



HAL
open science

La régulation des comportements perturbateurs et de l'engagement des élèves par la proaction

Mathilde Panisset

► **To cite this version:**

Mathilde Panisset. La régulation des comportements perturbateurs et de l'engagement des élèves par la proaction. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04305847

HAL Id: dumas-04305847

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04305847>

Submitted on 24 Nov 2023

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 2022-2023

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

Mention Premier degré

La régulation des comportements
perturbateurs et de l'engagement des
élèves par la proaction

Présenté par Mathilde PANISSET

Première partie rédigée en collaboration avec Pauline DERONZIER

Mémoire de M2 encadré par Philippe DESSUS

Remerciements

Je souhaite avant tout remercier Monsieur DESSUS Philippe, notre encadrant de mémoire pour son engagement dans notre travail et ses retours toujours fructifiants et bienveillants.

Je tiens également à remercier notre tutrice de stage, qui se reconnaîtra à travers ces mots, pour tous ses précieux conseils nés de son expérience d'enseignante mais aussi pour son accueil des plus chaleureux au sein de sa classe.

Je remercie également ma collègue DERONZIER Pauline, avec qui j'ai eu le plaisir de travailler et de rédiger en collaboration la première partie de ce mémoire.

Enfin, mes proches, qui ont eu la patience de lire cet écrit d'un œil extérieur au monde de l'enseignement.

SOMMAIRE

La régulation des comportements perturbateurs et de l'engagement des élèves par la proaction

1	Introduction	1
1.1	Revue de la littérature scientifique	2
1.1.1	L'école comme lieu d'apprentissage du « vivre-ensemble ».....	2
<i>1.1.1.1</i>	<i>Le « vivre-ensemble » au cœur du programme de cycle 1</i>	<i>2</i>
<i>1.1.1.2</i>	<i>Aspects psychosociaux du « vivre-ensemble » en classe.....</i>	<i>3</i>
1.1.2	L'engagement et les comportements perturbateurs.....	5
<i>1.1.2.1</i>	<i>Engagement comportemental</i>	<i>5</i>
<i>1.1.2.2</i>	<i>Comportements perturbateurs.....</i>	<i>6</i>
1.1.3	L'enseignant face aux problématiques d'engagement et de comportement des élèves.....	7
<i>1.1.3.1</i>	<i>Améliorer l'engagement des élèves.....</i>	<i>7</i>
<i>1.1.3.2</i>	<i>Diminuer les comportements perturbateurs par une approche behavioriste 10</i>	
<i>1.1.3.3</i>	<i>Diminuer les comportements perturbateurs par une approche proactive ...</i>	<i>12</i>
1.2	Problématique et hypothèses	14
2	Méthode.....	15
2.1	Participants.....	15
2.2	Matériel.....	16
2.3	Procédure.....	18
3	Résultats	21
3.1	Statistiques descriptives	22
3.1.1	Vérification de l'hypothèse 1	22
3.1.2	Vérification de l'hypothèse 2	25
3.2	Analyse corrélacionnelle	27
3.2.1	Vérification de l'hypothèse 3	27

3.3	Evolution du comportement et de l'engagement des élèves.....	29
4	Discussion.....	30
4.1	Mise en relation avec les recherches antérieures.....	30
4.2	Les limites de cette étude.....	32
4.3	Conclusion	35
5	Bibliographie.....	37
6	Annexes	39

1 Introduction

En vue de la réalisation de notre mémoire, nous avons effectué notre stage en binôme dans une école au centre d'une petite ville, constituée de 260 élèves répartis dans 4 classes de maternelle et 6 classes d'élémentaire. La plupart des classes sont à double niveau. Nous sommes, pour notre stage de pratique accompagnées, dans une classe à double niveau composée de 19 élèves de grande section (GS) et 6 élèves de moyenne section (MS) dans laquelle une ATSEM est présente à temps complet. L'enseignante nous a relaté que les familles étaient d'origines sociales variées, avec des parents majoritairement issus de la classe moyenne.

Cette école dispose de locaux spacieux et pratiques qui permettent une organisation propice au bon déroulement des situations d'apprentissages. En effet, la présence d'une salle de classe inoccupée entre notre salle et une autre de GS/CP permet la mise en œuvre d'activités en groupe en dehors de la classe, et par conséquent une diminution du bruit. Une grande salle de motricité est présente juste en face de la salle de classe, et l'une des portes de la classe donne directement sur la cour de récréation, ce qui engendre peu de déplacement et minimise les pertes de temps.

Habituellement, la journée commence par un temps d'accueil à activités libres : chaque élève s'occupe de façon autonome avec des jeux, livres et puzzle, seul ou à plusieurs. Les règles étant définies dès le début d'année, les élèves savent ce qu'ils peuvent faire ou ne pas faire. Vient ensuite un temps de regroupement pour écrire la date, faire l'appel et donner le programme de la journée. Puis, les élèves, par groupe, sont répartis sur des ateliers soit avec l'ATSEM soit avec l'enseignante, qui rythmeront les débuts de matinée de la semaine car chaque petit groupe les abordera. L'après-midi commence de nouveau par un temps d'accueil pour les GS et par la sieste pour les MS. Ensuite, seule avec les GS, l'enseignante entreprend une activité collective.

Nous avons observé un niveau de groupe classe plutôt hétérogène où certains élèves présentent des difficultés particulières. Un premier élève de GS présente des difficultés à rester attentif, avec parfois des comportements agressifs. Son comportement s'est amélioré mais nous avons tout de même noté la présence d'une forte agitation en fin de matinée et d'après-midi. L'enseignante doit donc parvenir à s'occuper particulièrement de cet élève en même temps que le reste du groupe classe. Un autre élève, également de GS, présente régulièrement une très grande fatigue, ce qui le rend peu voire non disponible pour les apprentissages. Il nécessite une attention particulière afin qu'il entre dans l'activité et la réalise. La psychologue scolaire était en train de réaliser des observations concernant ces deux élèves lors de notre stage.

1.1 Revue de la littérature scientifique

1.1.1 L'école comme lieu d'apprentissage du « vivre-ensemble »

1.1.1.1 Le « vivre-ensemble » au cœur du programme de cycle 1

Au vu des problématiques identifiées au sein de notre classe et exposées ci-dessus, nous avons décidé de nous pencher vers les thèmes de régulation des comportements perturbateurs et d'augmentation de l'engagement des élèves. En effet, nous avons observé d'une part des élèves dont le comportement perturbe le fonctionnement de la classe, d'autres part des élèves très peu engagés dans les apprentissages, et parfois des élèves à la fois perturbateurs et peu engagés. Dans les deux cas, ces problématiques sont susceptibles d'entraver les apprentissages. Le long de cette introduction, nous étudierons donc ces deux aspects en les définissant et en les mettant en lien.

Dans un premier temps, nous pensons judicieux d'étayer la notion de « vivre-ensemble » exposée dans le programme d'enseignement de l'école maternelle. Cette notion nous paraît essentielle, notamment dans la gestion des comportements perturbateurs qui peuvent potentiellement entraver la cohésion de classe. Puis, nous parlerons de l'aspect psychosocial de cette notion de vivre-ensemble au sein de la classe.

Lors de l'étude du programme de l'école maternelle, nous avons constaté qu'un axe majeur de celle-ci tient à proposer une école où : « *les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble* » en plus d'une école qui « *s'adapte aux jeunes enfants* » et qui « *organise des modalités spécifiques d'apprentissage* » (BO n°25 du 24/6/2021 ; p.1-3). En effet, l'école maternelle représente une des premières étapes dans l'acquisition des règles de vie en société. L'élève doit s'habituer à prendre en compte les autres et à parfois renoncer à ses envies immédiates : il se construit une posture d'élève. L'apprentissage de la coopération entre élèves est également important et invite l'enseignant à formuler des règles collectives avec des droits et des obligations qui leur incombent. Par exemple, l'élève a le droit de s'exprimer mais l'obligation d'attendre son tour pour prendre la parole. Dans cet exemple est exposée plus particulièrement une règle de communication et d'échange avec les autres, nécessaire au bon déroulement des apprentissages.

Au-delà de l'acquisition des règles de vie en classe, le programme invite les enseignants à travers des situations concrètes en classe telles que la lecture d'histoires ou de contes, à sensibiliser les élèves à des expériences morales. L'empathie, la justice ou encore l'entraide et le partage sont amenés à se développer. L'enseignant joue un rôle dans l'identification et la construction de ces expériences morales, et amène les élèves à identifier leurs ressentis ainsi que leurs émotions face à ces situations.

1.1.1.2 Aspects psychosociaux du « vivre-ensemble » en classe

Au cours de l'étude des programmes, nous avons pu voir que l'enseignant exerce un rôle important dans l'aide à l'identification des émotions et leur régulation. Étant donné que nous allons évoquer tout le long de cette introduction les thèmes des comportements perturbateurs et de l'engagement des élèves en classe, nous pensons intéressant d'évoquer l'autorégulation. En effet, elle est définie dans un texte rédigé par Fairbrother et Whitley en 2014 comme « *un processus par lequel les élèves maîtrisent leurs pensées, leur comportement et leurs émotions pour réussir à vivre pleinement des expériences d'apprentissage* » (Zumbrunn, Tadlock et Roberts, 2011). L'aspect émotionnel et comportemental est bien présent dans ce processus. Selon les résultats d'une enquête sur le thème des pratiques de transition, 50 % des élèves éprouvaient des difficultés liées à l'autorégulation, notamment dans la maîtrise de l'attention et dans le suivi des consignes. L'autorégulation serait « *absolument essentielle à la maturité scolaire* » (Blair et Diamond, 2008 cités par Fairbrother et Whitley, 2014). Nous qualifierons donc l'école comme un lieu d'apprentissage de l'autorégulation comportementale. Ce même texte nous permet de nous informer sur la manière de développer ce processus. La création d'un climat de classe favorable est nécessaire pour y contribuer, ainsi qu'une gestion de classe appropriée.

A présent, nous allons évoquer de manière générale l'aspect psychologique et social de l'apparition des comportements perturbateurs afin de les comprendre. D'après Pansu (2022), 70 % des enseignants sont confrontés de manière quotidienne à des perturbations au sein de leur classe. De plus, parvenir à maintenir la discipline au sein de sa classe représenterait une des principales causes de stress pour ceux-ci. Tout d'abord, il nous semble important d'introduire la définition du comportement. Il est défini comme « *l'ensemble des réactions observables chez un individu* » (Ramus, 2021). Toujours d'après Ramus, nous apprenons que la fonction d'un comportement n'est pas toujours facilement identifiable, mais que l'on peut

distinguer deux types de fonctions : le désir d'obtenir quelque chose et à l'inverse le désir d'éviter quelque chose. Ainsi, la fonction d'attirer l'attention sur soi peut se manifester par des comportements perturbateurs quand l'élève ne parvient pas à obtenir ce qu'il souhaite par des comportements positifs. Il est également possible d'observer ce type de comportement en classe lorsque les élèves tentent d'éviter des situations désagréables dont les conséquences seraient plus négatives que celles du comportement. Dans cette catégorie, nous pouvons retrouver les situations d'exercices ou de contrôles dans lesquelles l'élève pourrait se retrouver en situation d'échec. Pansu (2022) ajoute une autre raison qui expliquerait cette perturbation : l'ennui. L'élève peut devenir perturbateur simplement parce qu'il ne trouve pas d'intérêt à l'apprentissage en cours.

Toujours selon Pansu (2022), nous constatons que ce type de comportement est susceptible d'entraver la « *cohésion socio-émotionnelle* » de la classe. En effet, l'élève perturbateur peut non seulement compromettre l'apprentissage des autres élèves de la classe mais aussi diminuer des caractéristiques importantes de la cohésion de classe et des relations entre élèves telles que la coopération, l'empathie et le respect d'autrui.

A présent, et afin de détailler l'aspect psychosocial de l'engagement, nous allons faire le lien entre comportement perturbateur et engagement des élèves. Pour étudier cet aspect, nous allons nous référer à l'article de Reeve et Tseng (2011). Il est intéressant de noter qu'il existe trois types d'engagement : l'engagement cognitif, l'engagement émotionnel et l'engagement comportemental. Ces auteurs en développent un quatrième : l'engagement agentique. Ce dernier est défini comme un processus par lequel l'élève contribue et enrichit les circonstances d'apprentissage, notamment en donnant son avis ou encore en exprimant une préférence ou une suggestion. Afin de faire le lien avec le comportement perturbateur, nous allons particulièrement nous intéresser à l'engagement comportemental. Il réside dans la présence d'une attention dans la tâche mais aussi l'absence de problème de conduite chez l'élève. Ce dernier détail nous permet de supposer que la présence d'un comportement perturbateur, qui entre dans la catégorie des problèmes de conduite, engendre une baisse de l'engagement comportemental. Par ailleurs, nous pouvons également évoquer l'inverse puisque LaRose-Hébert (2014) expose dans son mémoire que les élèves désengagés peuvent également présenter des problèmes de comportements (Morrison, Robertson, Laurie, & Kelly, 2002; Simons-Morton & Chen, 2009).

Nous allons à présent détailler succinctement la notion d'engagement et ses aspects psychosociaux. En effet, nous allons nous concentrer dans la section 1.1.2 sur la notion d'engagement comportemental. Reeve et Tseng nous signalent que le niveau d'engagement se reflète en fonction de la difficulté ou au contraire de la facilité d'un apprentissage. De plus, le soutien à l'autonomie de la part de l'enseignant peut jouer un rôle dans l'engagement ou le désengagement des élèves. Plus l'enseignant favorise l'autonomie de ses élèves, plus ils sont susceptibles d'être engagés dans l'apprentissage. Pour finir, nous notons que l'état motivationnel de l'élève peut également faire varier cet engagement. De même, plus l'élève est motivé et plus il sera engagé.

1.1.2 L'engagement et les comportements perturbateurs

1.1.2.1 Engagement comportemental

Dans cette sous-section nous allons nous intéresser plus en profondeur à la notion d'engagement comportemental, définie brièvement dans la partie précédente. Blumenfeld, Fredricks, et Paris (2004) nous informent que l'engagement est un concept bénéficiant d'une attention croissante car il pourrait être utile dans l'amélioration de deux problématiques importantes en éducation : la baisse du niveau de motivation des élèves ainsi que la baisse du niveau de réussite scolaire chez les élèves. En effet, plusieurs études évoquées dans cet article démontrent que le désengagement comportemental serait un facteur prédisposant au décrochage scolaire. Selon ces auteurs, l'engagement comportemental se définit le plus souvent en trois façons, mais seulement deux d'entre elles nous intéressent dans le contexte scolaire qui est le nôtre (en école maternelle). Ils développent ces définitions en s'appuyant sur des citations d'autres auteurs. Une première définition note l'absence de comportements perturbateurs et la présence d'une conduite positive qui implique le respect des règles en vigueur (Finn, 1993). Un deuxième point de cette définition précise différents comportements démontrant une implication dans les apprentissages et les tâches proposés, tels que la concentration, l'effort dans la tâche, le fait que les élèves posent des questions et prennent part aux discussions dans la classe (Finn et Rock, 1997).

Cameron, Curby, Grimm, et Rimm-Kaufman (2009) étudient dans leur article la relation entre enseignants et élèves et l'engagement comportemental des élèves, en lien avec les résultats en lecture de ces élèves. Leur définition rejoint la précédente en qualifiant l'engagement comportemental comme une correspondance entre le comportement observable de l'élève et les

exigences de la situation d'apprentissage. Les auteurs exposent la nécessité pour les élèves d'être capables de s'engager dans des activités d'apprentissage, tout en proposant un soutien supplémentaire à ceux qui ne parviennent pas à s'engager. Nous étudierons dans la partie 1.1.3.1 les différentes possibilités d'amélioration de l'engagement des élèves, mais nous pouvons déjà affirmer, grâce à cet article, que la qualité de la relation enseignant-élève possède une importance non négligeable dans l'engagement comportemental. Pour réaliser leur étude, les auteurs ont décidé d'observer le climat de classe grâce à l'outil CLASS (*Classroom Assessment Scoring System*) en se focalisant sur les domaines du soutien émotionnel, de l'organisation de la classe et du soutien pédagogique. Les résultats de cet article font émerger un lien entre l'engagement comportemental et la qualité du climat de classe : plus la qualité du climat de classe est élevée, plus l'engagement comportemental est élevé. Ces résultats confirment également un lien entre l'engagement comportemental et les résultats scolaires.

Par ailleurs, comme le comportement, l'engagement possède également des antécédents. Malgré le fait que nous ne puissions agir que sur le contexte éducatif, il est intéressant de noter que « *la famille, la communauté et la culture* » font aussi partie de ces antécédents. (Blumenfeld, Fredricks, Paris, 2004)

1.1.2.2 Comportements perturbateurs

Avant de commencer cette sous-section, il est important de distinguer un trouble du comportement d'un problème de comportement. Nous qualifierons un élève ayant un trouble du comportement lorsqu'il est diagnostiqué par un psychologue ou psychiatre. Ces comportements sont plus fréquents dans le quotidien de l'enfant. A l'inverse, un élève a un ou des problème(s) de comportement s'il perturbe l'enseignant et/ou le groupe classe mais qu'à la suite d'une remarque ce comportement cesse. Ces comportements sont occasionnels.

Voici les troubles du comportement les plus fréquemment recensés : le déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), le trouble oppositionnel avec provocation (TOP) ou encore le trouble des conduites (TC).

N'ayant pas d'élève diagnostiqué avec un trouble du comportement nous ne pouvons parler que de problème de comportement car seul un psychologue ou un psychiatre peut parler de trouble. L'enseignant peut quant à lui relever des informations pour amener à une prise de rendez-vous avec un professionnel.

Sieber (2001) définit une typologie des comportements qu'il nomme indisciplinés, qui sont des comportements très proches du perturbateur et qui ont un impact sur la gestion du groupe-classe. Il en nomme quatre pour lesquels nous donnerons un exemple.

1. Le comportement de distraction fait référence à un élève distrait. Autrement dit, un élève qui rencontre des difficultés à maintenir son attention sur une tâche à effectuer ou encore qui oublie ou perd son matériel. Cela peut également être un élève qui semble ne pas être à l'écoute lorsqu'on lui parle, ou encore fait face à des moments d'étourderie.
2. Le comportement impulsif fait référence à un élève qui ne contrôle pas ses interventions. Par exemple, un élève qui a du mal à attendre son tour pour parler et qui va interrompre les autres ou encore prendre la parole sans lever la main et parler de façon spontanée.
3. Le comportement dérangeant quant à lui va venir compromettre l'apprentissage des autres élèves. L'élève en question se déplace dans la classe sans qu'il n'y soit autorisé, privilégie la course et les sauts plutôt que la marche comme mode de déplacement, se tortille sur son siège ou encore bavarde beaucoup.
4. Le comportement oppositionnel, provocateur ou agressif intervient chez les élèves qui ont un comportement inapproprié au « vivre-ensemble ». Il s'agit de menaces à l'égard d'autres personnes, de bagarres, de crises de colère, de contestations des paroles d'un adulte, d'opposition à une tâche à réaliser.

Nous pouvons dire que le comportement de distraction viendra pénaliser l'élève seul sur les apprentissages et n'aura que peu d'incidence sur le groupe-classe. A l'inverse, le comportement dérangeant tout comme le comportement impulsif et celui oppositionnel, provocateur ou agressif ont un impact sur le climat de classe et les conditions d'apprentissages.

1.1.3 L'enseignant face aux problématiques d'engagement et de comportement des élèves

1.1.3.1 Améliorer l'engagement des élèves

Dans cette sous-section, nous détaillerons les stratégies que peut mettre en place un enseignant pour améliorer l'engagement de ses élèves. D'après Pelletier et al. (2002) cités par Reeve & Tseng (2011), lorsque les élèves manifestent une attention dispersée ou encore de l'ennui, les enseignants ont une tendance à modifier leur relation avec l'élève. Ils en viennent à diminuer leur soutien et augmenter leur contrôle, sans que ce ne soit forcément un phénomène conscient.

De plus, des manifestations d'engagement ou de désengagement peuvent ne pas être perçues par l'enseignant, notamment dans des classes vastes avec des multi-activités et où celui-ci est absorbé par ses enseignements.

Dans un premier temps, nous allons nous appuyer sur le CLASS pour étayer nos propos. D'après Dessus (2022) :

« Il est erroné de considérer les dimensions du Soutien émotionnel comme accessoires, participant seulement à ce qui pourrait être considéré comme l'« ambiance » de la classe. Tout d'abord, parce que les élèves en difficulté pâtissent plus d'un manque de soutien émotionnel que les autres. Ensuite parce que des recherches ont montré que, lorsque des dimensions comme le climat positif étaient hautes, les élèves (de maternelle) avaient plus de comportement dans la tâche que dans le cas contraire (Pianta et al., 2002). »

Il est alors judicieux de jouer sur le soutien émotionnel de l'élève pour favoriser l'engagement, comme énoncé dans la partie 1.1.2.1. Ce domaine nécessite la création d'un climat de classe positif et la réduction d'un climat de classe négatif, ainsi que la prise en compte des points de vue des élèves et la présence d'une sensibilité de la part de l'enseignant.

Un climat de classe positif nécessite un lien enseignant-élèves mais aussi un lien élève-élève, qu'il soit verbal (compliments) ou non verbal (signes physiques). Nous présenterons quatre types d'indicateurs, susceptibles de favoriser un climat de classe positif, nommés par Dessus (2022) :

1. Les relations, qui font référence à une proximité physique entre l'élève et le maître comme prendre le temps d'interagir avec l'élève ou même lui demander comment il va. Cela peut également se produire entre les élèves (camaraderie, entraide, partage).
2. L'affect positif utilise des signes non verbaux, autrement dit des signes du visage comme un sourire ou un regard bienveillant.
3. La communication positive, à l'inverse, fait référence à des signes verbaux comme des compliments, des félicitations (« Je suis fière de toi ! Tu as bien travaillé. »).
4. Le respect, qui passe par l'utilisation d'un langage respectueux et poli ainsi que de la coopération et du partage.

Bien entendu, l'enseignant vise à individualiser et adapter ses interventions auprès des élèves en fonction de leur humeur quotidienne. Il cherche à les encourager, les valoriser le plus sincèrement possible. Il prend également en compte leur point de vue en intégrant leurs idées, et leur permet de faire preuve d'autonomie en leur donnant des responsabilités.

D'après Connell (1990) dans l'article précédemment cité de Frederick et al., le soutien à l'autonomie est supposé augmenter l'engagement. Il est caractérisé par le choix, c'est-à-dire une prise de décisions partagée par tous les élèves ainsi que l'absence de contrôles externes tels que les récompenses et punitions.

A l'opposé du climat positif, le climat négatif renforce le désengagement des élèves. Pour empêcher qu'il ne se produise, quatre dimensions sont à éviter, au risque de créer un effet négatif sur le climat de classe :

1. L'affect négatif, utilisant des signaux non verbaux, correspond à un comportement irritable des élèves et/ou de l'enseignant, se manifestant par de la colère et même des disputes.
2. Le contrôle punitif, où l'on retrouve des cris et des menaces de la part des élèves et/ou de l'enseignant.
3. Le sarcasme et l'irrespect de l'enseignant envers ses élèves : il emploie un ton moqueur à leur égard et peut avoir des paroles blessantes, humiliantes.
4. La négativité sévère, quant à elle, peut prendre la forme d'une agression physique ou verbale de l'enseignant sur un ou des élèves.

Par ailleurs, le domaine « organisation de classe » présent dans le CLASS, évoque l'importance de proposer des formats d'apprentissage pédagogiques riches et variés, ce qui faciliterait l'engagement actif des élèves ainsi que leur attention. En effet, l'originalité, l'authenticité et la créativité de la démarche peuvent permettre à l'élève de s'engager plus aisément. De plus, ce même domaine présente la pratique d'une démarche proactive qui permettrait également, selon Cameron et al. (2009) d'améliorer l'engagement en jouant sur la prévention et l'orientation des comportements inadaptés. L'anticipation des potentielles difficultés que peut rencontrer l'élève au cours de l'apprentissage est importante car susceptible de le désengager si la tâche s'avère trop complexe. Ce phénomène peut amener l'élève à adopter un comportement perturbateur. La proactivité sera définie plus précisément et développée dans la section 1.1.3.2 puisqu'elle permet non seulement d'améliorer l'engagement mais aussi de diminuer les comportements perturbateurs.

Pour finir, un bon étayage de la part de l'enseignant dans des activités d'apprentissage permet également d'améliorer l'engagement des élèves. Pour l'élève, le fait de bien connaître les attendus d'une tâche, mais aussi les critères de réussite, et d'avoir des explications explicites sur la façon de la traiter permet qu'il s'engage davantage dans cette même tâche.

1.1.3.2 Diminuer les comportements perturbateurs par une approche behavioriste

Nous avons défini dans la sous-partie 1.1.2.2 ce qu'est un comportement perturbateur. Il est question à présent de savoir comment éviter qu'il apparaisse et cela passe par deux stratégies : la première, plutôt qualifiée de rétroactive ou behavioriste et la seconde que nous définirons de proactive. Il s'agira dans cette sous-section de détailler cette première approche, puis, nous nous attarderons sur la suivante dans la sous-section qui suit.

La stratégie behavioriste consiste à comprendre un comportement comme le résultat d'antécédents dont l'aboutissement a des conséquences : c'est le modèle ABC (Antécédents / Comportements, (*Behaviour* en anglais) / Conséquences), inspiré des travaux de Skinner (stimulus, comportements, renforcement (1957)).

Reprenons l'exemple du chien qui salive (comportement) dès qu'il entend une clochette retentir (antécédent) et sait qu'il va avoir une gamelle de croquettes (conséquence). Il s'agit donc, pour provoquer un comportement, de jouer sur les antécédents et les conséquences anticipés par le sujet. En effet, un antécédent se rapporte à tout ce qui vient en amont du comportement, tout ce qui est susceptible de l'influencer. Il est alors nécessaire d'appréhender quels antécédents vont engendrer quels comportements sur quel type d'élève.

Par conséquent, il est souhaitable de connaître ses élèves afin d'anticiper quels antécédents devront être mis en place pour arriver au comportement souhaité. Autrement dit, il faut « *Identifier les antécédents qui déclenchent les comportements problématiques, afin d'intervenir dessus* » Ramus (2021).

Enfin, il est préférable de souligner un comportement attendu lorsqu'il se manifeste. Par exemple, si un élève prend la parole sans qu'on le lui ait autorisé alors que d'autres lèvent la main, il est judicieux de lui faire remarquer. Il faut donc « *Utiliser efficacement les antécédents qui promeuvent les comportements souhaités* » Ramus (2021), tel que le rappel des consignes : « Vous devez lever la main pour que je vous donne la parole ».

Dans un cadre behavioriste, où le comportement est conditionné par une action succincte, Ramus (2021) nous dit « *qu'une récompense augmente les chances qu'un comportement se reproduise ou perdure, et [...] qu'une punition diminue les chances qu'il se reproduise* ».

Nous allons alors étudier de plus près l'impact des récompenses et des punitions sur le comportement des élèves, où l'objectif est de jouer cette fois sur les conséquences.

Les récompenses

Les récompenses, ou conséquences dites à valeur positive, augmentent la probabilité qu'un comportement se reproduise. Franck Ramus parle également de renforcement positif.

De manière évidente, comme pour les antécédents, il faut commencer par identifier ce qu'est un comportement positif. Ensuite, l'enseignant met en place ce système de récompenses qui peut aussi bien être sous la forme matérielle (bons points, images) qu'immatérielle (compliments, contacts, privilèges). De plus, la récompense est propre à chacun car les motivations pour l'obtenir sont individuelles. Il est donc judicieux d'adapter sa nature mais également son motif d'attribution.

Les punitions

A l'inverse des récompenses se trouvent les punitions, à valeur négative, surgissant lors de comportements indésirables et visant donc à diminuer la probabilité qu'un comportement se reproduise. Une punition prend plutôt la forme d'une privation ou d'une corvée.

Un enseignant doit être capable d'anticiper et de prévenir un comportement perturbateur. Autrement dit, il doit être en mesure de déduire les signes précurseurs et d'empêcher leur aboutissement. L'objectif étant de ne pas interrompre l'apprentissage, l'enseignant peut donc utiliser un regard insistant, un signal non verbal, ou simplement ignorer le comportement.

La punition peut enfin être attribuée à la suite de plusieurs comportements inappropriés plutôt qu'après un seul. Nous pouvons par exemple évoquer le permis à points dans lequel ce n'est qu'au bout d'un certain nombre de comportements inappropriés qu'une sanction tombe. Il est nécessaire de systématiquement rediriger un comportement perturbateur vers celui souhaité pour éviter qu'il ne se reproduise.

Nous finirons par dire que quel que soit l'individu, une punition aura plus d'impact si elle est immédiate plutôt qu'ultérieure. Cela est d'autant plus vrai chez les enfants pour qui la conception de temps ne s'acquiert totalement qu'à l'âge de 12 ans.

1.1.3.3 Diminuer les comportements perturbateurs par une approche proactive

A présent, nous allons développer l'approche proactive. Pour favoriser les apprentissages au sein d'une classe, il est important d'intervenir sur les comportements et de les réguler. Pour répondre aux problématiques de gestion des comportements, il est nécessaire de répondre « *efficacement aux problématiques comportementales et de renforcer l'acquisition des comportements préalablement enseignés.* » Bissonnette (2015).

C'est ainsi que Bissonnette (2015) définit les interventions proactives ou préventives comme visant « *la prévention des écarts de conduite des élèves.* ». Selon lui, il est préférable « *plutôt que de réagir à l'indiscipline, [...] de réaliser des interventions qui favorisent l'adoption de bons comportements et le développement de compétences sociales.* ». En d'autres termes, la proaction se caractérise par l'action que va produire l'enseignant en réponse à un comportement anticipé d'un élève. Par exemple, lorsque l'enseignant anticipe le fait que deux élèves vont discuter ensemble s'ils sont assis à côté, il va les déplacer juste avant de commencer la séance.

Le SCP (Soutien au Comportement Positif) est un dispositif proposant des stratégies à adopter pour améliorer le comportement. Il propose quatre interventions proactives visant la prévention des comportements perturbateurs que nous détaillerons.

1. L'identification des valeurs à préconiser correspond à l'adoption d'au maximum trois valeurs qui seront prônées par l'école (le personnel), les parents et les élèves. Ces valeurs permettront d'articuler le comportement à adopter à l'école. Généralement, il s'agit du respect et de la responsabilité.
2. L'élaboration d'une matrice comportementale donne suite aux valeurs identifiées qui sont transformées en comportements à adopter au sein de l'école. Cette matrice comportementale constitue un code de vie qui répertorie les comportements à adopter. Cette démarche se voit plutôt positive : « *Plutôt que de souligner aux élèves ce qu'ils n'ont pas le droit de faire, on leur indique les comportements à adopter* » Bissonnette (2015).
3. L'enseignement explicite des comportements attendus est quant à lui une formation à destination des enseignants pour qu'ils aient la capacité d'explicitier les comportements

attendus auprès des élèves, en lien avec les valeurs identifiées. Il s'agit non seulement de rappels verbaux, mais aussi d'affichages sur les comportements attendus au sein de l'école et dans la salle de classe : c'est la fameuse matrice comportementale.

4. L'élaboration d'un système de renforcement aborde le fait qu'un comportement enseigné a d'autant plus de chance de se reproduire s'il est reconnu, encouragé et valorisé par un adulte. Plusieurs recherches « ont révélé la supériorité du renforcement positif sur la modification de comportement. » (Little, Akin-Little, & O'Neill, 2015 ; Stage & Quiroz, 1997 cités par Bissonnette en 2015). Entre autres, plutôt que de contraindre les élèves par des punitions ou des corrections, le recours au renforcement positif est à privilégier pour favoriser l'adoption d'un comportement attendu. Toutefois ces renforcements positifs doivent être individualisés et sincères sous peine qu'ils procurent un effet négatif.

Enfin, pour Bandura (1976), la plupart des comportements se forment par imitations, observations, on appelle ce phénomène le modelage. Il est important, lorsqu'un comportement enseigné se produit, de le reconnaître, l'encourager et de le valoriser. L'enseignement explicite des comportements ne doit pas être individuel mais collectif.

Être proactif signifie donc anticiper les comportements négatifs des élèves. L'objectif étant de favoriser l'émergence d'un climat de classe propice aux apprentissages. Le renforcement positif est à privilégier et peut s'accompagner d'une démarche behavioriste : la mise en place des récompenses.

Pour donner suite à l'étude de ces deux approches, proactive et behavioriste, nous avons décidé d'adopter plus particulièrement une approche proactive. Selon nous, il est plus intéressant de privilégier le renforcement positif par valorisation des comportements à adopter plutôt que par un système de récompenses/punitions. Ce dernier système nous semble moins performant et moins approprié pour la gestion de cette classe. Nous pensons que le système de récompenses/punitions est plus facilement susceptible de dériver vers un contrôle punitif fait de menaces du type : « Si tu ne te comportes pas correctement, tu ne pourras pas faire ceci. ». Selon nous, le système de récompenses peut également amener les enfants à penser qu'un comportement normal (c'est-à-dire le comportement attendu en classe) doit être récompensé, alors que ce comportement est simplement celui attendu au sein du groupe. De plus, nous avons pu voir que la présence de contrôle externe tel que le système récompenses/punitions ne permet pas de favoriser le soutien à l'autonomie. Or, ce soutien permet d'augmenter l'engagement.

C'est pour ces raisons que nous allons plutôt nous tourner vers l'approche proactive qui paraît convenir davantage à la vision que nous accordons à notre future pratique d'enseignantes.

Même si notre démarche expérimentale ne nous permet de tester cette méthode que quelques semaines, nous prédisons qu'elle est plus bénéfique que la précédente sur le long terme. En effet, à terme, elle permet à l'enseignant d'éviter d'avoir à réagir aux comportements perturbateurs de ses élèves en les anticipant. De plus, le fait de reconnaître et d'encourager les élèves sur leurs comportements permet d'augmenter les chances qu'ils se reproduisent. Cette démarche est par conséquent moins teintée de négativité, puisqu'elle tente d'encourager au mieux et de renforcer les comportements positifs, ce qui permettra de favoriser un climat de classe positif et favorable aux apprentissages.

1.2 Problématique et hypothèses

Durant la première période de notre stage, nous avons observé une difficulté pour certains élèves à maintenir leur engagement durant la tâche demandée. De plus, lors de la mise en place de nos premières séances, nous avons ressenti quelques difficultés face à des comportements perturbateurs de certains élèves. C'est alors que nous nous sommes questionnées sur le développement d'un climat de classe favorable aux apprentissages, et ainsi amener les élèves à réguler leurs comportements afin d'entrer au mieux dans ces apprentissages. Au cours de cette introduction, nous avons pu établir un lien entre engagement comportemental et comportements perturbateurs.

Nous nous sommes donc tournées vers la problématique suivante : **Les démarches de gestion de comportements perturbateurs pourraient-elles permettre d'améliorer l'engagement et l'attitude des élèves ?**

A la suite de ces réflexions, nous allons nous concentrer sur la validation de trois hypothèses.

Hypothèse 1. Si nous adoptons une démarche proactive prévenant l'apparition de comportements perturbateurs tout en soutenant émotionnellement les élèves et en considérant positivement leur comportement grâce à des encouragements et compliments, alors nous observerons une diminution des perturbations dans la classe.

Hypothèse 2. Si nous promouvons l'autonomie des élèves en leur donnant davantage de responsabilités, alors nous observerons une augmentation de leur engagement dans les apprentissages.

Hypothèse 3. Si l'engagement de l'élève diminue alors il adopte un comportement perturbateur.

2 Méthode

2.1 Participants

Au regard du thème de notre mémoire, nous avons décidé de cibler notre attention sur 6 élèves. Nous avons également choisi, en cohérence avec notre problématique, de prendre des élèves aux profils différents : certains sont très peu engagés et n'adoptent pas un comportement perturbateur tandis que d'autres l'adoptent. Enfin, certains sont si engagés qu'ils finissent par perturber la classe. Par souci d'anonymat, nous les nommerons élèves 1, 2, 3, 4, 5 et 6.

Le premier élève est celui que nous avons décrit lors du contexte de stage. Cet élève, qui rencontre des difficultés à rester attentif, a parfois des comportements agressifs envers ses camarades bien qu'ils se soient amoindris depuis le début de l'année. Ces difficultés à rester attentif se manifestent le plus souvent en fin de matinée et en fin de journée. Cet élève appartient à la catégorie d'élèves non engagés et perturbateurs.

Le deuxième élève fait également partie de ceux que nous avons présentés lors du contexte de stage. Il présente une très grande fatigue, que nous ne pouvons expliquer, ce qui le rend peu voire non disponible pour les apprentissages. Il nécessite des rappels à l'ordre pour remobiliser son attention qui hélas ne se maintient que sur une courte durée. Il appartient aux élèves non engagés mais non perturbateurs.

Le troisième élève présente une construction du langage préoccupante car il a du mal à verbaliser, bien que nous constatons des progrès. En plus de cela, nous avons remarqué que cet élève est peu engagé dans les activités car il adopte un comportement très enfantin consistant à jouer avec ses vêtements, ses doigts, etc. le rendant peu disponible au suivi des apprentissages. Il appartient aux élèves peu perturbateurs et peu engagés.

Le quatrième élève est un élève plutôt agité, parfois ne contrôlant pas ses actions notamment dans la cour de récréation. Il présente en classe une attention limitée dans les tâches mais ne souffre pas de troubles d'apprentissage. Il perturbe rarement le bon déroulement des apprentissages. Il appartient aux élèves non perturbateurs et peu engagés.

Le cinquième élève, issu d'une famille non francophone, est un élève qui est, la plupart du temps, très engagé même parfois un peu trop. En effet, il est fréquent qu'il prenne la parole sans qu'on ne l'ait autorisé. Quand bien même, il appartient aux élèves engagés mais perturbateurs.

Le sixième élève est plutôt discret, et prend la parole seulement lorsque nous le sollicitons. Nous avons remarqué qu'il peut adopter un comportement perturbateur dès lors qu'il est à côté d'un certain camarade, comportement qui consiste à s'agiter et énumérer des insultes. Il appartient aux élèves engagés mais plutôt non perturbateurs.

Voici un tableau résumant les caractéristiques principales de chaque élève. Un tableau plus complet est disponible en Annexe III. Rappelons que le comportement attendu est un engagement élevé et une faible présence de comportements perturbateurs.

Tableau 1. Caractéristiques principales des participants

	Élève n°1	Élève n°2	Élève n°3	Élève n°4	Élève n°5	Élève n°6
Engagement	Peu engagé (attention limitée)	Peu engagé (grande fatigue)	Peu engagé	Peu engagé (attention limitée)	Très engagé, voire trop	Engagé
Comportement perturbateur	Très perturbateur	Non perturbateur	Peu perturbateur (comportement enfantin)	Peu perturbateur	Perturbateur	Peu perturbateur

2.2 Matériel

Afin de récolter nos données, nous avons utilisé deux tableaux que nous avons créés. Le premier (Annexe I) permet de mesurer l'engagement des élèves ainsi que l'apparition de comportements perturbateurs (pour les pré-test et post-test), le second (Annexe II) permet de répertorier les interventions faites au cours de la séance. Des exemples de ces deux grilles sont exposés ci-dessous.

Tableau 2. Exemple de grille mesurant l'engagement et les comportements perturbateurs des élèves

Grille d'engagement et des comportements perturbateurs des élèves .

Cours : *Représentation*
Date : *05/04/22*

Matin à 9h
 Après-Midi

Nombre d'observations	Elève		Elève		Elève		Elève		Elève		Elève	
	Engagement	Comportement perturbateur	Engagement	Comportement perturbateur	Engagement	Comportement perturbateur	Engagement	Comportement perturbateur	Engagement	Comportement perturbateur	Engagement	Comportement perturbateur
1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0
2	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
3	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
4	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
5	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
6	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
7	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
8	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
9	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
10	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
11	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
12	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
13	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
14	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
15	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0
16	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
17	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
18	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
19	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
20	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
Total	17	0	14	5	13	1	16	1	16	2	16	4

Engagement 0 - non engagé
1 - engagé
doit être le plus élevé possible

Comportement perturbateur 0 - ne perturbe personne
1 - perturbe les autres
doit être le plus faible possible

Tableau 3. Exemple de tableau répertoriant les interventions et remédiations.

Séance : *Découverte du monde*
Date : *05/04/22*

Matin
 Après-Midi

Ce que je veux faire	Ce que j'ai fait	Quelles conséquences	Quelles remédiations
Placement élèves	<i>Laisser les élèves comme ils étaient et leur dire qu'elle veut leur faire confiance</i>	<i>→ Regard insistant si bavardages mais juste une ou deux fois</i>	<i>→ Certain à déplacer</i>
Allumer feu	<i>Allumer sans que les élèves ne le voient</i>	<i>Donné : 11</i>	<i>→ Rappeler rôle et bruit</i>
Rappel consignes	<i>" En levant la main " → surtout élève 5</i>	<i>Respect des consignes pour la plupart</i>	
Considérations positives	<i>" Très bien, super " " Je suis très contente de votre travail "</i>	<i>→ Sourires d'élèves</i>	<i>A poursuivre</i>
Chefs d'ateliers	<i>Nomination des chefs d'ateliers Rappel consignes</i>	<i>→ Plus d'engagement chez certain → Un peu bruits groupes</i>	<i>→ Rappeler consigne bruit</i>
	<i>travail de groupes où chacun a une tâche qu'il présente ensuite</i>	<i>→ Plus d'engagement → Oblige être attentif</i>	<i>A refaire</i>

Nous allons décrire plus précisément ces deux tableaux. D'une part, afin de mesurer l'engagement et les comportements perturbateurs des élèves, nous avons élaboré une grille d'observation inspirée de la « Grille engagement des étudiants » de L. Lima et P. Bressoux. Cette grille, présentée en annexe, se présente comme suit : 6 colonnes (une pour chaque élève) sectionnées en 2 sous-colonnes (une pour l'engagement et une pour les comportements perturbateurs). Un nombre de 20 lignes est proposé et correspond aux 20 observations faites

toutes les 30 secondes, ce qui amène à observer 10 minutes chaque élève. Toutes les 30 secondes, nous regardons chaque élève et notons s'il est engagé (valeur 1) ou non engagé (valeur 0) et s'il adopte un comportement perturbateur (valeur 1) ou s'il n'adopte pas de comportement perturbateur (valeur 0). Un total de 40 mesures est donc recueilli à chaque session d'observation et pour chaque élève : 20 pour l'engagement ainsi que 20 pour le comportement perturbateur. Ces valeurs nous permettront d'arriver à une moyenne par élève et par période (en pré-test et en post-test) afin de témoigner d'une éventuelle évolution entre les périodes.

D'autre part, pour matérialiser nos interventions, nous avons utilisé un second tableau présenté également en annexe. Au début de la séance, l'étudiante qui va pratiquer inscrit les interventions qu'elle souhaite mettre en place. L'étudiante qui observe note ensuite ce qui a réellement été fait, les conséquences que les interventions ont eues, et enfin si des remédiations sont à mettre en place pour les séances suivantes (en cas d'échec de l'intervention).

2.3 Procédure

Afin d'exposer la procédure utilisée, nous allons décrire nos différentes interventions en fonction de notre agenda de recherche en nous appuyant sur le tableau descriptif ci-dessous. Un tableau plus précis se trouve également en Annexe IV. Notre stage se déroulait les lundis et mardis de chaque semaine et notre recherche se déroule en 5 phases.

Tableau 4. Description des interventions en fonction des phases de recherche

<p><u>Phase de pré-test</u> → 7 et 8 mars.</p>	<p>Pas d'interventions. Mesures à l'aide de la grille (Annexe I).</p>
<p><u>1^{ère} phase d'interventions</u> → 14, 15, 21, 22 mars.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Placement des élèves avant de commencer la séance - Démarche proactive : explicitation des comportements attendus, valorisation et encouragement des élèves pour ces comportements. - Considération positive : écoute, encouragement, compliments. - Temps d'APC (Activités Pédagogiques Complémentaires) : première approche pour les élèves des contenus des séances à venir (élève 1, 2, 3 et 5) - Feu tricolore indiquant le niveau de bruit dans la classe. - Faire abstraction de certains comportements pour ne pas les renforcer - Laisser le choix aux élèves : sur le thème de séance, parfois sur des activités « Que souhaitez-vous étudier en premier ? » ou encore des choix de comptines. - Favoriser l'autonomie : travail autonome par groupe pour réaliser la synthèse d'une séquence. Chaque groupe avait la responsabilité de travailler sur un sous-thème et le présenter devant la classe, pour ensuite créer un livre sur cette séquence.

<u>Phase de mesure intermédiaire (post-test 1)</u> → 28 mars	Pas d'interventions. Mesures à l'aide de la grille (Annexe I).
<u>2^{ème} phase d'intervention</u> → 29 mars, 4 et 5 avril	<ul style="list-style-type: none"> - Reprise des interventions présentées dans la première phase : proactivité, feu tricolore, considération positive, placement des élèves, abstraction. - Instauration des chefs d'ateliers : apporte une aide à l'enseignante, veille au bon fonctionnement de son groupe. - Instauration d'un phénomène d'entraide entre élèves.
<u>Phase de post-test</u> → 11 et 12 avril	Pas d'interventions. Mesures à l'aide de la grille (Annexe I).

Phase de pré-test (7 et 8 mars)

Dans un premier temps, nous avons donc réalisé un pré-test grâce au tableau présenté en Annexe I. Cette mesure a pour but d'évaluer le niveau de base des élèves en termes d'engagement et d'adoption ou non de comportements perturbateurs. La majorité des séances ont été menées par une étudiante pendant que l'autre l'observait. Pour une question de cohérence des résultats, nous avons décidé de prendre des séances où les modalités de travail sont similaires, en particulier en termes d'organisation spatiale : chaque séance est collective et se déroule au coin regroupement (quatre bancs formant un carré accompagné d'un tableau).

Première phase d'interventions (14, 15, 21, 22 mars)

Dans un second temps, nous avons démarré la mise en place de nos interventions. Certaines interventions étaient pérennes, d'autres se présentaient de façon plus inopinée, en lien avec le déroulement de nos séances et les échanges avec les élèves. Pour commencer, nous avons décidé de jouer sur le placement des élèves à chaque séance en déplaçant en amont certains d'entre eux, avec le souhait d'éviter l'apparition de comportements perturbateurs (un élève qui fait rire son camarade par exemple) et de désengagement. Lors du pré-test, nous avons pu faire des constats et repérer les élèves plus perturbateurs s'ils sont assis à côté d'un tel, ce qui nous a permis de savoir qui déplacer et où. Toujours afin de prévenir ces apparitions, nous avons adopté tout au long de nos interventions une démarche proactive. En effet, nous avons tenté d'explicitier les comportements attendus, tout en valorisant et encourageant les élèves qui adoptaient ces comportements. Nous avons également fait preuve de considération positive (encouragements, compliments pour une tâche réussie) auprès des élèves.

Afin d'améliorer l'engagement, nous avons utilisé avec l'aide de l'enseignante les temps d'APC. Notre souhait avec ces temps était de leur permettre d'avoir une première approche des contenus de séance en amont, et ainsi leur permettre d'être davantage engagés dans la tâche. Par ailleurs, et de façon systématique, nous avons installé un feu tricolore au sein de la classe qui sonnait dès que le bruit était trop important. Ce dernier permettait de prévenir l'ensemble de la classe de la présence d'une agitation trop élevée, sans que nous ayons à intervenir en tant qu'enseignant. Cet outil est certes plutôt orienté vers la méthode behavioriste mais nous avons tenté de l'utiliser pour permettre aux élèves de s'auto-réguler, et d'entrer dans une démarche plus autonome de gestion de comportements. De plus, pour la gestion des comportements perturbateurs, nous avons parfois fait abstraction de certains comportements pour éviter de les renforcer.

Pour finir, afin d'améliorer l'engagement des élèves et de favoriser leur autonomie, nous avons eu la possibilité de laisser les élèves choisir le thème sur lequel ils souhaitaient travailler entre quatre sujets différents, ainsi que de décider de l'ordre de réalisation des thèmes suivants. Ils ont pu également choisir la comptine qu'ils préféraient apprendre sur le thème du printemps. Par ailleurs, nous remplissions dès que possible le tableau de recueil des observations et interventions (Annexe II).

Phase de mesure intermédiaire (28 mars)

Au terme de ces quatre jours d'interventions, nous avons décidé de réaliser une mesure intermédiaire afin d'observer une éventuelle croissance ou stagnation des scores d'engagement et de comportement.

Seconde phase d'interventions (29 mars, 4 et 5 avril)

Ensuite, nous avons repris nos interventions en continuant d'adopter une démarche proactive, tout en complimentant les élèves sur les comportements appropriés et sur leur travail lorsque cela était justifié. Nous avons valorisé les bons comportements par exemple en disant à l'élève « tu t'es très bien comporté aujourd'hui en faisant ceci ou cela, continue » afin de lui permettre d'avoir une rétroaction explicite sur son comportement, et cibler nos remarques sur le positif. Le feu tricolore était toujours présent dans la classe et allumé. Nous déplaçons certains élèves en début de séance en prévention d'apparition de comportements perturbateurs.

Cependant, nous avons ajouté une nouvelle intervention pour augmenter l'engagement des élèves et diminuer les comportements perturbateurs : les chefs d'ateliers. La classe étant déjà divisée en quatre groupes créés par l'enseignante (notamment pour les ateliers), nous avons pu aisément nommer un chef d'ateliers par groupe à chaque début de semaine. Nous avons bien sûr nommé les six élèves ciblés par notre recherche en priorité. Ils ont donc tous été dans la position de chefs d'ateliers, ce qui permettait également de favoriser leur autonomie en leur donnant des responsabilités. Un étayage sur le rôle du chef d'ateliers était régulièrement réalisé avec les élèves, à chaque changement de chef et lorsque nous le pensions nécessaire. Le chef d'ateliers avait deux rôles : aider l'enseignante dans différentes tâches (distribution de feuilles, de crayons...) ; veiller au bon fonctionnement de son groupe (demander à son groupe de faire moins de bruit s'il le pense nécessaire, réitérer les consignes données par l'enseignante, veiller au bon rangement du matériel individuel).

Enfin, nous avons ajouté la mise en place d'un phénomène d'entraide entre élèves. En effet, si un élève avait fini et réussi l'activité qui lui était donnée, il pouvait aller aider un camarade plus en difficulté. Nous veillons à rappeler qu'aider ne signifie pas « faire à la place de ». Par exemple, sur un exercice de phonologie où il fallait dire si deux mots rimaient entre eux ou non, l'aidant demandait à l'aidé si les deux mots rimaient et ce dernier répondait simplement par oui ou par non. Il s'agit simplement d'un allègement de la tâche sans diminuer l'objectif final.

Phase de post-test (11 et 12 avril)

Pour finir, les 11 et 12 avril, un post-test a été réalisé toujours à l'aide de la même grille.

3 Résultats

A présent, nous allons nous intéresser aux résultats de cette recherche. Par différents moyens que nous avons présentés lors de la méthode, nous avons cherché tout au long de notre stage à avoir un impact sur l'amélioration de l'engagement de notre groupe d'élèves ainsi que la diminution de leurs comportements dits perturbateurs. Pour ce faire, nous nous sommes aidées de deux grilles. Les résultats de la grille en Annexe 1 nous permettront de valider ou non nos deux premières hypothèses en réalisant des statistiques descriptives de l'engagement et du comportement de chacun de nos six élèves en pré-test, post-test 1 et post-test 2. Ces mêmes données récoltées à l'aide de la première grille nous permettront également de valider ou non l'hypothèse 3, cette fois en réalisant une analyse corrélacionnelle.

Enfin, les données récoltées à l'aide du tableau en Annexe 2 nous permettront d'ajouter à nos statistiques descriptives des observations plus qualitatives des effets de nos actions sur les élèves.

3.1 Statistiques descriptives

Les données de cette analyse de statistiques descriptives ont été produites à l'aide du logiciel R Studio et pour simplifier leur lecture, nous avons, dans un tableau, gardé les données essentielles à notre étude. Nous avons donc mené deux analyses de statistiques descriptives : l'une mettant en avant la capacité des élèves à être engagés dans l'activité et l'autre témoignant de leur fréquence d'adoption de comportements perturbateurs lors des différentes phases de recueil des données. Dans chacune des parties, nous avons alors réalisé un tableau regroupant les moyennes des données recueillies ainsi qu'un graphique représentant les courbes de chaque élève. La moyenne de chaque élève est décrite à toutes les périodes de recueil de données : pré-test, post-test 1, post-test 2.

3.1.1 Vérification de l'hypothèse 1

Nous allons commencer par présenter les résultats des statistiques descriptives sur le thème de l'apparition des comportements perturbateurs chez les élèves. A l'aide de ces résultats, nous pourrions valider ou non l'hypothèse selon laquelle l'adoption d'une démarche proactive, la pratique du soutien émotionnel et la considération positive des élèves par des encouragements et compliments permet de faire diminuer la présence des comportements perturbateurs au sein de la classe.

Tableau 5. moyenne et écart-type de l'adoption de comportements perturbateurs au cours de l'activité par élève et par période de recueil des données.

	<i>Pré-test (6 données) 7 et 8 mars 2022</i>			<i>Post-test 1 (5 données) 28 mars 2022</i>			<i>Post-test 2 (4 données) 11 et 12 avril 2022</i>		
	Moyenne /20	Durée moyenne /10	Ecart-type	Moyenne /20	Durée moyenne /10	Ecart-type	Moyenne /20	Durée moyenne /10	Ecart-type
Elève 1	9,50 (6)	00:04:45	5,72	5,75 (5)	00:02:53	2,22	4,50 (4)	00:02:15	0,58
Elève 2	4,50 (2)	00:02:15	3,54	3,50 (2)	00:01:45	4,95	0,75 (4)	00:00:23	0,96
Elève 3	4,33 (6)	00:02:10	2,58	3,80 (5)	00:01:54	3,19	2,50 (4)	00:01:15	1,00
Elève 4	5,67 (6)	00:02:50	2,42	1,00 (3)	00:00:30	1,73	0,50 (4)	00:00:15	0,58
Elève 5	8,67 (6)	00:04:20	4,13	4,80 (5)	00:02:24	4,82	4,75 (4)	00:02:23	0,96
Elève 6	5,33 (3)	00:02:40	4,04	0,60 (5)	00:00:18	1,34	0,50 (4)	00:00:15	1,00
Moyenne	6,33	00:03:10	3,74	3,24	00:01:37	3,04	2,25	00:01:08	0,84

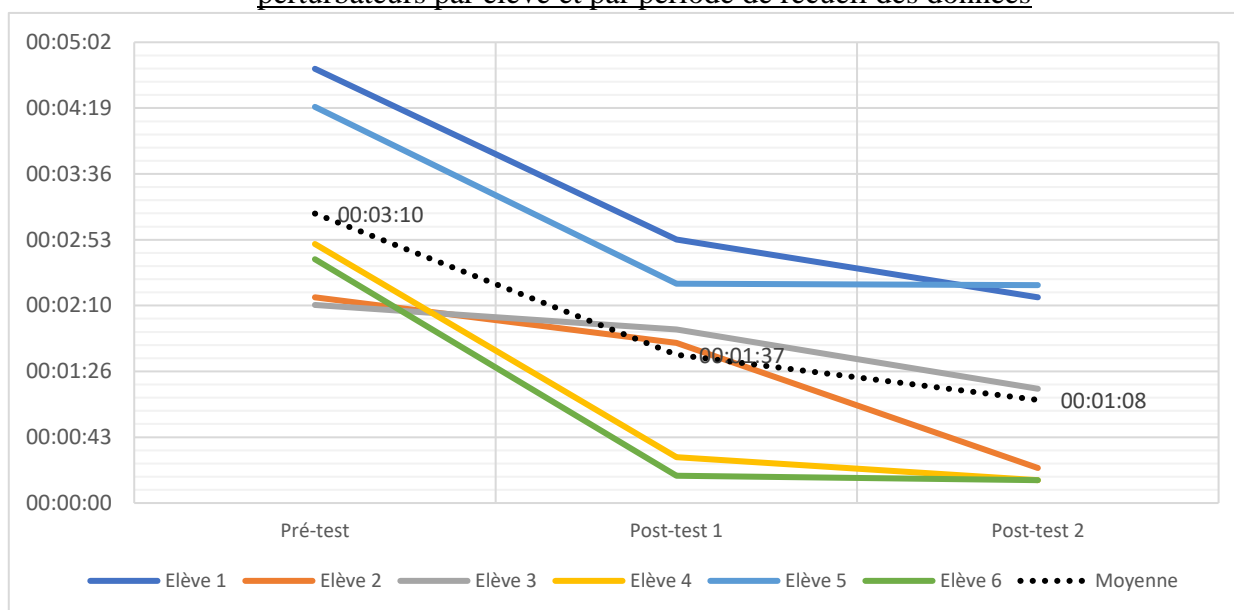
Il nous a semblé pertinent de mettre en évidence dans ce tableau la moyenne, la durée moyenne, ainsi que l'écart-type par élève et par période de recueil des données. La moyenne, sur 20, correspond au nombre de fois où l'élève a adopté un comportement perturbateur durant les 10

minutes d'activités. La durée moyenne sur 10 minutes quant à elle vient traduire la moyenne sur 20 : elle nous donne la durée moyenne d'adoption de comportements perturbateurs de l'élève sur ces 10 minutes. Il s'agit d'une nouvelle façon d'interpréter la moyenne sur 20 des élèves. Par ailleurs, l'écart-type nous permet d'observer si les valeurs autour de la moyenne sont dispersées ou non : si les valeurs recueillies sont similaires, cela signifie alors que l'élève adopte plus ou moins le même comportement au cours des différentes séances. Les données entre parenthèses correspondent au nombre d'échantillons : le nombre d'observations au cours d'une période de test.

Par exemple l'élève 4, lors du post-test 1, a une moyenne d'adoption de comportements perturbateurs s'élevant à 1/20. Autrement dit, sur une période de 10 minutes, il a eu en moyenne un comportement perturbateur pendant 30 secondes. Pour cet élève, 3 données sur 5 ont été collectées : il a été absent lors de 2 observations de recueils de données. L'écart-type de 1,73 est relativement faible, les données sont peu dispersées : son comportement a été similaire durant les différentes observations.

En nous intéressant à la durée moyenne d'adoption de comportements perturbateurs (/10) pour ce groupe d'élève, visible sur le tableau 5, nous voyons que sur une période de 10 minutes, en moyenne, les élèves perturbaient pendant 3 minutes 10 secondes lors du pré-test, pendant 1 minute et 37 secondes lors du post-test 1 et pendant 1 minute et 8 secondes lors du post-test 2. De ces résultats, entre le pré-test et le post-test 1, nous constatons une diminution de 1 minute et 33 secondes de la durée moyenne d'apparition de comportements perturbateurs au cours de l'activité, soit une évolution -48,82%. Entre le post-test 1 et 2, il y a certes de nouveau une diminution mais qui reste moins franche que dans le premier cas : elle diminue de 29 secondes soit une évolution de -30,59%. Cette baisse importante puis cette régression plus stagnante se voit plus aisément à l'aide du graphique 1. Ainsi, l'écart total est de 3 minutes et 33 secondes : les interventions ont permis un amoindrissement de 64,47% de l'apparition de comportements perturbateurs des élèves dans l'activité.

Graphique 1. Durée moyenne, sur une période de 10 minutes, d'adoption des comportements perturbateurs par élève et par période de recueil des données



Afin d'obtenir un résultat plus visuel sur la fréquence d'apparition moyenne des comportements perturbateurs, nous avons réalisé un graphique reprenant en abscisse les périodes de recueil de données et en ordonnée le score moyen de chaque élève à chaque période de test. Un code couleur représente les différents élèves ainsi que la moyenne de ce groupe d'élève.

A l'aide de ce graphique 1 et des résultats présents dans le tableau 5, il semblerait que la proaction, la pratique du soutien émotionnel et les considérations positives auprès des élèves sont un ensemble de démarches qui permettent de diminuer l'apparition de comportements perturbateurs. Cependant, d'après les données corrélacionnelles entre les dimensions émises par le CLASS, qui évalue un lien de corrélation entre la motivation des élèves en début de scolarité obligatoire en fonction de la nature de leurs interactions avec l'enseignant, nous pouvons dire, d'après cette recherche (2016) que la gestion des comportements est assez faiblement corrélée avec un climat de classe positif, le coefficient entre dimensions étant de 0,35. En d'autres termes, un climat de classe positif ne permet pas systématiquement de diminuer l'apparition de comportements perturbateurs.

Nous pouvons conclure sur le fait que la proaction, la pratique du soutien émotionnel et les considérations positives permettent de réduire l'apparition des comportements perturbateurs. Cette première hypothèse est donc vérifiée. En revanche, il est à noter que d'autres facteurs, par exemple de nature psychologique, peuvent intervenir ici mais nous ne sommes pas en mesure de les qualifier ni de les quantifier.

3.1.2 Vérification de l'hypothèse 2

A présent, nous allons nous intéresser aux résultats des statistiques descriptives sur le thème de l'engagement des élèves. Ainsi, nous pourrions vérifier l'hypothèse 2 évoquant le bénéfice de la promotion de l'autonomie des élèves sur leur engagement dans les apprentissages.

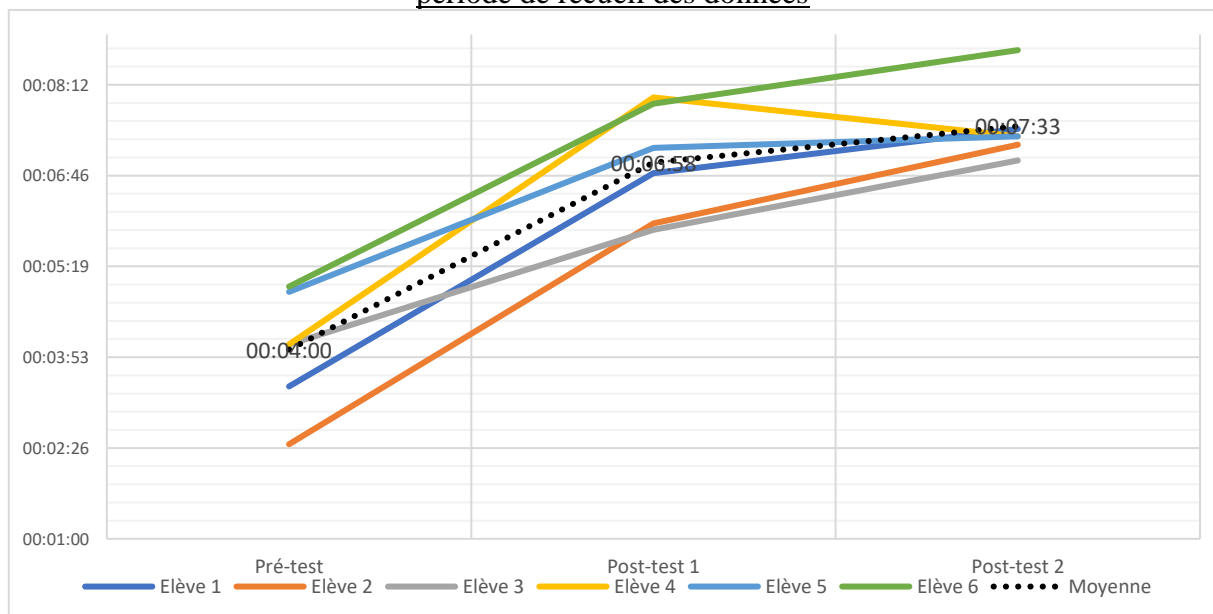
Tableau 6. moyenne, durée moyenne et écart-type de l'engagement dans l'activité par élève et par période de recueil des données.

	Pré-test (6 données) 7 et 8 mars 2022			Post-test 1 (5 données) 28 mars 2022			Post-test 2 (4 données) 11 et 12 avril 2022		
	Moyenne /20	Durée moyenne /10	Ecart-type	Moyenne /20	Durée moyenne /10	Ecart-type	Moyenne /20	Durée moyenne /10	Ecart-type
Elève 1	6,83 (6)	00:03:25	2,23	13,60 (5)	00:06:48	2,51	15,00 (4)	00:07:30	1,15
Elève 2	5,00 (2)	00:02:30	2,83	12,00 (2)	00:06:00	0,00	14,50 (4)	00:07:15	1,83
Elève 3	8,17 (6)	00:04:05	2,32	11,80 (5)	00:05:54	2,86	14,00 (4)	00:07:00	1,50
Elève 4	8,17 (6)	00:04:05	0,98	16,00 (3)	00:08:00	2,65	14,75 (4)	00:07:23	1,50
Elève 5	9,83 (6)	00:04:55	3,60	14,40 (5)	00:07:12	2,97	14,75 (4)	00:07:23	1,50
Elève 6	10,00 (3)	00:05:00	1,00	15,80 (5)	00:07:54	2,28	17,50 (4)	00:08:45	0,58
Moyenne	8,00	00:04:00	2,16	13,93	00:06:58	2,21	15,08	00:07:33	1,34

Afin d'explorer ces résultats, nous allons utiliser le même type de tableau et de graphique que la sous-partie précédente. En effet, le recueil de données s'est réalisé de la même manière, à l'aide de la même grille et du même codage.

Par exemple, lors de la phase de pré-test, la moyenne de l'engagement de l'élève 1 est de 6,83/20, autrement dit, sur une période de 10 minutes, en moyenne, il était engagé pendant 3 minutes et 25 secondes. Pour cet élève 6 données sur 6 ont été collectées : il a toujours été présent lors de nos recueils de données. L'écart-type de 2,23 est relativement faible, les données sont peu dispersées et se concentrent autour de la moyenne.

Graphique 2. Durée moyenne, sur une période de 10 minutes, d'engagement par élève et par période de recueil des données



Une nouvelle fois, afin d'obtenir un résultat plus visuel du score d'engagement moyen des élèves, nous avons réalisé ce graphique 2 reprenant, comme le graphique 1, en abscisse les périodes de recueil de données et en ordonnée le score moyen de chaque élève à chaque période de test. A l'aide de ce graphique 1, nous pouvons confirmer l'amélioration de l'engagement des élèves grâce à la présence de courbes croissantes.

En reprenant et en modifiant le tableau 6, nous arrivons à ce tableau 6 bis présenté ci-dessous.

Tableau 6 bis. moyenne, durée moyenne, écart-type et évolution de l'engagement dans l'activité par élève lors du post-test 1 et du post-test 2

	<i>Post-test 1 (5 données) 28 mars 2022</i>			<i>Post-test 2 (4 données) 11 et 12 avril 2022</i>			Evolution
	Moyenne /20	Durée moyenne /10	Ecart-type	Moyenne /20	Durée moyenne /10	Ecart-type	
Elève 1	13,60 (5)	00:06:48	2,51	15,00 (4)	00:07:30	1,15	10,29%
Elève 2	12,00 (2)	00:06:00	0,00	14,50 (4)	00:07:15	1,83	20,83%
Elève 3	11,80 (5)	00:05:54	2,86	14,00 (4)	00:07:00	1,50	18,64%
Elève 4	16,00 (3)	00:08:00	2,65	14,75 (4)	00:07:23	1,50	-7,81%
Elève 5	14,40 (5)	00:07:12	2,97	14,75 (4)	00:07:23	1,50	2,43%
Elève 6	15,80 (5)	00:07:54	2,28	17,50 (4)	00:08:45	0,58	10,76%
Moyenne	13,93	00:06:58	2,21	15,08	00:07:33	1,34	8,25%

Par ces résultats, nous constatons, une fois la promotion de l'autonomie par la responsabilisation des élèves mise en place, une augmentation moyenne de l'engagement de 8,25%.

Toutefois, nous constatons que cette évolution va d'une augmentation de 20,83% pour l'élève 2 à une diminution de l'engagement de 7,81% pour l'élève 4. Soit un écart de 28,64 points de pourcentage non négligeable.

Ainsi, bien que l'engagement moyen des élèves ait augmenté de 8,25% suite à la promotion de l'autonomie par la responsabilisation des élèves, nous ne pouvons valider cette hypothèse dans la mesure où nous venons de voir deux exemples de deux élèves avec l'un pour qui cela a été bénéfique et pour l'autre néfaste. Donc la promotion de l'autonomie par la responsabilisation des élèves ne permet pas systématiquement d'augmenter leur engagement. Nous observons, en reprenant le tableau de présentation des participants en Annexe III, que l'évolution est plus signifiante pour les élèves peu engagés au départ qui présentent des difficultés à rester attentifs. L'élève n°5 déjà très engagé dans les apprentissages au départ ne présente, de manière évidente, pas d'augmentation importante (2,43%). Les élèves 2 et 3 dont le profil est similaire sur l'engagement (tous deux peu engagés) mais pas sur le comportement (l'un perturbe et l'autre non) ont tous deux une augmentation importante de leur engagement.

Par ailleurs, nous avons observé grâce au tableau de recueil des observations que l'élève 2 a montré un engagement grandissant lors de la mise en place des chefs d'ateliers avec une prise d'initiative et un investissement positif de son rôle et de ses responsabilités.

3.2 Analyse corrélacionnelle

3.2.1 Vérification de l'hypothèse 3

Afin d'étudier la validité de notre hypothèse 3 qui suggère un lien entre diminution de l'engagement et apparition de comportements perturbateurs, nous allons réaliser une corrélation entre ces deux items. Pour ce faire, nous allons détailler deux hypothèses H_0 et H_1 qui nous permettront de valider ou non notre hypothèse de base :

H_0 . L'adoption de comportements perturbateurs s'explique uniquement par la diminution de l'engagement des élèves.

H_1 . L'adoption de comportements perturbateurs ne s'explique pas uniquement par la diminution de l'engagement des élèves.

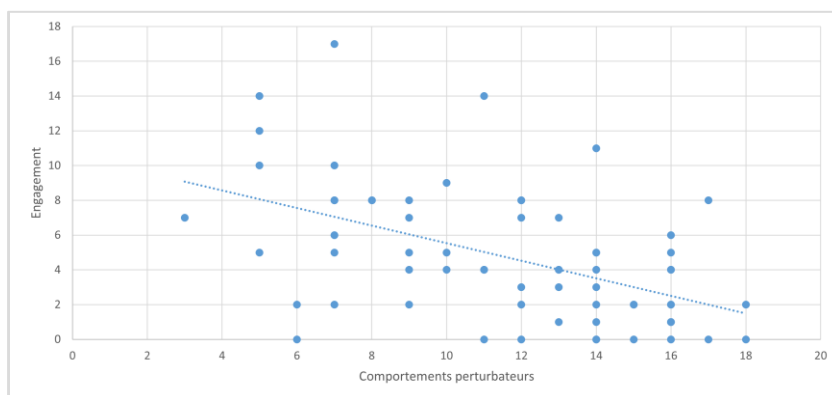
De nouveau, à l'aide du logiciel R Studio, nous avons pu calculer pour chaque élève, ainsi que pour l'ensemble du groupe, un coefficient de corrélation. Il nous permet ainsi de dire s'il existe un lien de corrélation positif (s'il est compris entre $[0 ; 1]$) ou négatif (s'il est compris entre $[0 ; -1]$) entre la diminution de l'engagement et l'augmentation des comportements perturbateurs. Si ce lien est positif alors l'augmentation (ou diminution) d'une valeur entraîne l'augmentation (ou la diminution) de l'autre, se traduisant par une courbe croissante. A l'inverse, si ce lien est négatif, l'augmentation (ou la diminution) d'une valeur entraîne la diminution (ou l'augmentation) de l'autre, la courbe est décroissante. Il est à noter que ce coefficient permet de définir un lien, plus ou moins intense, entre deux variables mais il ne renseigne pas sur le sens de la causalité.

De plus, il a été aisé de calculer, pour l'ensemble des élèves, les coefficients de détermination : le R^2 ainsi que la p-value. Le R^2 explique à quel point la régression linéaire est pertinente, il témoigne de la qualité du modèle : plus il est proche de 1 et plus le modèle est significatif. La p-value quant à elle, permet de déterminer si l'hypothèse nulle (H_0) est vérifiée ou non : une p-value proche de 0 signifie qu'on a une probabilité proche de 0 de se tromper en rejetant H_0 , l'hypothèse nulle.

Tableau 7. Coefficients de corrélation par élève et pour le groupe et coefficients de détermination

<i>Coefficients de corrélation</i>	
Elève 1	-0,5294
Elève 2	-0,5418
Elève 3	-0,3745
Elève 4	-0,8577
Elève 5	-0,6826
Elève 6	-0,6332
Groupe élève	-0,5059
<i>Coefficients de détermination</i>	
R ²	0,2559
p-value	1,72E-05

Graphique 3. Corrélation entre la diminution de l'engagement et l'augmentation des comportements perturbateurs par élève



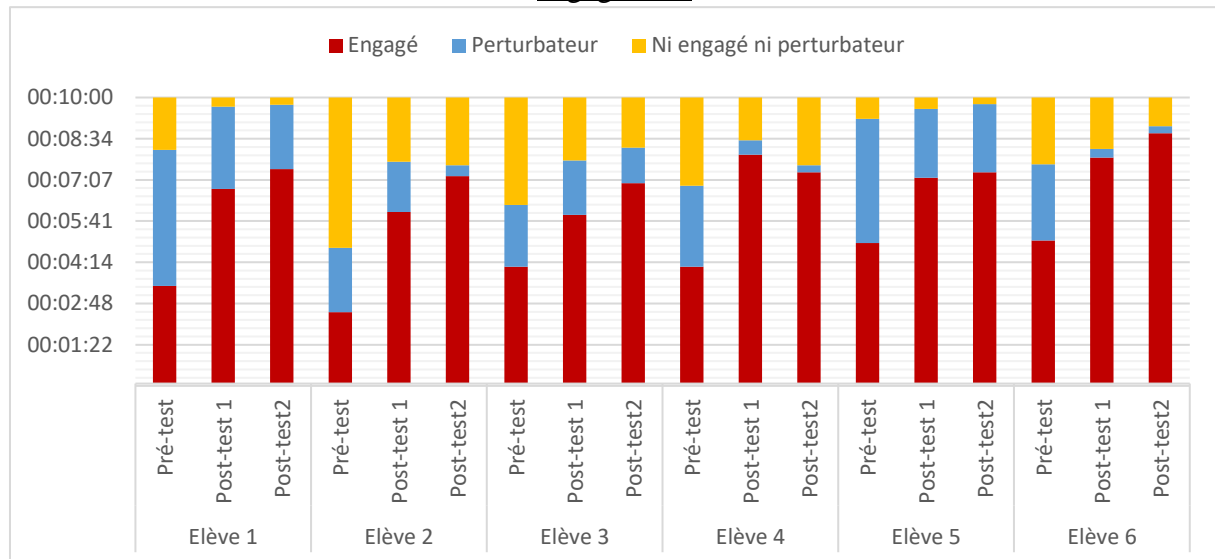
A partir de ce tableau 7, nous pouvons ainsi dire :

- Le coefficient de corrélation de ce groupe d'élèves est de -0,5059, il se trouve entre 0 et -1, il n'est pas plus proche de l'un que de l'autre, le lien de corrélation est modéré, autrement dit, l'apparition de comportements perturbateurs est modérément corrélée à une diminution de l'engagement. On ne peut donc affirmer que la diminution de l'engagement seule augmente l'apparition de comportements perturbateurs.
- Le R² est de 0,2559, il est plus proche de 0 que de 1 donc le modèle n'est pas fiable. Autrement dit, 25,59% de l'augmentation des comportements perturbateurs s'expliquent par la diminution de l'engagement. La qualité du modèle est donc faible.
- La p-value étant égale à 0,00001717, ce qui signifie que nous avons un risque proche de 0 de nous tromper en rejetant H₀. Nous rejetons donc H₀ et nous acceptons H₁ c'est-à-dire que l'adoption de comportements perturbateurs ne s'explique pas uniquement par la diminution de l'engagement des élèves.

A partir du graphique 3, il est clair que la corrélation entre la diminution de l'engagement et l'augmentation des comportements perturbateurs est négative : la courbe de régression linéaire est décroissante. De plus, il est possible de constater que la qualité du modèle n'est pas très significative : les données sont éloignées de la courbe. Cette troisième et dernière hypothèse n'est donc pas validée.

3.3 Evolution du comportement et de l'engagement des élèves

Graphique 4. Répartition sur 10 minutes des comportements adoptés par l'élève et de son engagement



Enfin nous avons, pour conclure notre recherche, réalisé ce diagramme en barre qui indique la répartition sur 10 minutes des comportements adoptés par les élèves. Ainsi, grâce à notre recherche, nous avons pu mesurer la durée moyenne de l'élève lorsqu'il était engagé (en rouge), sa durée moyenne lorsqu'il adoptait un comportement perturbateur (en bleu) et enfin nous en avons déduit sa durée moyenne lorsqu'il n'était ni engagé et ni perturbateur (en jaune).

En complément de l'hypothèse 1, il est clair que l'élève 6, à la suite des interventions proactives que nous avons réalisées, a de moins en moins adopté de comportements perturbateurs. Effectivement, la zone bleue se réduit. Les interventions ont été bénéfiques pour cet élève quant à la réduction d'adoption des comportements perturbateurs.

De plus, comme nous l'avons vu lors de l'hypothèse 2, nous pouvons constater que suite à la promotion de l'autonomie par la responsabilisation des élèves, soit entre la phase de post-test 1 et 2, l'engagement de l'élève 4 a diminué : la zone rouge du post-test 2 est plus petite que celle du post-test 1 or l'effet inverse était envisagé. Pour cet élève, la promotion de l'autonomie par la responsabilisation a été contre-productif.

Ce graphique nous permet ainsi de voir que nos interventions de nature proactive ont dans l'ensemble permis une augmentation de l'engagement des élèves ainsi qu'une diminution de l'apparition des comportements perturbateurs au cours de l'activité.

4 Discussion

Comme nous avons pu le détailler dans la revue de littérature scientifique, il nous a semblé pertinent d'adopter une démarche de gestion de comportements proactive pour améliorer l'engagement et l'attitude des élèves en classe. Pour cela, nous avons émis des hypothèses grâce auxquelles nous sommes arrivées aux conclusions suivantes :

1. La proaction, la pratique du soutien émotionnel et les considérations positives permettent de réduire l'apparition de comportements perturbateurs bien qu'il existe d'autres facteurs permettant leur diminution.
2. La promotion de l'autonomie des élèves par leur responsabilisation permet d'augmenter leur engagement si l'élève est initialement peu engagé dans l'activité.
3. Il existe un lien faible entre la diminution de l'engagement et l'apparition de comportements perturbateurs.

4.1 Mise en relation avec les recherches antérieures

Être proactif, rappelons-le, est défini par Bissonnette (2015) comme visant « *la prévention des écarts de conduite des élèves.* » Selon lui, il est préférable « *plutôt que de réagir à l'indiscipline, [...] de réaliser des interventions qui favorisent l'adoption de bons comportements et le développement de compétences sociales.* ». C'est pourquoi nous avons adopté une démarche proactive, en particulier en anticipant le placement des élèves juste avant de débiter l'activité, ou encore, en explicitant les comportements attendus : « En levant la main, à votre avis qu'est-ce qui est pareil dans ce conte ? ». Nous avons également mis en avant une pratique du soutien émotionnel notamment lorsque nous nous intéressions directement à l'élève en lui demandant par exemple : « Comment vas-tu ce matin ? As-tu bien dormi ? ». Et pour finir, nous avons visé à favoriser les considérations positives en complimentant les élèves lorsque cela semblait opportun notamment pour les féliciter sur leur travail : « Je tiens à vous dire que je suis très fière de vous, vous avez fait du bon travail ». Ces actions ont dans l'ensemble permis de diminuer l'apparition de ces comportements perturbateurs bien que certains facteurs, que nous n'avons pu mesurer, sont à prendre en compte, comme par exemple la dimension psychologique de l'enfant.

Concernant le soutien à l'autonomie, nous avons vu grâce à Connell (1990), qu'il est supposé augmenter l'engagement. Rappelons qu'il se caractérise par le choix, c'est-à-dire une prise de

décisions partagée par tous les élèves ainsi que l'absence de contrôles externes tels que les récompenses et punitions. Nos interventions tournaient en grande partie autour des chefs d'ateliers. Rappelons-le, nommés à chaque début de semaine, ils permettaient d'une part d'aider l'enseignante dans différentes tâches (distribuer les feuilles, les crayons), mais aussi, d'autre part, de veiller au bon fonctionnement de son groupe (veiller à ce qu'il n'y ait pas trop de bruit, redonner les consignes, veiller au bon rangement du matériel). Nous avons également utilisé le feu tricolore, émettant un signal sonore dès lors qu'il détecte un bruit trop conséquent, à des fins d'autonomisation du comportement des élèves : ces derniers cessaient de parler dès lors que le feu sonnait et adaptaient, par la suite, leur volume sonore. Ces différentes tâches visant à responsabiliser les élèves tout en les rendant plus autonomes avaient pour objectif d'augmenter leur engagement.

Cependant, nous avons remarqué que pour un élève en particulier ce phénomène a été contre-productif. En effet, l'élève 4, lors de sa nomination en tant que chef d'atelier de son groupe s'est immédiatement adressé à ses camarades en leur disant : « C'est moi le chef, c'est moi que tu dois écouter, c'est moi qui commande. » Résultat : l'élève était désengagé. De plus, qu'il s'agisse d'une activité par groupe ou non l'élève était plus préoccupé à surveiller que ses camarades soient bien engagés dans l'activité plutôt qu'à veiller lui-même à l'être. Enfin, lors de la réalisation par groupe d'une tâche autonome à présenter devant la classe, nous avons une nouvelle fois constaté que l'élève, bien qu'il ne soit plus le chef dans son groupe, continuait à veiller à son bon fonctionnement ce qui le rendait de nouveau indisponible dans l'apprentissage, donc désengagé. Pour cet élève, qui a certes pris très à cœur son rôle de chef d'ateliers, l'effet de la promotion de l'autonomie par la responsabilisation a donc été contre-productif ce qui prouve que cette méthode ne peut s'appliquer à tous types d'élèves.

Enfin, grâce à LaRose-Hébert (2014) qui expose dans son mémoire que les élèves désengagés peuvent également présenter des problèmes de comportement, nous nous sommes interrogées sur la présence d'un lien de corrélation entre la diminution de l'engagement et l'apparition des comportements perturbateurs. Bien que nous ayons constaté un lien modéré entre ces deux variables il est important de noter que le modèle corrélationnel ne permet en aucun cas de définir d'où vient ce lien. En effet, qui engendre qui ? Nous ne pouvons dire si c'est la diminution de l'engagement qui engendre la hausse de l'adoption de comportements perturbateurs ou l'inverse.

4.2 Les limites de cette étude

Après avoir présenté les résultats de notre étude en vérifiant ou non nos hypothèses, nous allons nous intéresser à d'autres facteurs qui auraient pu être pris en compte afin de mesurer l'engagement et l'adoption de comportements perturbateurs des élèves au cours de l'activité. Ces variables pourraient ainsi être testées dans le cas où l'étude viendrait à être reconduite.

Effectivement, en plus de ceux que nous avons cités précédemment, il est à noter que d'autres facteurs peuvent influencer l'engagement des élèves et/ou l'apparition de comportements perturbateurs que malheureusement, faute de moyens et de temps, nous n'avons pu observer au cours de notre étude. Nous les détaillons ci-dessous sous forme de questions :

- 1- Qui mène la séance ?
- 2- Quand se déroule la séance ?
- 3- Combien de temps dure la séance ?
- 4- Quelle est l'organisation spatiale de la classe ? : séance collective ou individuelle ?
- 5- La mise en activité des élèves est-elle nouvelle, créative, innovante ?
- 6- Dans quelle situation psychologique se trouve l'élève ?

Pour le premier questionnaire, nous aurions pu évoquer un effet de la maîtresse titulaire dès lors que l'engagement des élèves fut meilleur et que l'adoption de comportements perturbateurs soit moins fréquente lorsque l'enseignante-titulaire mène la séance plutôt que les enseignantes-stagiaires. En effet, les élèves peuvent s'avérer plus calmes en présence de l'enseignante car ils connaissent ce qu'ils peuvent faire avec elle : ils ont déjà été confrontés aux remarques sur les comportements à adopter et ceux à éviter. Ce qui n'est pas le cas avec les nouvelles enseignantes. Les élèves peuvent se demander si les règles sont les mêmes, ils vont alors tester ce qu'ils peuvent faire ou ne pas faire.

La notion de déroulement de la séance est à appréhender de deux façons : la première est le moment de la journée où se déroule la séance (début ou fin de journée voire de demi-journée), la deuxième est la période où se déroule la séance (début ou fin de période voire première ou dernière période de l'année). Ainsi, la première partie de ce second questionnaire pourrait être observée à l'aide de notre grille présentée en Annexe I (Grille mesurant l'engagement et le comportement perturbateur ou non des élèves). Effectivement, nous avons pour chaque séance noté l'heure et la date de son déroulement permettant ainsi de savoir si la séance a lieu en fin

ou début de demi-journée ainsi qu'en début ou en fin de période. Toutefois, nous n'avons pris en compte ce questionnaire qu'une fois les résultats édités. Nous n'avons au préalable fait aucune recherche sur le sujet. Ainsi, nous pourrions émettre des conclusions à partir d'un graphique mais celles-ci seraient simplement basées sur nos observations.

Le troisième questionnaire, abordant la durée de la séance, aurait également pu être pris en compte. Nous aurions pu tirer des conclusions hâtives : plus une séance est longue et plus l'engagement dans la tâche diminue. Cependant, n'ayant, encore une fois, pas fait de recherche à ce sujet, nous ne sommes pas en mesure d'apporter des conclusions d'autant plus que nous n'avons en aucun cas mesuré ce phénomène.

Au sujet du quatrième questionnaire, l'organisation spatiale de la classe, nous avons fait le choix d'observer des situations d'apprentissages proches spatialement : toutes se déroulaient au coin regroupement (quatre bancs forment un carré), il s'agissait de moments collectifs. Il aurait donc fallu, pour comparer les deux organisations spatiales, observer également des situations d'apprentissages individuelles. Bien que notre enseignante nous ait relaté que ses élèves sont plus engagés et moins perturbateurs dès lors qu'ils sont dans une situation d'apprentissage individuelle, nous ne pouvons témoigner de ce phénomène par des données chiffrées. L'effet organisation spatiale n'est donc pas quantifiable dans cette étude.

Pour ce qui est de la créativité de la situation d'apprentissage, questionnaire numéro 5, elle aurait pu être quantifiable si nous avions distingué les situations d'apprentissages dites rituelles, des situations d'apprentissages dites similaires, déjà proposées aux élèves, des situations inédites, nouvellement proposées aux élèves. A nouveau, des recherches sur des études abordant le sujet auraient été nécessaires.

Pour le dernier questionnaire abordant l'aspect psychologique de l'élève, encore une fois, nous ne pouvons le mesurer mais cette fois-ci à cause de nos connaissances sur le sujet : nous ne sommes ni psychologue, ni psychiatre, ce n'est pas le corps de notre métier. De plus, ces données étant difficilement mesurables, nous ne pouvons parler d'effet psychologique de l'élève sur nos résultats. Cependant, il est important d'adapter sa posture d'enseignante en fonction de l'humeur de l'enfant. En effet, s'il rencontre une situation familiale compliquée, l'enseignante, informée des parents bien souvent, veillera à être bienveillante et à s'adapter au mieux à l'élève. Par exemple, l'élève 2 de notre étude, s'endormant tard le soir devant la télévision, est peu disponible pour les apprentissages du lendemain. Un conseil pédagogique

avec l'équipe éducative va être réuni afin de définir les mesures à mettre en place pour pallier cette indisponibilité dans l'apprentissage. Le conseil pouvant être composé d'une psychologue, de la maîtresse du réseau, d'un éducateur, d'un orthophoniste.

Enfin, concernant le feu tricolore, les élèves ont, au début de sa mise en place, rencontré quelques difficultés quant à la compréhension de son utilité. En effet, les élèves étaient plus intéressés à voir l'appareil changer de couleur et émettre un son plutôt que de se remettre en question sur sa réelle fonction dans la classe. Cela les rendait moins engagés dans l'activité et leurs comportements perturbaient son bon fonctionnement. Leur objectif était de faire changer le feu de couleur : il a donc été nécessaire de rappeler l'utilité principale de ce feu (Pourquoi sonne-t-il et quelles sont les conséquences lorsqu'il y a trop de bruit dans la classe ?). En plus de cela, nous avons décidé de le cacher pour permettre aux élèves de ne plus constater la variation de couleurs, mais seulement le signal sonore. Les élèves ont fini par comprendre son intérêt. Toutefois, nous pouvons nous interroger sur sa pertinence dans une classe de maternelle où l'apparition du bruit est d'autant plus fréquente que dans une classe d'élémentaire.

Finalement, comme expliqué plus haut, les données entre parenthèses correspondent au nombre d'échantillons, or il est possible de voir que le nombre de données n'est pas très élevé. Nous pourrions ainsi nous questionner sur la pertinence des valeurs : sont-elles suffisamment nombreuses pour être significatives ?

De plus, en lien avec le nombre d'échantillons, ayant réalisé notre étude dans un contexte de COVID-19, certains élèves ont été absents, en particulier l'élève 2 : sur la phase de pré-test seulement 2 données sur 6 maximum ont été recueillies tout comme sur le post-test 1 : seulement 2/5. Une nouvelle fois, nous pouvons nous questionner sur la pertinence des données collectées.

Nous pouvons enfin expliquer le nombre d'échantillons en particulier par les critères de sélection de chaque séance afin d'être la plus représentative et similaire aux autres que possible: les séances devaient être menées par les enseignantes-stagiaires et devaient avoir lieu au coin regroupement, de façon collective. Ce qui restreint le nombre de séances à observer.

4.3 Conclusion

En conclusion, suite aux recherches menées au sujet de l'engagement comportemental et des comportements perturbateurs, nous avons souligné l'intérêt d'adopter une démarche proactive au cours de l'activité afin de favoriser l'engagement des élèves et de diminuer la fréquence d'apparition des comportements perturbateurs. Il a été question de se demander si les démarches de gestion de comportements perturbateurs pourraient-elles permettre d'améliorer l'engagement et l'attitude des élèves ?

Pour y répondre, nous avons formulé trois hypothèses. Si dans un premier temps nous avons vu que la proaction, la pratique du soutien émotionnel et les considérations positives auprès des élèves sont un ensemble de démarches qui permettent de diminuer l'apparition de comportements perturbateurs. Nous avons vu, dans un second temps, que la promotion de l'autonomie par la responsabilisation des élèves ne permet pas toujours d'augmenter leur engagement. Nous avons fini par voir que la diminution de l'engagement des élèves, qui intervient peu dans l'apparition de comportements perturbateurs, n'est pas le seul facteur favorisant leur augmentation.

Ainsi, nous pouvons conclure sur le fait que les démarches de gestion de comportements permettent d'améliorer l'engagement et l'attitude des élèves. Néanmoins, ces démarches sont à nuancer et à adapter selon l'élève sous peine de créer l'effet inverse. Nous pouvons achever ce travail en nous demandant quels auraient été les résultats de cette étude dans le cas d'une démarche behavioriste.

Enfin, que retirer de cette étude pour notre pratique professionnelle future ? De mon point de vue, un enseignant doit être en mesure de non seulement maîtriser les contenus disciplinaires à transmettre à ses élèves mais aussi, et surtout, d'être capable de veiller au bon fonctionnement de sa classe : c'est la gestion comportementale. Ainsi, un enseignant novice, venant d'être diplômé, doit avoir à gérer ces deux piliers : la transmission du savoir et la gestion de sa classe qui ne sont, pour l'instant, pas des automatismes. Il faut être capable d'organiser ses journées, d'organiser la répartition des leçons en vigueur avec les programmes tout en anticipant les comportements des élèves face aux différents types de tâches mais aussi, par exemple, selon les moments de la journée. Avec l'expérience, l'enseignant trouvera son équilibre entre ces deux aspects du métier. Grâce à notre tutrice de stage, nous avons pu être déchargée d'une grande partie de la préparation des leçons quotidiennes puisque nous n'en préparions qu'une à

deux par jour. Cela nous a donc permis de nous focaliser sur la gestion des comportements afin d'automatiser l'un des deux aspects importants du métier. Pour notre tutrice, comme pour nous, cela paraissait également important de nous aider à mettre l'accent sur l'un plutôt que sur les deux. Ainsi, cette étude a été plus que pertinente pour notre pratique future dans la mesure où elle nous a permis de nous focaliser sur l'un des deux piliers qui selon moi fondent un enseignant. L'aspect gestion comportementale étant plutôt normalisé, il s'agira, à l'avenir, de se consacrer davantage à la transmission des contenus, l'organisation des journées, plus qu'à la gestion de classe.

5 Bibliographie

Bandura, A. (1976). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Pierre Mardaga Editeur.

Bissonnette, S. (2015). *Pour gérer efficacement les comportements en milieu scolaire : Le Soutien au Comportement Positif*. Les Cahiers de l'Actif, 472, 207-224.

Bissonnette, S. Gauthier, C. Castonguay, (2016) *L'enseignement explicite des comportements : Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Chenelière education.

Blair, C. et Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure, *Development and Psychopathology*, 20, 899-911.

Blumenfeld, P., Fredricks, J. et Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.

Bulletin officiel n°25. (2021). *Programme du cycle 1*. Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports.

Cameron Ponitz, C., Curby, T.W., Grimm, K.J., Rimm-Kaufman S.E. (2009). Kindergarten Classroom Quality, Behavioral Engagement, and Reading Achievement. *School Psychology Review*, 38, 102-120.

Connell, J.P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life-span. In D. Cicchetti (Ed.), *The self in transition: Infancy to childhood* (pp.61-97). Chicago: University of Chicago Press.

Cosnefroy, O.Nurra, C., & Dessus, P. (2016). Analyse dynamique de la motivation des élèves en début de scolarité obligatoire en fonction de la nature de leurs interactions avec l'enseignant. *Education & Formations*, 90, 29-52.

Dessus, P. (2022). *CLASS : Le soutien émotionnel*. LaRac & Inspé Univ. Grenoble Alpes

Fairbrother, M., Whitley, J. (2014). *Comprendre et soutenir le développement de l'autorégulation*. TA@l'école. <https://www.taalecole.ca/lautoregulation/>

Finn, J.D. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Finn, J.D., Rock, D.A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221-234.

Goldstein, S. (1995). *Understanding and managing children's classroom behavior*. New York: Wiley.

- LaRose-Hébert G. (2014). *La relation entre le désengagement scolaire comportemental et la détérioration du rendement : Le rôle modérateur de l'implication parentale*. [Mémoire] https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/11521/Larose-Hebert_Gabryelle_2014_memoire.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Little, S. G., Akin-Little, A., & O'Neill, K. (2015). *Group contingency interventions with children-1980-2010: a meta-analysis*. *Behavior Modification*, 39, 322-341.
- Morrison, G., Robertson, L., Laurie, B., & Kelly, J. (2002). Protective factors related to antisocial behavior trajectories. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 277-290. doi: 10.1002/jclp.10022
- Pansu, P. (2022). *Contrôler les comportements inadaptés en classe*. Université Grenoble Alpes.
- Pelletier, L-G., Seguin-Levesque, C., et Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94, 186-196.
- Ramus, F. (2021). *Réguler efficacement les comportements des élèves*. MOOC « La psychologie pour les enseignants ».
- Reeve, J., Tseng, C.-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267.
- Sieber, M. (2000). *Comment gérer l'indiscipline en classe*. Fribourg : éditions universitaires Fribourg Suisse.
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41(1), 3-25. doi: 10.1177/0044118X09334861
- Zumbrunn, S., Tadlock, J. et Roberts, E.D. (2011). *Self-regulation and motivation: A review of the literature*. Communication sollicitée pour le Metropolitan Educational Research Consortium, Richmond, VA.

6 Annexes

Annexe I : Grille mesurant l'engagement et le comportement perturbateur ou non des élèves

Grille d'engagement et des comportements perturbateurs des élèves

Séance :
Date : / /

Matin
 Après-Midi

Nombre d'observations	Elève 1 :		Elève 2 :		Elève 3 :		Elève 4 :		Elève 5 :		Elève 6 :	
	Engagement	Comportement perturbateur	Engagement	Comportement perturbateur	Engagement	Comportement perturbateur	Engagement	Comportement perturbateur	Engagement	Comportement perturbateur	Engagement	Comportement perturbateur
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20												
Total												

Engagement 0 - non engagé
1 - engagé
doit être le plus élevé possible

Comportement perturbateur 0 - ne perturbe personne
1 - perturbe les autres
doit être le plus faible possible

Annexe II : Tableau de recueil des observations et interventions

Séance :
Date : / /

Matin
 Après-Midi

Ce que je veux faire	Ce que j'ai fait	Quelles conséquences	Quelles remédiations

Annexe III : Tableau de présentation des participants

<u>Élève n°1</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Engagement : difficultés à rester attentif. - Comportements perturbateurs : comportement agressif envers ses camarades, ricanements, agitation.
<u>Élève n°2</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Engagement : grande fatigue, peu attentif. - Pas de comportements perturbateurs.
<u>Élève n°3</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Engagement : peu engagé dans les apprentissages. - Comportements perturbateurs : comportement enfantin, joue avec ses vêtements.
<u>Élève n°4</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Engagement : attention limitée dans les tâches, ce qui le rend peu engagé. - Comportements perturbateurs : agitation essentiellement lors de la récréation.
<u>Élève n°5</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Engagement : très engagé dans les apprentissages. - Comportements perturbateurs : coupe la parole très régulièrement et prend la parole sans autorisation.
<u>Élève n°6</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Engagement : engagé dans les apprentissages. - Comportements perturbateurs : en fonction des camarades à côté de qui il se trouve, il peut être amené à s'agiter, énumérer des insultes.

Annexe IV : Tableau répertoriant les interventions en fonction des différentes phases de recherche et en fonction des différents jours de mise en place

Les interventions en gras correspondent à celles nouvellement mises en place.

<u>Phase de pré-test</u>	
<i>Lund 7 mars</i>	Pas d'interventions.
<i>Mardi 8 mars</i>	Mesures à l'aide de la grille (Annexe I).
<u>1^{ère} phase d'interventions</u>	
<i>Lundi 14 mars</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Placement des élèves avant de commencer la séance - Démarche proactive : explicitation des comportements attendus, valorisation et encouragement des élèves pour ces comportements. - Considération positive : écoute, encouragements, compliments. - Feu tricolore indiquant le niveau de bruit dans la classe. - Laisser le choix aux élèves : sur le thème de séance, parfois sur des activités « que souhaitez-vous étudiez en premier ? » ou encore des choix de comptines.
<i>Mardi 15 mars</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Placement des élèves avant de commencer la séance - Démarche proactive : explicitation des comportements attendus, valorisation et encouragement des élèves pour ces comportements. - Considération positive : écoute, encouragements, compliments. - Feu tricolore indiquant le niveau de bruit dans la classe.

	<ul style="list-style-type: none"> - Temps d'APC : première approche pour les élèves des contenus des séances à venir.
<i>Lundi 21 mars</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Placement des élèves avant de commencer la séance - Démarche proactive : explicitation des comportements attendus, valorisation et encouragement des élèves pour ces comportements. - Considération positive : écoute, encouragements, compliments. - Feu tricolore indiquant le niveau de bruit dans la classe. - Laisser le choix aux élèves : sur le thème de séance, parfois sur des activités « que souhaitez-vous étudier en premier ? » ou encore des choix de comptines. - Faire abstraction de certains comportements pour ne pas les renforcer.
<i>Mardi 22 mars</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Placement des élèves avant de commencer la séance - Démarche proactive : explicitation des comportements attendus, valorisation et encouragement des élèves pour ces comportements. - Considération positive : écoute, encouragements, compliments. - Feu tricolore indiquant le niveau de bruit dans la classe. - Temps d'APC : première approche pour les élèves des contenus des séances à venir. - Faire abstraction de certains comportements pour ne pas les renforcer.
<u>Phase de mesure intermédiaire</u>	
<i>Lundi 28 mars</i>	<p>Pas d'interventions. Mesures à l'aide de la grille (Annexe I).</p>
<u>2^{ème} phase d'interventions</u>	
<i>Mardi 29 mars</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Reprise des interventions présentées dans la première phase : proactivité, feu tricolore, considération positive, placement des élèves, abstraction. - Instauration des chefs d'ateliers : apporte une aide à l'enseignante, veille au bon fonctionnement de son groupe. - Entraide entre élèves : un élève qui a fini et réussi l'activité peut aider un autre élève de la classe. Il lui est rappelé qu'il doit aider à faire et ne pas faire à la place de.
<i>Lundi 4 avril</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Reprise des interventions présentées dans la première phase : proactivité, feu tricolore, considération positive, placement des élèves, abstraction. - Instauration des chefs d'ateliers : apporte une aide à l'enseignante, veille au bon fonctionnement de son groupe. - Entraide entre élèves : un élève qui a fini et réussi l'activité peut aider un autre élève de la classe. Il lui est rappelé qu'il doit aider à faire et ne pas faire à la place de.

<i>Mardi 5 avril</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Reprise des interventions présentées dans la première phase : proactivité, feu tricolore, considération positive, placement des élèves, abstraction. - Instauration des chefs d'ateliers : apporte une aide à l'enseignante, veille au bon fonctionnement de son groupe. - Entraide entre élèves : un élève qui a fini et réussi l'activité peut aider un autre élève de la classe. Il lui est rappelé qu'il doit aider à faire et ne pas faire à la place de. - Favoriser l'autonomie : travail autonome par groupe pour réaliser la synthèse d'une séquence. Chaque groupe avait la responsabilité de travailler sur un sous-thème et de le présenter devant la classe, pour ensuite créer un livre sur cette séquence.
<u>Phase de post-test</u>	
<i>Lundi 11 avril</i>	Pas d'interventions.
<i>Mardi 12 avril</i>	Mesures à l'aide de la grille (Annexe I).

Année universitaire 2022-2023

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

Titre du mémoire : La régulation des comportements perturbateurs et de l'engagement des élèves par la proaction.

Auteur : Mathilde PANISSET

Résumé

Différentes études ont montré qu'adopter une démarche behavioriste, basée sur un système de récompenses/punitions, ou une démarche proactive, visant à anticiper les comportements des élèves au vu d'une situation, améliorent l'engagement et diminuent l'apparition de comportements perturbateurs. De plus, le soutien émotionnel et le soutien à l'autonomie qui ont pour objectif de créer un climat de classe positif en considérant, par exemple, leurs avis, augmentent également leur engagement tout en réduisant la perturbation. L'objet de cette étude a donc été de montrer que les démarches proactives, la pratique du soutien émotionnel et les considérations positives permettent une diminution de l'apparition des comportements perturbateurs, que la promotion de l'autonomie des élèves par leur responsabilisation augmente leur engagement et qu'il existe un lien modéré entre engagement et apparition des comportements perturbateurs. Toutefois, il est intéressant de se demander si ces démarches ont-elles le même effet quel que soit l'élève ?

Mots-clés : école maternelle, gestion comportementale, engagement, proaction, soutien émotionnel

Abstract

Some studies have shown that adopting a behaviorist approach, based on a reward/punishment system, or a proactive approach, aimed at anticipating students' behaviors in the light of a situation, improves engagement and reduces the appearance of disruptive behaviors. In addition, emotional support and support for autonomy that aim to create a positive class climate by considering, for example, their opinions, also increase their commitment while reducing disruption. The purpose of this study was therefore to show that proactive approaches, the practice of emotional support and positive considerations allow a decrease in the appearance of disruptive behaviors, that the promotion of students' autonomy through their empowerment increases their engagement and that there is a moderate link between engagement and the appearance of disruptive behaviors. However, it is interesting to ask whether these steps have the same effect regardless of the student?

Keywords : kindergarten, behavioral management, engagement, proaction, emotional support