 et 12). Lorsque les élèves perçoivent des pratiques qu'ils jugent partiellement efficaces, la tonalité de leurs émotions prend une forte proportion négative, en particulier pour les élèves jugés perturbateurs (figures 10, 11 et 12).

Les interventions pour lesquelles la proportion d'émotions positives est la plus élevée sont les pratiques estimées efficaces par les enfants, quelle que soit la catégorie à laquelle ils appartiennent.

Pour les élèves ne semblant pas présenter de difficultés comportementales, le lien entre l'efficacité et les émotions positives est visible dans la figure 12 : plus les pratiques sont jugées efficaces, plus le pourcentage d'émotions positives est élevé, à l'inverse des résultats obtenus pour les élèves de catégorie (+).

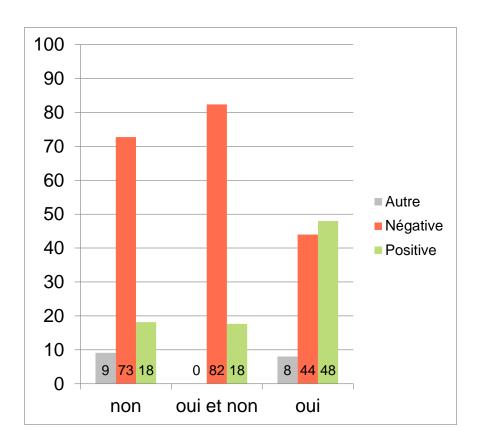


Figure 10 : Emotions en fonction de l'efficacité perçue par l'ensemble des élèves

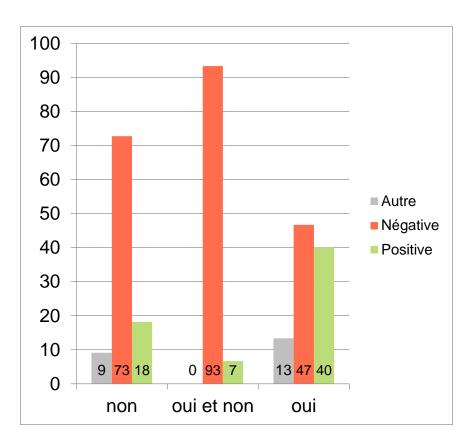


Figure 11 : Emotions en fonction de l'efficacité perçue par les élèves de catégorie (+)

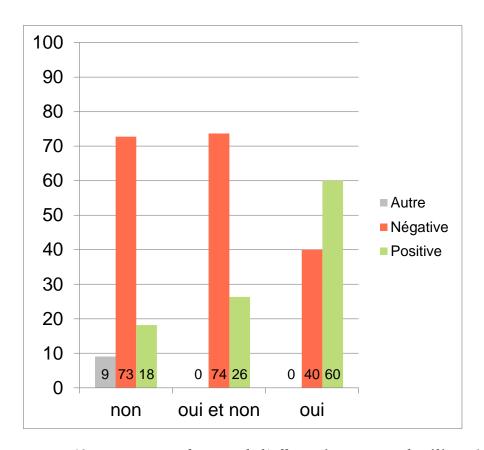


Figure 12 : Emotions en fonction de l'efficacité perçue par les élèves de catégorie (-)

6. Discussion

Cette section a pour but de comparer les résultats obtenus et de les discuter dans l'optique de fournir des éléments de réponse et des hypothèses à partir de notre question de recherche. Pour ce faire, il nous semble pertinent de comparer et discuter les quatre interventions les plus fréquemment perçues par les élèves, soit « système de gestion de classe », « gronder », « punir » et « avertissement » (cf. figure 1.1).

6.1 Interventions perçues

Les résultats démontrent que les élèves perçoivent presque exclusivement les pratiques réactives par opposition aux pratiques proactives. Sur douze catégories d'interventions perçues, seule l'une d'entre elles peut être considérée comme proactive, soit la mise en place d'un système de gestion de classe. Les encouragements pourraient être considérés comme une pratique proactive, mais dans le cas cité par l'élève, l'enseignant intervient en réaction au comportement dans un but de récompense. Ce résultat peut s'expliquer par les apports

théoriques dont nous disposons : selon Schürch et Doudin (2014), les pratiques proactives sont en effet moins utilisées dans les classes ordinaires (cf. section 2.2). En outre, la manière dont est formulée la question induit des réponses concernant des pratiques réactives (cf. section 6.4).

D'après nos résultats, certaines interventions sont plus fréquemment perçues que d'autres. Dans les deux groupes d'élèves, trois catégories d'interventions se distinguent, soit « l'utilisation d'un système de gestion de classe », « gronder » et « punir ». Une raison à ce constat pourrait se situer dans l'explicitation des pratiques par les enseignants. Les systèmes de gestion de classe ont effectivement fait l'objet d'une discussion sur les règles de vie en début d'année, dans le cadre de laquelle l'enseignant a clarifié ses attentes envers les élèves, a rendu visible le fonctionnement du système mis en place et instauré les routines qui en découlent. D'après nos observations, la punition et les réponses agressives sont des interventions auxquelles les enseignants des classes participant à cette étude recourent fréquemment et qui sont visibles pour l'ensemble des élèves du fait qu'elles sont exercées de manière explicite devant toute la classe.

Globalement, les élèves présentant des difficultés comportementales perçoivent moins les interventions des enseignants que leurs pairs (cf. figure 3.2). Parmi les 39% des interventions perçues par les élèves (+), seules 8 catégories sur 12 sont représentées (cf. figure 1.2). Les résultats laissent penser que les élèves « perturbateurs » ne perçoivent que très peu les avertissements de la part des enseignants, malgré le fait que, d'après nos observations, ceux-ci les utilisent fréquemment. Forester et Guyaz (2014) citent Claude Halmos (2008) : «Un enfant ne peut pas comprendre qu'un acte est interdit si on lui permet, répétitivement, de l'accomplir sans que rien d'autre que quelques bonnes paroles ou quelques vagues réprimandes ne lui arrivent [...]. C'est qu'en ne sanctionnant pas les transgressions de l'enfant, l'adulte vide rétroactivement de tout sens les paroles qu'il lui a dites pour énoncer l'interdit. Il les réduit sans le savoir à n'être que du «blabla» ». Cela laisse penser que les élèves présentant des difficultés comportementales ne perçoivent pas l'avertissement comme intervention à un comportement déviant, mais qu'il les amène au contraire à concevoir ce comportement comme sans gravité, parce que toléré par l'enseignant. Cette hypothèse est également applicable lorsque l'enseignant n'intervient pas.

Les résultats de leurs pairs peuvent également être analysés grâce à cet apport théorique. Ces élèves perçoivent les avertissements mais uniquement dans des situations relatives à des difficultés à se mettre à la tâche et d'agressivité. De cette manière, les avertissements pour bavardage ne sont perçus par aucun élève participant à cette recherche, malgré le fait qu'ils soient utilisés très fréquemment par les enseignants, comme le montrent les observations

effectuées (cf. tableau 5). On peut supposer que les élèves (-) considèrent les comportements agressifs et le manque de conscience dans le travail comme enfreignant les normes et les règles de la société scolaires, alors que le bavardage y trouve davantage sa place.

6.2 Sentiments induits par les interventions

Montuoro et Lewis (2015) ont comparé différentes recherches concernant la perception des élèves, élèves majoritairement issus de l'école secondaire. Les auteurs ont constaté que ces derniers expriment une forte aversion envers les pratiques réactives. Face à celles-ci, les étudiants ont affirmé éprouver des sentiments négatifs, tels que sentiment de mise à l'écart ou d'oppression, ce qui nuit à la relation qu'ils entretiennent avec l'enseignant et les distrait des apprentissages (cf. section 2.4).

Les résultats que nous avons obtenus concernent des élèves du deuxième cycle primaire, plus jeunes que ceux des études précédemment citées. Comme évoqué dans le paragraphe 5.2.9, face à la punition, les élèves qui présentent des difficultés comportementales éprouvent majoritairement des émotions négatives, telles que la peur, la colère, la tristesse ou encore le fait d'être mal à l'aise. Ces ressentis sont davantage liés avec de possibles conséquences au sein du cadre familial, comme l'illustrent les propos de Maxime : « Je veux pas que mes parents y le voient parce que, ben ils crient et puis ça m'énerve (en chuchotant) en plus après, j'ai pas d'argent de poche ».

Lorsque l'enseignant gronde les élèves de catégorie (+), l'aversion de ces derniers face à cette intervention est importante. Tout en étant conscients que leur comportement est à l'origine de ce type d'interventions, les élèves « perturbateurs » expriment des émotions similaires à ceux cités par les étudiants de la publication de Montuoro et Lewis (2015). Les propos de Max (« J'ai l'impression que la maîtresse elle m'écoute pas, qu'elle s'en fiche! »), se réfèrent à la relation qu'il entretient avec son enseignante. Il a le sentiment que cette dernière ne tient pas compte de ses besoins sociaux et émotionnels². Ce sentiment coïncide avec celui des étudiants présentant des difficultés émotionnelles et comportementales, sentiment rapporté par Montuoro et Lewis (2015) (cf. section 2.4).

Globalement, lorsque les enseignants haussent le ton, les élèves de catégorie (-) éprouvent des émotions de tonalité négative (« stress », « tristesse », etc.) durant l'intervention et indiquent

² Max est un élève considéré comme agressif par les enseignants. Lors de l'entretien, il affirme clairement, qu'il est victime du comportement de ses camarades et qu'il ne se sent pas soutenu par les acteurs scolaires.

souvent se sentir mieux par la suite. Julien affirme même que les interventions de ce type le gênent dans son travail. Lorsque les enseignants recourent à des pratiques telles que la punition, les élèves ne présentant pas de difficultés comportementales éprouvent autant de sentiments positifs que de sentiments négatifs. Ces résultats ne correspondent pas totalement aux études rapportées par Montuoro et Lewis (2015). Cela nous apprend que les élèves présentant des difficultés comportementales et leurs pairs ne perçoivent pas les interventions réactives de la même manière au niveau émotionnel.

Les recherches citées par Montuoro et Lewis (2015), obtiennent pour résultat que les pratiques de gestion de classe proactives et collectives ont des effets émotionnels ressentis comme positifs. Étonnamment, notre étude ne confirme pas ces constats. En effet, l'utilisation des systèmes de gestion de classe provoque davantage de ressentis négatifs chez l'ensemble des élèves.

Une possible explication de ce phénomène pourrait se trouver dans le discours des élèves. Certains élèves mettent le système utilisé en lien direct avec la punition qui en découle puisque, comme le disent Forester et Guyaz (2013), « il n'existe aucun système de règles sans sanction ». Ceci se remarque dans les propos de Nathan lorsque nous lui demandons ce que fait l'enseignant lorsqu'il ne travaille pas correctement : « Elle me punit et je baisse mon prénom ». Il en résulte une possible confusion entre les pratiques punitives et l'utilisation d'un système de gestion de classe.

Une autre piste d'explication à ce constat consiste en l'utilisation du système par les enseignants. Afin de mieux comprendre cette piste, il est nécessaire d'avoir des connaissances sur les systèmes utilisés dans les classes participant à cette recherche. Comme dit dans la section 5.2.12, le système de la classe 1 est composé de panneaux de couleurs. Après plusieurs avertissements oraux, l'enseignant demande à l'élève en question de baisser son prénom. Lorsque l'élève atteint le panneau rouge, il obtient une punition proportionnelle à son comportement. Etant donné que ce système est affiché publiquement dans la classe, tous les élèves et acteurs scolaires y ont librement accès. Le comportement des élèves au sein de la classe est donc, en quelque sorte, affiché également. Max conteste la progression dans le système en sens unique en disant : « C'est nul parce que on a pas le droit de monter et même si je me comporte mieux parce que j'ai compris ça aide à rien! Alors je suis triste parce que la maîtresse elle dit tout le temps que je suis pas sage, que je me bagarre » et Lilly dit : « Des fois, je suis un peu mal à l'aise à cause de certaines choses. Par exemple, si quelqu'un déplace son prénom après deux cartons, je ne sais pas pourquoi, mais je suis un peu mal à l'aise! Je pense

que peut-être c'est la maîtresse qui devrait baisser le prénom et pas demander à l'élève de venir devant toute la classe parce que des fois les autres rigolent et ça me fait de la peine! ».

Le système utilisé dans la classe 2 fonctionne avec des punaises de différentes couleurs distribuées en fonction du comportement. Le nombre de punaises obtenues à la fin de la semaine permet ou non à l'élève d'avancer sur un jeu de l'oie. En outre, l'élève qui reçoit trois punaises pour le même type de comportement reçoit une punition.

Les élèves de la classe 2 ne mettent pas en avant des éléments identiques à ceux exprimés par la classe 1 au sujet de l'utilisation du système. Maxime (classe 2) exprime de la tristesse lorsqu'il reçoit une punaise, mais sans faire référence au regard des autres. En revanche, il souligne que le système n'est pas toujours utilisé de manière rigoureuse, comme nous l'avons cité dans la section 5.3.8 : « Après trois punaises, c'est une punition, mais maintenant y a, je crois quelqu'un a eu six punaises et il a même pas eu de punition, et en plus le jeu personne le fait maintenant. Même la maîtresse (enseignante de duo), elle avance plus. Elle a oublié peutêtre ». Ainsi, le manque de rigueur dans l'utilisation du système de gestion de classe est une autre piste d'explication quant au fait que les élèves éprouvent en relation avec cette intervention des émotions négatives. Autant dans la classe 1 que dans la classe 2, les enseignants avertissent oralement les élèves avant d'utiliser le système, ce qui peut être ressenti comme de l'injustice. Nous pouvons reproduire ici les propos de Lilly, déjà cités dans la section 5.3.8 : « Pour que les autres soient plus calmes et qu'ils comprennent il faudrait arrêter de donner autant de chances et arrêter d'avertir autant de fois! Des fois, les maîtresses veulent être trop gentilles et ne baissent pas le prénom et du coup, ils ne vont jamais comprendre! ». Parmi les conditions nécessaires au bon fonctionnement d'une routine figurent son explicitation, son maintien durant l'année scolaire (Lacourse, 2009) et sa cohérence, à plus forte raison s'il s'agit d'une routine de gestion de classe. Une irrégularité dans ces domaines induit un dysfonctionnement, qui peut amener à une désécurisation des élèves, et par conséquent des émotions négatives. La non application des règles fixées au préalable peut de surcroît donner envie aux élèves de chercher de nouvelles limites.

6.3 Efficacité perçue par les élèves

Lors de nos entretiens, nous avons abordé la question de l'efficacité avec les élèves en leur demandant s'ils jugeaient les différentes interventions efficaces ou utiles. Globalement, les résultats obtenus sont très partagés, et ce concernant les réponses de tous les élèves. En

observant les résultats de l'ensemble des élèves, on constate une légère prédominance d'un jugement négatif (34%) (cf. figure 7.2). Cette proportion du sentiment d'inefficacité des pratiques est davantage marquée chez les élèves ne présentant pas de difficultés comportementales. Les élèves considérés comme perturbateurs affirment que plus d'un tiers des interventions sont efficaces. Sur la base de nos données, il est difficile de classer les interventions selon leur efficacité du fait que les pratiques n'ont pas été perçues par tous les élèves et que le nombre de réponses diffère d'une intervention à une autre.

Il nous semble pertinent de regarder de manière plus approfondie les interventions les plus fréquemment perçues, et ce par une majorité des élèves afin que les pratiques sélectionnées touchent des situations problématiques de nature diverse. La perception des élèves présentant des difficultés comportementales diffère quelque peu de celle de leurs pairs. Ces derniers (les élèves (-)) considèrent la punition et les systèmes de gestion de classe comme plus efficace que les avertissements ou « gronder », bien qu'aucune de ces interventions ne se distingue réellement par son efficacité. Ils affirment en revanche que « gronder » n'a pas d'influence sur le comportement des élèves (cf. figure 9.1). Certains enfants, dont Julien, ne voient pas l'efficacité de cette pratique sur le long terme et tiennent des propos tels que : « Souvent après, au bout d'un moment, Nathan recommence un peu ». Clara perçoit les problèmes que peut engendrer cette intervention à long terme : « C'est pas efficace parce que si y a tout le temps ça... ça va pas dans l'ambiance de classe ». Des recherches démontrent effectivement les risques et les effets négatifs sur le climat de classe que peuvent amener ces méthodes réactives (cf. section 2.2.1).

Les résultats des élèves de catégorie (+) sont partagés : « punir » et « avertissements » se révèlent de manière générale comme les pratiques jugées les plus efficaces. Les avis quant aux pratiques « gronder » et « système » sont divisés. Ici aussi, certains élèves tiennent des propos pouvant être mis en relation avec l'efficacité à long terme. Nathan atteste concernant le système utilisé dans sa classe : « Ça m'aide longtemps ». Cette réponse peut être mise en lien avec les informations présentées dans la section 2.2.2, au sujet des pratiques proactives. Pourtant, d'après ses propos, on peut se demander combien de temps il évoque par ces termes. Il s'agit probablement d'une semaine, puisqu'il continue en disant : « En plus cette semaine je risque d'être dans le vert ».

Une partie du cadre théorique est consacré à l'efficacité perçue par les élèves (section 2.4). En comparant nos résultats à ceux des recherches rassemblées dans le cadre théorique, on peut s'apercevoir que ceux-ci ne correspondent pas. Il est difficile de trouver l'origine exacte de

cette divergence, mais on peut émettre plusieurs hypothèses. Les recherches citées par Montuoro et Lewis (2015) (cf. section 2.4) comportent une population d'âge supérieur aux élèves qui constituent la nôtre. On peut supposer, de ce fait, qu'ils ont un besoin d'encadrement moins important et un degré de responsabilisation plus important.

Au regard des données obtenues, on peut également se poser la question de savoir à quoi est relié ce sentiment d'efficacité de la part des élèves. Est-il lié directement à l'intervention et à ses conséquences sur le comportement des élèves ? Quel rôle jouent les émotions éprouvées durant l'intervention sur ce jugement ? Nous ne disposons pas de références théoriques répondant à ces questions et devons donc nous concentrer exclusivement sur les données obtenues dans le cadre de notre recherche. Ces données nous informent qu'il existerait effectivement un lien entre les émotions ressenties et la manière dont les élèves perçoivent l'efficacité d'une intervention. Lorsqu'une pratique est estimée comme inefficace par les élèves, ceux qui présentent des difficultés comportementales ainsi que leurs pairs expriment une émotion négative. Concernant les interventions jugées partiellement efficaces et pouvant être améliorées, le ressenti comporte également une proportion négative importante.

Un point significatif ressort toutefois après comparaison des résultats des élèves présentant des difficultés et ceux de leurs pairs. Il existe, chez les élèves (-), une progression du pourcentage d'émotions positives selon l'efficacité exprimée. Cette progression n'est pas visible chez les élèves (+) : leur pourcentage d'émotions de tonalité négative reste plus élevé, indépendamment du degré d'efficacité perçue. Lorsque l'intervention est perçue comme efficace, la différence entre le taux d'émotions positives et négatives est le moins marquée (cf. figures 11 et 12).

Ces éléments nous amènent un nouvel éclairage quant à la manière qu'ont les élèves de 5-6P de percevoir l'efficacité des interventions de leurs enseignants. En effet, on peut en déduire que les élèves présentant des difficultés comportementales lient l'efficacité d'une pratique à leur comportement plutôt qu'à leurs émotions, contrairement à leurs pairs, pour qui l'émotion dépend de l'efficacité d'une intervention. Cette hypothèse est confortée par le discours rapporté par les élèves. Parmi eux, ceux qui présentent des difficultés comportementales affirment, par exemple, que « Je suis quand même d'accord qu'elle me crie dessus parce que je parle tout le temps. [...] oui, c'est utile, ça m'aide à me dire que j'ai trop parlé » (Kenzo) et « Furieux, parce que je suis pas content d'être dans le rouge, ça m'énerve. [...] Oui, ça m'aide longtemps » (Nathan). Ces deux exemples illustrent notre hypothèse : on peut constater que les élèves éprouvent une émotion face à l'intervention mais jugent l'efficacité de cette dernière en fonction de l'impact sur leur comportement.

Leurs pairs tiennent des propos tels que « Je me sens soulagé parce que quand ils jouent avec des trucs, ça fait du bruit et je ne peux pas très bien travailler donc je suis soulagé quand ça cesse » (Julien), ou encore « Je me sens…en sécurité…que y a rien du tout » (Clara). Ces extraits montrent le lien direct entre l'intervention, son efficacité et l'émotion qui en résulte.

6.4 Limites du travail

Dans le cadre défini par la décision n°102 du DFJC (2006)³, les étudiants réalisant leur mémoire professionnel n'ont accès qu'aux données des élèves des classes dans lesquelles ils effectuent leurs stages. Cette restriction implique que la population de cette recherche soit limitée à deux classes. Les pratiques ne sont sans doute pas assez diversifiées pour permettre l'élaboration d'un « catalogue » et donc d'un questionnaire exhaustifs. Par cette même restriction, la population des entretiens se limite au nombre de douze. Pourtant, il aurait été intéressant de pouvoir comparer davantage de réponses afin de pouvoir relever des résultats significatifs et plus complets.

Un autre élément non négligeable est la relation que nous entretenons avec les élèves de la population cible. En effet, nous agissons dans leurs classes et malgré les précautions prises, il est probable que les enfants n'aient pas pu parler de manière complètement libére. Lucho, par exemple, répond de manière brève à une majorité des questions en évitant de s'impliquer dans les réponses ; il n'évoque pas de situations précises et détourne la verbalisation de ses sentiments. Ainsi, les sentiments qu'il évoque sont la surprise, « ne pas comprendre », « d'accord » et « normal ». Il ne fournit par ailleurs pas d'explication supplémentaire en répondant qu'il ne sait pas s'expliquer. Voici un extrait de ses réponses :

Comment te sens-tu quand il te fait une remarque positive ?

Normal.

Tu te sens normal ? Mais plutôt normal bien ou pas bien ? (Afin de trier les cartes disposées devant l'élève).

Non, je suis normal.

Pourquoi?

Je sais pas.

De savoir que si tu travailles bien, on va te faire une remarque positive, est-ce que tu penses que ca va t'aider à travailler ?

... Non

³ Accès aux données du système scolaire à des fins de recherche, Décision de la DFJC Lausanne 2006, art.1(b)

Est-ce que l'enseignant fait autre chose ?

Je sais pas, non

Est-ce que tu proposerais quelque chose de mieux, pour que l'enseignant t'aide à mieux faire ton travail ?

Non, ça va comme ça.

Cet extrait démontre également un autre biais, qui consiste en notre inexpérience dans la manière de mener un entretien et plus précisément de formuler les questions. D'une part, comme le démontre le discours de Lucho, nous insistons plus ou moins quand la réponse ne nous satisfait pas, quitte à parfois induire certaines réponses. La manière dont la question est tournée peut ne pas amener la réponse que nous souhaitons. Par exemple, la dernière question de cet extrait est une question fermée qui permet à cet élève de l'esquiver. De la même manière, nous abordons nos entretiens en demandant « Qu'est-ce qui se passe quand... », formulation qui induit plutôt des pratiques de gestion de classe réactives que proactives. De ce fait, nous nous trouvons dans l'impossibilité de faire des comparaisons valables entre ces types de pratiques, ce qui aurait été intéressant.

7. Conclusion

Cette étude amène des informations complémentaires au nombre restreint de recherches sur ce domaine disponibles actuellement. D'une part, nous disposons de données nouvelles quant à la manière qu'ont les élèves du deuxième cycle primaire de percevoir les interventions de leurs enseignants. Ces données forment une porte d'entrée pour l'étude approfondie de la perception et du ressenti des écoliers. Afin d'obtenir des résultats plus significatifs, il s'agirait, aujourd'hui, de mener des études comprenant une population plus importante, ce qui permettrait d'avoir un plus large panel d'interventions perçues et d'en tirer des généralités. En outre, cela permettrait également de vérifier les hypothèses émises concernant la manière de percevoir les interventions. Une fois ces données validées, la mise en lien entre les perceptions des élèves et celles des enseignants présenterait un intérêt certain.

Du point de vue de la profession enseignante, ces différents résultats, constats et discussions avec les élèves peuvent et doivent sensibiliser les professionnels quant à leur gestion de classe et son impact sur les élèves. Ces derniers sont bien trop souvent les oubliés des recherches et du monde enseignant, alors qu'ils sont les principaux acteurs concernés et que leur point de vue ne peut de ce fait pas être négligé. Prendre davantage en compte leur perception quant aux

pratiques de gestion des comportements permettrait d'éviter des conséquences tant émotionnelles que sociales, affectives et comportementales.

A titre personnel, la réalisation de ce mémoire, projet à long terme, nous a appris à planifier le travail, à persévérer, évaluer et continuellement réajuster ce dernier. Une compétence non négligeable que nous avons travaillée est celle de la collaboration, compétence nécessaire à tout enseignant. En effet, ayant toutes deux un emploi du temps chargé, nous avons appris à planifier dûment le travail à effectuer afin de pouvoir en discuter, faire les choix appropriés et rédiger lors des moments communs. Bien évidemment, nous avons acquis des connaissances théoriques liées à la gestion de classe ou aux élèves présentant des difficultés, qui sont transférables à notre pratique enseignante. Finalement, cette étude nous a également sensibilisées quant à la perception des élèves et nous rendra attentives à inclure leurs sensibilités dans notre gestion de classe.

8. Références bibliographiques

- Accès aux données du système scolaire à des fins de recherche, Décision de la DFJC Lausanne 2006, art.1(b).
- Blin, J.-F. & Gallais-Deulofeu, C. (2004). Classes difficiles. *Des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Paris : Delagrave Ed.
- Bonvin, P. & Gaudreau, N. (à paraître). La formation initiale à l'enseignement aux élèves présentant des comportements difficiles : perceptions de futurs enseignants du Québec et de la Suisse. *Revue Suisse des Sciences de l'éducation*.
- Bonvin, P. & Gaudreau, N. (sous presse). Prévenir et gérer les problèmes de comportement en classe : préparation perçue de futurs enseignants suisses et québecois.
- Dantzer, R. (1988). Les émotions. Presses universitaires de France.
- Doudin, P. A., Curchod-Ruedi, D., & Baumberger, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté: quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants? *Formation et pratiques d'enseignement en questions (revue des HEP)*, 9, 11-31.
- Forster, S., & Guyaz, M. (2014). *Les élèves difficiles*. Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, *39*(2), 122-144.
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C., & Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 82-101.
- Jaques-Dalcroze, M. (1996). « Les filles s'identifient aux héros masculins ». Femmes suisses et le Mouvement féministe : organe officiel des informations de l'Alliance de Sociétés Féminines Suisses, 84(10), 10-11.
- Lacourse, F., (2009). De la gestion de classe préventive à l'apprentissage. *Résonances, février* 2009, 6-7.
- Lacroix, M. E. & Potvin, P. (2011). Les comportements perturbateurs à l'école: mieux les connaître pour mieux intervenir. Sur le site du RIRE (Réseau d'information sur la réussite éducative). Consulté en août.

- Martineau, S., & Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue* des sciences de l'éducation, 25(3), 467-496
- Massé, L., Desbiens, N., & Lanaris, C. (Sous la dir. de). (2006). Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Montuoro, P., & Lewis, R. (2015). Student perceptions of misbehavior and classroom management. In E.T. Emmer, & E.J. Sabornie (Eds). (2015). *Handbook of classroom management*. (2ème édition). New-York: Routledge.
- Poliquin-Verville, H., & Royer, E. (1992). Ecole et comportement. Les troubles du comportement: état des connaissances et perspectives d'intervention. Québec: Ministère de l'éducation du Québec.
- Pons, F., Doudin, P.-A. & Harris, P. La compréhension des émotions : développement, différences individuelles, causes et intervention. In Lafortune, L., Doudin, P. A., & Pons, F. (Eds.). (2004). *Les émotions à l'école*. PUQ.
- Schürch, V., & Doudin, P.-A. (2014). L'inclusion des élèves présentant des troubles émotionnels et comportementaux: une réflexion sur les pratiques efficaces. Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée (2/2014), 13-21.

59

9. Annexes

9.1 Annexe 1 : Grille d'observation

Degré d'enseignement :							Heure de début de l'observation :											
Discipline observée :							Heure de fin de l'observation :											
Componentia	Comportements																	
Elèves																		

9.2 Annexe 2 : Exemples de grilles d'entretien

Agressiv	vité (+)	Prénom	fictif:				
	Questions principales		Relances	Sous-relances			
	Quand tu n'es pas respectueux envers un camarade (si tu lui dis des gros mots, que tu lui dis des choses qui blessent, que tu te moques, que tu bouscules ou	Que	e fait l'enseignant-e ?	Que dit-il ? Que fait-il ?			
Interventions perçues	frappes un camarde) que se passe-t-il ?		ce que l'enseignant-e cout le temps la même chose ?	Que dit-il d'autre?			
Interventic				Que fait-il d'autre?			
				Quand ton co n'est pas resp enseignant-e par l'élève, fait toujours l par l'é	ectueux, ton l'action dite est-ce qu'il 'action dite lève ?		
le l'élève	Comment te sens-tu à ce moment-là?	qu	nent te sens-tu pendant le l'enseignante fait ion dite par l'élève ?	Montrer les images des différents sentiments.	Pourquoi ?		
Ressenti de l'élève		qu	ment te sens-tu après le l'enseignante fait ion dite par l'élève ?	Montrer les différentes images des sentiments.	Pourquoi ?		
perçue	Est-ce que tu penses que l'action citée par l'élève est efficace?	Si oui	En quoi cela te permet / t'aide de/à arrêter d'embêter tes camarades?				
Efficacité perçu		Si non	Pourquoi cela ne te permet / t'aide pas de/à arrêter d'embêter tes camarades?	→ An	nélioration		
Améliorations	Qu'est-ce que tu proposerais de mieux pour que tu puisses arrêter d'avoir ce comportement?	faire Qu'	est-ce qu'on pourrait en avance pour éviter que ça arrive ? est-ce qu'on pourrait	Qu'est-ce que tu trouverais le plus utile, le plus efficace ?			
Amé	Rapport-	faire	pendant/après que ça arrive ?	7			

Agressiv	rité (-) Pr	rénom fictif :							
	Questions principales		Relances	Sous-relances					
	Quand un de tes camarades n'est pas respectueux envers un autre camarade (si il lui dit des gros mots, qu'il lui dit des choses qui blessent, qu'il se moque, qu'il le bouscule ou	Que	e fait l'enseignant-e ?	Que dit-il ? Que fait-il ?					
s berçues	frappe un camarde) que se passe-t-il?		e que l'enseignant-e fait ut le temps la même chose ?	Que dit-il d'autre?					
Interventions perçues				Que fait-il	d'autre?				
I				Quand le cor de ton camara respectue enseignant-e l par l'élève, fait toujours l par l'é	nde n'est pas eux, ton l'action dite est-ce qu'il 'action dite lève ?				
le l'élève	Comment te sens-tu à ce moment-là ?	qu	ment te sens-tu pendant ne l'enseignante fait tion dite par l'élève ?	Montrer les images des différents sentiments.	Pourquoi ?				
Ressenti de l'élève		qu	nment te sens-tu après ne l'enseignante fait tion dite par l'élève ?	Montrer les différentes images des sentiments.	Pourquoi ?				
é perçue	Est-ce que tu penses que les actions citées par l'élève sont efficaces/utiles ?	Si oui	En quoi cela lui permet / l'aide de/à arrêter d'embêter ses camarades?						
Efficacité perçue		Si non	Pourquoi cela ne lui permet / l'aide pas de/à arrêter d'embêter ses camarades?	→ amélioration					
Améliorations	Qu'est-ce que tu proposerais de mieux pour que ton camarade puisse arrêter d'avoir ce comportement?	en av	t-ce qu'on pourrait faire ance pour éviter que ça arrive ? t-ce qu'on pourrait faire ant/après que ça arrive ?	Qu'est-ce que tu trouverais le plus utile, le plus efficace ?					

9.3 : Annexe 3 : Cartes de soutien à la verbalisation des émotions





9.4 Annexe 4 : Grille synthèse

Catégorie d'élève :	C	Classe								
Prénom fictif :										
Interventions perçues	Ressentis	Efficacité perçue	Améliorations							
Commentaires										

9.5 Annexe 5: Exemples d'entretiens

Bavardage (+) Classe 1 Kenzo

Imagine que tu es en classe et que tu bavardes avec un autre copain. Pour bavarder, on pourrait, par exemple, discuter à haute voix, chuchoter ou encore faire des signes à un copain alors que la maîtresse ne l'a pas autorisé. Elle fait quoi la maîtresse si cela arrive ? Elle nous crie dessus !

Comment tu te sens quand la maîtresse te crie dessus ? (Présentation des cartes).

Je suis terrorisé parce que ça me fait sursauter mais je suis quand même d'accord qu'elle me crie dessus parce que je parle tout le temps.

Comment tu te sens après ?

Quand elle a fini, c'est bon et je suis heureux parce qu'elle a arrêté de crier (rires).

Est-ce que tu penses que c'est utile que l'enseignante te crie dessus ?

Ça m'aide à me dire que j'ai trop parlé.

Est-ce qu'elle pourrait faire quelque chose de mieux ?

Non.

Est-ce que des fois elle fait autre chose que crier ?

Quand elle a crié plusieurs fois après elle baisse le prénom.

Comment tu te sens quand elle baisse le prénom ?

Ça me stresse parce qu'en fait ça me fait un peu peur d'être dans le jaune. Parce qu'en fait à la maison je me fais crier dessus aussi et j'ai plus le droit de jouer à la Xbox.

Comment tu te sens après, quand tu es déjà dans le jaune ?

Ben après c'est bon. Je suis soulagé parce qu'après c'est bon, c'est passé!

Est-ce que tu penses qu'il faudrait changer quelque chose à ce système-là?

Non.

Est-ce qu'il y a des maîtresses qui font encore autre chose ?

Ben y en a qui punissent directement!

Comment tu te sentais quand tu te faisais punir?

Ça m'était complétement égal parce qu'on devait aller au coin c'est tout.

Ça te faisait quoi quand tu devais aller au coin?

J'étais content parce que je devais pas faire ce que faisaient les autres. Surtout pour les maths. Alors des fois, je faisais exprès de faire n'importe quoi pour pas devoir travailler!

Est-ce que la maîtresse fait encore autre chose ?

Non, c'est tout.

Est-ce que tu proposerais quelque chose de mieux ?

Euh... je sais pas... je pense pas.

Quand un de tes camarades bavarde avec un autre camarade, en classe, donc soit à haute voix, soit en chuchotant, ou alors en se faisant des signes, alors que ce n'est pas permis. Alors que l'enseignant ne l'y autorise pas. Qu'est-ce qu'il se passe ?

Ben l'enseignant euh... comment dire, il s'énerve?

L'enseignant s'énerve. Comment tu te sens à ces moments-là? Quand un de tes camarades parle et que l'enseignant s'énerve?

Je me sens un peu euh... comment dire euh triste parce que on n'a pas le droit de... en fait il respecte pas l'enseignant.

D'accord. Et comment tu te sens après ?

Après?

C'est-à-dire, l'enseignant s'énerve, et puis un petit peu après comment tu te sens?

Je me sens... en sécurité ... que y a rien du tout.

J'ai des images (présentation des cartes). Toi tu as dit que tu te sentais triste ?

Un peu aussi calmée parce que après y a rien du tout donc... un peu calmée aussi.

Oui d'accord. Est-ce que tu penses que c'est efficace ? Si l'enseignant s'énerve, que l'élève va arrêter de parler ?

C'est pas efficace parce que si y a tout le temps ça... ça va pas dans l'ambiance de classe.

Pourquoi tu penses que ça va pas ?

Que après... j'arrive pas à dire.

Tu dis l'ambiance de classe, c'est-à-dire?

Quand c'est tout le temps comme ça après... on n'arrive pas à travailler.

Quand l'enseignant s'énerve ? Ou quand un de tes camarades parle ?

... J'arrive pas. (rires)

Qu'est-ce que fait l'enseignant quand il s'énerve?

Il crie.

Est-ce que tu penses qu'il pourrait s'énerver, mais en faisant quelque chose de plus efficace ?

Euh il peut dire « d'accord mais vous faites plus ça ».

Est-ce qu'il se passe d'autres choses des fois ? Tu as dit que l'enseignant s'énerve, est-ce que l'enseignant fait tout le temps la même chose ? Ou est-ce qu'il y a d'autres choses qu'il fait.

Il peut... je sais pas.

Il s'énerve tout le temps ou est-ce qu'il dit quelque chose d'autre des fois ?

Des fois il dit euh, « vous êtes punis » tout ça mais il crie pas des fois.

Et comment tu te sens quand un de tes camarades reçoit une punition?

Je me sens aussi... un peu... d'accord aussi parce que quand ils écoutent pas c'est aussi de notre faute du faute, et pas de la faute à l'enseignant.

Est-ce que ça peut les aider à arrêter de parler quand l'enseignant donne une punition ?

C'est mieux une heure d'arrêt qu'une punition parce que après ils arrêtent pas quand il y a une punition toujours une punition.

Est-ce qu'il y a autre chose encore ? Tu as dit des fois l'enseignant s'énerve, il crie, ou bien que il donne une punition. Est-ce qu'il y a autre chose ?

... Non.

Et est-ce que tu proposerais quelque chose qui serait encore plus efficace ? Qui servirait vraiment à aider, qui serait vraiment très efficace pour aider tes camarades à arrêter de parler quand ils ne devraient pas ?

Euh je peux lui dire, euh « arrêtez sinon y aura une heure d'arrêt » et c'est tout.

Résumé

Ce mémoire étudie le vécu scolaire des élèves en lien avec les interventions de leurs enseignants. Le ressenti des élèves, tant au niveau des interventions perçues que des émotions qu'elles provoquent, est une question qui a, jusqu'à présent, fait l'objet de peu de recherches. Il paraît pourtant incontournable de prendre en compte le point de vue des élèves pour établir un climat de classe harmonieux, agréable et propice au travail. Dans le contexte inclusif actuel, il apparaît comme d'autant plus nécessaire de prendre en considération l'avis des élèves présentant des difficultés comportementales.

Quelles pratiques de gestion de classe les élèves perçoivent-ils? Lorsque les enseignants interviennent face à un comportement jugé inapproprié (comportement agressif, bavardage, difficultés à se mettre à la tâche), comment les écoliers se sentent-ils? Quelle efficacité ressentent-ils par rapport aux pratiques de gestion de classe qu'ils perçoivent? Existe-t-il des différences entre les élèves considérés comme perturbateurs et leurs camarades? Cette recherche interroge les élèves, leur vécu, leurs ressentis.

Le peu de documentation disponible a demandé l'élaboration d'outils pour répondre à ces questions. Une première étape a consisté en l'observation de la réalité de la classe, des interventions effectuées par les enseignants envers chaque élève et type de comportement. Cette phase d'observation a permis de sélectionner douze élèves ; six d'entre eux ont été sujets de nombreuses interventions et on peut les décrire comme « perturbateurs » selon le regard de l'enseignant. Les six autres sont considérés comme calmes et respectueux des règles et normes de la classe. Compte tenu du peu de documentation existant sur le sujet, les résultats prennent la forme de constats, d'hypothèses et de pistes que de futures recherches auront soin de développer.

Mots-clés

Gestion de classe – interventions disciplinaires – perceptions des élèves – émotions ressenties – pratiques efficaces – difficultés de comportement