



HAL
open science

L'influence de la proaction de l'enseignant sur la gestion de classe

Déborah Doury

► **To cite this version:**

Déborah Doury. L'influence de la proaction de l'enseignant sur la gestion de classe. Education. 2018. dumas-02090220

HAL Id: dumas-02090220

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02090220v1>

Submitted on 21 Sep 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2017-2018

Diplôme Universitaire

Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : Anglais

L'influence de la proaction de l'enseignant sur la gestion de classe

Présenté par Mme Déborah Doury

Écrit scientifique réflexif encadré par M. Alain Girault

Sommaire

Introduction.....	1
1. État de l'art.....	3
1.1 La gestion de classe.....	3
1.1.1 Définition	3
1.1.2 Complexité de la gestion de classe au secondaire.....	3
1.1.3 Les styles de gestion de classe	4
1.1.4 Gestion de classe, réussite scolaire et relation enseignants-élèves	5
1.1.5 La gestion de classe pour les enseignants débutants.....	5
1.2 Les différentes phases d'action du professeur et la gestion de classe.....	7
1.2.1 La phase proactive.....	7
1.2.1.1. La planification des règles, des procédures et des routines	7
1.2.1.2. Les représentations de l'enseignant	8
1.2.2 La phase interactive.....	9
1.2.2.1. L'application des mesures disciplinaires et des sanctions	9
1.2.2.2. L'application des règles et des procédures.....	10
1.2.2.3. La supervision active de l'accomplissement du travail des élèves	10
1.2.3 La phase postactive	11
1.2.4 Impact du travail collaboratif sur la gestion de classe	12
2. Formulation de la problématique.....	14
3. Méthode	14
3.1 Participants.....	14
3.2 Matériel et procédure	16
3.3 Analyse des résultats.....	17
3.3.1 Le questionnaire.....	17
3.3.2 Les productions écrites.....	21
3.3.3 Les enregistrements audio.....	23
4. Discussion et conclusion.....	28
4.1 Re-contextualisation.....	28
4.2 Mise en lien avec les recherches antérieures	28
4.3 Limites et perspectives.....	29
Bibliographie / Webographie.....	33
Annexes.....	1
Annexe 1. Questionnaire	1
Annexe 2. Production écrite 1	2
Annexe 3. Production écrite 2	4

Introduction

Il est courant d'entendre que le secondaire est la période où l'enseignement y est le plus compliqué. En effet, il s'agit de la période où les élèves deviennent des adolescents, avec toutes les transformations physiques mais surtout intellectuelles que cela implique. Les relations sociales sont alors leur priorité et ce même à l'école, ce qui se répercute dans les salles de classe par un manque d'intérêt et de motivation ainsi que par les bavardages (Léveillé & Dufour, 1999). C'est aussi un constat que j'ai effectué en comparant ma propre expérience d'élève à celle que je vis en tant qu'enseignante. Les bavardages incessants, ce besoin de dire ce qu'ils pensent dans l'immédiat quitte à couper la parole aux enseignants et à leurs camarades, ce manque de concentration... Ainsi, de nombreux parasites viennent interrompre le bon déroulement d'un cours et par conséquent l'apprentissage des élèves.

Nous n'allons pas ici chercher les raisons de ces changements, ce qui pourrait faire l'objet d'une toute autre étude, mais plutôt nous concentrer sur les façons de rendre l'enseignement, donc l'apprentissage, plus efficace. D'après Djigic et Stojiljkovic (2011), la gestion de classe en serait la réponse. Contrairement à l'idée générale de l'époque, la gestion de classe ne peut plus avoir "un rôle périphérique" (Doyle, 1986), bien au contraire. Si le problème se posait déjà à la fin des années 80, le monde a tant évolué, les élèves ont suivi cette évolution et ce problème est devenu encore plus d'actualité. Les recherches n'ont cessé de se multiplier à ce sujet depuis ces dernières années, du fait du "contexte de plus en plus complexe" (Martineau & Gauthier, 1999 : p.468) dans lequel s'inscrit l'école contemporaine. De plus, la gestion de classe prend en compte différents aspects tels que la personnalité de l'enseignant, ses rôles et ses compétences, qui sont mis en action au sein d'une salle de classe (Djigic & Stojiljkovic, 2011). Il serait donc logique de croire que les actions entreprises par l'enseignant ont une influence importante sur la gestion de classe, puisqu'il doit permettre le meilleur apprentissage possible et que cela est impossible sans un climat de classe favorable.

Ce mémoire a donc pour objectif d'étudier la gestion de classe, en particulier les actions entreprises par l'enseignant à cet effet. Ainsi, la première partie consacrée à l'état de l'art permettra de souligner en quoi la gestion de classe, quelque soit le type adopté, est intimement liée aux actions de l'enseignant. Plus particulièrement, il a pour objectif d'essayer de fournir des éléments de réponses aux questions suivantes : qu'est-ce que la gestion de classe ? En quoi est-elle liée à la réussite des élèves ? Pourquoi est-ce si compliqué pour les enseignants

débutants ? Quelles sont les différentes phases d'une gestion de classe ? Est-ce que le travail collaboratif, de plus en plus utilisé dans toutes les disciplines, a un impact sur celle-ci ?

Ensuite, une seconde partie sera dédiée aux expérimentations et à leur analyse afin de tenter de définir l'impact de la proaction d'un enseignant sur la gestion de classe, plus précisément la disposition de la classe et le temps donné aux élèves pour faire une activité.

La dernière partie servira de synthèse entre les recherches présentées dans la première partie et les résultats observés lors de mes expérimentations avec leurs limites, pour tirer des conclusions sur le réel impact de la proaction et comment améliorer ma pratique d'enseignant.

1. État de l'art

1.1 La gestion de classe

1.1.1 Définition

Il est important de définir ce qu'on appelle "gestion de classe". Auparavant, ce qu'on appelait gestion de classe se résumait simplement au "contrôle disciplinaire" (Léveillé & Dufour, 1999), c'est à dire au maintien de l'ordre dans une classe, à la sanction pour les élèves indisciplinés. Depuis, l'indiscipline n'est plus rare et l'apprentissage en est atteint. D'après Martineau et Gauthier (1999, p.475), la gestion de classe se définirait désormais comme "un ensemble de règles et de dispositifs mis en place pour créer et maintenir un environnement ordonné favorable à l'enseignement ainsi qu'à l'apprentissage", autrement dit éduquer dans un climat adapté pour permettre une meilleure instruction et un meilleur apprentissage. Elle ferait partie des "deux tâches majeures" (Doyle, 1986) qu'un enseignant exécute lors de ses cours, la première étant l'enseignement du contenu disciplinaire.

Djigic et Stojiljkovic (2011) précisent davantage le concept. D'après elles, la gestion de classe inclut trois dimensions importantes. Tout d'abord la personnalité de l'enseignant, c'est-à-dire la perception de l'enseignant sur l'ensemble des points dits psychologiques (ses croyances et préconçus), tels que la personnalité des élèves, leurs capacités, leur motivation. Ensuite vient l'enseignement, c'est-à-dire tout ce que l'enseignant entreprend pour maintenir l'apprentissage dans une classe. La gestion de l'espace et du temps, le matériel, les activités en sont des exemples. Enfin, la troisième dimension se réfère à la discipline, c'est-à-dire toutes les actions entreprises par l'enseignant pour établir un climat d'apprentissage favorable et un comportement approprié de la part des élèves. L'ensemble permettrait donc d'enseigner de telle sorte que les élèves soient encouragés à travailler (Djigic & Stojiljkovic, 2011).

1.1.2 Complexité de la gestion de classe au secondaire

Pourquoi le secondaire semble être la période où la gestion de classe serait la plus difficile? Différentes raisons sont soulevées par Léveillé et Dufour (1999). La première chose à remarquer est que le secondaire est la période où les élèves "sont en pleine transformation" (Léveillé & Dufour, 1999 : p.518) du fait de l'adolescence. Cette transformation est à la fois physique et intellectuelle, ce qui implique des changements dans la façon d'enseigner et d'encadrer. Durant cette période, les élèves sont bien souvent plus intéressés par leurs relations sociales que par les cours, d'où le fait que les enseignants se plaignent du manque de motivation

et d'intérêt pour l'école de la part des élèves (Léveillé & Dufour, 1999). Il faut trouver les bonnes pratiques pédagogiques pour intéresser les élèves tout en maîtrisant la gestion de classe, alors que bien souvent les histoires des adolescents s'immiscent dans les cours.

De plus, Léveillé et Dufour (1999) soulèvent un second point de plus en plus présent de nos jours et qui apporte de la complexité à la gestion de classe : l'hétérogénéité. En effet, les salles de classes réunissent des enfants dont les origines, la culture, les traditions, la façon de vivre, sont extrêmement variées, en particulier dans les zones urbaines. A cela peuvent s'ajouter aussi des problèmes familiaux et affectifs, impactant grandement les élèves. Il ne faut pas non plus oublier que tous les jeunes jusqu'à seize ans ont pour obligation d'aller à l'école, ce qui implique de tous les intégrer dans le système éducatif malgré les difficultés d'apprentissage et de comportement que certains peuvent avoir et qui impactent la gestion de classe. L'ensemble de ces facteurs implique donc que chaque élève a son propre style et son propre rythme d'apprentissage, forçant l'enseignant à s'adapter avec autant de stratégies possibles pour que tous les élèves puissent avancer (Léveillé & Dufour, 1999).

Enfin, le système éducatif du secondaire lui-même ajoute de la complexité à la gestion de classe. Les élèves sont de plus en plus nombreux dans chaque classe et changent de groupe et d'enseignant selon la matière, ce qui nuit à la relation enseignant-élèves puisque le temps passé ensemble est court et que l'enseignant ne peut pas s'attarder sur chaque élève (Léveillé & Dufour, 1999). Cela est problématique puisque la gestion de classe dépend de cette relation : meilleure est la relation, meilleure est la gestion de classe.

1.1.3 Les styles de gestion de classe

Djigic et Stojiljkovic (2011) définissent trois styles de gestion de classe afin de déterminer celle qui semblerait la plus efficace pour établir le meilleur climat d'apprentissage, et par conséquent permettre aux élèves d'avoir les meilleurs résultats. Ces trois styles de gestion de classe sont basés sur la façon dont un enseignant interagit avec ses élèves : non-interventionniste, interventionniste et interactionniste.

D'un côté, l'approche non-interventionniste repose sur la croyance qu'un élève a ses propres besoins et qu'il tend à les exprimer et les accomplir, ce qui implique que l'enseignant n'a pas besoin de tout contrôler et n'intervient pas ou peu (Djigic & Stojiljkovic, 2011).

D'un autre côté, l'approche interventionniste en est l'opposé. Ici, l'enseignant pense que l'environnement extérieur a une influence sur le développement des élèves et il tente alors de tout contrôler (Djigic & Stojiljkovic, 2011).

L'approche interactionniste se situe entre les deux approches précédentes comme un juste milieu que Djigic et Stojiljkovic (2011) déterminent comme étant la meilleure solution. En effet, cette approche se concentre sur ce qu'un élève fait pour influencer son environnement ainsi que l'influence qu'a l'environnement sur l'élève. Les élèves et l'enseignant se partagent le contrôle de la situation dans la classe, et sont donc dans l'interaction (Djigic & Stojiljkovic, 2011).

1.1.4 Gestion de classe, réussite scolaire et relation enseignants-élèves

D'après Talebi, Davodi et Khoshroo (2015), la création d'un environnement propice à l'apprentissage est déterminant pour optimiser les conditions de la classe afin tout le monde se sente bien (élèves comme enseignant). En effet, si tout le monde se sent bien, alors la gestion de classe en est facilitée, la relation entre enseignant et élèves améliorée. Cela est primordial car la relation entre enseignant et élèves a un impact sur la réussite scolaire des élèves : le comportement de l'enseignant, que ce soit des actions verbales ou non verbales, peut avoir un effet positif mais aussi négatif sur ses élèves.

Chouinard (1999) quant à lui considère que "la gestion de classe est une des variables qui influe le plus sur la réussite scolaire" (Chouinard, 1999 : p.497). En effet, si la gestion de classe est efficace, le temps est donc bien optimisé pour assurer l'apprentissage et le bon déroulement des activités prévues par l'enseignant à cet effet. Si au contraire la gestion de classe n'est pas efficace, alors l'enseignant peine à avancer son cours, à mettre ses élèves en activités et par conséquent l'apprentissage des élèves est impacté. Léveillé et Dufour précisent que "les enseignants perdent plus de 40% du temps d'apprentissage à cause d'une mauvaise gestion de classe" (1999, p.516).

En conclusion, une bonne relation entre enseignant et élèves signifie une meilleure gestion de classe, qui elle-même induit un meilleur apprentissage et une meilleure réussite scolaire.

1.1.5 La gestion de classe pour les enseignants débutants

La gestion de classe est un point crucial dans la pratique d'un enseignant. D'après Léveillé et Dufour, "les problèmes d'indiscipline font vivre aux enseignants un haut niveau de stress qui peut les conduire jusqu'à l'épuisement professionnel et même à l'abandon de la profession" (1999, p.516). Ils précisent que ce sont les enseignants débutants qui sont les plus touchés par ce phénomène, puisque 83% d'entre eux ont des difficultés avec la gestion de

classe. 15% des enseignants débutants abandonneraient lors de leur première année, 50% lors des six premières années, et la gestion de classe en serait l'une des raisons principales. En effet, les difficultés sont multiples lorsqu'un enseignant débute, du fait du manque d'expérience, de connaissance pédagogiques, de confiance en soi mais aussi des préconçus qu'il se fait du métier et des élèves, tout cela pouvant impacter négativement ses choix et ses actions en classe. Il existe une sorte d'idéalisation du métier qui est rapidement démontée une fois les premières expériences face aux élèves, malgré l'enthousiasme et le dynamisme de l'entrée dans le métier. (Léveillé & Dufour, 1999). L'enseignant doit alors faire face à une réalité bien différente de ce qu'il imaginait et réagir en conséquence pour que la gestion de classe soit efficace, ce qui est une tâche bien difficile quand ce que l'on croyait être la réalité ne l'est pas et que l'expérience manque.

Il faut cependant remarquer que les statistiques citées plus haut datent de la fin des années 90, et que les problèmes d'indiscipline, tels que le manque de respect entre élèves et envers l'enseignant, l'inattention, le bavardage, ou l'indifférence envers l'école, n'ont cessé d'augmenter. En contrepartie, le nombre de postes a augmenté et la formation des enseignants a évolué pour mieux les préparer au métier, ce qui est sûrement la raison pour laquelle le taux de démission des enseignants stagiaires dans le secondaire était de 2,48% pour l'année scolaire 2015-2016 (Carle & Férat, 24 novembre 2016 : p.37).

Un cours ne se résume donc pas au simple enseignement d'une discipline. Une gestion de classe efficace est nécessaire au bon déroulement du cours et au bon apprentissage des élèves. De plus, une salle de classe est un environnement complexe de par le fait que beaucoup de choses se passent en même temps et très rapidement de sorte que l'enseignant n'a pas le temps de réfléchir avant d'agir, en particulier face à la spontanéité des élèves ou aux imprévus, et qu'il est toujours au centre de l'attention. Il faut donc anticiper ce qui peut se passer dans un cours ou pendant une activité pour prévoir une façon de réagir, traiter les informations rapidement pendant la séance, et effectuer des actions, verbales ou non, efficaces (Djigic & Stojiljkovic, 2011). Ainsi, différentes phases d'action peuvent être définies en terme de gestion de classe comme nous allons le voir dans la prochaine partie.

1.2 Les différentes phases d'action du professeur et la gestion de classe

Léveillé et Dufour nomment le modèle de Nault (1998) comme modèle de gestion de classe qui se déploie autour de trois phases d'action de l'enseignant : la phase proactive (anticipation et planification du cours), la phase interactive (pendant le cours), et la phase rétroactive (après le cours).

1.2.1 La phase proactive

La phase proactive est la phase qui précède la mise en oeuvre d'un cours. Bien préparer sa gestion de classe équivaut à bien préparer son enseignement. D'après Talebi, Davodi et Khoshroo, la planification est la première étape pour une gestion de classe efficace (2015). En effet, la planification d'un cours est une activité cognitive qui comprend entre autres : fixer les objectifs pédagogiques ; choisir les stratégies d'enseignement et d'apprentissage appropriées, la gestion de l'espace, du matériel et des activités ; prévoir les questions que les élèves pourraient poser, les connaissances qu'ils pourraient réinvestir ; équilibrer la place de l'enseignant et la place des élèves (Martineau & Gauthier, 1999 ; Léveillé & Dufour, 1999). L'enseignant doit donc anticiper le déroulement du cours, les événements probables et leurs conséquences sur les situations d'apprentissage (Martineau & Gauthier, 1999). De plus, ceux qui planifient, préparent leurs cours et leurs techniques de gestion de classe, en prévention de l'inattention et des comportements déviants des élèves, ont beaucoup plus de succès que ceux qui répondent aux élèves dissipés pendant ou après le cours (Martineau & Gauthier, 1999). Ce travail s'effectue avant le début de l'année scolaire, mais aussi au tout début de l'année lorsque l'enseignant instaure des règles et des procédures à respecter.

1.2.1.1. *La planification des règles, des procédures et des routines*

D'après Martineau et Gauthier, le début d'année représente un moment clé dans la gestion de classe avec la mise en place d'un certain nombre de règles et de procédures. Un temps doit être prévu pour rappeler les règles, même si elles semblent être évidentes, car les élèves ont besoin d'être structurés. Quant aux procédures, elles peuvent être différentes d'un enseignant à un autre, c'est pourquoi il est nécessaire de passer par la planification d'activités simples, familières, courtes et individuelles en début d'année afin de créer un cadre. En général, ces activités reviennent sur ce qui a été fait l'année précédente (Martineau & Gauthier, 1999). Les enseignants doivent donc choisir judicieusement les premières activités pour qu'elles deviennent ensuite routinières.

De plus, ces routines sont instaurées en fonction des situations : des routines d'activités, d'intervention, de supervision et d'exécution (Martineau & Gauthier, 1999). D'après Martineau et Gauthier, elles ont pour objectif :

“l'automatisation d'une série de procédures visant le contrôle et la coordination de séquences de comportements applicables à des situations spécifiques. Elles ont pour effet : 1) de réduire la quantité d'indices à traiter simultanément par les enseignants ; 2) de diminuer le nombre de décisions à prendre pendant l'intervention; 3) d'augmenter la stabilité des activités; 4) d'accroître la disponibilité des enseignants devant les réactions des élèves; 5) de réduire l'anxiété des élèves en rendant les enseignants plus prévisibles.” (1999 : p.476).

Ainsi, les routines ont un impact positif à la fois sur les enseignants et sur les élèves. Elles deviennent au fur et mesure intégrées au cours, connues de tous et permet à l'enseignant de se concentrer sur d'autres aspects de la gestion de classe. Il est donc nécessaire de planifier règles, procédures et routines pour que la gestion de classe soit efficace.

1.2.1.2. Les représentations de l'enseignant

L'anticipation est facilitée lorsque les enseignants connaissent les élèves à qui ils vont enseigner, ce qui est parfois le cas lorsqu'ils sont en charge de plusieurs niveaux. Cependant cela n'arrive pas forcément et c'est pour cette raison qu'ils tentent de connaître leurs élèves rapidement en début d'année pour se faire une représentation de chacun d'entre eux et ainsi anticiper d'éventuels troubles dans la gestion de classe (Martineau & Gauthier, 1999).

Cette représentation se crée à partir de nombreuses informations concernant les élèves qui sont prises en considération par les enseignants lors de leur planification. En voici certaines citées par Martineau et Gauthier :

“Ils tiennent compte de leur sexe, de leur participation en classe, de leur concept de soi, de leur degré de compétence sociale, de leur degré d'indépendance, de leur comportement en classe, de leurs habitudes de travail; ils s'intéressent aussi à leur habileté générale et à leur réussite sur le plan scolaire” (1999, p.477).

En somme, tout ce qui est observé en cours, les interactions enseignants-élèves et entre élèves, ce que l'on peut apprendre par les autres enseignants ou toute autre personne de l'établissement, ainsi que par les réunions parents-professeurs ou les conseils de classes, permettent de se représenter chaque enfant en tant qu'élève et en tant que personne pour mieux les comprendre. Cette représentation reste cependant assez subjective car biaisée par la relation établie avec eux, ainsi que par les changements de comportement des élèves (qui ne l'oublions pas sont des adolescents) qui arrivent parfois sans raison. Il faut donc être vigilant, ne pas faire de conclusion hâtive ni de généralité, tout en prenant le plus d'éléments en compte pour planifier sa gestion de classe aussi bien que possible.

La phase proactive représente donc un élément essentiel dans la gestion de classe comme nous avons pu le remarquer. La planification des cours nous amène à voir maintenant comment la gestion de classe peut être effectuée lors de la phase interactive qui en découle.

1.2.2 La phase interactive

La phase interactive correspond aux actions que les enseignants effectuent pendant un cours. Elle requiert le développement d'habiletés particulières dont Léveillé et Dufour en mentionnent un certain nombre : l'habileté à définir ses attentes, à enseigner des règles de fonctionnement en classe, à réagir avec plusieurs stratégies de communication, gérer plus d'une activité à la fois (ou chevauchement), savoir se déplacer stratégiquement (ou mobilité), et être attentif à tout ce qui se passe, même derrière son dos (ou hypersensitivité) (1999). Une fois l'ensemble de ces habiletés maîtrisées par les enseignants, ils sont donc plus à même de contrôler leurs activités et de prendre des décisions dans l'instantané, et par conséquent d'avoir une meilleure gestion de classe. Ces décisions peuvent prendre plusieurs aspects que nous allons expliquer à présent.

1.2.2.1. L'application des mesures disciplinaires et des sanctions

Comme nous avons pu le dire précédemment, la planification des règles et des procédures est importante dans le but d'avoir une bonne gestion de classe. Il est intéressant de voir comment les appliquer dans cette optique.

En début d'année, les règles et procédures doivent être fréquemment expliquées et pratiquées afin que les élèves soient conscients du comportement attendu d'eux ainsi que des conséquences s'ils ne les respectent pas (Martineau & Gauthier, 1999). Les comportements inappropriés doivent être corrigés dès le départ et dès qu'ils se produisent pour faire comprendre qu'il est impossible de déroger aux règles sans répercussions.

De plus, l'application des procédures a pour but de rendre les élèves responsables, à la fois dans leurs comportements et dans leur travail, ainsi que de leur donner confiance en eux. Pour cela, les enseignants appliquent entre autres les procédures suivantes : l'explication des exigences de travail ; l'annonce des tâches et consignes ; une façon de lancer les activités et leur suivi attentif ; apporter fréquemment des retours sur le travail des élèves (Martineau & Gauthier, 1999). Ces procédures, planifiées, deviennent ensuite routinières lorsqu'elles sont

appliquées à chaque reprise et permettent d'éviter des débordements, ce qui rend la gestion de classe plus efficace et moins contraignante.

1.2.2.2. L'application des règles et des procédures

Les mesures disciplinaires et les sanctions sont généralement appliquées suite au comportement déviant d'un élève, qui n'aurait donc pas respecté les règles établies. L'intervention de l'enseignant n'est cependant pas à prendre à la légère, non seulement dans la décision d'intervenir mais aussi dans ses conséquences. Martineau et Gauthier développent ces points avec précision (1999).

Ils expliquent que les enseignants classent les élèves selon leur comportement et la fréquence à laquelle ils perturbent le cours avant d'effectuer un relevé d'indices comportementaux, qui demeurent parfois ambigus ou imprécis. Puis, trois facteurs sont pris en considération très rapidement lorsqu'ils décident d'intervenir, c'est-à-dire ce qui cause le problème, sa nature, et le moment d'apparition. Les interventions privées sont en général plus efficaces, car elles sont courtes, n'interrompent pas le cours, et n'invitent pas les élèves à répondre ou commenter. Il s'agit par ailleurs principalement d'interventions non-verbales, c'est-à-dire un geste, un regard, ou se rapprocher de l'élève dissipé. Les interventions verbales ne représentent que des réprimandes. Si par contre l'élève récidive, les interventions deviennent plus importantes. Les enseignants tentent de responsabiliser l'élève face à sa faute, leur rappellent le comportement approprié et les conséquences s'il continuait ainsi. Les sanctions viennent en dernier lieu, une fois les interventions et avertissements effectués.

C'est ainsi que les enseignants arrivent à avoir une gestion de classe efficace pendant la phase proactive : ils supervisent activement les activités et leur déroulement, sont capables de reconnaître les comportements inappropriés qui peuvent être suivis par d'autres élèves et perturber le déroulement du cours, et prennent des mesures avant que cela ne se produise (Martineau & Gauthier, 1999). En somme, ils pratiquent "une discipline équitable, cohérente et ferme envers tous les élèves" (Martineau & Gauthier, 1999 : p.478).

1.2.2.3. La supervision active de l'accomplissement du travail des élèves

La supervision est une des procédures que nous avons citées auparavant qu'il est intéressant de développer afin de comprendre comment elle influence la gestion de classe.

D'après Martineau et Gauthier la fréquence de la supervision est essentielle, qu'elle soit formelle ou non. En effet, plus la supervision est fréquente, plus le climat de classe est détendu, sécurisant et ordonné, et par conséquent plus la gestion de classe est efficace. Elle permet d'ajuster le rythme ou le contenu de la leçon aux besoins des élèves, peut s'adresser à un élève particulier sans que cela n'affecte le cours, pour expliquer, aider, guider par exemple (Martineau & Gauthier, 1999). Ainsi, si les enseignants supervisent aussi souvent que possible, cela contribue à la bonne ambiance et au bon comportement des élèves.

Par ailleurs, il est important de remarquer que la supervision s'effectue sur le groupe classe. Les enseignants doivent être attentifs et vigilants au bon déroulement des activités pour l'ensemble des élèves avant de s'attarder sur des élèves en particulier. Cela dépend de la disposition de la classe puisqu'il faut que tous les élèves soient visibles à tout moment, que l'enseignant puisse circuler sans problème dans les rangs et que le matériel soit toujours prêt à l'emploi (Martineau & Gauthier, 1999). De plus, les enseignants observent plus facilement les comportements des élèves de cette façon afin de réagir rapidement.

Un dernier point important relève de la gestion du temps. Les enseignants doivent superviser l'allure, le rythme et la durée de chaque activité. Si la routine mise en place, avec son flot d'activités régulier, est interrompue par des changements brusques, ou que le temps accordé à une activité est trop long, cela risque fortement de provoquer des comportements indésirables (Martineau & Gauthier, 1999).

1.2.3 La phase postactive

Une fois que la sonnerie retentit pour signaler la fin du cours, la gestion de classe n'est en réalité pas terminée. Il est en effet possible que des interventions vis-à-vis d'élèves dérangeants se fassent en privé après le cours, soit en phase postactive, "afin d'éviter les conflits de pouvoir" (Martineau & Gauthier, 1999 : p.485), d'écouter les explications et d'observer si l'élève en question est conscient de son comportement. La discussion constitue la première étape pour responsabiliser l'élève en espérant qu'il change de comportement, puis vient l'avertissement s'il y a récurrence, pour terminer sur les punitions (Martineau & Gauthier, 1999). Afin que ces punitions soient efficaces, il faut qu'elles soient inscrites dans un système plus large (Martineau & Gauthier, 1999) tel le règlement intérieur de l'établissement, ou les normes de la vie en société. Cependant, les enseignants doivent être constants dans leur façon

d'attribuer des punitions, au risque d'exacerber au contraire les comportements qu'ils auraient voulu atténuer si ce n'est pas le cas (Martineau & Gauthier, 1999).

Dans la phase postactive, la pensée réflexive et l'analyse de ce qui s'est passé sont deux éléments très importants pour retourner en phase préactive et ainsi améliorer / ajuster ses pratiques dans l'optique d'une gestion de classe efficace au cours suivant (Léveillé & Dufour, 1999). C'est ainsi que le *Questionnaire en Gestion de Classe* (QGC) est né à la fin des années 90 : il "permet d'analyser rétroactivement un ensemble de comportements regroupés dans les trois phases [...] et ainsi d'orienter la pensée réflexive" (Léveillé & Dufour, 1999 : p.521). Cet instrument a servi de base pour des expérimentations, dont les résultats ont permis d'identifier les principales difficultés ressenties par les enseignants en terme de gestion de classe. Parmi ces difficultés on trouve : tenir comptes des compétences individuelles des élèves, par exemple adapter son enseignement au rythme de chacun en prévoyant des exercices supplémentaires pour les plus rapides ou ceux qui ont des difficultés ; prévoir la bonne durée à accorder à chaque activité en fonction des rythmes de chacun ; l'individualisation en phase interactive, où par exemple les enseignants doivent réagir rapidement face à un comportement inapproprié (Léveillé & Dufour, 1999). Toutes ces difficultés montrent en réalité un "lien très étroit avec l'enseignement et l'apprentissage" (Léveillé & Dufour, 1999 : p.529). Ainsi, plutôt que de se concentrer sur la discipline, il est plus judicieux de bien planifier son enseignement, rendre les élèves autonomes et responsables de leurs apprentissages, car comme nous l'avons vu la gestion de classe va de pair avec la réussite des élèves (Léveillé & Dufour, 1999), sans oublier que "les bons gestionnaires tendent à être également de bons enseignants et vice versa" (Martineau & Gauthier, 1999 : p.481).

1.2.4 Impact du travail collaboratif sur la gestion de classe

Depuis quelques années, les îlots sont de plus en plus adoptés dans les salles de classe, et ce dans toutes les disciplines. Marie Rivoire, professeure d'anglais et formatrice, est à l'origine de ce que l'on nomme "les îlots bonifiés", très utilisés en langues vivantes. Elle témoigne de son expérience sur le travail de groupe et les bénéfices que cette disposition apporte. D'après elle, le travail de groupe est bénéfique sur un certain nombre de points mais représente une source de bavardages et dissipations. C'est pourquoi nombre d'enseignants n'ont pas osé pratiquer de travaux de groupe car la gestion de classe est plus compliquée. Mme Rivoire eut alors l'idée des "îlots bonifiés" en 2006.

Il faut tout d'abord expliquer en quoi consiste ce concept. La classe est divisée en plusieurs groupes de 4 ou 5 et ce sont les élèves qui choisissent leur groupe. Ils auront pour but de travailler ensemble pour gagner des points dits "bonus", sachant qu'ils partent de 0 et qu'ils doivent atteindre 20. Pour obtenir un point bonus de groupe, il faut que chaque membre de l'îlot participe une fois ou que le groupe fournisse un travail de qualité. Si par exemple tous les élèves d'un groupe ont participé trois fois, ils récupéreront deux points bonus. Ces points sont marqués avec une couleur sur une fiche que possède chaque îlot. Cependant, il est aussi possible d'avoir des points "malus" si la qualité du travail n'est pas correcte, si le groupe dérange la classe, ou si un élève particulier perturbe le cours. Dans ce cas, un point rouge est marqué sur la fiche d'îlot du groupe ou pour l'élève en question et entraîne la perte d'un point bonus. Une fois qu'un groupe a atteint 20 points bonus, tous les îlots s'arrêtent et chaque groupe fait le total, ce total étant lui-même relevé par l'enseignant qui attribue la même note à tous les membres d'un îlot. Ainsi, plus le travail fourni par la classe est de qualité, plus ils ont de points bonus, et plus ils ont des notes d'activités.

Quels sont les avantages de ce dispositif d'après M. Rivoire ? En voici quelques exemples. Les élèves sont récompensés instantanément de leurs efforts, individuels ou collectifs, ce qui est gratifiant. L'enseignant doit en donner dès que possible pour que le tout fonctionne. De plus, le dispositif pousse les élèves à beaucoup participer et à s'entraider, puisque les élèves en difficultés de chaque groupe peuvent être soutenus par leurs camarades afin que le groupe ait un point bonus. En plus de pousser tous les élèves à travailler, les îlots bonifiés permettent de produire un climat de classe plus agréable et favorable à l'apprentissage, ainsi que d'améliorer la relation avec l'enseignant. Mais ce qui nous intéresse tout particulièrement ici est la gestion de classe : elle s'en trouve facilitée, puisque les élèves, individuellement ou collectivement, sont pénalisés s'ils ne suivent pas les règles établies. Au sein même des îlots les élèves s'auto-disciplinent pour ne pas récupérer de points malus, ce qui permet à l'enseignant d'être dans son rôle de supervision, de laisser les élèves plus autonomes et de les rendre plus responsables. Enfin, nous avons déjà établi qu'un climat de classe favorable amène la relation entre enseignants et élèves à être meilleure et par conséquent que la gestion de classe en devient plus efficace.

2. Formulation de la problématique

Nous avons pu voir que la gestion de classe se décline en plusieurs aspects. Sa définition ne se résume plus à de la simple discipline mais bien à l'ensemble des actions entreprises par l'enseignant en amont, pendant et après le cours afin que le cours se déroule sans encombres. Pour cela, il doit anticiper de nombreuses choses, comme la gestion du temps et de l'espace ou les activités, développer des habiletés particulières pour être à même de réagir face à des comportements inappropriés, et réfléchir rétroactivement à ce qui s'est passé pour en tirer des leçons et mieux anticiper le cours suivant. L'anticipation semble donc l'élément clé, c'est pourquoi nous pouvons nous demander quel est l'impact de la proaction de l'enseignant sur la gestion de classe.

Deux hypothèses découlent de cette interrogation :

- pendant le cours, la mise en îlots a un impact sur la gestion ;
- en îlot, le maintien de la durée prévue de chaque activité est un levier de gestion de classe.

3. Méthode

3.1 Participants

Cette étude se déroule au collège Marc Sangnier (Seyssins, 38) dans le cours d'anglais en Langue Vivante 1 pour trois classes de cinquième. L'établissement comporte 508 élèves, dont 265 garçons et 243 filles, dont 14 élèves en ULIS. Il y a actuellement 4 classes de 6^{ème}, 5 classes de 5^{ème} et de 4^{ème}, et 4 classes de 3^{ème}. C'est un collège plutôt favorisé, qui accueille parfois des élèves en grandes difficultés scolaires et/ou sociales. Un problème majeur ressort cependant des différentes expériences des enseignants du collège : les élèves sont majoritairement bavards et manquent de concentration.

Quant aux participants, cette étude porte sur les classes de 5e1, 5e2 et 5e3, des classes représentatives des problèmes du collège (bavardages et de manque de concentration). Les profils de ces classes sont cependant très différents pour diverses raisons.

La classe de 5e1 est constituée de 28 élèves, dont 12 filles et 16 garçons. 3 élèves de la classe bénéficient d'un PPRE avec des aménagements, pour l'écrit en particulier.

Cette classe a été plusieurs fois recadrée pour des problèmes de harcèlement entre certains élèves, en particulier au début de l'année. Il ne semble plus y avoir de harcèlement depuis, mais certains élèves ont du mal à respecter et accepter d'autres camarades qu'ils considèrent

“différents”. En anglais, les plans de classe sont faits de sorte que ces élèves ne se retrouvent pas ensemble afin de permettre le travail en groupe et d'éviter les conflits.

La classe est hétérogène, avec des élèves allant du niveau A1 à A2+ selon les compétences langagières. Par exemple, les notes de la seconde évaluation prise en compte dans l'une des expérimentations vont de 1.5/15 à 15/15 et la moyenne était de 8,57/15.

La classe de 5e2 est constituée de 30 élèves, dont 16 filles et 14 garçons. Dans cette classe sont intégrés deux élèves de l'Unité Localisée d'Inclusion Scolaire (ULIS) du collège. L'un d'eux est un élève autiste accompagné d'une Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS) de temps en temps dans la semaine, dont une heure en anglais ; l'autre est dyslexique et bénéficie donc d'aménagements à l'écrit. De plus, 1 élève de la classe bénéficie d'un PPRE avec des aménagements, pour l'écrit en particulier.

Il s'agit d'une classe réputée “agréable” qui a cependant été perturbée par une élève avec de grandes difficultés. Cette même élève a été exclue du collège définitivement durant l'année, et un nouvel élève est arrivé peu de temps après. Ces perturbations ont créé des tensions dans la classe entre certains élèves qui ont l'air de s'être résolues depuis l'intervention de la principale adjointe.

La classe est hétérogène, avec des élèves allant du niveau A1 à A2+ selon les compétences langagières. Il y a un excellent groupe de tête de classe. Par exemple, les notes de la seconde évaluation prise en compte dans l'une des expérimentations vont de 0/15 à 15/15 et la moyenne était de 10,67/15.

La classe de 5e3 est constituée de 30 élèves, dont 17 filles et 13 garçons. 2 élèves de la classe bénéficient d'un PPRE avec des aménagements, pour l'écrit en particulier.

Le profil est assez similaire à la 5e2. C'est une classe réputée “agréable” mais très bavarde, où un élève avec de grandes difficultés perturbe le cours en parlant et faisant des remarques à longueur de temps. Il fait rire certains, discute avec ses amis et les entraîne dans son comportement, coupe la parole, ce qui ralentit énormément le déroulement du cours, en plus des bavardages des autres élèves qui parfois ne se rendent même pas compte qu'ils parlent. Une charte a été mise en place suite à une vie de classe sur le respect, signée par la majorité des élèves, afin de leur faire prendre conscience de leur comportement en cours, mais elle n'a pas eu grand effet.

La classe est hétérogène, avec des élèves allant du niveau A1 à A2+ selon les compétences langagières. Il y a un excellent groupe de tête de classe. Par exemple, les notes de la seconde

évaluation prise en compte dans l'une des expérimentations vont de 2/15 à 15/15 et la moyenne était de 11,96/15.

3.2 Matériel et procédure

Afin de mesurer la validité de mes hypothèses, deux expérimentations ont été mises en place et un questionnaire a été distribué.

La première expérimentation consistait à observer différents éléments lors d'une activité langagière : le comportement des élèves ; la durée totale, c'est-à-dire le temps qui s'écoule entre le démarrage de l'activité et le moment où le dernier élève a terminé ; la bonne réalisation de la tâche, ce qui implique que l'activité soit évaluée. L'activité langagière concernée était la production écrite, car il est plus aisé de refaire une évaluation identique et ainsi de comparer les résultats. Les productions écrites (annexe 1 et 2) avaient pour objectif la description d'un personnage étudié pendant la séquence. Les élèves ont tous rempli une carte mentale sur ce personnage afin de synthétiser les informations, et cette même carte mentale était projetée vide au tableau pendant l'évaluation comme pense-bête. Cette expérimentation a été menée à deux reprises, avec une disposition différente afin de comparer l'influence de la mise en îlots. Dans un cas, les élèves étaient en groupe et ont eu un temps d'échange de 5 minutes avant l'évaluation pour se remémorer la carte mentale et parler du personnage en faisant des phrases. Dans l'autre cas, ils étaient en rangées et se mettaient directement à l'évaluation. La première production écrite a eu lieu le vendredi 9 février. La 51 et la 53 étaient en rangées, tandis que la 52 était en îlots. Lors de la seconde production écrite le lundi 19 mars, les dispositions ont été inversées. La comparaison de mes observations dans ces deux contextes me permet ainsi de voir si oui ou non la mise en îlots a un impact sur la gestion de classe.

La seconde expérimentation consistait à maintenir ou moduler la durée d'une activité et ainsi d'observer dans quel cas la gestion de classe est la meilleure. Pour cela, un dictaphone a été intégré au préalable pour chaque îlot (au nombre de 7), afin que les élèves s'habituent à sa présence. En effet, les élèves ont été enregistrés à deux reprises pour cette expérimentation et il était nécessaire d'avoir une communication la plus authentique possible. Lors du premier enregistrement, les élèves devaient faire un exercice en groupe, qui consiste à trouver les bons mots pour décrire le personnage étudié dans la séquence et de faire des phrases. Chaque élève avait sa propre feuille mais devait coopérer pour la remplir. Je leur donnais 5 minutes et je modulais en fonction de l'avancement général quand je circulais dans les groupes (c'est-à-dire

que je précisais à l'oral "2 more minutes!"). Lors du second enregistrement, les îlots devaient remplir une carte mentale de ce même personnage en 5 minutes (une par îlot cette fois-ci). Je préviens alors les élèves lorsqu'il leur reste deux minutes, puis une. Dans les deux cas, le but était d'avoir une activité collaborative motivante et non évaluée, encore une fois pour que la communication soit authentique.

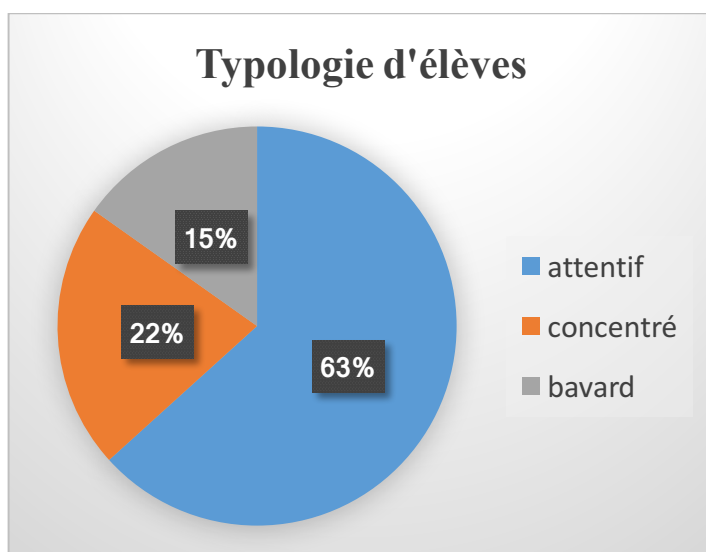
Enfin, un questionnaire de concentration a été distribué avant la première expérimentation (annexe 3). Ce questionnaire papier, non anonyme, avait pour but de savoir ce que les élèves pensaient de leur propre concentration et faire une typologie d'élève en fonction de leur degré de concentration. Quatre questions ont été posées et les élèves devaient entourer la réponse qui leur convenait :

- Es-tu un élève plutôt concentré, bavard ou attentif ?
- Combien de minutes en continu penses-tu être capable de te concentrer ? (sur une échelle de 1 à 50)
- Est-ce que la présence d'un voisin t'empêche d'être bien concentré ? (oui ou non)
- Penses-tu être plus concentré lorsque la classe est en îlots ou en rangées ?

3.3 Analyse des résultats

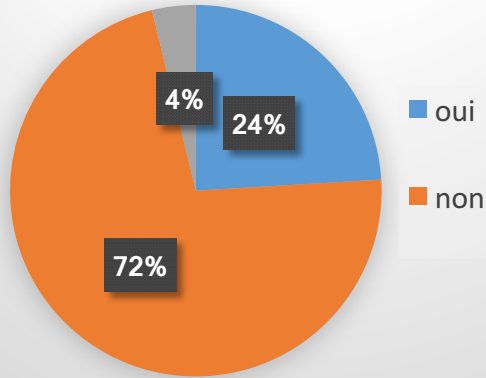
3.3.1 Le questionnaire

Voici les résultats pour chaque question pour l'ensemble des classes, illustrés avec des graphiques pour les questions 1, 3 et 4, et sous forme de tableau pour la question 2.

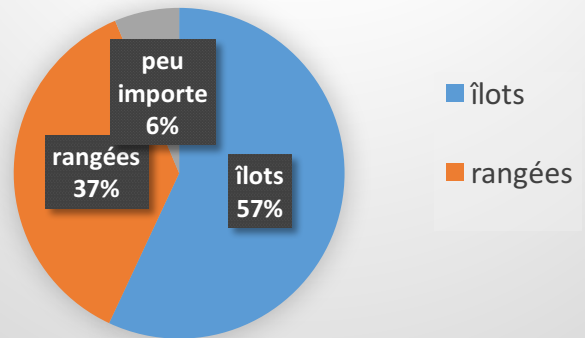


<u>Question 2</u>	Résultats
Moyenne temps de concentration en continu (mn)	28,5

Dérangement de la présence d'un voisin



Meilleure concentration en fonction de la disposition de la classe



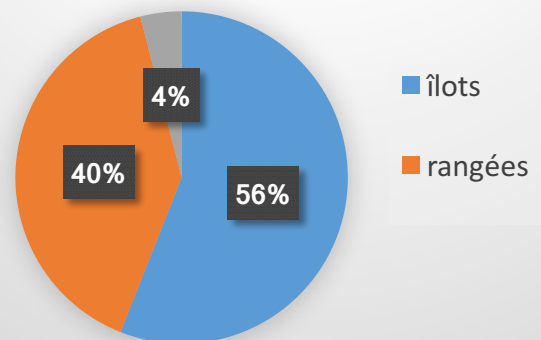
Des réponses ont parfois été ajoutées par les élèves, c'est pour cela qu'une troisième catégorie apparaît pour les questions 3 et 4 afin de tenir compte de leurs réponses.

Ainsi, les élèves seraient concentrés en moyenne pendant 28 minutes, 63% disent être attentifs, 72% ne pas être dérangés par la présence d'un voisin et 57% préférer les îlots.

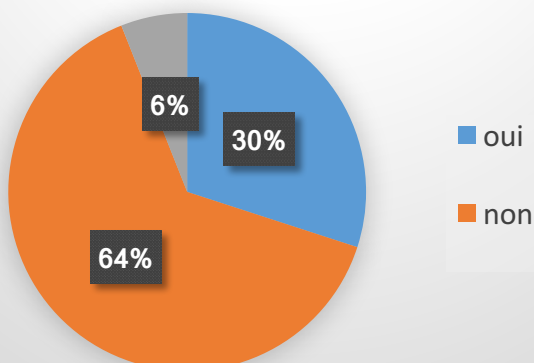
Le questionnaire a ensuite été traité de la manière suivante : en fonction du type d'élève (attentif, bavard ou concentré), trois groupes ont été formés afin de définir les points communs dans chacun des cas.

Question 2	Résultats pour les attentifs
Moyenne temps de concentration en continu (mn)	25,9

Meilleure concentration en fonction de la disposition de la classe pour les attentifs

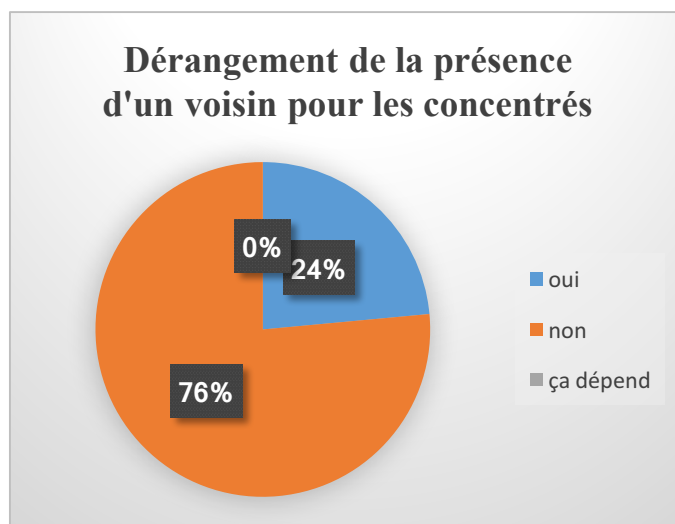
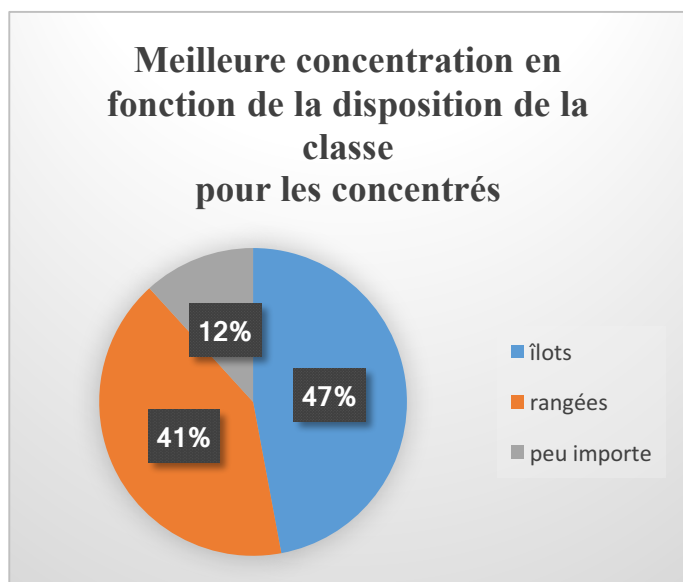


Dérangement de la présence d'un voisin pour les attentifs



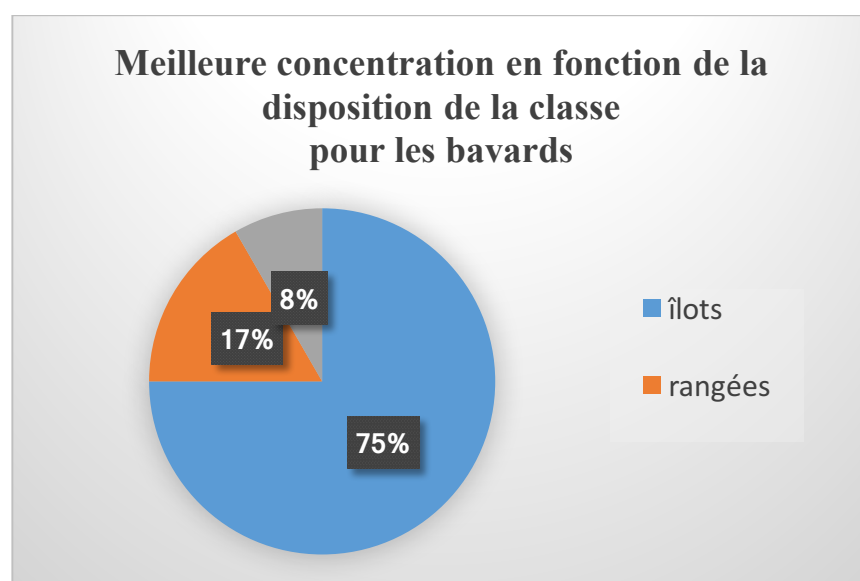
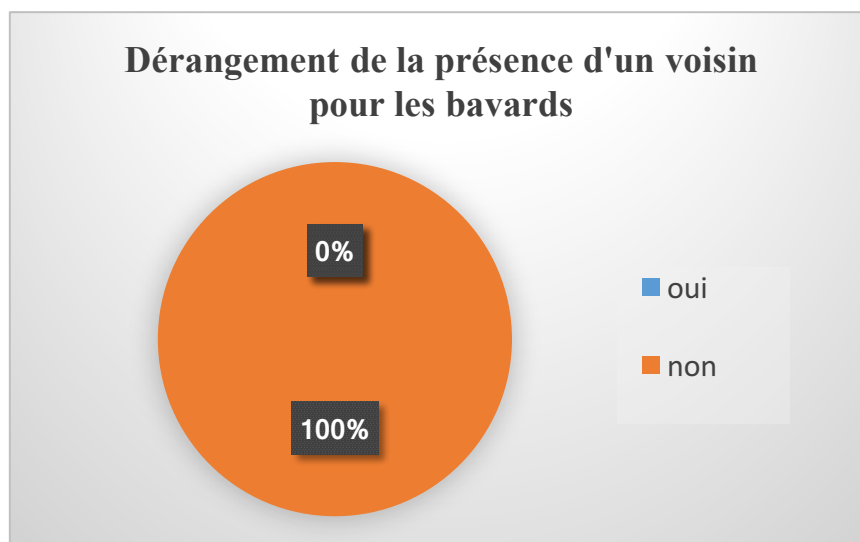
Pour les 63% d'élèves attentifs, le temps de concentration est d'environ 26 minutes, ce qui est légèrement supérieure à la moyenne générale. Ils ont répondu à 64% ne pas être dérangés par la présence d'un voisin et à 56% préférer la disposition de la classe en îlots.

Question 2	Résultats pour les concentrés
Moyenne temps de concentration en continu (mn)	40,06



Pour les 22% d'élèves concentrés, le temps de concentration en continu est largement supérieur à la moyenne générale, s'élevant à 40 minutes. Ils ne sont majoritairement pas dérangés par la présence d'un voisin, mais sont plus partagés concernant la disposition de la classe qui favoriserait leur concentration, même si les îlots l'emportent.

<u>Question 2</u>	Résultats pour les bavards
Moyenne temps de concentration en continu (mn)	22,92



Enfin, pour les 15% d'élèves bavards, le temps de concentration en continu est d'environ 23 minutes, soit légèrement inférieur à la moyenne générale. De plus, la présence d'un voisin n'est jamais dérangement et ils seraient mieux concentrés lorsqu'ils sont placés en îlots.

Dans les trois cas, la mise en îlots semble favoriser une meilleure gestion de classe puisque les élèves se disent plus concentrés, donc moins bavards et dissipés, dans cette disposition. Comme je l'expliquerai dans la partie sur les limites, plusieurs éléments rendent cette déduction non fiable.

3.3.2 Les productions écrites

J'ai observé différents éléments lors des productions écrites, que ce soit lors de la phase d'échange en îlots ou pendant les évaluations, en commençant par le comportement des élèves. En général, les classes se sont bien comportées lors des deux évaluations. Lorsque les élèves étaient en rangées, ils se sont mis au travail sans discuter, tandis que la possibilité d'échanger 5 minutes avant l'évaluation lorsqu'ils étaient en îlots leur a plu et les a rassurés.

Cependant, il y a eu des déviances. La majorité des groupes d'une des classes a profité de la mise en îlots pour bavarder plutôt que d'échanger sur le personnage pour réviser. J'ai donc dû mettre fin aux échanges car je voyais que cela ne fonctionnait pas. Il y a aussi eu des bavardages pendant les évaluations en îlots, pour s'entraider ou en particulier une fois que certains élèves ont terminé leur production écrite. La mise en îlot pousse plus facilement les élèves à discuter car ils sont entourés de plus de camarades que lorsqu'ils sont en rangées et ne facilite donc pas la gestion de classe de ce point de vue. Cela confirme le constat fait lors des questionnaires où les élèves "bavards" disent ne pas être dérangés par un voisin et préférer les îlots alors qu'en réalité ils ont fait ces choix inconsciemment car ils aiment être entourés et discuter.

De plus, j'ai observé la durée totale mise pour les évaluations, c'est à dire entre le démarrage de l'activité et le moment où le dernier élève a terminé. Mis à part les 5 minutes d'échange, les deux productions écrites ont mis à peu près autant de temps, entre 18 et 20 minutes.

Enfin, l'observation des notes des productions écrites permettent de voir si la bonne réalisation de la tâche (c'est-à-dire une bonne note) est influencée par rapport à la disposition et donc dans quel cas la gestion de classe est plus efficace. Afin de rendre les résultats plus cohérents, lorsque des élèves ont été absents pour l'une des évaluations, j'ai décidé de ne pas compter leur note dans les moyennes du tableau ci-dessous afin de réellement comparer les résultats de ceux qui ont fait les deux évaluations.

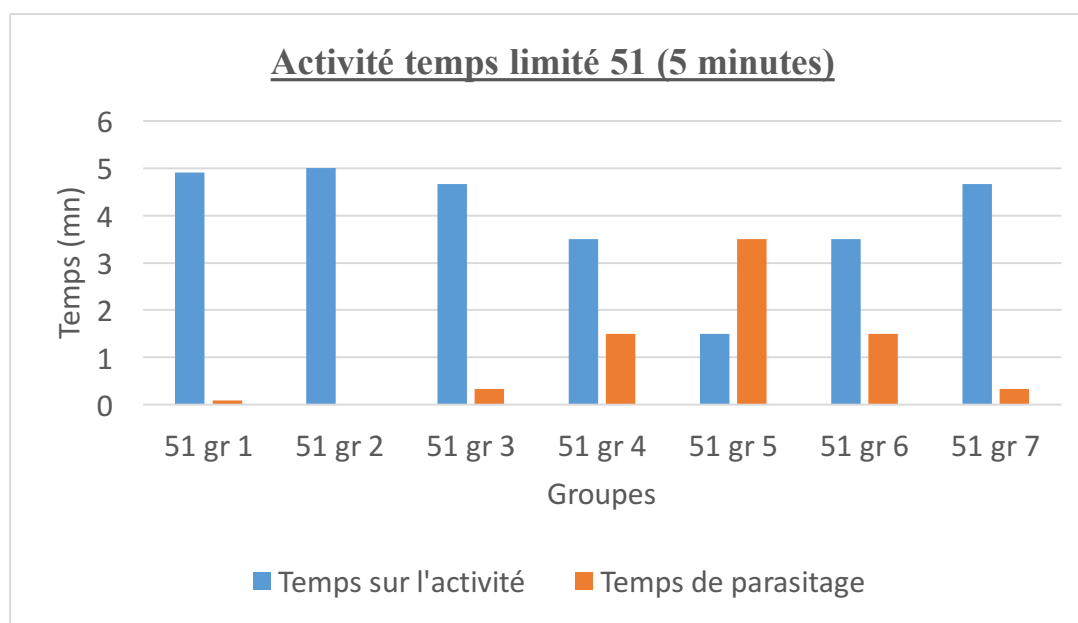
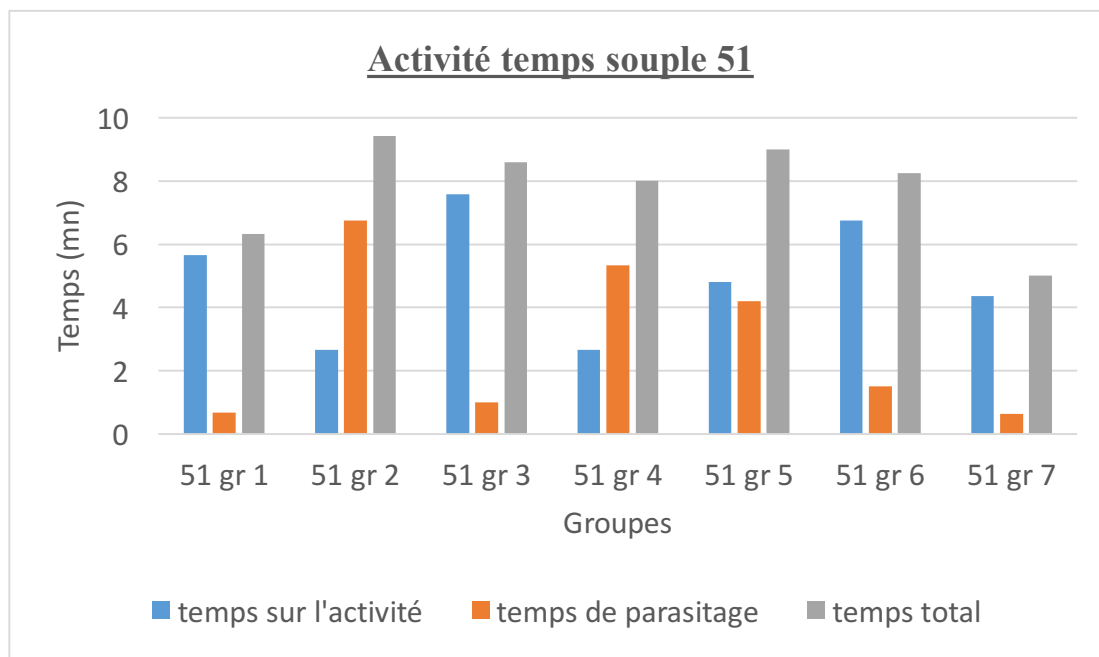
Classes (élèves inclus dans les moyennes / nombre d'élèves dans la classe)	Moyennes évaluation 1	Îlots/rangées	Moyennes évaluation 2	Îlots/rangées
51 (25/28 inclus)	6,4/15	rangées	8,76/15	îlots
52 (25/30 inclus)	9,79/15	îlots	12,32/15	rangées
53 (26/30 inclus)	10,16/15	rangées	12,35/15	îlots

On remarque que les moyennes de chaque classe ont nettement augmenté lors de la seconde évaluation, peu importe la disposition adoptée. Pour la 51, 21 élèves sur les 25 inclus dans l'expérimentation ont progressé (de 0,25 à 9,25 points en plus sur la deuxième évaluation). Pour la 52, 19 élèves sur les 25 inclus dans l'expérimentation ont progressé (de 0,5 à 11,5 points en plus sur la deuxième évaluation). Quant à la 53, 23 élèves sur les 26 inclus dans l'expérimentation ont progressé (de 0,25 à 7,75 points en plus sur la deuxième évaluation). La mise en îlots ne semble pas avoir eu d'impact (positif ou négatif) visible par les moyennes sur la performance des élèves.

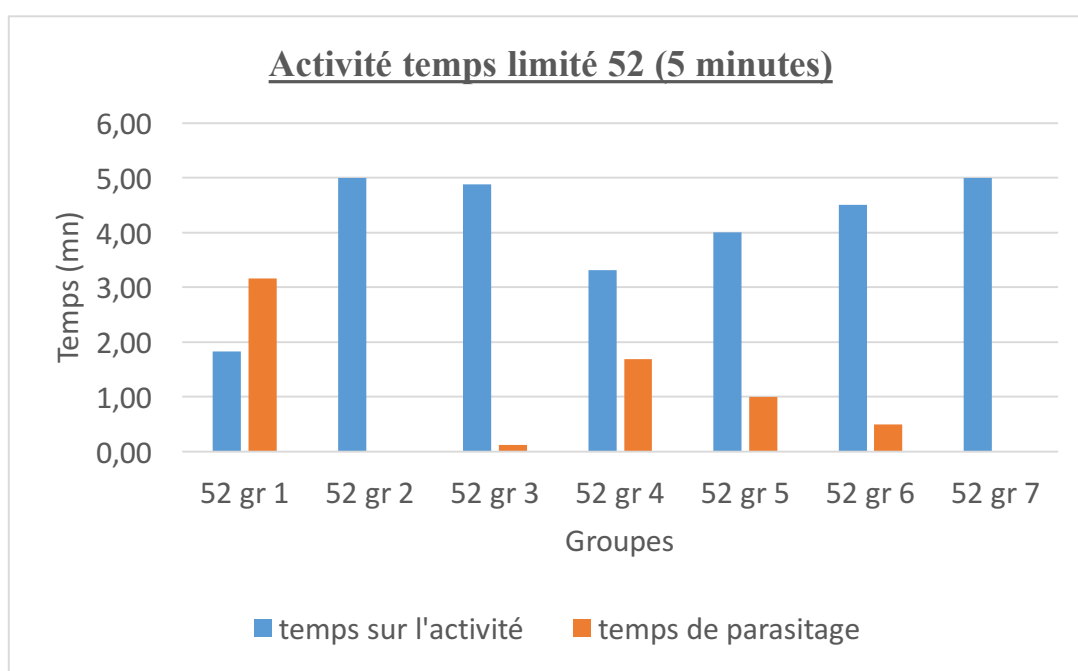
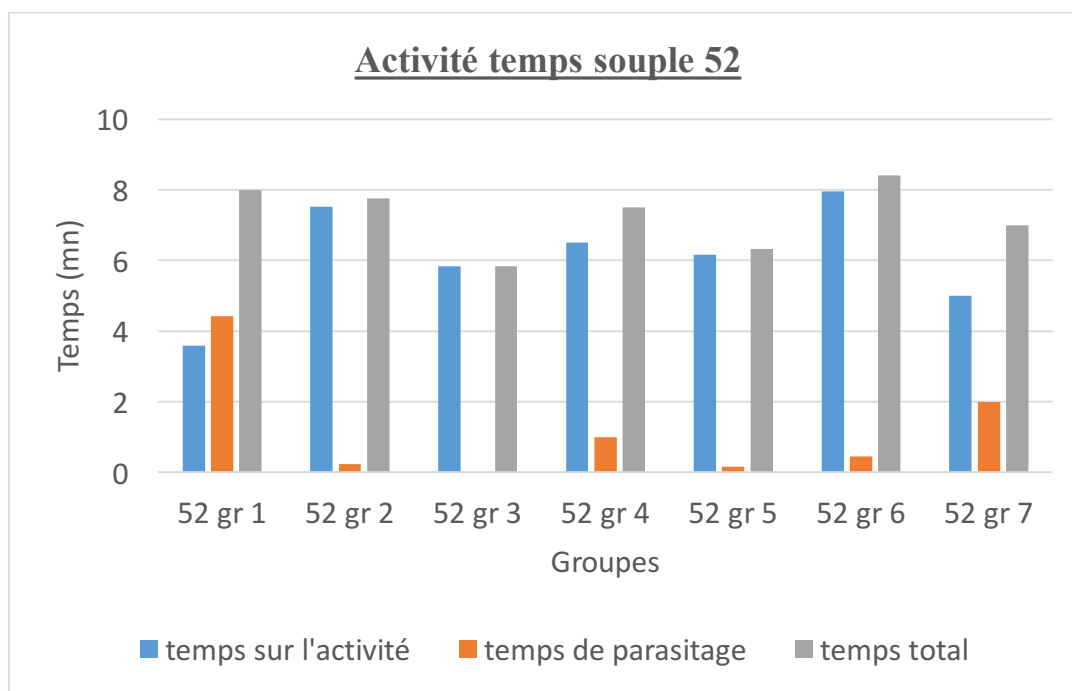
On peut donc déduire que d'après cette expérimentation la mise en îlot ne semble pas être un levier pour la gestion de classe, que ce soit sur le comportement des élèves, leur performance, ou la durée de la production, ce qui invalide mon hypothèse.

3.3.3 Les enregistrements audio

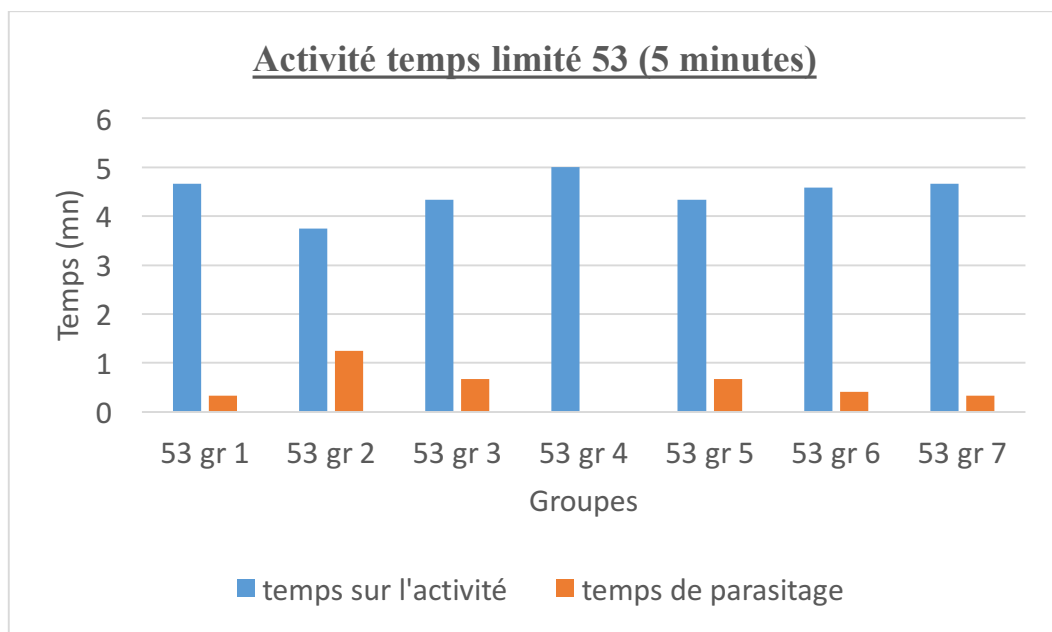
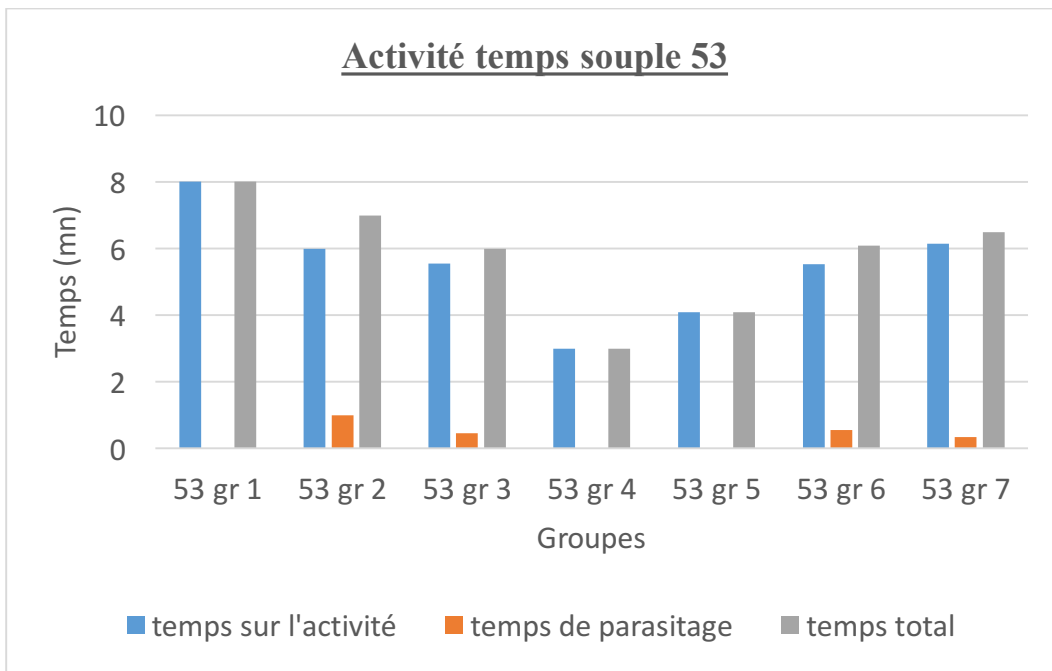
Voici tout d'abord les données récoltées sur les enregistrements : d'une part le temps consacré à l'activité et d'autre part le temps de parasitage (bavardages sur autre chose que l'activité). Pour des raisons de lisibilité, les graphiques ont été divisés par classe.



Visuellement, il semblerait que la 51 ait pris beaucoup de temps total sur l'activité 1, parfois même jusqu'à quasiment 10 minutes pour le groupe 2. On remarque aussi 3 groupes particulièrement dissipés (groupes 2, 4 et 5), tandis que pour l'activité 2 ce sont les groupes 4, 5 et 6 qui ont été les plus dissipés/bavards.



La 52 a pris au plus environ 8 minutes pour le temps total de l'activité (groupe 6), ce qui est inférieur à la 51. Cela pourrait témoigner des difficultés plus importantes de la 51. De plus, moins il y a de parasitage moins les élèves mettent de temps pour effectuer une activité. On remarque aussi que les groupes les plus dissipés sont les mêmes pendant les deux activités (groupes 1 et 4).



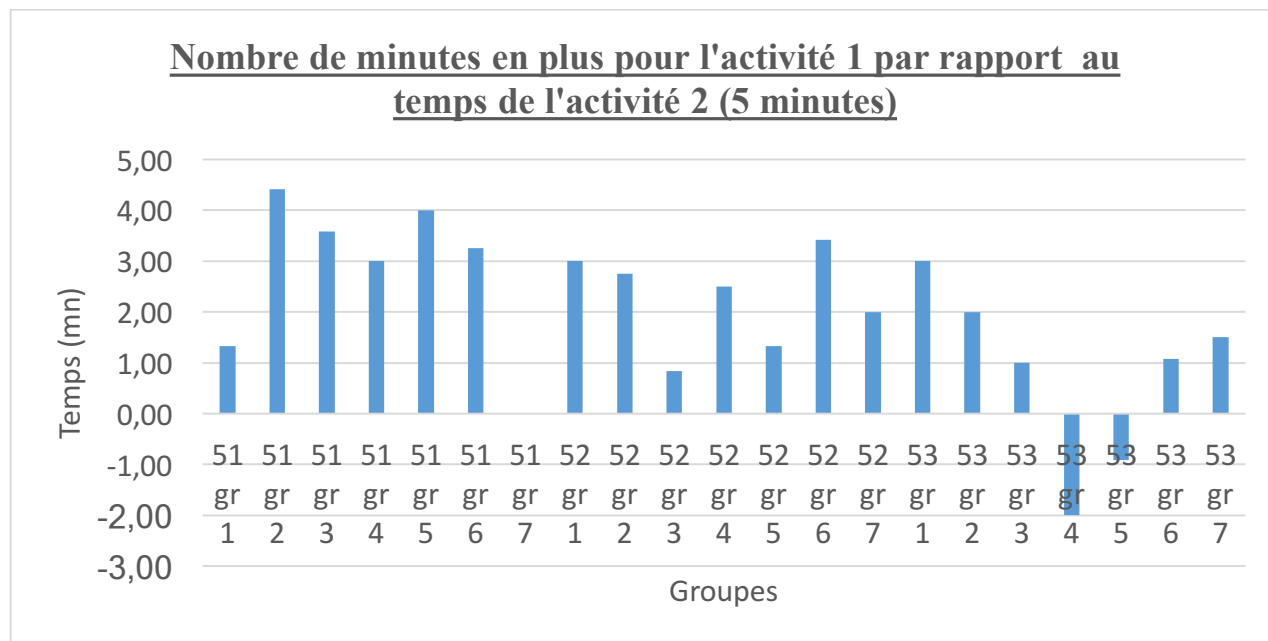
Quant à la 53, le constat est similaire voire meilleur que la 52 sur ces deux activités. Les élèves ont pris au plus 8 minutes pour faire l'activité 1 et les plus dissipés sont les mêmes dans les deux cas (groupe 2).

A partir de ces données brutes, il est possible de tirer des conclusions. Pour cela, il est nécessaire de faire des moyennes.

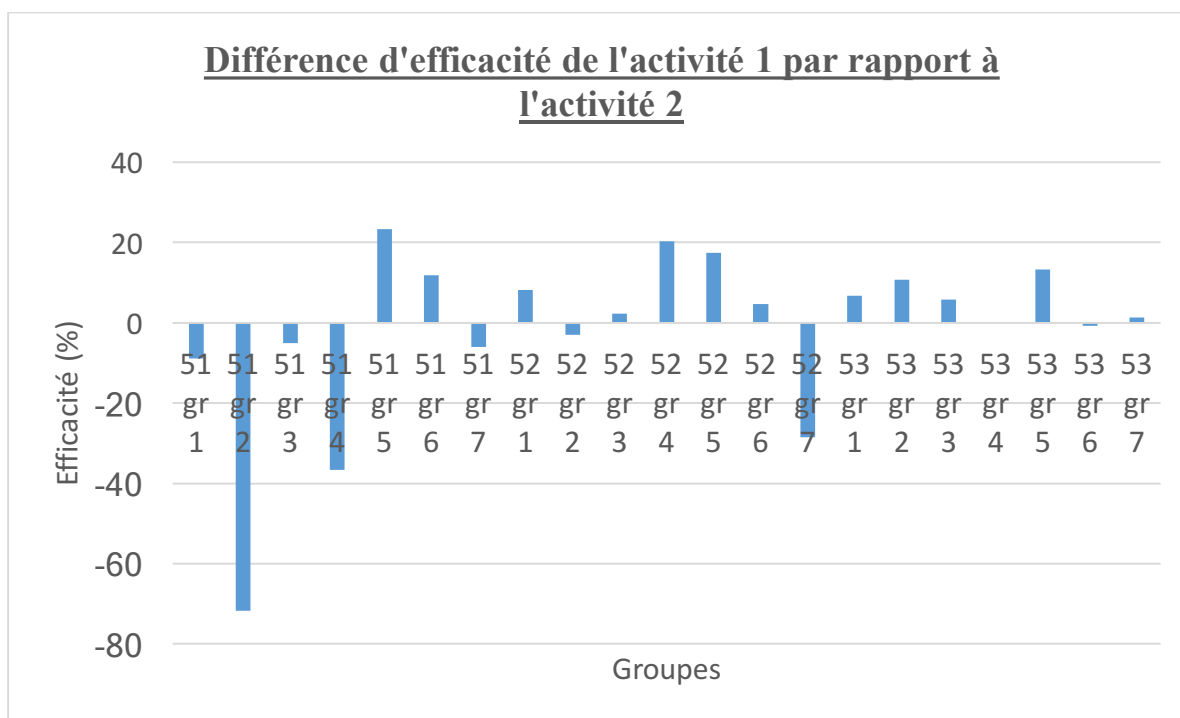
	temps sur l'activité 1 (mn)	temps parasitage (mn)	temps total (mn)
Moyennes (mn)	5,49	1,46	6,96
Pourcentages	78,98%	21,02%	100,00%

	temps sur l'activité 2 (mn)	temps parasitage (mn)	temps total (mn)
Moyennes (mn)	4,17	0,83	5
Pourcentages	83,44%	16,56%	100,00%

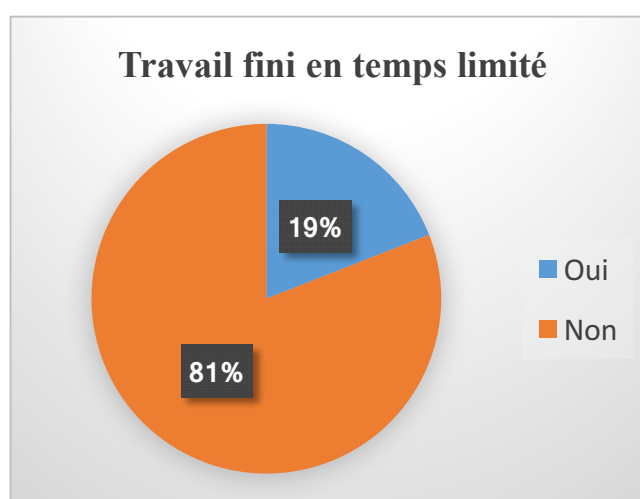
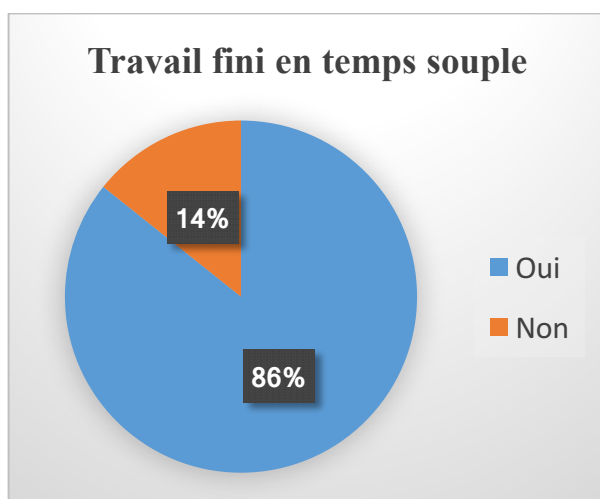
En comparant ces deux tableaux, on remarque que les élèves ont été en moyenne plus concentrés pendant l'activité 2 (83,44% contre 78,98% pour l'activité 1), donc plutôt en temps limité. Cela signifie que la gestion de classe a été plus efficace dans ce dernier cas de figure, peut-être parce que les élèves sont plus conscients du temps qui passe et plus consciencieux.



On remarque que quasiment la totalité des groupes, 18 groupes sur 21, ont pris plus de temps à faire la première activité que la seconde. En calculant, la moyenne est d'environ 2 minutes, ce qui signifie que plus on donne de temps aux élèves, plus ils sembleraient être lents à effectuer une activité.



Ici, on émet l'hypothèse que l'activité 1 aurait pu se faire en 5 minutes comme l'activité 2. En faisant la moyenne des données de ce tableau, on remarque de grosses disparités entre certains groupes ce qui signifierait que les élèves les plus dissipés le sont d'autant plus avec une activité en temps souple.



Cependant, une dernière donnée est à souligner en regardant ces deux diagrammes. Même si l'activité 2 en temps limité semblerait plus efficace en terme de gestion de classe, les élèves n'ont majoritairement pas eu le temps de terminer l'activité en question (19%), contrairement au temps souple (86%). On peut donc en déduire que la gestion de classe peut être plus efficace en maintenant le temps donné pour une activité, mais qu'elle se ferait au détriment de l'activité si le temps donné n'est pas suffisant.

4. Discussion et conclusion

4.1 Re-contextualisation

Ce mémoire avait pour objectif d'étudier la gestion de classe en se focalisant sur la phase de proaction, primordiale pour avoir une gestion de classe efficace. La problématique consistait alors à analyser l'impact de la proaction de l'enseignant sur la gestion de classe. Par conséquent, deux hypothèses ont été émises. La première était la suivante : pendant le cours, la mise en îlots a un impact sur la gestion de classe. Cette hypothèse a été testée par deux productions écrites, une effectuée en rangées et l'autre en îlots. La seconde hypothèse concernait la disposition de la salle : en îlot, le maintien de la durée prévue de chaque activité est un levier de gestion de classe. Cette dernière a été expérimentée avec deux activités collaboratives, l'une en temps souple, l'autre en temps limité.

4.2 Mise en lien avec les recherches antérieures

D'après les résultats de mes expérimentations, les deux hypothèses ne sont pas validées.

En effet, la première expérimentation avec les productions écrites s'est conclue sur le fait que la mise en îlot ne semble pas être un levier pour la gestion de classe, que ce soit sur le comportement des élèves, leur performance, ou la durée de la production contrairement à ce que M. Rivoire démontrait dans son article. Bien que la mise en îlots soit efficace pour les cours tel que M. Rivoire l'explique, ici était testée la mise en îlot lors d'une phase d'évaluation. La gestion de classe n'est pas censée être différente selon la disposition (puisque les évaluations étaient individuelles donc silencieuses), et le temps d'échange qui a précédé l'une des deux productions n'a pas l'air d'avoir eu un impact quelconque sur les élèves (puisque la partie la plus importante du travail a été faite en amont de chaque production écrite, en cours ou à la maison). Cela nous apprend donc qu'être en îlots pendant une évaluation n'est pas bénéfique ou néfaste pour les élèves, leurs performances ou la gestion de classe.

Concernant la seconde expérimentation, la conclusion que l'on peut en tirer est que la gestion de classe peut être plus efficace en maintenant le temps donné pour une activité, mais qu'elle se ferait au détriment de celle-ci si le temps donné n'est pas suffisant. Ici, je n'ai pas suffisamment bien évalué le temps qu'il fallait donner à l'activité en temps limité, ce qui veut dire que je n'ai pas correctement anticipé, alors que l'anticipation/la proaction est l'élément fondamental d'après les nombreuses recherches faites sur la gestion de classe. Cela est sûrement

dû à mon manque d'expérience en tant qu'enseignante, puisque la plupart des groupes auraient pu finir avec peu de temps supplémentaire.

4.3 Limites et perspectives

Pendant les expérimentations et après avoir analysé les résultats, des limites peuvent être déterminées et des changements peuvent être imaginés afin de rendre les résultats plus fiables et pertinents.

Tout d'abord, il faut souligner que le questionnaire distribué aux élèves n'est pas représentatif de tous les élèves puisque 9 élèves étaient absents et n'ont pas pu le remplir. J'aurais dû leur distribuer au cours suivant.

De plus, ce questionnaire n'était pas anonyme, afin de vérifier qui l'avait rendu. Cela a influencé les réponses que les élèves ont données car seulement 15% des élèves a choisi "bavard" pour la première question alors qu'en réalité ils sont bien plus nombreux. Peut-être qu'ils n'ont pas osé dire la vérité pour paraître "bien" à mes yeux, ou qu'ils n'admettent pas être bavards, voire qu'ils ne s'en rendent même pas compte (ce qui est fort probable). J'aurais pu profiter du manque d'anonymat pour refaire des statistiques en fonction de mon point de vue sur chaque élève, mais par manque de temps cela n'a pas été possible et cela reste subjectif. Rendre le questionnaire anonyme aurait cependant résolu une partie du problème.

Les questions posées pendant le questionnaire ont aussi perturbé les élèves par leur complexité. Il a fallu que j'explique la différence entre "attentif" et "concentré", ce que voulait dire "être concentré en continu". Pour des enfants de cet âge ce sont des points difficiles à déterminer car ils n'ont pas la même notion des choses. On peut être à la fois attentif et concentré, et certains élèves ont répondu être concentrés pendant 50 minutes en continu, ce qui, je pense, est impossible. Les résultats de ce questionnaire sont donc en partie biaisés. Il faudrait choisir une autre catégorie plus facile à différencier de "bavard" et "concentré", comme "passif", ce qui apporterait une typologie différente, et par exemple faire des échelles de temps plus restreintes pour la question 2.

Une dernière limite concernant ce questionnaire concerne les possibilités de réponses. En effet, certains élèves ont ajouté une troisième possibilité neutre pour la question 3 ("ça dépend (si le voisin est bavard)") ainsi que pour la question 4 ("peu importe"). J'ai tenu compte de ces ajouts dans mes analyses, mais si j'avais ajouté moi-même ces réponses, peut-être que davantage d'élèves les auraient choisies.

Il existe également des limites par rapport aux résultats des productions écrites. Ceux-ci ne sont en effet pas représentatifs à 100% des réelles compétences des élèves pour diverses raisons. En fonction de l'heure à laquelle l'évaluation est effectuée, de la fatigue, des problèmes personnels des élèves, ces derniers ne sont pas forcément aussi performants. De plus, une correction /remédiation a été effectuée entre les deux évaluations ce qui a permis aux élèves de comprendre leurs erreurs et ainsi de progresser. Ainsi l'influence de la mise en îlots sur la gestion de classe est difficilement visible par cette expérimentation. Il aurait fallu faire les 6 évaluations avec les 3 classes au même horaire ce qui aurait enlevé une variable, mais cela est très compliqué et n'enlève pas tous les parasites éventuels cités auparavant.

Concernant l'activité en temps limité, étant donné que la majorité des groupes n'ont pas pu la finir, les 5 minutes données semblent avoir été insuffisantes. Pour de nombreux groupes, une minute en plus leur aurait permis de la terminer. La comparaison entre les deux activités semblent donc biaisées. Est-ce que la gestion de classe est vraiment meilleure en îlots ? Lors de l'écoute de ces enregistrements, j'ai remarqué que le fait de rappeler le temps restant permet aux élèves de se reconcentrer sur l'activité et de récupérer certains dissipés. Cependant, cela reste une source de stress qui n'est peut-être pas forcément positive. De plus, comment l'enseignant peut-il bien prévoir le temps nécessaire pour une activité ?

Enfin, la dernière limite à citer est en rapport avec les enregistrements audio. En effet, déterminer le temps accordé par chaque groupe à l'activité et au parasitage est assez compliqué pour différentes raisons. Les enregistrements sont très bruyants, puisque chaque groupe discute entre eux, ce qui gêne parfois la bonne écoute du groupe concerné. Il arrivait aussi que pendant qu'une partie du groupe semble travailler, les autres élèves discutaient entre eux, ou avec d'autres groupes, ou ne faisaient rien, et il faut donc décider s'il s'agit d'un temps de concentration ou d'un temps de parasitage. J'ai aussi eu le cas d'un élève qui a monopolisé le dictaphone pour me parler directement, ce qui m'a empêché de savoir si le reste du groupe travaillait vraiment ou non. En contrepartie, certains groupes sérieux ont mis du temps à se lancer dans l'activité pour une question d'organisation, ce qui reste du parasitage. On peut en déduire que le parasitage a différentes origines, qui peuvent être négatives lorsqu'il nuit au travail, mais aussi positives lorsqu'il s'agit d'organisation par exemple. Les statistiques et moyennes ne sont donc pas fiables à 100%, mais donnent une idée générale des tendances en fonction de chaque activité.

De plus, la composition des groupes a grandement influencé la qualité du travail. Si un groupe est composé d'élèves sérieux seulement, ou que des amis se retrouvent ensemble, les résultats s'en font ressentir. J'ai aussi remarqué en écoutant les enregistrements que lorsqu'un groupe est à moitié sérieux, ce sont les garçons qui sont dissipés et les filles qui travaillent. De nombreux facteurs sont à prendre en compte pour comprendre la variation des parasitages en fonction des groupes, et malheureusement le plan de classe parfait n'existe pas. Il faut que les élèves apprennent à se concentrer et à travailler avec n'importe quelle personne, mais cela n'est pas facile à leur faire comprendre.

Malgré toutes ces limites et améliorations qu'il faudrait apporter pour rendre les résultats plus fiables, cette étude m'a permis de réaliser certaines choses concernant ma pratique professionnelle.

Tout d'abord, l'avis des élèves concernant la disposition de classe qu'ils préfèrent est partagée mais enrichissante. Cela implique que la mise en îlots est certes bénéfique sur certains aspects comme l'a souligné Mme Rivoire, mais qu'il est bon de changer afin de favoriser les élèves qui préfèrent être rangées. Les résultats de mes expérimentations confirment en effet que la gestion de classe ne dépend pas tant de la disposition mais plutôt des personnes avec qui les élèves sont assis à côté, donc du plan de classe. En contrepartie, la mise en îlots favorise la coopération, l'entraide, le respect de tous, de nombreux points nécessaires à la vie en société que la disposition en rangées ne permet pas autant. Je pense que pour que la mise en îlots soit réellement efficace en terme de gestion de classe, il faut instaurer cette disposition dès le début de l'année, avec les règles clairement définies, définir un roulement dans les groupes pour que le plan de classe change sans arrêt sans que ce soit une prise de tête pour l'enseignant, tout en permettant des changements si des déviations sont observées. Les élèves aiment cette compétition, et sont généralement prêts à faire des efforts pour avoir une bonne note.

De plus, je me pose de nombreuses questions concernant le maintien de la durée d'une activité. D'après mon expérimentation, pour que l'activité soit menée à bien en temps limité, il faut malgré tout que le temps donné soit suffisant. Comment savoir quel est le bon temps à donner pour faire une activité afin de trouver un compromis entre gestion de classe et efficacité? Est-ce que cet ajout de stress est réellement nécessaire et positif? Comment faire face aux élèves dont l'hétérogénéité est parfois un handicap pour la gestion de classe, quand un groupe a terminé et se met à discuter (voire déranger d'autres groupes) par exemple?

Ainsi, il serait intéressant de mener une étude complémentaire sur la gestion de classe en interaction pour voir comment il est possible de remédier aux possibles failles de la proaction une fois face aux élèves. L'imprévu est en effet constant dans le métier d'enseignant. Bien que l'on essaye de prévoir un maximum de choses, nous sommes face à des élèves avec leur spontanéité, leurs connaissances et leurs réactions face à nos actions. Il faut avoir les bons réflexes et les bons outils acquis au préalable. Le lien entre proaction et interaction semble être fondamental.

Bibliographie / Webographie

- Carle, J.-C., & Férat, F. (2016, novembre 24). *Rapports*. Récupéré sur Sénat: <https://www.senat.fr/rap/a16-144-3/a16-144-31.pdf>
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 253, 497-514.
- Djigic, G., & Stojiljkovic, S. (2011). Class management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 29, 819-828.
- Léveillé, C.-J., & Dufour, F. (1999). Les défis de la gestion de classe au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 253, 515-532.
- Martineau, S., & Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au coeur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 253, 467-496.
- Rivoire, M. (2009, octobre ?). *Un travail de groupe bien noté : vers un nouveau devenir*. Récupéré sur cahiers-pedagogiques: <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Un-travail-de-groupe-bien-note-vers-un-nouveau-devenir>
- Talebi, S., Davodi, S., & Khoshroo, A. . (2015). Investigating the effective component of classroom management in predicting academic achievement among English language students. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 205, 591-596.

Annexes

Annexe 1. Questionnaire

Nom :

Prénom :

Classe :

Pour chaque question, entoure la réponse qui te correspond.

1) Penses-tu être un élève plutôt :

attentif bavard concentré

2) Combien de minutes en continu penses-tu être capable de te concentrer ?

1 5 10 15 20 25 30 35 40 45 50 55

3) Est-ce que la présence d'un voisin t'empêche d'être bien concentré ?

Oui Non

4) Penses-tu être plus concentré lorsque la classe est en îlots ou en rangées ?

îlots rangées

Annexe 2. Production écrite 1

Name: _____ **Class:** _____

Surname: _____

Date: _____ **/1**

Production écrite :

Présentation de Captain America

Niveau A2 : « Je peux décrire ou présenter simplement des gens par de courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées. »



/15

Consigne :

Present 14 information about Captain America

	Aides	Points
Degré 1	La carte mentale avec les 14 réponses et le support des structures	7
Degré 2	La carte mentale avec les 14 réponses	11
Degré 3	La carte mentale vide	14

Degré 1 :

Carte mentale remplie

- **Identity:** is ... (from / in / with)

- **Personality:** is ...

- **Appearance:** is...

has (got) ...

wears ...

- **Responsibility:** needs ...

must ...

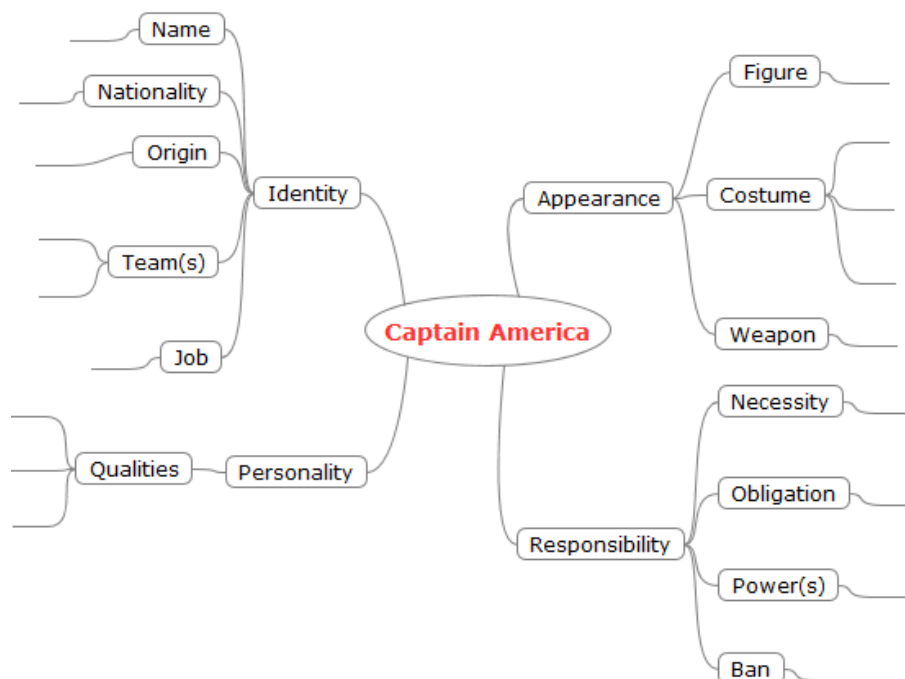
can ...

mustn't...

Degré 2 :

Carte mentale remplie

Degré 3 : à projeter



Annexe 3. Production écrite 2

Name: _____

Class: _____

Surname: _____

Date: _____ /1

Production écrite :

Présentation de Wonder Woman

Niveau A2 : « Je peux écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».



Consigne :

Present 14 information about Wonder Woman.

	Aides	Points
Degré 1	La carte mentale avec les 14 réponses et le support des structures	7
Degré 2	La carte mentale avec les 14 réponses	11
Degré 3	La carte mentale vide	14

Degré 1 :

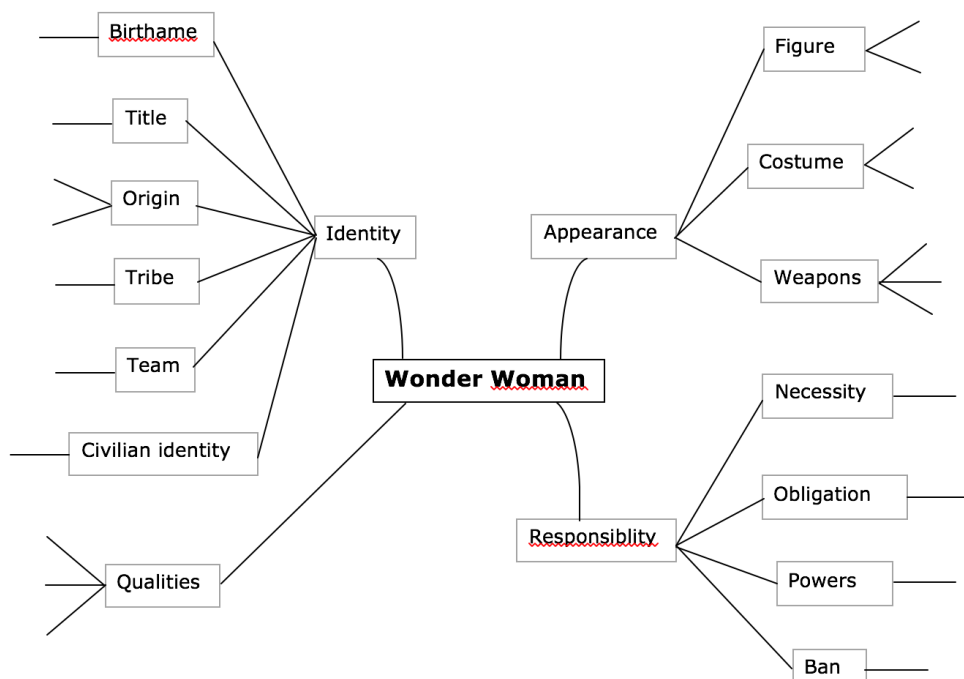
Carte mentale remplie

- **Identity:** is ... (from / in / with)
- **Personality:** is ...
- **Appearance:** is...
 - has (got) ...
 - wears ...
- **Responsibility:** needs ...
 - must ...
 - can ...
 - mustn't...

Degré 2 :

Carte mentale remplie

Degré 3: à projeter



Année universitaire 2017-2018

DU Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : Anglais

Titre du mémoire : L'influence de la proaction de l'enseignant sur la gestion de classe

Auteur : Déborah DOURY

Résumé :

Ce mémoire présente une étude sur la gestion de classe dans trois classes de cinquième en cours d'anglais Langue Vivante 1. L'objectif est de démontrer si les actions entreprises par l'enseignant en amont d'un cours, soit la proaction/anticipation, influence la gestion de classe, en particulier la gestion du temps et de l'espace.

Pour cela, les résultats présentés sont basés sur l'analyse de deux expérimentations : l'une sur la mise en îlots, l'autre sur le maintien de la durée d'une activité.

Mots clés : enseignement de l'anglais, collège (5^e), phase proactive, îlots, gestion du temps et de l'espace

Summary :

This dissertation presents a study about class management in three year 8 English language classes. It aims at showing if the actions undertaken by the teacher before a class influence class management, more precisely the influence of proaction/anticipation on time and space management.

To do so, the results shown are based on the analysis of two experimentations: one about the disposition of the class in groups, the other about maintaining the time given for an activity.

Key words : English teaching, secondary school (year 8), proactive phase, groups disposition, time and space management